

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

FERNANDA ABREU GUALHANO

**“MUITO BOM ESSES ESPAÇOS-TEMPO PARA A GENTE PENSAR,
DISCUTIR E REFLETIR”: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE
PARA OS MULTILETRAMENTOS**

JUIZ DE FORA

2022

FERNANDA ABREU GUALHANO

**“MUITO BOM ESSES ESPAÇOS-TEMPO PARA A GENTE PENSAR,
DISCUTIR E REFLETIR”: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE
PARA OS MULTILETRAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades.

Orientadora: Profª. Dra. Thais Fernandes Sampaio

JUIZ DE FORA

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gualhano, Fernanda Abreu .

“MUITO IMPORTANTE ESSES ESPAÇOS-TEMPO PARA A GENTE PENSAR, DISCUTIR E REFLETIR” : UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS MULTILETRAMENTOS /

Fernanda Abreu Gualhano. -- .

167 f.

Orientador: Thais Fernandes Sampaio

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, .

1. Hipermodernidade. 2. Multiletramentos. 3. Formação de professores. 4. BNCC. 5. Curso extensionista . I. Sampaio, Thais Fernandes , orient. II. Título.

Fernanda Abreu Gualhano

“MUITO IMPORTANTE ESSES ESPAÇOS-TEMPO PARA A GENTE PENSAR, DISCUTIR E REFLETIR”: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS MULTILETRAMENTOS

Dissertação
apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em
Linguística
da Universidade
Federal de Juiz de
Fora como requisito
parcial à obtenção do
título de Mestre em
linguística. Área de
concentração:
linguística.

Aprovada em 09 de novembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Thais Fernandes Sampaio - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Marta Cristina da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Úrsula Cunha Anecleto
Universidade Estadual de Feira de Santana

Juiz de Fora, 03/11/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 09/11/2022, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Úrsula Cunha Anecleto, Usuário Externo**, em 17/11/2022, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cristina da Silva, Professor(a)**, em 29/11/2022, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1023517** e o código CRC **F28CCA11**.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Nº PROPP: 536.9112022.26-M

Nº PPG: 015/2022

Ata da sessão pública referente à defesa da dissertação intitulada “MUITO IMPORTANTE ESSES ESPAÇOS-TEMPO PARA A GENTE PENSAR, DISCUTIR E REFLETIR”: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA OS MULTILETRAMENTOS, para fins de obtenção do título de mestre(a) em linguística, área de concentração linguística, pelo(a) discente Fernanda Abreu Gualhano (matrícula 102260147 - início do curso em 11/03/2019), sob orientação do(a) Prof.(a)Dr(a) Thais Fernandes Sampaio.

Aos 09 do mês de novembro do ano de 2022, às 09:00 horas, de forma remota, conforme conforme Resolução nº 10/2022-CSPP e Portaria 882/2022 -UFJF, reuniu-se a Banca examinadora da dissertação em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação, conforme a seguinte composição:

Titulação Prof(a) Dr(a) / Dr(a)	Nome	Na qualidade de:
Prof(a) Dr(a)	Thais Fernandes Sampaio	Orientador(a) e Presidente da Banca
Prof(a) Dr(a)	Marta Cristina da Silva	Membro titular interno
Prof(a) Dr(a)	Úrsula Cunha Anecleto	Membro titular externo
Prof(a) Dr(a)	Daniela da Silva Vieira	Suplente interno
Prof(a) Dr(a)	Carolina Scali Abritta	Suplente externo



Documento assinado eletronicamente por **Camila Fonseca de Oliveira Calderano, Servidor(a)**, em 04/11/2022, às 10:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1023511** e o código CRC **F99042BF**.

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...”

Patrono da Educação Brasileira
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui, precisei experienciar, de forma muito profunda, a paciência e a resiliência. Embora seja um triunfo pessoal, o fim deste ciclo é, certamente, uma conquista coletiva que envolve muitas pessoas queridas. Sendo assim, agradeço de todo o meu coração:

A Deus, à Nossa Senhora e aos meus Anjos, que me concederam saúde e fé para enfrentar mais uma etapa da minha vida;

À minha orientadora Thais, por ter confiado na potencialidade da pesquisa e por ter despertado a minha criticidade a partir de discussões valiosas;

À minha mãe, Márcia, pela referência de força, professora e amiga;

Ao meu pai, Toninho, por me ensinar a ter esperança do verbo esperar;

À minha irmã Mariana, por ter fortalecido a minha admiração pela ciência e pela pesquisa;

À minha irmã Gabriela, pela preocupação silenciosa que acolhe do mesmo modo;

Ao Luís Ricardo, pela paciência e pelo companheirismo;

Ao meu cunhado, Junior, por ter avivado o meu senso crítico diante de pautas sociais;

À minha família Abreu/ Gualhano e aos meus afilhados, Sofia, João Lucas e Felipe, por compreenderem a minha ausência em momentos especiais;

À amiga e professora, Anna Carolina Carrara, por ter promovido o meu encontro com a Linguística Aplicada;

Às professoras Anna Carolina e Marta, pelas contribuições na banca de qualificação;

Às professoras Marta e Úrsula, pelos direcionamentos frutíferos na defesa;

Aos meus colegas e amigos que deixaram esse processo mais leve, Bárbara, Alice, Renata, Ludmila, Bernardino, Mariana, Thiago, Maísa e, em especial à Miriã, por ter compartilhado momentos únicos nesta caminhada;

Ao Fábio, pelas conversas divertidas e por, constantemente, reforçar que eu consigo;

Ao Gleison, pela escuta humana e por ser o meu refúgio;

A todos os meus amigos que torceram por mim;

Aos participantes do curso de extensão, que permitiram a realização e o sucesso da pesquisa;

Ao grupo de pesquisa PROPOR, pelos conhecimentos partilhados e pelas inúmeras trocas;

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo financiamento deste trabalho.

*Dedico o presente trabalho aos mais de 600.000 sonhos ceifados
pela COVID-19 e pelo negacionismo científico nacional.*

RESUMO

Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a presente pesquisa intenciona analisar o potencial formativo dos eventos de letramentos de um curso para professores atuantes e em formação na modalidade a distância, tendo em vista os princípios dos multiletramentos e da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, desenvolvemos o curso extensionista "Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica", promovido para discentes dos períodos finais da licenciatura em Letras da UFJF, bem como para professores já formados e demais interessados. O propósito foi de oferecer a esse público uma oportunidade de ampliação de seus conhecimentos sobre os *multiletramentos*, a *diversidade cultural*, a *diversidade linguística* e a *cultura digital*, a partir da leitura e da discussão de textos teóricos sobre tais temas, correlacionando-os com práticas e experiências reais do trabalho docente. Com base nos pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; KUMARADIVELU, 2012; FABRÍCIO, 2017), o trabalho enquadra-se na metodologia qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; CHIZZOTI, 2001), inspirada na perspectiva da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; SANTOS, 2019), pelo fato de buscar compreender os significados construídos pelos participantes ao longo de um curso on-line. Os dados analíticos deste trabalho foram gerados com base na produção de murais colaborativos produzidos nas discussões grupais e do posicionamento de três participantes acerca dos possíveis caminhos docentes na direção das práticas dos multiletramentos. A análise dos dados foi feita a partir das pistas indexicais (GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2016, 2017; SILVERSTEIN, 2003) com o objetivo de investigar se os participantes assimilam, (re)significam (ou não) as construções coletivas dos encontros síncronos diante das reflexões individuais das atividades assíncronas, ambas realizadas no módulo I. A pesquisa revelou que as considerações conjuntas foram assimiladas ou até mesmo refletidas de modo particular, sendo um grande potencial formativo, haja vista que as ferramentas utilizadas, o acesso às informações, os vínculos despertados no meio digital e a própria condução do curso geraram mudanças epistemológicas e práticas que, de certo modo, transformaram as relações e as construções de saberes dos participantes, sendo, inclusive, ponte para a caminhada dos (futuros) professores.

Palavras-chave: Hipermodernidade; Multiletramentos; Formação de professores; BNCC; Curso extensionista.

ABSTRACT

As part of the Postgraduate Program in Linguistics from the University of Juiz de Fora (UFJF), The present research intends to analyze the formative potential of literacy events in a course for in-service teachers and teachers in training in the remote modality, based on the principles of multiliteracies in the Common National Curriculum Base. In this perspective, we developed the extension course "Multiliteracies and Digital Technologies in Pedagogical Practice" for teachers in training in the last semester of the UFJF Languages course, as well as teachers in practice and other interested people. The purpose was to offer this public an opportunity to broaden their knowledge related to multiliteracies, cultural diversity, the linguistic and digital diversity through theoretical texts, making connections with real teaching practices and experience. Based on the Applied Linguistics line (MOITA LOPES, 2006; KUMARAVADIVELU, 2006; FABRÍCIO, 2006), the research was conducted following the qualitative interpretative base (DENZIN; LINCOLN, 2000; CHIZZOTI, 2001), inspired by the multireferentiality perspective (ARDOINO, 1998; SANTOS, 2005, 2019) because it aims to understand the meanings constructed by the participants throughout the remote course. the analytical data of this work were generated based on the production of collaborative murals created in group discussions and the point of view of three participants about possible teaching paths related to multiliteracy practices. The data analysis was made from indexical clues (GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2016, 2017; SILVERSTEIN, 2003) to investigate if the participants assimilate, (re)frame (or not) the collective constructions from the synchronous meetings in their asynchronous activities, both made in module I. The research results show that the collective considerations were assimilated or even reflected in a particular way, they had enormous educational potential, since the tools used, the access to information, the connections awakened in the digital environment, and the way the course was conducted, generated epistemological and practical changes that, in a way, transformed the relationships of the participants and the construction of knowledge, even being a bridge for the path of (future) teachers.

Keywords: Hypermodernity; Multiliteracies; Teacher training; BNCC; Extension course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: mural produzido/construído pelos participantes a partir das leituras de trechos sobre multiletramentos na BNCC (Elaborado pelos participantes, 2020)	90
Figura 2: mural produzido/construído pelos participantes no “Bate-Papo com a Bell Hooks” (Elaborado pelos participantes, 2020)	96
Figura 3: mural realizado/produzido pelos participantes no “Bate-Papo Com o Boaventura de Sousa Santos.” (Elaborado pelos participantes, 2020)	99
Figura 4: mural realizado/construído pelos participantes no “Bate-Papo Com o Paulo Freire.” (Elaborado pelos participantes, 2020)	101
Figura 5: intersecções coletivas e individuais emergidas no curso de extensão (Elaborada pela autora, 2022)	126
Figura 6: relatos sobre o curso no último momento do módulo I	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: “Competências Gerais da Educação Básica”	52
Quadro 2: Levantamento de termos relacionados à cultura digital na BNCC – última versão do ano de 2018 (Elaborado pela autora, 2022).....	54
Quadro 3: exemplificação geral da análise de dados (Elaborada pela autora, 2022).....	80
Quadro 4: sumarização dos encontros 01, 02 e 03 do módulo I (Elaborado pela autora, 2021) 84	
Quadro 5: motivações das participantes (Elaborada pela autora, 2021).....	85
Quadro 6: multiletramentos na BNCC – Eixo Língua Portuguesa (BRASIL, 2018)	87
Quadro 7: questionamentos dos participantes sobre as orientações da BNCC e o cenário escolar efetivo. (Elaborado pela autora, 2021).....	92
Quadro 8: poesia falada produzida e recitada pela artista Masiero	104
Quadro 9: sumarização dos encontros 01, 02 e 03 do módulo II (Elaborada pela autora, 2021)	107
Quadro 10: atividade acerca dos termos da BNCC (Elaborada pela autora, 2020).....	109
Quadro 11: resposta na íntegra da participante Amanda	116
Quadro 12: resposta na íntegra da participante Fabiana	119
Quadro 13: resposta na íntegra da participante Raquel	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Questões norteadoras elencadas por Cope e Kalantzis (2009, p.11) em relação à noção de Designs Disponíveis	47
Tabela 2: Perguntas retiradas do formulário de inscrição para o curso extensionista. (Elaborada pela autora, 2022).....	75
Tabela 3: participantes assíduos do curso (Elaborada pela autora, 2022).....	76
Tabela 4: informações sobre os encontros e a geração de dados (Elaborada pela autora, 2022).....	78
Tabela 5: sistematização dos dados a serem analisados (Elaborada pela autora, 2022)	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	Coronavírus
EAD	Educação a distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual+
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NLG	Grupo de Nova Londres
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROPOR	Professores de Português em Rede
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2. HIPERMODERNIDADE E GLOBALIZAÇÃO: TRAÇOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	22
2.1. TEMPOS HIPERMODERNOS E O CONTEXTO ESCOLAR	30
3 LETRAMENTOS(S), LETRAMENTO DIGITAL E MULTILETRAMENTOS	35
3.1. MULTILETRAMENTOS: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL	40
3.1.1 A Pedagogia dos Multiletramentos: Noções Básicas	46
3.1.2 Multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular: Uma breve análise	50
4. OUTRAS FORMAS DE SER E ESTAR NO MUNDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS HIPERMODERNOS	62
5. METODOLOGIA DE PESQUISA	71
5.1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	71
5.2. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	74
5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	75
5.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS	77
5.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	79
6. FORMAÇÃO DOCENTE: A ARQUITETÔNICA DO CURSO “MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA”	82
6.1. “O MUNDO QUE A GENTE ESTÁ ACABA EXIGINDO ISSO, NÉ?”: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA OS MULTILETRAMENTOS	83
6.1.1 O primeiro encontro.....	84
6.1.2 O segundo encontro.....	94
6.1.3 O terceiro encontro	103
6.1.4 O quarto encontro	107
6.1.5 O quinto encontro.....	110
6.1.6. O sexto encontro	112
6.2. SABERES CONSTRUÍDOS E COMPARTILHADOS NO CURSO EXTENSIONISTA: REFLEXOS DAS INTERAÇÕES COLETIVAS NOS MATERIAIS PRODUZIDOS INDIVIDUALMENTE	114
6.3 “A FORMA QUE VOCÊS LEVARAM ESSE CURSO FOI DIFERENTE, COM TROCAS E COM MUITA REFLEXÃO”: POR UM FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO PARA OS MULTILETRAMENTOS	127
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	143

1 INTRODUÇÃO

Em meu percurso escolar, sempre indaguei o porquê da resistência tão grande por parte dos professores e da escola em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino. De fato, não tinha muita clareza em relação a como ferramentas, aplicativos e até mesmo os textos que circulavam em ambiente digital poderiam estar relacionados com o ensino das disciplinas obrigatórias. Contudo, o incômodo recaía em não compreender o porquê de se exigir colocar o celular na mesa do professor; o porquê de o aluno ser punido (uma semana sem descer para o intervalo) por estar usando-o em sala de aula; o porquê de os estudantes não poderem pesquisar conteúdos que emergiam dentro de uma discussão.

Em linhas gerais, sempre me considerei uma pessoa muito influenciada pelo novo. Por consequência, quando ferramentas digitais e aplicativos eram lançados, ficava empolgada para aprender a dominar suas configurações. Observando o contexto da instituição na qual estudei, pública e com bons recursos, não entendia o motivo de ter que separar “conhecimento da escola” do “conhecimento de fora da escola”. Categorizo assim por passar por várias situações institucionais que me fizeram acreditar que aquele conhecimento que eu dominava – entendimento de *softwares* para apresentação de trabalhos, processador de textos, videoaulas, *emojis*, entre outros – não servia para aquele contexto da sala de aula.

Cabe enfatizar que não estou apontando esses acontecimentos como forma de defender a utilização livre e desordenada do celular em sala de aula, pois compreendo que há fatores mais complexos, sobretudo nos dias de hoje, em que estamos inseridos em um mundo de informações constantes e ilimitadas. Porém, acredito com muita convicção que o aluno não deve pensar em categorizações do conhecimento como ocorreu comigo: “Aqui no contexto escolar sei isso. Lá, no contexto social, sei aquilo.” Acredito, portanto, que a instituição escolar deve ser ponte de saberes, entendendo que “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo.” (FREIRE, 1996, p.16).

Refletindo sob tal perspectiva, no decorrer da graduação, questões mais aprofundadas, como ausência de disciplina sobre a temática, falta de preparo de professores ao utilizarem equipamentos tecnológicos, resistência ao uso de celular fizeram com que eu iniciasse algumas discussões sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino. Por esse motivo, desenvolvi, no ano de 2018, a pesquisa intitulada “Multiletramentos e a construção de sentido na hipermodernidade: a voz dos discentes de Letras e Pedagogia na UEMG– Unidade Carangola”, fruto do Trabalho de Conclusão do Curso, orientado pela professora Dra.

Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues. O objetivo foi entender se os graduandos, futuros professores, compreendiam alguns conceitos presentes nos PCN e, mais do que isso, como desenvolveriam práticas voltadas para esses novos movimentos digitais, visto que cursavam licenciatura e pressupõe-se que estariam atuando futuramente. O resultado mostrou que a maioria não tinha conhecimento sobre os conceitos referentes à cultura digital e que não teriam subsídios para desenvolver aulas pautadas nessa perspectiva.

Posteriormente, ao ingressar na Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de Juiz de Fora, permaneci acreditando na necessidade de ampliar discussões e pesquisar sobre os multiletramentos –apresentam-se tantos nos textos impressos como nos digitais, embora existam maiores oportunidades de linguagem e de revelação de culturas (textuais e das populações) nas esferas digitais- e a formação do professor. Essa motivação se justifica por vários fatores, mas, principalmente, por estarmos situados em um contexto hipermoderno e globalizado, caracterizado pelas TDIC, pelas múltiplas linguagens e pelas diferentes maneiras de se comportar, de se relacionar, de se instruir, de aprender. Nesse sentido, ao partir do pressuposto que notabilizamos o contexto político-ideológico-cultural-social, é fundamental destacar o cenário pandêmico, que intensificou questões já existentes na modalidade presencial de ensino, além de ter acentuado outras, como as desigualdades sociais, o acesso aos artefatos digitais, tais como banda larga, equipamentos etc e, ainda, comprovou a necessidade imediata de um investimento massivo e urgente em aspectos físicos e formativos do sistema educacional.

A pesquisa nessa área justifica-se, ainda, pela ênfase na discussão dos documentos parametrizadores e normativos em relação à cultura digital, sobretudo, da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no que diz respeito à relação dos movimentos digitais no processo de ensino, enfatizando a necessidade de se “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar [...]” (BRASIL, 2018, p. 09). No entanto, mesmo observando sinais de mudanças, notamos que, muitas vezes, a escola ainda legitima apenas os textos canônicos e tradicionais, não considerando os meios digitais e os gêneros em circulação. Para Rojo (2013, p.19): “O texto contemporâneo, multissemiótico ou multimodal, envolvendo diversas linguagens, mídias e tecnologias, coloca, pois, alguns desafios [...]. Desafios. Não impedimentos!”. Percebemos que hoje, no âmbito escolar brasileiro, são fundamentais e urgentes reflexões mais contundentes sobre os multiletramentos no processo de ensino.

Pensando, então, nessa necessidade formativa por meio de experiências participativas e críticas voltadas para a sala de aula da educação básica, desenvolvemos um curso on-line ofertado como formação complementar a quem estivesse em processo de graduação ou a quem já finalizou essa etapa, intitulado “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica”. O propósito foi de refletir para além do conceito de multiletramentos na sociedade contemporânea, considerando, além da diversidade linguística dos textos que circulam nessa sociedade, a diversidade cultural. Além disso, pretendemos analisar, também, os conceitos de hipertexto, hipermídias e de gêneros digitais, partindo de uma reflexão sobre o contexto atual e sobre as práticas de linguagem que nele ocorrem. Com objetivo de abarcar esses tópicos do ponto de vista de suas implicações nos processos de ensino e, mais especificamente, no trabalho do profissional professor de Português, o curso buscou uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular, construindo coletivamente a compreensão sobre como esses conceitos são abordados nesse documento normativo.

Ao reconhecer o caráter formativo dos processos de reflexão sobre a prática e o diálogo entre grupos, os encontros remotos foram estruturados de modo a promover exercícios conjuntos de análise e de reflexão. Diante da nossa afiliação à Linguística Aplicada, localizada no tempo sócio-histórico e interessada na necessidade de se construir além dos paradigmas formativos já consagrados, “entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p.713), o curso possibilitou aos professores em formação inicial e aos já atuantes a compreensão e a ampliação de conceitos referentes à cultura digital e aos multiletramentos, tão importantes em nosso cenário contemporâneo. Mais que isso, um momento em que pensamos em práticas contextualizadas e responsivas na Era hipermoderna e globalizada, com a partilha de experiências, anseios, medos e desafios. Assim

Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe-se a pensar: I) De que maneira se desenvolvem as discussões teórico-práticas sobre os multiletramentos e o ensino de Língua Portuguesa baseadas na BNCC, em um grupo de professores em formação e atuantes?; II) De que modo as discussões e as experiências do curso acerca dos usos das TDIC e dos multiletramentos geram implicações para o processo de reflexão individual sobre o tema?

Assim, temos como objetivo geral analisar o potencial formativo dos eventos de letramentos de um curso para professores atuantes e em formação na modalidade a

distância, tendo em vista os princípios dos multiletramentos e da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: I) Descrever a experiência formativa, estabelecendo uma relação entre a participação do grupo nas atividades realizadas e as propostas de trabalho nos diferentes momentos do curso; II) Analisar um recorte do material produzido individualmente e de forma assíncrona, verificando se é possível identificar estreitamentos, ampliações, reformulações e/ou assimilações do conteúdo do material produzido coletivamente e de forma síncrona; III) Identificar o reconhecimento, por parte dos participantes, dos diferentes eventos de letramentos usados na concepção e na condução do curso como possibilidades de atualização de seus respectivos repertórios de práticas de ensino.

Acreditamos que a importância desta pesquisa se constituiu em duas dimensões: a primeira, por escutar as vozes, muitas vezes silenciadas, dos professores e dos discentes para conseguir compartilhar e dialogar acerca da realidade de cada escola, de cada formação, enfim, de cada sujeito que esteve presente; a segunda, por ampliar reflexões teórico-práticas sobre temáticas fundamentais no processo de formação inicial e continuada. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a organização desse trabalho.

Os capítulos 2, 3 e 4 trazem discussões que orientam teoricamente a nossa pesquisa. Com isso, no segundo capítulo, situamos o contexto contemporâneo com base nas reflexões sobre hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004; 2005; 2016; 2018) e globalização (SANTOS, 1997; 2001). Ainda, buscamos explicitar as relações entre as características sociais elencadas e os aspectos da educação de modo mais geral (AQUINO; DIPP, 2018; LIPOVETSKY; SERROY, 2011; FIRMINO, 2020).

No terceiro capítulo, recorreremos às teorias de letramentos que demarcam o processo do letramento ao multiletramentos (SOARES, 2000, 2004; KLEIMAN, 1995; STREET, 2014; ROJO, 2009; BUZATO, 2006; NLG, 1996; ROJO, 2015; SHIVA, 2003; SANTOS, 2018; COPE, KALANTZIS, 2000, 2009; RIBEIRO, 2006, 2007; HOOKS, 2013; ROSA, 2016; TÍLIO, 2019), ampliando debates sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, além da relação da conceitual dos multiletramentos com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

No quarto capítulo, discutimos sobre os novos desafios conferidos na formação e na atuação do profissional professor diante das novas demandas postas pelo cenário hipermoderno e globalizado que permeia o ambiente escolar (MOITA LOPES, 2006, 2010, 2019; KUMARADIVELU, 2012; TARDIFF, 2002; FABRÍCIO, 2017; CANEN, 2006; NÓVOA, 1995, 2006, 2009).

No quinto capítulo, tendo sido concluída a apresentação da fundamentação teórica, voltamo-nos para as orientações metodológicas da pesquisa. Dividido em cinco tópicos, elencamos os Pressupostos Metodológicos (DENZIN, LINCOLN, 2006; CHIZZOTI, 2001; MOITA LOPES, FABRÍCIO, 2017); o Contexto da Pesquisa; os Participantes da Pesquisa; os Instrumentos de Pesquisa e o como ocorreu a Geração de Dados e a Metodologia de Análise de Dados (BLOMMAERT, 2005; GUIMARÃES E MOITA LOPES, 2017; BLOMMAERT E MALY, 2014; SILVERSTEIN, 2003).

Por fim, o sexto capítulo foi direcionado à Análise dos Dados, organizado com base em três seções com o foco analítico (LAVE, 1993; LIBERALLI, 2015; LEMKE, 2010; NÓVOA, 1995; RIBEIRO, 2016, 2021; BRITO, 2005; CADILHE, SALGADO, 2018; BRAGA, 2013).

2. HIPERMODERNIDADE E GLOBALIZAÇÃO: TRAÇOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O momento histórico e suas nuances caracterizam a sociedade, configurando uma transição de valores, moldadas e reformuladas ao longo do tempo. Acreditamos que esse processo de influência entre indivíduos e grupos, acontece mutuamente, pois os traços do contexto são demarcados pela presença de atos, posicionamentos e discursos realizados pelos indivíduos e vice-versa. Partindo desses pressupostos, buscamos compreender o contexto contemporâneo com base, principalmente, nas discussões acerca da globalização (SANTOS, 1997; 2001) e da hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004; 2005; 2016; 2018).

Para Milton Santos (1997a, p.23), há cinco períodos que demarcam o processo e a formação da sociedade atual: “1) Período do comércio em grande escala (a partir dos fins do século XV até mais ou menos 1620); 2) O período manufatureiro (1620 – 1750); 3) O período da Revolução Industrial (1750 – 1870); 4) O período industrial (1870 – 1945)” e o quinto é intitulado período tecnológico, marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, constituindo o meio técnico-científico.

Com a representatividade do sistema de técnicas neste último período, há uma expansão, sobretudo, da técnica da informação. Esse processo ocorre por intermédio da informática, dos sistemas eletrônicos, da internet, dos recursos cibernéticos e da tecnologia da comunicação. Porém, é necessário refletir que, ao emergir uma gama de inovações, as outras, muitas vezes, não vanescem. Em outras palavras, no momento que o indivíduo (não-hegemônico) não tem chances para mobilizar essas ferramentas, ele se torna socialmente um ator com menos valor que aquele (hegemônico) que utiliza todos os conjuntos disponíveis. Nessa vertente, Santos (2001, p.18) enfatiza a importância de considerar a presença de três mundos em apenas um. O primeiro refere-se ao mundo como é posto e enraizado: “a globalização como fábula”; o segundo refere-se ao mundo como de fato ele é: “globalização como perversidade”; por último, o mundo como poderia ser: “uma outra globalização”.

O mundo globalizado, considerado como fábula, apresenta-se, muitas vezes, em uma interpretação sólida, partindo de uma perspectiva segundo a qual a propagação rápida de informações chegará a todas as pessoas. Há vários discursos que vão ao encontro desse panorama, como: “informação é para quem quer”; “o alcance do mundo está em nossas mãos”; “a rapidez das informações incorpora todos os seres humanos”; “todo mundo já tem conhecimento instantâneo sobre o que está ocorrendo”. Esses poucos exemplos

expressam uma ideologização pela busca de uniformidade que, indubitavelmente, não existe, haja vista que o acesso e a velocidade alcançam um número limitado de indivíduos.

Em seguida, Santos (2001, p.19) aponta para o segundo mundo, “globalização como perversidade”. Inúmeros são os indicativos que apresentam o cenário perverso em nosso país, por exemplo: a fome, o desemprego, o salário injusto, a falta de investimento na educação, a corrupção, o olhar desumano, o individualismo, o egoísmo, as condutas competitivas. Todos esses problemas, os quais podem constituir uma lista bem extensa, são atribuíveis ao processo da globalização.

Por fim, a noção do mundo por uma outra globalização é calcada em bases mais humanísticas. O geógrafo Milton Santos (2001) afirmava, há quase vinte anos atrás, que as novas condições se apresentavam no plano empírico e teórico. O primeiro fenômeno destacado foi a hibridação das culturas, das raças, dos povos e de suas predileções. Essa mistura marcaria a presença da diversidade sociocultural e a emersão da cultura popular nos meios técnicos e informacionais que antes eram exclusivos da cultura de massa. No plano teórico, o geógrafo observava a “possibilidade de produção de um novo discurso, de uma metanarrativa, um novo grande relato” (SANTOS, 2001, p.21).

Contudo, atualmente, embora haja um avanço na legitimação de outras vozes, é preciso continuar questionando a quem o conhecimento instantâneo e globalizado pertence. Os atores sociais estão longe de ser os mesmos, uma vez que a história é direcionada, na maioria das vezes – senão em todas –, pelos donos da velocidade em tempo real que apontam os seus discursos ideológicos incisivamente. Uma época e suas inúmeras particularizações, de fato, dispõem-se para todos de forma física, mas, socialmente, firmam-se em exclusividades e privilégios de utilização.

Dentre os elementos característicos da globalização, na condição perversa contemporânea, um dos pontos marcantes neste período é a função despótica do conhecimento. Como observamos, as inovações das técnicas ocorridas ao longo da história deveriam possibilitar a expansão de informações para cada realidade particular, contudo, estas são usufruídas por um conjunto de grupos em função de seus propósitos particulares. As técnicas estão, cada vez mais, sendo aprimoradas e regendo o modo de vida das pessoas, direta ou indiretamente. Com isso, atribuem-se novos valores a cada vínculo, a cada pessoa, a cada produto e, conseqüentemente, às novas formas de se comportar e de se relacionar. Os modos de interação na sociedade, os engajamentos políticos e as manifestações de opiniões refletem, de forma profunda, novas maneiras como a linguagem se constrói. Tal fato é resultado caracterizador do processo vigente,

advindo pela globalização, ao qual nos referimos, neste trabalho, como hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004).

Conforme o filósofo francês Gilles Lipovetsky (2004) discute em seu livro “Os tempos hipermodernos”, estamos inseridos na hipermodernidade desde a década de 70. Segundo a análise de Lipovetsky, esse contexto possui diversas características marcantes que dialogam, de acordo com nosso entendimento, com os debates de Milton Santos¹, e convidam-nos a pensar de que maneira temáticas como *hiperconsumismo*, *hiperindividualismo* e *hipercomplexidade* estão interligadas e manifestadas em âmagos sociais, culturais, políticos e econômicos, estendendo-se, também, como não poderia deixar de ser, ao escolar. Pela delimitação da pesquisa, focaremos em questões voltadas ao contexto sociocultural e educacional.

As múltiplas esferas do meio social estão submetidas a um ritmo rápido e hiperbólico: os mercados imensos, a movimentação do capital, a tecnologia, o turismo, as potências mundiais etc. Dessa forma, estamos cercados, por todos os lados, por um sistema ideológico alicerçado no consumismo. Para Lipovetsky (2004, p. 25-26), o hiperconsumo dispõe-se “segundo uma lógica emotiva e hedonista que faz que cada um consuma antes de tudo para sentir prazer, mais que rivalizar com outrem”. Ou seja, percebemos uma necessidade de satisfação dos desejos pessoais em relação ao corpo, à saúde e/ou à estética, ideologicamente reforçados pelas propagandas, lojas e redes sociais.

De acordo com Santos (2001, p.48), “atualmente, as empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de produzir os produtos [...] Daí, o império da informação e da publicidade. Tal remédio teria 1% da medicina e 99% de publicidade.” Notamos que a afirmação de Santos foi feita há quase vinte anos. Hoje, quando se entende a relação entre vendedor/comprador e influenciador/seguiror, sobretudo nas redes sociais e, de modo mais específico no *Instagram*, pode ser percebida uma onda de recursos publicitários para se chegar a um objetivo comum: persuadir e vender. Nesse momento, entra em voga o anúncio de blogueiros que convencem os seguidores a comprarem o produto X, não somente pelos seus benefícios, mas pela força da influência da própria pessoa que o anuncia.

O hiperconsumismo (LIPOVETSKY, 2004) é um condutor, também, do narcisismo por meio dos impulsos e incentivos morais, sociais e estéticos. No livro “Por

¹ Vale ressaltar que embora Milton Santos e Gilles Lipovetsky não apresentem as mesmas nomenclaturas, eles abarcam e discutem questões sobre individualismo, consumismo e relações paradoxais. Por esse motivo, acreditamos que um diálogo interdisciplinar entre eles constitui um processo enriquecedor para contextualizar nosso período atual.

uma outra globalização”, Milton Santos (2001) já relacionava as figuras do consumidor e do cidadão. Para ele, em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário” (SANTOS, 2001, p. 13), sendo mutilado de seus direitos por conta do capitalismo. Essa distinção, preconizada por Santos, emerge só agora de maneira mais nítida no Brasil:

cada homem vale pelo lugar onde está: **o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território.** Seu valor vai mudando incessantemente, para melhor ou para pior, em **função das diferenças de acessibilidade** (tempo, frequência, preço), independentes de sua própria condição. Pessoas com as mesmas virtualidades, a mesma formação, até mesmo o mesmo salário têm valor segundo o lugar em que vivem: as oportunidades não são as mesmas. Por isso, **a possibilidade de ser mais, ou menos, cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está.** Enquanto um lugar vem a ser condição de sua pobreza, um outro lugar poderia, no mesmo momento histórico, facilitar o acesso àqueles bens e serviços que lhe são teoricamente devidos, mas que, de fato, lhes falta (SANTOS, 1987 p.81, grifo nosso).

Nesse contexto, percebemos claramente que as classes altas e médias impõem uma série de formas sobre modos de ser mais bonito, mais elegante, mais *fitness*, mais informado, mais bem-sucedido. Porém, os pobres, muitas vezes, encontram-se apenas na figura de cidadão e não de consumidor. Isso é um indicativo para pensarmos que é assim que a política do Brasil se dá e como a sociedade se organiza.

Nas Ciências Sociais, termos específicos são usados para discutir as relações sociais capitalistas, como: dominador e dominado (refere-se à relação de trabalho como poder) / burguesia e proletariado (refere-se à relação de trabalho como base da divisão social), de modo que se constrói, entre esses termos, uma ligação de absoluta oposição. Em consonância, Paulo Freire (1996), ao refletir sobre a sociedade e sobre os processos educacionais que nela ocorrem, faz uso de conceitos como oprimido e opressor, compreendendo o meio social dividido em dois grupos: os opressores, indivíduos de alto poder monetário e os oprimidos, pessoas de baixa renda e com possibilidade precária de serviços públicos. Nesse campo, o educador enfatiza o papel fundamental da educação na formação do cidadão, já que ela é uma possibilidade para reivindicar os direitos sociais e políticos, na medida em que o cidadão não deve ser tratado como um mero consumidor.

À vista disso, com as profundas modificações nos modos de vida, despertados em meados do último século, há uma passagem, conforme aponta Lipovetsky (2004), de uma sociedade disciplinar para uma sociedade-moda, alicerçada, então, pelos sistemas do efêmero e da sedução. Segundo Lipovetsky (2004, p. 56-57),

Tudo se passa como se tivéssemos ido da era do pós para a era do hiper. Nasce uma nova sociedade moderna. Trata-se não mais de sair do mundo da tradição para aceder à racionalidade moderna, e sim de modernizar a própria modernidade, racionalizar a racionalização – ou seja, na realidade, destruir os “arcaísmos” e as rotinas burocráticas, pôr fim à rigidez institucional e aos entraves protecionistas, relocar, privatizar, estimular a concorrência. [...] Por toda a parte, a ênfase é na obrigação do movimento, a hipermudança sem o peso de qualquer visão utópica, ditada pelo imperativo da eficiência e pela necessidade da sobrevivência. Na hipermodernidade, não há escolha, não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela “evolução”: o culto da modernização técnica prevaleceu sobre a glorificação dos fins e dos ideais.

Observamos que a hipermodernidade, caracterizada como um momento de dualidade entre o excesso e o vazio que se estabelece, pode ser analisada por um viés que, ao mesmo tempo, dá mais autonomia e mais liberdade ao indivíduo. Esses sentimentos/comportamentos são acompanhados pela angústia do ‘novo local’ que é, por manifestação, um local vazio. Como aponta Silva (2005, p. 06),

A era do vazio é um tempo de comunicação. Não mais da comunicação como conteúdo ou mensagem, no sentido moralizador desse termo, mas comunicação como forma de contato, expressão de desejos, emancipação do jogo utilitário. Gera medo, pânico e até horror uma época em que tudo pode ser questionado. Na realidade, essa desmontagem dos mecanismos de legitimação pela moral rigorista implica uma perda de poder pelos donos das sociedades ou um rearranjo das formas de controle: **a manipulação cede lugar à sedução; a imposição deve transformar-se em conquista**; cada um deve aderir a um valor, não mais ser obrigado a submeter-se a ele (SILVA, 2005, p. 06, grifo nosso).

Um processo que mostra claramente o que Silva (2005) nos apresenta é a obsolescência programada. Uma vez permeada nos setores da vida coletiva, emerge a sedução, a troca incessante de produtos, os *self-services*, o entretenimento, os lançamentos de celulares, as viagens jubilosas e, juntamente a tantas possibilidades, insere-se a novidade que adere um valor em cada produto para ser comprado e, posteriormente, trocado. Eis, então, que emerge uma cultura hedonista que impulsiona à incessante procura pelo novo, pelo mais potente, pelo mais inovador, pelo alívio momentâneo, pelo sentimento intenso, provocando inquietude e apreensão no indivíduo. Com isso, o cenário de insatisfação e de abandono se intensifica devido à constituição do mercado perverso e do prazer consumista. Por isso,

a civilização do leve significa tudo, menos viver de forma leve. Pois ainda que as normas sociais vejam seu peso diminuir, a vida parece mais

pesada. Desemprego, precariedade, casamentos instáveis, agenda sobrecarregada, riscos sanitários – e podemos nos perguntar o que, atualmente, não alimenta o sentimento de peso da vida. Por todo lado se multiplicam os sinais de desamparo, das novas faces do mal-estar na civilização (LIPOVETSKY, 2016, p. 25).

Institui-se, então, um desenvolvimento insólito na maneira como o sujeito relaciona-se com ele mesmo e com o próximo. Quando fazemos uma análise da perspectiva lipovetskiana, podemos elencar o processo de personalização, que ocorre um remodelamento profundo dos setores sociais. Assim, as projeções personalistas do contexto sociocultural fazem com que a doutrina ideológica preserve o ego e o poder em circunstâncias regressivas.

Em uma entrevista postada no canal “Fronteira do Pensamento”, Gilles Lipovetsky afirma que “o individualismo não é equivalente ao egoísmo, o individualismo é a nova configuração de valores modernos que coloca a soberania do indivíduo em relação a si mesmo e em relação às leis” (LIPOVETSKY, 2018, s.p.). Sendo assim, a autonomização de cada indivíduo dirige-se à influência dos objetos mercadológicos, ou seja, o sujeito hipermoderno possui mais liberdade para fazer suas escolhas e satisfazer, de algum modo, os seus desejos. Liberdade, nesse caso, significa que:

Ao invés de imergir o indivíduo dentro de regras uniformes de caráter moral, protecionista, o processo de personalização rompe com esse imaginário rigorista, **cedendo lugar a novos valores que visam ao livre desenvolvimento da personalidade íntima**, à legitimação do prazer, e agora à remodelagem das instituições de acordo com as aspirações dos indivíduos. **O processo se inverte**. Se, antes, a sociedade imperava sobre o indivíduo, agora o indivíduo quer que a sociedade seja de acordo com as suas aspirações (VELIQ, 2019, p. 241, grifo nosso).

Em seguida, notamos a relação de outra característica muito apontada pelo filósofo, o hiperindividualismo. O processo de personalização faz com que o sujeito individualista se torne narcisista. Contudo, esse narcisismo não pode ser compreendido enquanto surgimento de um indivíduo exclusivo, mas de pequenos grupos com objetivos em comum: “Do mesmo modo que o narcisismo não pode ser assimilado a uma estrita despolitização, ele é também inseparável de um entusiasmo relacional particular, como atesta a proliferação de associações, grupos de assistência e auxílio mútuo.” (LIPOVETSKY, 2005, p.22-23).

Nesse movimento, nasce uma cultura hedonista que busca a satisfação imediata e a urgência de prazeres. Assim, mesmo que o futuro pareça ser desconhecido, o passado é desvalorizado pelas tradições arcaicas. O indivíduo hipermoderno passa, então, a não ter

referências no passado e no futuro. Desenraizado de tudo, esse sujeito se encontra em um vazio.

Cada “pessoa” se reflete num espelho vazio que torna o Eu estranho a seu próprio portador (dessubstancialização do eu). Na dessocialização dos indivíduos e no personalismo narcísico, o **individualismo atinge o seu nível superior de eficiência na manipulação das “pessoas” (controle social)**. Deslocado para os próprios “indivíduos”, difundido entre todos na guerra de um-contra-os-outros, a fim de atender o afã insaciável de um lugar ao sol – a priori permitido a todos –, a mentalidade “24000 watts” desvela seu véu disruptivo: a **educação permissiva**, a socialização crescente das funções parentais – que tornam difícil a **interiorização da autoridade familiar** –, não destroem, contudo, o **superego**: transformam o seu conteúdo num sentido cada vez mais “ditatorial” e mais feroz (CANIATO, 2008, p. 28, grifo nosso).

Interpelamos, a partir desse ponto de vista, se os esvaziamentos da iminência da autoridade do âmbito escolar não estão interligados às marcações externas, levadas por uma pessoa representada do grupo familiar, que, muitas vezes, desconsidera a função reguladora da escola por ser um espaço coletivo. É nessa perspectiva que o escopo do hiperindividualismo se estabelece, visto que ele dificulta a aceitação de leis e normas que, de algum modo, propiciam incômodo, decepções ou dificultam o sentimento de prazer imediato.

Enquanto elemento caracterizador da sociedade, o hiperindividualismo, para Gilles Lipovetsky (2005), não é sinônimo de egoísmo, mas de liberdade. Ou seja, nas palavras do filósofo, “viver livre e sem pressões, escolher seu modo de existência são os pontos mais significativos no social e no cultural do nosso tempo, pontos da aspiração, do direito mais legítimo aos olhos dos nossos contemporâneos” (p.18). Com isso, a maneira de se relacionar revela um “processo da indiferença pura no qual todos os gostos e todos os comportamentos podem coabitar sem se excluírem, tudo pode ser escolhido à vontade” (LIPOVETSKY, 2005a, p.23).

Para Caniato (2008), a ideia do hiperindividualismo tem relações diretas com a cultura consumista, atingindo o maior nível de manipulação e controle social. Por isso, ao afirmar que as pessoas estão difundidas em uma “guerra de um-contra-os-outros”, a autora reforça questões que não remetem ao egoísmo propriamente, mas à tensão entre a utopia e a transcendência na constituição da subjetividade do indivíduo. Essa lógica cria indivíduos paradoxais, que querem se sentir pertencidos, mas também não suportam o peso de pressões e, por isso, vão sendo entrelaçados entre a liberdade e a prisão do seu eu. Com os traços de uma realidade paradoxal, em que os sujeitos conflitam entre si e em

suas relações, podemos perceber, então, a presença da hipercomplexidade fortemente marcada no contexto vigente.

Estamos inseridos em um mundo extremamente contraditório e paradoxalmente percebido. Vemos, de fato, o crescimento das técnicas e o progresso da ciência. Em contrapartida, uma forte necessidade em acompanhar à velocidade demandada e, com isso, inúmeras inseguranças pelas funções ligeiras ditas indispensáveis. Tais fatos são frutos de um mundo real formado pelo homem e pelo modo como foi e está sendo produzida a sua história.

A escalada parodoxista dos comportamentos individuais pode ser pensada a partir de extremos que demarcam duas tendências opostas: “De um lado, os indivíduos, mais do que nunca, cuidam do corpo, são fanáticos por higiene e saúde (...). De outro lado, proliferam as patologias individuais, o consumo anômico, a anarquia comportamental” (LIPOVETSKY, 2004, p.55). Além da preocupação em ser mais moderno do que o moderno, ser mais blogueiro do que o próprio blogueiro, vemos, também, a valorização da saúde física e mental, do equilíbrio, da meditação.

Nesse cenário, parece oportuno trazer a observação de Milton Santos (2001, p.46) de que “a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos”. Essa confusão se constitui por meio de um sistema capitalista que impulsiona a lógica da perversidade, impondo uma perspectiva vertical, da suposta fluidez para todos, do acesso às tecnologias digitais, da volatilização, da imediatez e do curto prazo. Tais movimentos de centralização vão moldando e articulando o indivíduo da hipermodernidade. Isto é, o sistema que impõe esse regime de como ser e de como se comportar é o mesmo que cria no imaginário do sujeito como ele precisa agir a partir de suas inquietudes e patologias.

Entendemos que as postulações de Gilles Lipovetsky e de Milton Santos sobre hipermodernidade e globalização apontam para processos que estão sendo transformados em nosso cotidiano. Pensar, portanto, a escola no contexto contemporâneo é de extrema importância, visto que o papel do ambiente escolar e do profissional docente assumem outras reflexões. Em suma, após essa breve caracterização do cenário atual mais abrangente, propomos refletir agora sobre suas implicações e seus impactos no contexto escolar.

2.1. TEMPOS HIPERMODERNOS E O CONTEXTO ESCOLAR

Na “Sociedade da Leveza” (LIPOVETSKY, 2016), a escola pesa. Pesa no sentido de uma lógica hipermoderna presente na contemporaneidade. Pesa de tal modo que o plano de educação se torna, constantemente, descomprometido com o meio social. O padrão de educação brasileira congrega exigências do conjunto econômico e reproduz princípios do capital, o novo mediador da vida diária. A partir de muitos ângulos, percebemos a rendição da escola diante dos ditames do vínculo entre o capitalismo/consumismo e a cultura individualista e narcisista.

A escola mercadológica determina as normas e estima o valor: a situação do ensino é dimensionada por *rankings*; o processo escolar, muitas vezes, baseia-se em uma pedagogia de metas, pensando em uma metodologia e em um currículo escolar para os alunos executarem em provas e testes. Sincronicamente, demanda-se que os professores apreciem o seu trabalho e o realizem sem decepcionar aqueles que, neste momento, além de estudantes, são usuários. A sociedade dita leve é semelhantemente pesada para a organização escola; exemplo, são os planos pedagógicos que, em maior parte, sugere criticidade e formação ética, mas estão alicerçados em um sistema doutrinador calcado em mérito individual e competitividade.

Na escola pesam, também, demandas de famílias perdidas por um sistema de valores mercantil. Famílias cujos adultos responsáveis estão cada vez mais ausentes e desorientados, delegando encargos para terceiros e, conseqüentemente, mostrando dificuldade em apresentar uma postura de autoridade. “Famílias desamparadas por um Estado enfraquecido que também delega responsabilidades, colocando no indivíduo toda a incumbência de obter, no mercado, o que antes eram seus direitos.” (AQUINO, DIPP, 2018, p. 472).

Desse modo, mesmo que a educação seja considerada fundamental pela sociedade civil (indicada como a solução para os problemas morais, éticos, políticos), não se caracteriza como premência social apropriada para transgredir a indiferença que leva à profunda desigualdade racial, social e de gênero em nosso país. Ao contrário, a escola está submetida aos interesses do capitalismo e, com isso, desapropriada de um plano pedagógico que forme uma maioria de cidadãos críticos, presentes e sensíveis à situação do outro.

De acordo com Lipovetsky (2016), a sociedade ‘da leveza’ está articulada com o consumo da própria realidade, baseada nos ideais de satisfação, imediatez e hedonismo. Uma cultura apoiada em um estilo de vida frívolo, acelerado, apreensivo, imediatista. A

hipermodernidade constituiu uma nova abordagem não só para o meio educacional, mas para o conhecimento em si: “Sem guardiões absolutos do saber, a informação propagada em alta velocidade e disponível em múltiplas telas ganha status de conhecimento. Paira nas nuvens digitais a sensação de poder apropriar-se dos mais diversos saberes.” (AQUINO, DIPP, 2018, p.473).

Na escola, há situações em que o processo de ensino só tem significado se proporcionar uma troca vantajosa, como uma mercadoria que substancia o prazer em curto ou médio prazo. Uma utopia construída pelo excesso do conhecimento que desencadeia um cenário de pauperização intelectual, acentuada pela ausência de reflexão empenhada e pela falta de averiguação cautelosa de fontes primárias.

Em uma sociedade que suscita a hiperinformação, percebemos manifestações claras e correlacionadas com o contexto pandêmico. Por um lado, notamos a função da informação, visto que a obsessão pelo assunto tomou conta em todas as partes, intensificando patologias psíquicas, como a depressão, a síndrome do pânico, a ansiedade. Além de, nesse mesmo ponto, vivermos imersos nesse processo de envio de mensagens em massa, sem veracidade, sem qualquer análise prévia, mostrando, por exemplo, receitas caseiras que “curam” o vírus ou, até mesmo, a defesa de remédios que não possuem eficácia comprovada. Mais que isso, percebemos, também, o hiperindividualismo, ilustrado pela superlotação nos bares, nos restaurantes e nas praias. Nas palavras de Lipovestsky (2020, s.p) o coronavírus é um “embaixador da globalização: nasceu na China e se expande por todas as partes graças à velocidade das viagens e à conexão imediata do planeta. Por tudo isso, sim, o coronavírus é um sintoma da hipermodernidade”.

Diante dessa conjuntura, o sistema educacional está tendo que pensar em caminhos e em práticas didático-pedagógicas para dar continuidade ao processo de ensino. Assim, modelos de Ensino Remoto Emergencial² estão sendo desenvolvidos pelas instituições, impondo rápida necessidade de adaptação para gestores, professores, alunos e famílias em geral. No tocante a esse processo, destacamos dois aspectos integrados à temática da presente pesquisa: i) o uso das TDIC e ii) o efeito das desigualdades sociais.

O primeiro ponto é mais visível: todo o corpo profissional das instituições de ensino teve que aprender, de algum modo, a lidar com as TDIC, por exemplo, o uso das plataformas ou programas digitais, como: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google*

² Existem mais elementos a serem problematizados aqui, que nos apontam para a necessidade de problematização de políticas públicas educacionais.

Drive, entre outros. De certo modo, esse impacto acelera uma demanda que os documentos oficiais já apresentavam: a inserção da cultura digital nas escolas, nas aulas, enfim, nos currículos escolares. Além disso, é preciso observar, esse momento inesperado deixa um alerta acerca da importância de se pensar a formação dos professores no que concerne aos conhecimentos necessários para conseguir lidar, de forma contextualizada e situada, com práticas escolares que assumam modelos diferentes do tradicional.

Em relação ao segundo aspecto mencionado, a situação da pandemia e o ensino remoto emergencial deixam ainda mais evidente a desigualdade social. Estudantes de escolas públicas com baixa renda, sem condições de comprar celulares, *tablets* e/ou contratar internet – pois, muitas vezes, não há rede de Wi-Fi em suas casas – estão à margem, excluídos pelo sistema dominador que promove a injustiça e a desigualdade social. Enquanto os que sofrem estão/continuam sendo prejudicados por toda limitação de recursos e pela estrutura das escolas que frequentam, as escolas privadas, na maioria das vezes, têm suportes que dão conta de ótimos canais de transmissão e podem oferecer ferramentas digitais de alta qualidade para os alunos.

Trilhando por este caminho, é notório que o mundo está longe de alcançar um equilíbrio, criando assim geografias da desigualdade (SOUZA, 1996), revelando a verdadeira face da globalização: a perversidade travestida de fabulações e sustentada por um espetáculo midiático que comunga da sua ideologia. Não obstante, é nítido que diante de crises profundas que acometem diversas nações, não consegue na prática concretizar seus discursos falaciosos de igualdade e liberdade econômica para todos, colocando em evidência a necessidade do Estado de resolver crises causadas não somente por problemas internos como externos, que muitas vezes são reflexos do que se passa no centro do sistema capitalista. (FIRMINO, 2020, p.05).

Portanto, refletir a crise imposta aos projetos político-pedagógicos das escolas e das universidades é crucial, uma vez que, direta ou indiretamente, a escola reforça as ordens estruturais que amparam a desigualdade social da sociedade hipercapitalista. Nesse sentido, Lipovetsky faz uma reflexão importante acerca do sistema escolar: “A uns caberão os postos seguros, os empregos importantes, os altos salários, o reconhecimento social; a outros, o subalterno, o sem-triagem, a mediocridade apagada de vidinhas sem horizontes” (LIPOVETSKY, 2014, p.92 *apud* AQUINO; DIPP, 2018, p.473). Embora o contexto citado seja francês, é clara a similaridade na situação de ensino do Brasil.

Há uma nova ordem regida pelo capitalismo e pela globalização que permeia os aspectos administrativos da escola. Os sujeitos precisam mostrar, em seus atos e discursos, a base da meritocracia: a eficiência, a competitividade e a produtividade. Todo

esse processo é transposto em números, em metas, em testes padronizados e fechados: “A escola-empresa é contaminada pela ideologia conservadora da otimização do tempo, dos espaços, dos recursos e também das pessoas.” (AQUINO, DIPP, 2018, p.473). Os processos e suas finalidades necessitam incorporar interesse ao sistema, ora pela retribuição orçamentária, ora pela legitimação compatível de seus discursos.

A hipermodernidade ganha forças e faz com que as escolas vivenciem a cultura do hiper, visto que a relação dos sujeitos com os outros e para com ele mesmo foi sendo desarticulada. No mundo globalizado e hipermoderno, o consumo se reestrutura a partir do que Lipovetsky (2004) nomeia como *homo consumericus*. Isto é, um sujeito necessitado de experiências novas, impaciente, imponderável em suas predileções e em suas aquisições de produtos. O *homo consumericus* confia que usufrui de liberdade na presença de ampla imposição e dos protocolos conjuntos, porém, sua independência pessoal está sujeita a um menu de muitas e novas maneiras de serventia, de tecnologias que controlam e manipulam.

O hipercapitalismo alcança sincronicamente o imaginário individual e coletivo, as maneiras de refletir e de estar no mundo, os propósitos profissionais, a valorização da cultura, a importância da democracia e, sobretudo, o espaço da educação. Todas essas funções são reposicionadas na cultura hipermoderna. Um abalo intenso para o paradigma de discurso crítico, cidadania altruística, emancipação. Como bem dizem Aquino e Dipp (2018, p. 474): “Ter sucesso é vencer no jogo desleal e excludente proposto no mercado de trabalho, cujo modelo já foi internalizado e opera nos indivíduos como mantra”.

Consequentemente, o sistema hipercapitalista suscita um novo modo de se relacionar: os vínculos não são mais consistentes, os relacionamentos são instáveis e dubitáveis, tudo é negociado. Bauman (2008, p.179) afirma que essa realidade intensifica ao ponto de alterarem os conceitos de “comunidade” pelo o de “redes”, uma vez que “ao contrário das comunidades, as redes são construídas de forma unilateral, um indivíduo é capaz de desfazê-la ou remodelá-la desconsiderando o outro como sujeito. Redes não se estabelecem por alteridade, mas por funcionalidade”.

Os modos de se relacionar com o outro e com o texto apresentam a (falta de) consciência dos caminhos hipertrofiados do consumo, calcado em transformações simultâneas e descartes. Fato que congrega o hiperindividualismo, buscando sempre o prazer repentino e a renúncia a todo tipo de dor.

A espetacularização da vida também pesa sobre a escola: espera-se agora que suas metodologias de ensino absorvam a lógica do

entretenimento. **As aulas precisam ser divertidas, dinâmicas, leves.** O aluno tem de ser **encantado, surpreendido** por uma atuação performática dos professores. **A rapidez do clique e o poder da linguagem imagética exigem que a escola incorpore a seus currículos igual velocidade e poder de adaptação:** os assuntos e conteúdos devem ser apresentados de tal forma que se assemelhem à mobilidade e interatividade da internet. Em direta oposição aos métodos tradicionais de ensino, a cultura da leveza menospreza as atividades que exigem **disciplina, repetição, previsibilidade, lentidão, espera processos analógicos e lineares.** Nessa era, o aprender deve estar livre de grandes esforços ou sacrifícios, ainda que precise estar atrelado a resultados consistentes. Eis o peso da leveza numa economia capitalista pautada pelo consumo. (AQUINO, DIPP, 2018, p.476, grifo nosso).

Aspectos imprescindíveis à escola, como propostas pedagógicas e currículo, estão sendo, muitas vezes, dependentes das exigências mercadológicas e mecanicista, conduzindo o saber em avaliações padronizadas. Vemos sinais de mudanças quando os projetos pedagógicos sensibilizam para questões sociais e culturais, como o porquê do consumo intensificado para as pseudonecessidades ou qual o impacto dos estilos de vida para o meio ambiente, até que ponto a mídia pode ser influenciadora de sujeitos públicos e privados etc. Consideramos esses pontos fundamentais para orientarem os alunos a agirem de modo reflexivo, contínuo e crítico.

Tendo consciência do contexto vigente, caracterizado no presente trabalho como hipermoderno e globalizado, e sabendo que tal processo influencia sujeitos direta ou indiretamente, seus discursos e suas ações, nos vemos também diante de um quadro de novos recursos, de novas maneiras de construir e produzir significados. Assim, no próximo capítulo, faremos uma breve discussão sobre letramento(s), letramento digital e multiletramentos.

3 LETRAMENTOS(S), LETRAMENTO DIGITAL E MULTILETRAMENTOS

Neste capítulo, discutiremos algumas teorias de letramentos que, embora não sejam o foco principal, traçam aspectos importantes para situar a pesquisa em desenvolvimento. Inicialmente, abordaremos perspectivas teóricas sobre letramento(s) (SOARES, 2000, 2004; KLEIMAN, 1995; STREET, 2014; ROJO, 2009; BUZATO, 2006) e, posteriormente, discutiremos acerca da noção de letramento digital com base nas reflexões de Barton e Lee (2015); Martin (2008), Ribeiro (2006). Por fim, voltamos para o conceito de multiletramentos (NLG, 1996; ROJO, 2015; SHIVA, 2003; SANTOS, 2018; COPE, KALANTZIS, 2000, 2009) para que, a partir dessa trajetória, possamos perceber algumas características dos novos movimentos que interligam linguagem e sociedade.

Com a rápida transformação nos meios tecnológicos, as demandas em relação às práticas de escrita e leitura também passaram por mudanças, assim como os conceitos de alfabetização e de letramento. O termo letramento, segundo Magda Soares (2004), ocupou espaço nas discussões da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil, em meados de 1980, sobretudo por entenderem a necessidade de novas exigências sociais, uma vez que não bastava os sujeitos apenas codificarem e decodificarem signos, mas, conseguirem realizar as atividades desses saberes na sociedade.

Vale salientar que os letramentos não ocorrem somente a partir do processo de alfabetização, já que a criança, antes mesmo de estar inserida na escola, já vivencia práticas de letramentos, por exemplo: as histórias contadas pelos responsáveis, a observação dos letreiros de lojas, as associações das cores com sentimentos etc. Então, mesmo que a criança não domine estritamente o código linguístico, ela já participa de práticas sociais e culturais. Embora a alfabetização e o letramento sejam processos distintos, ressaltamos que não são dicotômicos, pois cada um apresenta suas particularidades que precisam ser compreendidas de modo específico.

Em primeira instância, é fundamental entendermos que há, essencialmente, dois modelos de letramentos com base nos Novos Estudos do Letramentos (NEL): o modelo autônomo e o modelo ideológico (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009).³ No modelo autônomo, o letramento é compreendido como neutro e independente do contexto

³ Não são dicotômicos, visto que consideramos a interligação e a resignificação de aspectos entre esses as abordagens.

social, já que se acredita na ideia da escrita como um produto finalizado e completo, dependendo de um funcionamento lógico.

Ao pensar em práticas escolares respaldadas no modelo autônomo, revela-se um modo reducionista de ensino, visto que contempla a escrita como um produto integral independente do contexto. Segundo Kleiman (1995), há três características importantes que reafirmam essa lógica, como: i) a oposição dicotômica entre as práticas de escrita e as de oralidade; ii) a atribuição do desenvolvimento cognitivo como fator responsável pela aquisição da escrita e iii) a posição de superioridade pelos grupos que dominam a escrita.

Em relação ao modelo ideológico, Street (1984) diz que há reconhecimento, de modo crítico e diversificado, das múltiplas relações de poder nas práticas de letramentos. Por isso, em trabalhos calcados em uma perspectiva ideológica, o termo, muitas vezes, é apresentado no plural, como: letramentos, eventos de letramentos e práticas de letramentos. Evidenciamos, portanto, que os letramentos são práticas indissociáveis das estruturas sociais, políticas, culturais e, conseqüentemente, de poder. Diferentemente de uma abordagem tecnicista, há uma sensibilidade em relação ao outro e parte-se do princípio da não neutralidade do discurso. Conforme Buzato (2007, p.153),

letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou conseqüências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam.

Nesse sentido, Street (1984) identifica seis características importantes do modelo ideológico, as quais apresentaremos brevemente. A primeira está relacionada com a noção de que os letramentos precisam das instituições sociais em que cada indivíduo está inserido. A segunda proposição aponta que é necessário estar ligado aos contextos e aos significados ideológicos e políticos. Já a terceira diz respeito ao fato de que o letramento deve manter o seu caráter situado, uma vez que, independente do contexto em que são abordadas, tanto as práticas de leitura quanto as de escrita têm as suas singularidades. Na quarta, o autor afirma que os processos supracitados, referentes à leitura e à escrita, necessitam ser conduzidos pelo corpo educacional. A quinta característica refere-se à importância de reconhecer os letramentos múltiplos, ou seja, não só os canônicos e os legitimados, mas outros que compõem às práticas sociais. Por fim, a sexta reforça que as pesquisas respaldadas no modelo ideológico precisam ter caráter social, cultural, político e histórico (STREET, 1984).

Na busca para entender os usos da escrita, da leitura e da oralidade para os indivíduos, surgem dois modelos analíticos que propõem compreender a natureza social do letramento; esses são: as práticas e os eventos de letramentos⁴. A utilização do plural em ambos os termos atribui valor aos grupos sociais, pois sujeitam-se ao jogo de poderes econômicos, políticos e sociais em um contexto. Esses conceitos estão totalmente relacionados, assim, serão apresentados em conjunto.

Um dos primeiros pesquisadores a estudar sobre essa temática foi Shirley Brice Heath e ela conceitua os eventos de letramentos como “toda ocasião em que um fragmento do texto é parte integrante da natureza das interações e dos processos interpretativos dos participantes” (HEATH, 1982, p.50 *apud* BARTON; LEE, 2015, p.25). Ou seja, são situações que constituem processos de interação de leitura e de escrita, oferecendo caracterizações sobre em que momento, em que lugar e como os indivíduos leem e/ou escrevem por intermédio de um texto escrito.

Os eventos de letramentos acontecem em diversos espaços e assumem múltiplas funções. Eles estão presentes em espaços digitais, *off-line* e *on-line*, como: comentar um *post*, combinar de sair por meio de *chats* e *directs*, comprar ou reservar um ingresso de um show. No âmbito escolar, podemos elencar, por exemplo, a realização de um mural com os nomes dos aniversariantes, os nomes dos alunos no que concerne ao formato de assentamentos na sala de aula, da lista de estudantes que cumpriram ou não os exercícios solicitados etc.

A partir dessas contribuições, Brian V. Street estabelece o termo “práticas de letramento,” o qual propicia a ampliação das interpretações de práticas sociais que circundam a linguagem escrita e as conceituações de escrita e leitura nos grupos sociais. Sendo assim, quando os indivíduos decidem qual a circunstância, o contexto, o lugar, juntamente com quais recursos e escolhas linguísticas mobilizar, eles empregam suas práticas de letramento. Por isso, não são dois conceitos dicotômicos, pois estão estreitamente interligados. Assim, a visão de letramentos, enquanto práticas sociais inseridas nos eventos e mediadas por textos, desafia-nos a reconhecer e a lidar com os eventos específicos para entender práticas mais amplas (STREET, 2014).

Ao partir do pressuposto de que os letramentos representam múltiplas formas de construir significados com base nas práticas socioculturais e dada a expansão das

⁴ Os eventos de letramento como cenas, aspectos observáveis dos letramentos.

Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC)⁵, o conceito de Letramento Digital passa a ser ampliado e discutido, haja vista, como já ressaltado, que as novas maneiras de interagir influenciaram a forma como representamos o mundo por meio da linguagem. Esse movimento suscita, também, mudanças de paradigmas. Exemplo disso são as novas formas de interação com a emergência das redes sociais, que abarcam desde objetivos pessoais e entretenimento – acompanhar fotos e vídeos, seguir *hashtags* sobre determinado assunto, fazer uma pasta na nuvem para guardar *prints* e mídias – até relações no trabalho, a partir de tele reuniões, utilização de aplicativos, criação de *websites* e páginas.

Então, se compreendemos que os letramentos possuem relações diretas com os aspectos socioculturais, notamos que muitos indivíduos utilizam ferramentas digitais e produzem artefatos que vão sendo moldados nos diversos âmbitos da vida. As práticas cotidianas (como escrever uma mensagem no *WhatsApp*, fazer um vídeo pelo celular, pagar uma conta pelo aplicativo) e as atividades mais específicas (como editar um vídeo, mobilizar conhecimento sobre *softwares* e sistemas *on-lines*, compreender funções de aplicativos e das plataformas digitais) demarcam que, de fato, estamos inseridos em um contexto que dinamizou e transformou muitas funções já estabelecidas.

Os aplicativos da Web 2.0 permitem que os usuários criem e publiquem os seus conteúdos de forma *on-line*, controlando os seus próprios dados. Esses oferecem uma gama de representações, como a moldura, os *layouts*, as cores prototípicas e as virtualidades. Dentro de cada estrutura, “o conteúdo que os usuários fornecem é relativamente livre, embora possa haver formas de moderação e conflitos resultantes de censura” (BARTON; LEE, 2015, p.22). O *Twitter* e o *Facebook* são exemplos significativos, visto que as pessoas publicam os seus textos e repostam os de outros, compartilhando com os seus seguidores, por escrito e/ ou outros recursos multimodais, as suas preferências e seus gostos, bem como suas experiências cotidianas.

Para Barton e Lee (2015), há uma outra característica fundamental nesse espaço que se relaciona com a discussão supracitada: o sistema de comentários. Nas diversas plataformas, mais especificamente no *Youtube*, no *Facebook* e no *Twitter*, percebemos que as pessoas interagem também a partir de comentários, os quais são baseados em opiniões que demarcam posicionamentos. Comentar é um processo essencial de posicionar-se e compreender ou não a ideia do outro. Essas atividades possibilitam novas

⁵ No presente trabalho, utilizaremos TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – e tecnologias digitais indistintamente para referir a um conjunto de diversas mídias que possibilitam a navegação em redes. Por exemplo: *smartphones*, *notebooks*, câmeras, *tablets*, lousas digitais.

virtualidades e ações direcionadas para os leitores/navegadores. Assim, a Web 2.0 tem como base a colaboração e a participação entre as comunidades e os usuários, sendo características de uma rede social. Esse processo ocorre pela interação entre os indivíduos com o envio de arquivos, imagens, *gifs* e vídeos, como também pelas respostas, compartilhamentos, curtidas e os próprios comentários nos *posts*.

De acordo com Martin (2008, p.24 *apud* Lankshear & Knobel, 2011, p.24), o letramento digital pode ser entendido como “a consciência, a atitude e a habilidade de indivíduos de utilizar, apropriadamente, as ferramentas digitais e as facilidades de identificar, acessar, administrar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar os recursos digitais”. Nesse contexto, ações como: usar um aplicativo para editar texto, receber áudios, enviar mensagens, cartões virtuais, figurinha e/ou *memes*, pelo *WhatsApp* ou em outros ambientes ilustram situações que envolvem o letramento digital. O fato é que o leitor precisa localizar e selecionar as informações dos materiais disponíveis na *web* e avaliar criticamente tal informação a fim de transformá-la em conhecimento. Por isso, ele

deve ganhar a versatilidade de lidar com todos os gêneros, de maneira que não tenha a sensação de completo estranhamento quando tiver contato com novas possibilidades de texto ou de suporte. O letramento, além de significar a experiência com objetos de leitura, também deve possibilitar que o leitor deduza e explore o que pode haver de híbrido e reconhecível em cada gênero ou em cada suporte, e, assim, manipulá-lo como quem conquista, e não como quem tem medo (RIBEIRO, 2006, p. 135-136).

Nesse ponto, vale ressaltar que, embora a tecnologia seja componente central, ela é mais um elemento em uma gama de fatores interligados, já que os recursos tecnológicos por si só não estabelecem nossas atividades humanas. Não se pode pensar no letramento digital, em âmbito escolar, enquanto inserção da tecnologia em sala apenas, pois esse conceito circunda a modificação de panorama por meio da inclusão de outras práticas digitais nas atividades pedagógicas. É, portanto, “a habilidade de entender e usar a informação em formatos múltiplos de uma ampla variedade de fontes quando é apresentada por computadores, e particularmente, através de mídias da internet” (GILSTER, 1997 *apud* LANKSHEAR & KNOBEL, 2006, p.23).

Desse modo, é necessário compreender que os artefatos estão presentes no cotidiano de muitos alunos e, por consequência, é preciso ter habilidades específicas para utilizá-las. Em razão disso, a relevância de pensar e desenvolver práticas formativas que unam o que eles conhecem e o que é “novidade”, o papel e a tela, o impresso e o digital, em um “processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que

tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer” (BUZATO, 2006, p.13).

Pormenorizamos, pelo arcabouço discutido anteriormente, que o letramento digital condiz com as habilidades de utilização de aparelhos tecnológicos com o objetivo de pesquisar, explorar e produzir textos e gêneros (discursivos e digitais) de modo crítico. Para tanto, os conhecimentos da linguagem relacionados às tecnologias digitais possibilitam a expansão do potencial do aluno-cidadão para assumir as demandas contemporâneas nas diferentes esferas da vida privada e pública.

Embora o termo letramento digital tenha sido muito recorrente em diversos estudos com foco nos usos da linguagem, sobretudo daqueles que tratavam de práticas de leitura e escrita mediadas no âmbito digital, destacamos a importância de discutirmos sobre os multiletramentos. Enquanto o letramento digital tem relação com um nível de escrita e leitura dos indivíduos na tela, os multiletramentos ampliam questões linguísticas e sociais, visto que tal conceito proporciona um olhar para novas formas de representação da linguagem verbal e não-verbal vinculadas às diversas multissemióticas e para a diversidade cultural.

3.1. MULTILETRAMENTOS: DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

Os debates sobre multiletramentos surgiram, de modo mais sistematizado, a partir das discussões de um grupo de estudiosos do campo da educação, intitulado Grupo de Nova Londres. Nele estavam presentes pesquisadores como Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Norman Fairclough, James Gee, dentre outros, que estiveram reunidos em Nova Londres, em meados de 1990, com o propósito de discutir sobre o impacto dos meios de comunicação no âmbito social e, conseqüentemente, realizar conferências relativas às práticas de letramento e ao ensino de línguas.

Com a publicação em 1996 e a sua tradução em novembro de 2021⁶, “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”⁷ evidencia o surgimento de diversos modos e espaços de comunicação, principalmente pelo forte crescimento das tecnologias digitais na sociedade, ponderando, assim, questões sobre a diversidade linguística e a diversidade cultural. Com a grande repercussão e pela pertinência do

⁶ Tradução em Português pela Adriana Alves Pinto. Organizado pela Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tôledo Corrêa (CAZDEN *et al.*, 2021)

⁷ Tradução nossa: “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures” (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

assunto, o artigo ficou conhecido como um manifesto. Tal documento convida a refletir sobre novas propostas de ensino que contemplem, de modo responsivo e situado, às novas demandas fortemente influenciadas pelas transformações socioculturais e tecnológicas.

As mudanças nos modos de produção de significado e de representações nos múltiplos setores da vida, seja no trabalho, na escola e/ou na vida pessoal, foram basilares para o grupo refletir sobre uma pedagogia em relação ao trabalho com os letramentos que compreendesse o mundo cada vez mais globalizado. Por isso, os estudiosos interessaram-se pela essência do “multi” dos letramentos, visto que a diversidade cultural, como: a religião, o modo de se vestir, as ideologias político-sociais e uma lista interminável de particularidades individuais e coletivas estavam/estão presentes no âmbito escolar, além da diversidade multissemiótica, característica da maioria dos textos da Era hipermoderna.

Nesse contexto, se compreendemos que as práticas sociais estão sendo alteradas e ressignificadas, precisamos urgentemente refletir sobre caminhos em que o processo de ensino esteja contextualizado com a hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004). Percebemos, muitas vezes, que as maneiras de co-construir significados nas práticas escolares estão distantes da realidade do mundo, partindo de uma separação, que não deveria existir, entre saberes escolares e saberes da vida, visto que o aluno vivencia integralmente várias práticas as quais estão estritamente interligadas.

Queremos pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções. Mas, além disso, não há consenso social geral sobre o conteúdo da educação para além do que poderia ser aprendido nos oito ou nove primeiros anos de escola (LEMKE, 2010, s.p).

Em síntese, o grupo baseia-se em dois fundamentos que abrangem uma organização cultural e institucional necessária: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p. 63). O primeiro fundamento está ligado “à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc” (NLG, 1996, p. 64). Já o segundo, apoia-se na diversidade cultural da nossa sociedade. Para o Grupo de Nova Londres (1996, p.64), “uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens [...] e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias”. Assim, o manifesto reconhece a

importância de um ensino direcionado a projetos que valorizem tal diversidade, visibilizando aspectos pessoais, profissionais e de participação cidadã.

É fundamental mencionar que, diferentemente, do termo letramentos múltiplos que indica somente para a diversidade das práticas letradas, sejam elas consolidadas ou não, o conceito de multiletramentos direciona para duas abordagens importantes e claras em nossa sociedade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2015, p. 13).

Sendo assim, Rojo (2015) afirma que a primeira característica diz respeito à mistura de culturas, cores, povos e raças que, no caso das escolas brasileiras, é muito presente e, por vezes, ignorada. Alinhando a essa perspectiva, Bell Hooks (2013, p.12) confirma a relevância de refletirmos sobre a “educação como prática da liberdade” e a “educação que só trabalha para reforçar a dominação”.⁸ A autora percebe essa diferença quando, em seu país, há uma transição das escolas unicamente negras para as escolas brancas, “onde os alunos eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali” (HOOKS, 2013, p.12). Esse olhar para a hibridação e para a falta dela fez com que a autora assumisse um papel muito importante referente ao ensino transgressor, preocupado com a diversidade.

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação **entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista**, cada uma das quais ilumina as outras. **Essa mistura complexa e única** de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele [Paulo Freire] possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação **de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo)** e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula **a grupos diversificados de alunos** (HOOKS, 2013, p. 20, grifo nosso).

Na esteira das discussões da diversidade cultural, Bell Hooks (2013) ratifica a necessidade de os professores confrontarem realidades que têm calcado as práticas pedagógicas e, assim, elaborar novos modos de saber, entendendo os alunos como seres humanos integrais com vivências complexas, e não como descobridores comuns de

⁸ Bell Hooks (2013) explica que enquanto a ‘educação que reforça a dominação’ pauta em um ensino com fórmulas fixas, focando sempre no produto final –Educação Bancária-, a ‘educação como prática de liberdade’ reforça o que Paulo Freire vem apontando para o ensino -Educação Libertadora-, em que não haja esquemas fixos e absolutos, mas flexíveis de acordo com as particularidades individuais dos alunos e das turmas.

elementos fragmentados; sendo, portanto, “participantes ativos, não consumidores passivos” (HOOKS, 2013, p.26).

Elencamos possíveis exemplos de diversidades culturais em contexto brasileiro, desde relacionadas à sexualidade (heterossexuais, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros – LGBTQIA+), às religiões (catolicismo, protestantismo, adventismo, candomblé, espiritismo, etc), às classes sociais (pobres, classe média baixa, classe média média e classe média alta), até aos espaços (rural, urbano) e às comunidades (digitais, impressas). Essas diferenças, inseridas de forma limitada, demarcam a presença da diversidade nas esferas de atividade sociocultural a partir de princípios, costumes, leis, convenções sociais com que cada cidadão, de modo particular e/ou em conjunto, concorda ou está sujeito. Por conseguinte, a diversidade cultural possibilita a circulação intensa de discursos, porém, muitas vezes, são marginalizados por não serem consagrados socialmente.

Historicamente, as reflexões desenvolvidas pelos europeus desqualificaram os demais saberes. O propósito deles era substituir a diversidade por um conhecimento único, eurocêntrico. Para Shiva (2003, p.21), “o sistema dominante é um sistema local, com sua base social em determinada cultura, classe e gênero. Não é universal em sentido epistemológico.”

Nesse panorama, uma das características da política do conhecimento (SANTOS, 2018) são as transformações da realidade e da natureza; assim, a interligação do colonialismo⁹, patriarcado e capitalismo aparecem como uma novidade na história e, com isso, legitimam os padrões de dominação já ressaltados. Esse movimento foi um forte instrumento para a burguesia – classe social que se apresenta no viés das ciências dominantes nos âmbitos políticos e socioculturais -, uma vez que sua força revolucionária se transformou em reacionária, a qual nega qualquer modificação que não seja embasada pelo tripé mencionado (SANTOS, 2018). Essa perspectiva apresenta problemas ao firmar e arrogar-se um conhecimento único, rigoroso e determinado a partir de um olhar eurocêntrico que atribui aos indivíduos classificação e desclassificação social. Por isso,

Se o conhecimento não permite que nos apropriemos do mundo, porque, no fundo é uma interpretação que nos é imposta, não é nossa, é um saber alienígena, não será com ele que poderemos transformar o mundo segundo as nossas necessidades e aspirações (...) O conhecimento pode ser um fator de opressão, pode ser um fator de dominação (SANTOS, 2018, p.30).

⁹ Há uma distinção entre colonialismo e colonialidade. Dessa forma, Santos (2018) explica que o conceito de colonialidade transcende as características do colonialismo e não desaparece com a decolonização. Essa diferenciação permite explicar a continuidade dos modelos coloniais de dominação.

Sob essa ótica, como bem ressalta Paulo Freire (1996), é preciso ensinar a “pensar certo” em relação à aceitação do novo, da história, da tradição, do preconceito. “Ensinar a pensar certo”, segundo o educador, é entender que não é sobre uma experiência dada ou uma prática puramente descritiva por si só, mas é a vivência diária e do discurso de quem (sobre)vive.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. **Quao longe dela nos achamos, quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam pelos seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quao ausentes da democracia se achamos que queimam igrejas de negros,** porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude de orações (...) Não tem nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo a insensatez (FREIRE, 1996, p.17, grifo nosso).

Nesse viés, Freire (1996, p.17) explica que o entendimento dessas questões, “se não se acha ‘trabalhado’ mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos ‘cuidados’ alienadores [...] cada vez mais ameaçadoramente comum da mente que venho chamando ‘burocratizada’, implica, necessariamente, [na] comunicabilidade”. Isso se justifica posto que o grande trabalho do indivíduo que “pensa certo” não é transpor, depositar, ceder os fatos, aos acontecimentos, as concepções e suas inteligibilidades ao outro. Desse modo, uma das tarefas congruentes dos professores que “pensam certo” é desafiar os educandos a compreenderem, com quem e a quem se refere o que está sendo comunicado e difundido nos discursos (passados e atuais). Notamos, portanto, que a inteligibilidade se estabelece no diálogo e, por isso, é exercida na reflexão de forma democrática (FREIRE, 1996).

Esses apontamentos podem ser relacionados com a segunda característica que NLG (1996) e Rojo (2015) apresentam, uma vez que a multiplicidade cultural está totalmente interligada à multiplicidade linguística, seja pela presença das imagens, dos arranjos, das transições, da diagramação ou das escolhas das cores que compõem um texto. Tais textos requerem (novas) práticas de compreensão e de produção para terem sentido nos ambientes reais, e, por isso, é fundamental compreendê-los não como possibilidades adicionais, mas como “significado multiplicador” (LEMKE, 2010 *apud* ROJO, 2015, p.18). Ou seja, há, em cada texto, uma série de posicionamentos e ideologias que podem ser reconhecidos pela escolha do *layout*, pela imagem estática ou dinâmica,

pela semiose verbal em áudio ou vídeo; em síntese, pelas modalidades semióticas distintas que constroem significados expressivos.

De acordo com Rojo (2013, p.23), os estudos são uniformes em indicar algumas características da diversidade de linguagens e da circulação dos textos:

a) Eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Fica claro, então, que os textos contemporâneos envolvem diversas pautas, mídias, tecnologias e linguagens, além de dispor de novos espaços e suportes de leitura e de escrita. E tais características (multiplicidade cultural - tanto de cultura das populações quanto das culturas textuais e multiplicidade linguística) precisam ser compreendidas em sala de aula de modo crítico. Por essa razão, é primordial “ler o mundo criticamente para entender os interesses culturais divergentes que informam suas relações e suas consequências” (KALANTZIS; COPE, 2006 *apud* ROJO, 2013). Na esfera dos multiletramentos, isso pressupõe que a escola precisa desenvolver temáticas interligadas à representação, identidades multifacetadas, enfim, de reconhecimento das realidades diferentes dos indivíduos, dos repertórios culturais vivenciados integralmente pelos alunos.

Ademais, é indispensável compreender que os artefatos e a linguagens não são substituintes do impresso, mas que é um movimento cíclico, i.e, deve haver uma articulação entre eles. Diante disso, é extremamente importante pensar que as tecnologias e os seus suportes não serão eficientes por si só, visto que, mesmo sendo parte importante dessa discussão, são apenas mais um elemento nas práticas de linguagem.

Contemplar o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva que tem preocupação com as múltiplas semioses significa conceber sentidos potenciais com base na estruturação dos gêneros discursivos característicos com mais ou menos elementos multissemióticos. Essa multiplicidade linguística, apresentada na discussão anterior, é atuante, como: a leitura e/ou a produção de textos verbais com a presença de hiperlinks, textos não-verbais com imagens, vídeos (vlogs no *Youtube* / IGTV, *reels* e *challenges* no *Instagram*, por exemplo). Esses textos, em nossa perspectiva, ilustram a importância de “ler” além dos elementos linguísticos, mas também, os sons, as imagens, as letras, os infográficos e os gestos. É nesse sentido que consideramos, por uma escolha conceitual, que tais textos/gêneros são constituídos por multissemioses.

A noção de multissemioses baseia-se no princípio de que o significado é resultado da integração entre diversos elementos semióticos. Como observa Pinheiro (2015, p.211), é necessário compreendermos os significados de um texto para além de elementos puramente textuais:

Assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, em outros contextos de significação é importante analisar a conjugação entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos, etc. Deve-se também ressaltar que a multimodalidade, ao se constituir em práticas de letramentos, configura-se, pois, como práticas sócio discursivas, que possibilitam a compreensão e o questionamento de forças ideológicas e de poder com vistas à emancipação e transformação do indivíduo. (PINHEIRO, 2015, p. 211)

O ensino calcado em abordagens teóricas de letramentos não está mais interligado somente a habilidades e competências de uso da linguagem escrita – instituída como canônica e padrão. Com isso, o propósito de trabalho, seguindo o viés de multiletramentos, é estimular a promoção do papel do educando como designer de significados, ou seja, produtor e consumidor não-passivo de diversos significados multiculturais e multimodais, que integram as suas bagagens, mas também as dos próximos, sendo receptível à diferença, ao novo e às mudanças.

Conforme os dizeres de Cope e Kalantzis (2009), o fundamento dos multiletramentos é o reconhecimento de que a produção de significados é um processo ativo e transformacional. À vista disso, no tópico a seguir, apresentaremos mais profundamente um outro viés dessa temática, a Pedagogia dos Multiletramentos, defendida pelo Grupo de Nova Londres.

3.1.1 A Pedagogia dos Multiletramentos: Noções Básicas

Vinte e seis anos atrás, quando a Pedagogia dos Multiletramentos foi presumida, o Grupo de Nova Londres assumiu que a noção de design seria apropriada para representar os processos de ensino enquanto atos de construção. A lógica do design romperia com paradigmas estáticos de um ensino tradicional de letramento, que visa a transmissão de conhecimento e não a (co)construção de saberes. Nesse sentido, o design seria um caminho para desenvolver processos representacionais significativos, ou seja, situações que, de fato, façam sentido para os próprios alunos “(modos de interpretação) – ler, escutar, ver, etc” (ROSA, 2016, p.41) e para o mundo “(modo de comunicar e de produzir) – escrever, falar, produzir imagens” (p.41).

Sob o ângulo dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; THE NEW LONDON GROUP, 1996), há três princípios fundamentados na concepção de design, - considerados como “O que” da pedagogia-: i) Designs Disponíveis (Available Designs); ii) Design (Designing) e o iii) Re-design (Redesigned). Essa noção tem como propósito reconsiderar o ensino de modo que as práticas e o próprio currículo sejam embasados na vida real dos alunos e nas possíveis mudanças e ressignificações de conhecimento.

Os Designs Disponíveis (Available Designs) são os textos, a linguagem materializada nos diferentes gêneros disponíveis, os diversos modos de representação, o contexto, a cultura. Esses são relacionados às convenções e às produções de significados já presentes e, muitas vezes, enraizadas nos diversos âmbitos de interação que os alunos e professores atravessam. Tal perspectiva integra as peculiaridades dos textos, dos discursos e dos gêneros, levando em conta a flexibilidade e a hibridez dos textos atuais, cujos significados não são construídos apenas pela interpretação do texto em si, mas também pelo sujeito como ator responsivo e cultural. Cope e Kalantzis (2009) elencam indagações necessárias para refletirmos sobre os modelos já cristalizados.

Representacional	Os significados emergidos em nosso cotidiano têm referência a quê? O que, de fato, eles representam?
Social	De que forma os significados agregam os indivíduos envolvidos? Todas as pessoas, em suas condições sociais, estão conectadas da mesma maneira?
Estrutural	Existe uma ordem estrutural para os significados serem contemplados? Como eles estão organizados?
Intertextual	De que maneira os significados se atrelam em um mundo de significações abrangentes?
Ideológico	Os significados (políticos, culturais, sociais e escolares) visam atender a quem? Por qual motivo está presente – ou não – nos discursos, textos atuais?

Tabela 1: Questões norteadoras elencadas por Cope e Kalantzis (2009, p.11) em relação à noção de Designs Disponíveis [adaptado pela autora]

O propósito dessas questões norteadoras é repensar abordagens que cristalizem estruturas canônicas da língua que são, muitas vezes, impostas em vez de serem questionadas e refletidas. Essa noção sugere que as representações sejam alinhadas em processos socioculturais situados e ideológicos, marcados pela dinamicidade e complexidade – não no sentido de dificuldade, mas pensando que nossos comportamentos

e discursos estão incorporados a múltiplas práticas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Seguindo essa perspectiva, os Design (Designing) são caracterizados pela capacidade dos indivíduos de construir e modificar um conteúdo já existente. Em outras palavras, são ações de desenvolvimento e/ou produção de significados com base nos designs disponíveis, podendo ajustar, modificar e expandir outros conhecimentos e até mesmo as próprias bagagens de cada pessoa, a fim de refutar ideias de aquisição, transferência e transmissão do conhecimento, características do processo de ensino tradicional de modo acrítico.¹⁰ Essa relação de possíveis mudanças nos campos sociais/escolares está imbricada, uma vez que os processos de significação, seja pelo questionamento, pela representação de bagagens – deles e do próximo –, pela diversidade e inovação e, por fim, pela criatividade socialmente experienciada (GEE, 2013), possibilitam uma aprendizagem ainda mais divergente da imposta e convencional. Em outras palavras, esse princípio parte de um processo de significação do mundo.

O modo como as pessoas ressignificam o mundo para si e para os outros constitui o que compreendemos como Re-design (Redesigned). Esse princípio, por sua vez, desempenha-se com base no que pode ser reestabelecido pelo indivíduo e redesenhado para a sua bagagem e o seu mundo. Assim, os significados geralmente são perpassados pelas práticas de linguagens representadas pela subjetividade e pela dinamicidade para significar essencialmente o mundo e as múltiplas atividades que o permeiam. O ressignificar está estritamente relacionado com o significar, pois é no caminho entre eles que ocorre a transformação.

Em suma, Os Designs Disponíveis (Available Designs), os Designs (Designing) e os Re-Design (Redesigned) são, para Cope e Kalantzis (2009), fundamentais na teoria dos multiletramentos, pois compreendem um ensino que reconhece e legitima a diversidade cultural e a diversidade multissemiótica. Assim,

Segundo o NLG, o que subjaz a todo o processo de design é a ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os **“designs disponíveis” (available designs)** de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar, construir (**designing**), e criticamente replanejar e reconstruir (**redesigning**) suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos

¹⁰ Esse objetivo emerge pelo fato de a pedagogia com foco no design reconhecer a função da particularidade de cada sujeito e da agência. Agência, neste caso, não significa uma ação individual, mas sim uma ação interligada a uma rede de relações sociais, culturais que (pro)move transformações (KUMARADIVELU, 2012).

globais de um mundo complexo e crescentemente conectado.
(PINHEIRO, 2016, p.526)

Para viabilizar esse processo, o Grupo de Nova Londres correlacionou o “o que” da Pedagogia dos Multiletramentos com quatro dimensões, consideradas o “COMO”. São essas: I) Prática Situada (Situating Practice), que tem relação com a bagagem cultural do aluno – designes disponíveis – nos ambientes culturais, privados, públicos, de trabalho, etc; II) Instrução Aberta (Over Instruction), baseada nas práticas vividas em seus processos de leitura e produção de textos e gêneros. Aqui, os aprendizes norteiam a metalinguagem do design; III) Enquadramento dos letramentos críticos (Critical Framing), que integra os significados dos textos circulados e produzidos aos contextos socioculturais; IV) Prática Transformada (Transformed Practice), os alunos co-constroem os sentidos dos designes de um lugar para o outro.

O “como” procura embasar a reorganização pedagógica proposta, ponderando a colocação do grupo de que “a mente humana é corporificada, situada e social (NLG, 1996, p.30)¹¹. Cabe ressaltar que o caminho proposto que será discutido a seguir não deve ser seguido como um modelo pré-determinado e hierarquizado; ao contrário, ele precisa ser pensado para cada realidade e estar em constante transformações de modo dinâmico e adaptável.

Nesse sentido, a Prática Situada tem por finalidade compreender as diversas bagagens dos alunos. Essa direção refere-se a uma abordagem pedagógica que reconhece o universo real não só dos estudantes, mas também da comunidade escolar. Logo, as práticas que integram a vivência cultural, os gêneros discursivos e digitais, presentes no cotidiano de cada indivíduo, ampliam o olhar para as novas/diferentes esferas culturais e linguísticas. A segunda dimensão pedagógica, Instrução Aberta, objetiva compilar as experiências vivenciadas, transformando os processos de produção/recepção em análises metalinguísticas mais críticas. É uma fase que enfatiza a descrição e a interpretação dos textos e dos discursos de forma mais consciente a partir do universo do estudante e das múltiplas maneiras de fazer sentido. O Enquadramento Crítico, por sua vez, tem como propósito direcionar a interpretação dos contextos socioculturais de circulação e de produção dos designes e discursos. Assim, demanda-se que os estudantes assumam posicionamentos críticos, questionando os porquês perante os enunciados (ROJO, 2013). Os eixos didáticos supracitados pretendem chegar à Prática Transformada, que

¹¹ Original: Our view of mind, society and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situated and social)” GRUPO DE NOVA LONDRES, 2000, p.30).

corresponde aos princípios de diversidade cultural e diversidade linguística, apontadas no conceito de multiletramentos. Implica em revisitar o conhecimento adquirido ou reforçado em relação à outras práticas, que poderão ser (re)organizadas para o funcionamento em outros possíveis contextos dinâmicos destinados aos objetivos de um processo de ensino situado (COPE; KALANTZIS, 2009).

Em síntese, embora a nossa mente possua diversos padrões cognitivos, a aprendizagem não está relacionada apenas aos processos individuais, mas também às práticas sociais, culturais, ideológicas, políticas, culturais, escolares etc. em que há, a todo momento, construção de sentidos. Sendo assim, o trabalho pautado na perspectiva dos multiletramentos baseia-se no ensino situado que entende o mundo real dos alunos (da vida, do trabalho e da cidadania).

Antes de refletir sobre os novos desafios conferidos ao professor de Português diante da sociedade hipermoderna e globalizada, o tópico a seguir tem como propósito fazer uma breve análise da BNCC em ligação com temáticas da cultura digital e dos multiletramentos. Justifica-se por ser um documento, de caráter normativo, que regulamenta o conjunto orgânico e progressivo das etapas de ensino da Educação Básica.

3.1.2 Multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular: Uma breve análise

Neste capítulo, propomos refletir sobre alguns fragmentos da Base Nacional Comum Curricular que possuem relação com a cultura digital e com os multiletramentos, uma vez que utilizaremos alguns trechos do documento normativo para iniciar discussões no curso extensionista.

Vale destacar, primeiramente, que o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, no ano de 2018, determinou um Movimento Nacional pró-BNCC, nomeado “Dia D”. Definiu-se o dia 06 de março para que as escolas, os gestores e os professores discutissem o documento, pensando no impacto em suas práticas escolares. O primeiro ponto é que essa expressão nos remete à Segunda Guerra Mundial pela simbologia militar da época entre os países Aliados (Inglaterra, França, Estados Unidos, União Soviética) e os países do Eixo (Itália, Japão e Alemanha), o que, de certa forma, nos coloca em uma configuração implícita conflituosa. A segunda questão é que, nesses encontros, o MEC desenvolveu um roteiro com possíveis perguntas para os professores já com respostas finalizadas. Portanto, nos indagamos: qual é o lugar do professor na reflexão crítica sobre a Base?

De fato, vemos uma bibliografia extensa com apontamentos em relação a esse viés da BNCC. Embora o documento se apresente bem estruturado e com as escolhas linguísticas ponderadas, acreditamos na necessidade de uma análise mais específica. Porém, ainda que argumentemos e dispomos de observações, elas são caminhos iniciais para pensarmos quais são os princípios basilares da Base, neste caso, mais especificamente, na área de Língua Portuguesa. Antes de abarcamos a disciplina específica, consideramos imprescindível mapear brevemente algumas das competências gerais da Educação Básica, segundo a BNCC.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Quadro 1: “Competências Gerais da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.9-10).

Como vemos, logo no início, nas competências gerais, a BNCC apresenta uma grande preocupação com os novos movimentos digitais. Portanto, inicia-se com essa temática ao pronunciar a relevância de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Competências Gerais da BNCC: BRASIL, 2018, p. 09).

Em termos mais específicos, tais manifestações linguísticas, correlacionadas às práticas e aos valores sociais discutidos na seção anterior, reafirmam que as construções, seja do léxico, da gramática ou do discurso, emergem do uso, convencionalizam-se a partir de um sistema linguístico para, posteriormente, tornarem-se usuais, sendo ressignificadas e, cada vez mais, ampliadas. É nesse sentido, por exemplo, que Rojo e Barbosa (2015) analisam de que maneira os novos traços dos comportamentos individuais e coletivos estão interligados às práticas de linguagem. Segundo as autoras,

a primeira geração da internet (WEB 1.0), principalmente dava informação unidirecional (de um para muitos), como na cultura de massa. Com o aparecimento de sites como Facebook e Amazon, a WEB tornou-se cada vez mais interativa. Nesta web 2.0, são principalmente os usuários que produzem os conteúdos em postagens e publicações, em redes sociais como *Facebook*, *Twiter*, *Tumblr*, *Google+*, na Wikipedia, em redes de mídia como YouTube, Flickr, *Instagram*, etc. À medida que as pessoas se familiarizaram com a web 2.0, foi possível a marcação e etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da Internet: web 3.0, a dita internet “inteligente” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 119).

Cabe salientar que, nesse primeiro tópico, a BNCC explora o verbo “utilizar”. No sentido proposto, essa escolha nos dá a sensação de seguir uma abordagem de aceitação e cumprimento, sugerindo uma ideia de que não há caminhos para transformar o contexto

e, sim, aceitá-lo. Tal fato se reitera de modo que o conhecimento parece representar um produto finalizado e não uma construção.

Apesar de, no quarto ponto, ser apresentada a importância da diversidade linguística e interdisciplinar, o verbo ‘utilizar’ indica racionalidade técnico-instrumental, novamente, um processo sem engajamento, em que é ‘dado’ de forma pacífica. Não podemos considerar que as práticas sociais e discursivas em que os indivíduos se engajam são lineares e irrefutáveis, tendo apenas como propósito a compreensão. Assim, no sexto ponto, destacamos o valor da diversidade cultural, considerando a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais. No entanto, é válido frisar que “a diversidade de vivências culturais parece ser secundária à vivência de saberes” (TÍLIO, 2019, p.15). Além disso, a impressão é que as diversidades ocorrem apenas se o sujeito se apropriar de conhecimentos e experiências que o façam compreender o “mundo do mercado”.

Essas são breves questões pontuais que nos convidam a repensar o discurso por detrás da elaboração da BNCC. Desse modo, se, por um lado, percebemos itens lexicais, como: projeto de vida, determinação, apropriação; por outro, certas escolhas linguísticas inscritas nos mesmos propósitos reconhecem um com[texto social e histórico da linguagem no processo de ensino, como: “colaborar para a construção” (competência 1); “consciência crítica” (competência 6), além de inserir a noção de compreensão, do uso e da criação das tecnologias digitais de modo crítico, reflexivo e ético nas diversas práticas.

Com o objetivo de discutir as orientações da BNCC no que diz respeito aos multiletramentos; agora, mais especificamente no ensino de Língua Portuguesa e na área de linguagens, fizemos um levantamento de ocorrências¹² de palavras em ordens de indexicalidade relacionadas à cultura digital.

A princípio, apresento o conceito de indexicalidade, o qual refere-se ao intento dos signos linguísticos indicarem “regimes de verdades socioculturais e históricos” (GUIMARÃES; MOITA LOPES, 2017, p.17) nas relações discursivas que os interlocutores compartilham. Assim, a indexicalidade, segundo Silverstein (2003), é a propriedade do signo linguístico de apontar para projeções semiótico-textuais, que assinalam a interpretação de um ato comunicativo ao ser local e culturalmente contextualizado. Para o autor, trata-se de um “conceito necessário para nos mostrar como relacionar o microssocial às análises dos enquadres macrossociais em qualquer fenômeno sociolinguístico” (SILVERSTEIN, 2003, p. 193). Conforme apontam Guimarães e Moita

¹² Os fragmentos selecionados foram retirados do componente curricular da área de Língua Portuguesa, disponíveis nas páginas 61-189.

Lopes: “Uma análise indexical, assim, pressupõe laminações indexicais, ao se considerar sentidos que emergem nos contextos microinteracionais em imbricação com escalas mais amplas, onde regularidades macrossociais são saturadas ideologicamente.” (2016, p.298).

Tomando essa perspectiva, os indexicais elencados, na breve análise que fizemos, foram: cultura digital, multiletramentos, multimodalidade, multissemioses, TDIC, gêneros digitais, hipertexto, hiperlink, hipermedia. Observe a seguir:

Termos elencados	Número de ocorrências
Cultura digital	27 (vinte e sete)
Multiletramentos	3 (três)
Multimodalidade/ Multimodal	4 (quatro)
Multissemioses	2 (dois)
TDIC	4 (quatro)
Gêneros digitais	1 (um)
Hiperlink, hipertexto, hipermedia	21 (vinte e um)

Quadro 2: Levantamento de termos relacionados à cultura digital na BNCC – última versão do ano de 2018 (Elaborado pela autora, 2022)

Nesse contexto, objetivamos apontar como os indexicais voltados à cultura digital refletem nas propostas de um ensino dito inovador para a educação, além de analisar como a noção de letramento (no singular e em uma perspectiva autônoma) se amplia para a de multiletramentos (no plural e considerando as diversidades multissemióticas). Apresentaremos alguns fragmentos que selecionamos da BNCC conforme os resultados expostos no Quadro 2. Vale ressaltar, primeiramente, que o documento assume uma perspectiva enunciativo-discursivo de língua(gem), como podemos observar no trecho abaixo:

Fragmento 1: Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20).” (BRASIL, 2018, p.65).

Notamos que, além da BNCC dialogar com as propostas dos PCN (1998), ela ancora-se nas mudanças das últimas décadas. Tais transformações estão integradas aos novos modos de construção de conhecimento, de informação e de comunicação. Acreditamos que esse seja o diferencial do documento, uma atuação histórica-tecnológica, uma vez que, como analisamos, a concepção de língua e linguagem não teve muitas modificações.

Para tanto, o documento busca enfatizar a importância de abarcar textos que circulam nas mídias e nos diversos suportes para que os letramentos sejam ampliados. Inclusive, sugere-se que os estudantes chegam à escola com as suas bagagens/letramentos construídos no ambiente social. Nesse viés, Souza (2009, p.188) afirma que:

Os letramentos escolares, as experiências de letramento apoiadas nas práticas sócio-históricas e culturais do grupamento de origem e as práticas de usos de linguagem ligados ao momento vivido no aqui agora, seja em movimentos sociais, grupos de lazer, de esportes ou em outros associativismos. Nas considerações finais da minha tese, insisto que uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos (SOUZA, 2009, p.188).

No que concerne às ocorrências do termo TDIC, vimos que aparece apenas quatro vezes. Porém, vale ressaltar que a Base faz um apontamento muito claro e interessante quando apresenta a função das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, não só na vida cotidiana, mas nas escolas e nas outras demandas reais. Ponderamos, ainda, que o documento insere a tecnologia de modo crítico, compreendendo-a não como adicional, mas como parte integradora para reconhecer os discursos, refletir acerca dos direitos, saber discutir e ampliar diálogos, respeitando o posicionamento do outro. Por isso, há ações necessárias para interligar as TDIC à escola:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2018, p.67).

Outro ponto importante a ser destacado é que a Base ressalta a necessidade de contemplar não só os textos escritos/impressos e os gêneros já prestigiados pela escola, como: a reportagem, a entrevista, a charge etc., mas também os “novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2018, p. 67). Embora a BNCC faça uma discussão muito interessante sobre as novas formas de construção de sentidos a partir de textos multissemióticos, notamos que, ao analisar o termo gêneros digitais, ele aparece somente uma vez na disciplina de Língua Portuguesa. Apenas no eixo da leitura, afirmando que:

Fragmento 2: Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos **gêneros digitais**. (BRASIL, 2018, p.70).

Apesar de ter uma quantidade restrita de ocorrência, vale salientar que o documento enfatiza de modo bem contundente a presença dos “novos” textos e a responsabilidade de práticas voltadas a eles. No eixo de produção de texto, por exemplo, não há, em nenhum momento, o uso da palavra ‘gêneros digitais’, mas, percebemos claramente uma preocupação com a integração dos gêneros contemporâneos no processo de ensino, inclusive, a Base cita diversos, por exemplo:

Fragmento 3: Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fãfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.

Notamos que a proposta da BNCC abrange diversos gêneros digitais que podem ser contemplados em atividades de leitura e de produção. Esse é um grande passo para o documento, já que tais gêneros ganham destaque na discussão sobre multiletramentos. É notável, também, que a ausência do termo “gêneros digitais” pode se justificar pela escolha linguística, pois observamos outros indexicais que indicam o mesmo sentido, como: “novos gêneros”, “gêneros/textos multissemióticos”, “gêneros multimodais” e “gêneros/textos hipermediáticos”.

Esse é um ponto que consideramos imprescindível abordar, pois nos parece, de certo modo, uma leitura conceitual um pouco ingênua e confusa. Ao analisar os indexicais supracitados, o que nos aparenta é o uso de termos referentes à cultura digital para designar qualquer texto contemporâneo, sem assumir uma base teórica/prática consistente. Ou seja, solicitar que os professores trabalhem com tal perspectiva não configura um caminho situado, visto a incoerência em abordar os “novos gêneros, os gêneros multissemióticos, os hipermediáticos e os gêneros digitais” de modo que todos os

termos seguissem apenas uma abordagem. É preciso ter, em primeiro plano, consistência conceitual e não entrar em uma percepção rasa de que todo texto da contemporaneidade pode ser intitulado de diferentes formas, enquadrando-os em um mesmo propósito. Eles, de fato, não são dicotômicos, mas também não são estritamente iguais.

Em seguida, de acordo com o documento, as estratégias de compreensão e interpretação são organizadas de maneira sequencial, de modo que os textos são trabalhados com base nos anos/séries e na faixa etária.

Fragmento 4: A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. (BRASIL, 2018, p.139)

É importante destacar que, neste momento, a Base reforça a noção da prática de leitura a partir de uma concepção que acompanha as transformações tecnológicas e a dos multiletramentos, visto que há o reconhecimento de um processo de ensino que compreende o aluno como agente transformador de sua realidade e de seus repertórios, tendo “um diálogo efetivo entre o ambiente escolar e o cotidiano de seus alunos” (FIALHO; ARALDI, 2009, p.77). Sob essa ótica, os hipertextos, as hiper mídias e os hiperlinks são evidenciados no documento como textos contemporâneos, caracterizados pela presença das multissemioses. A proposta da BNCC em relação a esses textos sinaliza a indexicalidade por uma leitura e produção cada vez mais multisequencial e multilinearizada em novos espaços. O documento orienta a:

Fragmento 5: Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (**uso de hipertextos e hiperlinks**, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital) (BRASIL, 2018, p.75, grifo nosso).

Já ressaltamos que há uma busca em ampliar a cultura escolar, abarcando também a cultura digital, o que propiciaria a integração dos meios tecnológicos. Para Almeida e Silva (2011, p.4), as tecnologias que estão introduzidas na cultura digital não possuem mais o papel de “coadjuvantes nos processos de ensino e aprendizagem para apoio às atividades ou, ainda, para motivação dos alunos”, haja vista a possibilidade de

identificação dos movimentos de inclusão das TDIC no currículo e, também, nas práticas cotidianas de cada pessoa.

Fragmento 6: Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, **com baixo nível de hipertextualidade**, até aqueles que envolvem a **hipermídia**. (BRASIL, 2018, p.68, grifo nosso).

No momento em que a Base referencia os textos com “baixo nível de hipertextualidade”, podemos correlacionar com o a análise de Snyder (2010), na qual ela afirma que o termo foi cunhado antes do advento das tecnologias digitais, pois era encontrado facilmente em enciclopédias impressas. Uma outra questão refere-se à indicação de letramentos com “baixo nível de hipertextualidade”. Esse termo indexicaliza uma visão autônoma de letramento, segundo a qual é possível medir níveis e competências em textos. Contraindo-se a isso, acreditamos que “letramentos são práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (BUZATO, 2007, p.153).

Portanto, não nos cabe analisar tais textos como inovadores por si só, mas questionar as práticas de multiletramentos conectadas à cultura digital e, mais que isso, compreender como esses movimentos refletem no currículo da escola. Com isso, a consideração dos multiletramentos e das práticas referentes à cultura digital na BNCC possibilita uma participação nas atividades de linguagem contemporânea, além de permitir que o aluno não seja apenas usuário da língua, mas designer. Isto é, cidadãos que não são só consumidores e receptores de informações, mas atuantes com práticas significativas no contexto da hipermodernidade, que remixa, mescla e, acima de tudo, transforma. O fragmento abaixo aponta para esse desafio:

Fragmento 7: Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da **cultura digital** no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de **designer**: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, **produzindo novos sentidos**, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2018, p. 68, grifo nosso)

Ao inferir que os alunos sejam designers, podemos observar que a BNCC inicia uma discussão sobre as transformações nas práticas e não apenas nos objetos de ensino. Como vimos, e como observa Rosa (2016), a ideia de design surge por meio das discussões do Grupo de Nova Londres acerca da Pedagogia dos Multiletramentos, com o objetivo de ressignificar e ampliar as construções de sentido no que diz respeito aos currículos. A autora ressalta:

A noção de design substituiria as concepções estáticas de transmissão de conhecimento do ensino tradicional de letramento. Assim, o design é o modo de desenvolver processos de construção de representações significativas, isto é, representações que fazem sentido seja em processos de construir sentidos para si (modos de interpretação) – ler, escutar, ver etc. – seja em processos de construir sentidos para o mundo (modos de comunicar e de produzir) – escrever, falar, produzir imagens etc. (ROSA, 2016, p. 41)

Trabalhar, então, com o conceito de multiletramentos é encaminhar a prática em dois vieses, marcada pelo prefixo ‘multi’: a multiculturalidade do meio social e as multissemiões dos textos. Assim, segundo Rosa (2016, p.35), essas reflexões deram espaço para o “surgimento de múltiplos modos e espaços de comunicação e de interação” que “colocam em evidência variadas questões de diversidade cultural e linguística antes apagadas/silenciadas pelas abordagens tradicionais de letramento” (ROSA, 2016, p.35).

A BNCC apresenta, de modo contextualizado, as duas vertentes destacadas dos multiletramentos: a diversidade linguística e a diversidade cultural. No primeiro momento (fragmento 8), afirma a importância de articular o verbal com outras modalidades de linguagem, reconstruindo o significado dos textos. No segundo (fragmento 9), reitera a consideração da cultura popular, de massa, das mídias etc, além do foco em línguas (de sinais, crioulas, indígenas), tão silenciadas nas escolas.

Fragmento 8: Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemiões e dos gêneros em questão (BRASIL, 2018, p.149, grifo nosso).

O componente de Língua Portuguesa da BNCC potencializa a discussão sobre a sociedade e o processo de ensino, enfatizando a diversidade de semiões e de mídias, dos

artefatos de uso, dos múltiplos caminhos para construção de significado, além do surgimento e da resignificação de textos e gêneros discursivos. Fica claro que o centro de todo o debate acontece pelas transformações do mundo, pelas mudanças dos meios de comunicação e, por conseguinte, das práticas letradas. As maneiras de construir significados estão cada vez mais indissociáveis daquelas presumidas no ensino e aprendizagem dos letramentos convencionais.

Se na perspectiva dos letramentos tradicionais a preocupação é com os textos puramente verbais, os multiletramentos enfatizam a importância dos significados em textos construídos com mais de uma modalidade de linguagem (modes of meaning). A vertente que indica a diversidade de linguagens (modes) não referencia somente a variedade de línguas, naturalmente acessada neste mundo globalizado. A referência é, principalmente, aos discursos e às semioses, que proporcionam o texto ser multissemiótico, ou seja, composto de significados verbais, sonoros, imagéticos etc.

Fragmento 9: Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a **diversidade cultural**. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante **contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis**, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – **indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades**. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também **a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (BRASIL, 2018, p. 68, grifo nosso).

Em linhas gerais, percebemos, no documento normativo, uma atenção em relação aos limites do público e privado, visto que “se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante.” (BRASIL, 2018, p.66). Nesse contexto, compete à escola proporcionar, cada vez mais, práticas e discussões que (re)pensem a diversidade, a alteridade e as diferenças, já que a história sempre foi encaminhada com base na centralização de saberes impostos. Santos (2018)

elencas cinco lógicas de produção de não-existência¹³; entre elas, o autor cita a monocultura do saber e do rigor do saber.

Segundo a perspectiva de Milton Santos, felizmente, há possibilidade de diálogo entre a cultura de massa e a cultura popular, pois, mesmo a cultura popular não dispendo de meios para participar ativamente da cultura moderna, essa ganha força por ser calcada no dia a dia, no território. “Gente junta cria cultura (...). Essa cultura da vizinhança valoriza, ao mesmo tempo, a experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade” (SANTOS, 2001, p.144).

Se é por meio da linguagem que conseguimos nos expressar, emitir opiniões, subalternizar ou não um conhecimento, fica claro que o papel dos intelectuais precisa ir além de formas de combate – trabalho importante, mas insuficiente. É preciso nos empenharmos para analisar criticamente a cultura sistêmica, suas manifestações, seus discursos. Mais que isso, interligá-las, a fim de garantir uma expansão de repertório e interação com a diversidade, “sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital.” (BRASIL, 2018, p.68).

Refletir a educação linguística a partir da perspectiva da cultura digital e dos multiletramentos é pensar criticamente sobre a influência do nosso contexto histórico, cultural e social, intitulado aqui como hipermodernidade, e nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. É notório que a BNCC abarca temas muito importantes, mas, em alguns momentos, foi preciso um olhar mais crítico para “o que” e o “como”, em relação a maneira que estão sendo contemplados os discursos nesse documento normativo. De todo modo, acreditamos que a abordagem do digital na Base foi um passo muito promissor para repensar as práticas de linguagem na aula de LP.

Diante de toda discussão até aqui apresentada, a seguir, procuramos refletir sobre as implicações e os desdobramentos dessas questões na formação do professor, diante desse cenário hipermoderno e globalizado e das demandas postas pelo desafio dos multiletramentos.

¹³ Boaventura de Souza Santos (2018) discute sobre cinco lógicas: i) monocultura do tempo linear; iii) a monocultura da naturalização das diferenças; iv) lógica da escala dominante e a v) lógica produtivista. Por uma questão de ater aos objetivos iniciais e pela extensão, focalizaremos apenas na primeira.

4. OUTRAS FORMAS DE SER E ESTAR NO MUNDO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS HIPERMODERNOS

Entendemos a formação do professor como um processo dinâmico que acontece guiado por múltiplos discursos -acadêmicos, políticos, sociais e/ou midiáticos- e, assim como no processo formativo, apoiamos no fazer científico de modo heterogêneo que reflete muitos posicionamentos. Com isso, o presente trabalho está inserido em um campo teórico-metodológico que propicia o fluxo de movimentos interdisciplinares.

Situamos, portanto, esta pesquisa no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA) indisciplinar, que busca “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2019, p.19). A LA passa a ter um cunho político muito diferente da década de 70¹⁴. Por isso, a virada linguística (de aplicação linguística à Linguística Aplicada) foi fundamental para as discussões atuais, visto que, entre outras coisas, “o campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos” (MOITA LOPES, 2019, p.17).

O que se torna evidente, nessa perspectiva, é uma preocupação com a aprendizagem situada, refletindo o entendimento enquanto ciência social de que o discurso não está no vazio, mas nos aspectos sociopolíticos. Tal olhar está ligado à percepção indisciplinar e intercultural (MOITA LOPES, 2006) ou, nas palavras da Fabrício (2017), “da desaprendizagem”. Esse novo movimento evita o caráter solucionista que esteve tão presente no percurso histórico da LA, além de não limitar a área como o único componente teórico para compreender a linguagem.

O fato é que os campos de conhecimento são ressignificados e reinventados a todo momento, inclusive pelo cenário da globalização em que estamos inseridos (KUMARAVADIVELU, 2012). É nesse viés que compreendemos essa área fundamental, uma vez que os sujeitos são heterogêneos e estão envolvidos diariamente em práticas discursivas co-construídas socialmente. Assim, o desafio na Linguística Aplicada Indisciplinar é refletir o saber de forma antipositivista e objetivista.

Diante das transformações sociais, a docência na Era hipermoderna passa a ter mais demandas do que havia há um tempo, como o fluxo imediato de informações por meio da *web* e, até mesmo, conflitos culturais e pessoais. Em consonância, ao refletir sobre a ressignificação do professor e as questões morais em sala de aula, parece

¹⁴ Antes da década de 70, a Linguística Aplicada era entendida como aplicação da Linguística. O foco era apenas em análises e traduções relacionadas as estruturas linguísticas e não ao contexto efetivo.

predominar um entendimento de que ele precisa ser, como bem ressalta Giroux (1997), um intelectual transformador. Aquele que não simplesmente utiliza os instrumentos e a tecnicidade, mas que busca construir situações de aprendizagem que desenvolvam o senso crítico nos alunos. Por isso, a Linguística Aplicada, em seu modo atual, consegue contribuir com os propósitos de uma formação de professores que entende o fluxo de transformações e os desafios presentes em nossos contextos.

Nessa mesma perspectiva, podemos assumir, também, uma abordagem epistemológica e metodológica que se alinha a essa discussão sobre formação docente no contexto contemporâneo: a multirreferencialidade. Esse conceito foi traçado pelo professor francês Jacques Ardoino juntamente com o seu grupo de trabalho em junho de 1967. A análise multirreferencial pormenoriza um modelo de inteligibilidade específico, que ficou conhecido por “análise institucional multirreferencial, ou plural” (ARDOINO, 1998b, p. 43).

Há vinte e seis anos, essa ideia surge do reconhecimento da pluralidade e, nessa mesma época, Ardoino (1998) afirma que a prática enfatizada na unidade e na homogeneidade é verídica e perpetuará por muito tempo “porque se vê melhor o movimento de globalização que busca incansavelmente esta homogeneização.” (p.02). Conforme Martins (2004), “o nosso sistema educacional – apesar das novas experiências e iniciativas – ainda aborda o processo educacional como aquele que deve oferecer um conjunto de experiências que assegure uma espécie de unidade”. Tais aspectos redimensionam-se no sentido de contemplar os processos educativos em uma

[...] viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real, e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isso que eu designo por pensamento complexo (MORIN, 2011, p. 24).

A emergência das diversas atividades, sejam presenciais e/ou a distância, vem impulsionando a legitimação de novos espaços de aprendizagem. Há muitos debates, inclusive, em relação à improbabilidade de separar o ser humano do seu ambiente material, das imagens, dos signos, dos discursos produzidos nas interações sociais. Portanto, acreditamos que pensar a integração entre a docência e as ferramentas da cibercultura não se limita a pensar possibilidades de utilizar os mecanismos tecnológicos em práticas pedagógicas. Ao pensarmos no espaço-tempo do ambiente digital, vamos nos deparar com práticas, valores, atitudes, criatividade, autonomia, colaboração etc. Espaço-

tempo esse que alunos e professores produzem, alteram, remixam, interpretam e significam verdadeiramente. Assim, consideramos que:

A cibercultura é o movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncrona e assíncronas de comunicação e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vem potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem (SANTOS, 2005, p.08).

Neste ponto, convém lembrar Freire (1979, p.35), quando afirma que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. Ou seja, as transformações ocorridas em nosso cotidiano são evidentes e não podemos, enquanto professores, coordenadores, gestores, diretores e alunos, encobrir uma realidade tão enfática. As tecnologias digitais, as novas configurações de textos e de sala de aula são uma realidade da hipermodernidade e, por isso, é preciso reconhecer o social no escolar e vice-versa.

Urge, portanto, “novas formas de ser, de se comportar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.116). Como vimos discutindo, pensar a educação em um contexto como esse é fundamental, haja vista que novos papéis são demandados à escola e aos professores. O advento dos celulares, *tablets*, *notebooks* e a ampliação de redes mudam o modo como nos relacionamos com os sujeitos e a maneira que criamos cultura. Desse modo, precisamos entender quais os reflexos e as implicações dessas transformações na formação docente no sentido de uma formação calcada na construção de sujeitos que conseguem lidar com esses movimentos de forma crítica.

O processo formativo, segundo Freire (1996), precisa ocorrer por meio da reflexividade, uma vez que as produções e as vivências de saberes específicos não devem ser transferidas de professor para aluno. Ao contrário, o processo deve possibilitar a construção e a reconstrução desses conhecimentos. Tardiff (2002) afirma que os saberes necessários ao trabalho do professor não podem se restringir apenas a conteúdos prontos e programáticos, porém, para além desses, suscitar a capacidade reflexiva e crítica de teorias e práticas cotidianas do âmbito escolar. Para ele, os saberes docentes se configuram como um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de

saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIFF, 2002, p. 36).

Assim, sustentamos uma formação que se pautar na criticidade, na reflexividade (CAVALCANTI, 2013) e na autonomia (FREIRE, 1996). Seguindo a perspectiva que considera os aspectos do mundo, Cavalcanti (2013) discute sobre a atuação contextualizada e significativa no âmbito escolar:

Entendo que um curso de licenciatura nesse mundo de diáspora, imigração, migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a **formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc.**, sintonizado com o seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou rejeição aos seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes (CAVALCANTI, 2013, p.212, grifo nosso).

O processo de formação crítica nos mostra a importância de o docente, em formação ou atuante, compreender a si mesmo enquanto pesquisador de práticas pedagógicas. Com uma visão cuidadosa, o profissional observa determinado contexto, explora-o em seus aspectos teóricos, relaciona-o à prática, analisa se essa prática está alinhada aos objetivos propostos e, finalmente, planeja possibilidades de transformação na vida social. O processo formativo reflexivo ocorre na interação entre os indivíduos e a prática escolar, pensando em suas experiências. Formar um professor crítico-reflexivo é, então, formar um profissional envolvido e comprometido com as questões sociais que os seus alunos experienciam.

Reafirmamos que é por meio da reflexão que se forma professores sensíveis às temáticas de desigualdades ocorridas na sociedade e no âmbito escolar. Complementando que, inicialmente, isso deve acontecer na formação inicial dos professores, já que, muitas vezes, o processo formativo firma a reprodução tradicional já enraizada no contexto brasileiro (FERREIRA, 2010). Por consequência, não prepara para lidar com novas questões e, com isso, há lacunas na construção de práticas calcadas em temas sociais, históricos e culturais, como: o feminismo, a violência doméstica, o machismo, o racismo, a homofobia, o poder, o meio ambiente, entre outros assuntos reais e necessários.

Partindo do pressuposto de que “somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas. É por meio da linguagem que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade” (MOITA LOPES, 2010, p. 10), entendemos a importância dos professores, neste caso, de línguas, refletirem acerca dos diversos discursos que permeiam a nossa vida. Esse ponto leva em consideração que é a

partir das diferenças, do olhar sensível ao outro que conseguimos, como professores, (re)construir nossas identidades.

Como bem ressalta Canen (2006), a conjuntura contemporânea demanda que os professores e suas salas de aula sejam encaminhadas para o questionamento e a reflexão crítica. Com isso, compreendendo o aluno não somente como um mero sujeito, mas como agente transformador que pode mudar a realidade – mesmo que minimamente – de modo mais igualitário. Os estudantes identificam as atividades engajadas com um meio que é reflexo do contexto multicultural, e, por conta disso, compõe-se por diferenças, pois cada pessoa pertence a um grupo identitário diferente, cujos costumes e as crenças constituem a diversidade, que serão contrariadas ou afirmadas, de acordo com o trabalho desenvolvido em sala de aula. Em relação ao processo identitário do professor,

[...] passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho [...] as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1995, p.17).

Percebemos, diante do exposto, que a construção identitária do professor baseia-se em dois *eus*, que nos possibilita identificar a importância da trajetória e das experiências dos profissionais, compondo uma gama de saberes no processo formativo. Por isso, a formação dos professores na hipermodernidade precisa ser repensada e reorganizada, contemplando dimensões como: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social (NÓVOA, 2006).

Nas escolhas que assumimos, outros dois termos são essenciais: a mediação pedagógica e a autonomia. A primeira, como Masseto (2000, p.145) diz, tem relação com o professor “que se coloca como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ‘rolante’ que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos”. Trata-se, também, como ressaltado no segundo tópico, de enfatizar o papel de protagonista do aluno, auxiliando-o a procurar informações, interligá-las, reajustá-las, saber posicionar-se com os seus pares em um exercício de constante desenvolvimento e construção individual e conjunta.

Em relação à nossa perspectiva acerca da utilização das tecnologias digitais na educação, não as tomamos, de forma ingênua, como a resposta que erradicará os problemas da educação do Brasil, mas também não temos um olhar obscuro.

Rememoramos com Buzato (2006) que a chegada de quaisquer tecnologias, desde as mais antigas, causa uma extensa exclusão, como também, vantagens para a sociedade. À vista disso, “a escrita inaugurou o analfabetismo como um problema, mas também trouxe formas de democratizar e massificar o conhecimento” (BUZATO, 2006, p.1). Assim ocorre também com as TDIC, haja vista que, mesmo sendo intensificadora da relação dos sujeitos marginalizados, também é responsável por “novas possibilidades de interagir, colaborar, representar, expressar identidades e pesquisar que há bem pouco tempo só existiam para pequenas elites culturais, acadêmicas e econômicas” (ibidem).

Consideramos que o trabalho nesse viés propicia aos professores, atuantes e aos futuros docentes, o contato com os letramentos digitais e, sobretudo, os multiletramentos, pelas “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TI[D]C” (BUZATO, 2009, p.22). Acreditamos na ideia de que quando um professor formador pauta sua atuação em uma formação reflexiva e crítica, ele, simultaneamente, sugere aos futuros docentes que também façam assim. É um processo cíclico e completamente relacionado.

Como esse modo de atuação tem reflexos na vida pública, a reflexão crítica compele atividades não somente individuais e privadas, mas também coletivas e públicas (CAVALCANTI, 2013). Nesse sentido, Nóvoa (2009) sugere três dimensões a serem desenvolvidas no processo formativo e no desenvolvimento profissional, as quais acreditamos serem apropriadas para as práticas críticas e reflexivas em relação às transformações sociais: i) relação direta da formação para profissão; ii) novas maneiras de organizar a profissão; iii) enfatizar a instância pessoal e pública dos professores.

A primeira dimensão refere-se a “passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p.17). O autor reforça, nesse tópico, a necessidade de os docentes terem um espaço preeminente na formação de seus pares, uma vez que se “a comunidade dos “formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais conectadas não haverá mudanças consideráveis. Cabe assegurar que a diversidade e a complexidade nas práticas de formação docente precisam estar baseadas em pesquisas que tenham como desafio a ação do professor e o trabalho escolar.

A segunda medida aponta para a promoção de “novos modos de organização da profissão” (NÓVOA, 2009, p.20). O autor apresenta a necessidade de colocar em prática os discursos voltados aos novos momentos, pois, muitas vezes, a profissão continua marcada pelas regulações individualistas, forte característica das últimas décadas. Apesar

de haver vasta literatura acerca da autonomia dos professores, vemos, hoje, que sua ação continua sendo limitada por instâncias micro e macro sócio-políticas. Nesse contexto, segundo o autor, é fundamental o diálogo, a parceria, a colaboração de uma rede de profissionais, não somente professores.

As perguntas sucedem-se. Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos. (NÓVOA, 2009, p.22)

A reflexão supramencionada reflete a terceira medida: “reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores” (NÓVOA, 2009, p.22). O autor nos atenta ao que concerne à construção dos saberes individuais inseridos no conhecimento profissional que é o cerne da identidade profissional do professor. Esse empenho é decisivo para entendermos as particularidades da profissão docente, como também para que se concebam caminhos significantes de ensino e de aprendizagem ao longo da vida. Os espaços de formação têm potencial para fortificar a presença pública dos docentes. Ao passo que há um forte interesse público pelas questões educativas, há, de maneira paradoxal, “uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2009, p.23).

Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público. (NÓVOA, 2009, p.24)

Nessa orientação, o documento normativo (BNCC), basilar nas redes de ensino, possui uma iniciativa de ampliar a discussão sobre a preparação do professor em formação inicial e/ou continuada para atuar nas práticas escolares de modo mais imbricado às práticas digitais. Nóvoa (2009) apresenta a importância da autonomia e nós reforçamos essa abordagem, visto que pode ser um caminho para discentes e docentes criarem *blogs*, sites, plataformas, textos multissemióticos, gêneros etc, que possam ser trabalhados em contextos educacionais. Nas palavras de Quevedo (2015, p.176), o contexto digital deve

“propiciar a oportunidade para refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem no ambiente digital e sobre o conceito de tecnologia como produto influenciado e moldado pela cultura e pela história”.

Sabemos dos inúmeros desafios já enfrentados pelos professores nos ambientes presenciais e, em tempos de pandemia, surgiram novos. Esse cenário evidenciou questões de desigualdades, como já abordamos em tópicos anteriores, e da falta de preparação dos professores e até dos alunos para lidar com as novas ferramentas. Tendo em vista esse contexto, precisamos evidenciar novamente o uso das TDIC na formação de professores. Almeida (2010, p.72) pontua que:

é importante considerar que o uso dessas tecnologias na formação envolve praticamente os mesmos elementos que qualquer processo formativo a distância (professores, alunos, estratégias didáticas, conteúdo, sistema de avaliação etc.) e se diferencia na gestão desses elementos e na exploração das possibilidades pedagógicas das tecnologias de suporte, constituindo a EaD online como uma nova modalidade formativa. Todavia, para que estas condições sejam alcançadas, é preciso superar a concepção de que basta somente o domínio tecnológico ou teórico, sendo necessária uma integração entre ambos, ou seja, aliar a experiência no contexto on-line com a teoria e a prática em sala de aula.

Contudo, para que consigamos alcançar essas condições, precisamos afastar-nos da noção de que apenas o domínio tecnológico na formação docente é por si só integrador nas experiências remotas e de multiletramentos. Formar professores para atuar em novos espaços é, antes de tudo, um trabalho pautado na reflexão e na criticidade, repensando os nossos objetivos comunicativos, os nossos sujeitos, os nossos contextos e o que podemos fazer para uma sociedade mais crítica e responsiva.

Desse modo, como bem ressalta Hooks (2013), é necessário e urgente desconstruir a ideia de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala de aula, visto que todos contribuem de alguma forma e constroem uma comunidade de aprendizado. E isso significa que a voz engajada não é apenas de uma pessoa e muito menos absoluta. Por isso, os professores devem confrontar as práticas pedagógicas enraizadas nos ambientes escolares e criar novas formas de saber, meios diferentes para construir e compartilhar o conhecimento – o que é um grande desafio, mas extremamente necessário.

Vemos que, no Brasil, ainda temos muitas barreiras que dificultam o processo de ensino interligado às TDIC e aos multiletramentos, seja pela falta de computadores e outros artefatos tecnológicos, seja pela ausência de espaços amplos, seja pela falta de conexão e rede nas escolas e até mesmo pela falta de preparação dos professores.

Mediante a isso, reiteramos a necessidade e urgência de refletir sobre os processos de formação voltados para propostas curriculares/pedagógicas, bem como, pensando no macrocontexto, nas políticas públicas.

Nos capítulos anteriores, buscamos discutir o contexto dos multiletramentos e a integração das TDIC no processo de ensino, delineando um percurso relacionado à conjuntura atual, considerada nesta pesquisa como hipermoderna e globalizada. Apresentamos discussões acerca dos letramentos, dos letramentos digitais e dos multiletramento. Relacionamos, também, os novos movimentos com a formação de professores críticos e reflexivos nesse percurso.

Por fim, nesses três grandes blocos de discussões teóricas, objetivamos traçar um percurso contextualizado, abarcando como os processos vão sendo alterados e/ou ressignificados. Os hipertextos, os gêneros digitais, os discursos nas múltiplas modalidades de linguagem ganham espaço no meio social e nas discussões da BNCC. Para tanto, seja pela diversidade linguística, seja pela diversidade cultural ou até mesmo pelas duas vertentes simultaneamente, os debates acerca dos multiletramentos e, posteriormente, da Pedagogia dos Multiletramentos influenciam diretamente o processo de ensino.

Situado o nosso contexto e o seu impacto no ensino-aprendizagem, é fundamental que o professor, neste caso, de Português, reflita criticamente acerca dos novos desafios, em sua formação e atuação, frente à cultura digital. Com isso, a presente pesquisa busca, de modo geral, ampliar debates acerca dos multiletramentos, a partir de um curso on-line de formação complementar, para professores em formação inicial ou continuada. Isto posto, apresentaremos os pressupostos metodológicos que nos auxiliam para a efetivação do presente trabalho.

5. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia empregada para esta investigação, subdividida em cinco seções. Na primeira (5.1), abarcaremos os pressupostos metodológicos. Na segunda (5.2), o contexto de pesquisa. Na terceira (5.3), os participantes da pesquisa. Na quarta (5.4), discutiremos os instrumentos de pesquisa e geração de dados. Por fim, na quinta (5.5), a metodologia de análise de dados.

5.1. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Como já ressaltado, o objetivo geral da presente pesquisa é analisar o potencial formativo dos eventos de letramentos de um curso para professores atuantes e em formação na modalidade a distância, tendo em vista os princípios dos multiletramentos e da Base Nacional Comum Curricular.

Inseridos na extensa área da Linguística Aplicada, ocupamos um espaço epistemologicamente distante da aplicação linguística (MOITA LOPES, 2006, 2019), em que a pesquisa se desenvolve cada vez mais situada em seu tempo sócio-histórico, levando em consideração que não há buscas por verdades absolutas. Esse campo, portanto, “se baseia na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais.” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713). Por isso, entendemos que o ato de pesquisar é um processo inseparável de todos os discursos e práticas mobilizadas no decorrer do curso.

Nesse contexto, é necessário pontuar que este trabalho é ancorado em uma abordagem qualitativa interpretativista, inspirada em uma perspectiva multirreferencial. A metodologia qualitativa interpretativista consiste em práticas que dão visibilidade às questões da sociedade, transformando, de certa forma, “o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações, e os lembretes” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.16). Para os autores, o termo qualitativo indica uma ênfase no processo e nos significados construídos. Esse paradigma objetiva estudar pessoas, atividades e/ou fenômenos que geram significados reais em ambientes reais.

Com isso, a pesquisa qualitativa, na maioria das vezes, não trabalha com comprovação ou refutação de hipóteses. Por essa razão, abordamos a perspectiva interpretativista enquanto compreensão dos processos que investigamos, ou seja, o objeto vai sendo delineado com base na relação que o pesquisador estabelece com os participantes e vice-versa, sem que exista uma definição absoluta do que se espera e de

como precisa acontecer. Em suma, essa abordagem entende que “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTI, 2001, p.83).

Assim, entendemos que o desenvolvimento de atividades em conjunto, os apontamentos de caminhos mais contextualizados à nossa Era, a reelaboração de questões com base nos problemas encontrados pelos grupos e as atividades individuais serão fundamentais para que os participantes da pesquisa – considerados aqui, ativos e heterogêneos – construam práticas as quais tenham algum impacto na realidade social (especialmente, a escolar) a partir de suas experiências e vivências situadas.

Situando o contexto da nossa pesquisa, essencialmente on-line, inspiramos todo esse percurso em uma perspectiva multirreferencial¹⁵, por ser uma metodologia qualitativa que legitima a educação on-line como campo de pesquisa-formação na cultura digital. Além disso, é uma abordagem que concebe “o processo de ensinar e aprender a partir do compartilhamento de narrativas, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais” (SANTOS, 2019, p.19).

No âmbito da modalidade a distancia, há gama de ações de ensino e de aprendizagem ou práticas curriculares mediadas por interfaces remotas que fomentam atividades mais interativas em modalidades diferentes. Os ambientes cibernéticos incorporam uma característica imprescindível da internet: a convergência das mídias, isto é, condições de hibridizar e intermediar diversas mídias em um mesmo ambiente. Assumimos aqui “mídia” como o meio que propaga a mensagem manifestada por uma variedade de linguagens (imagens, gráficos, sons etc.) (GONNET, 2004).

Tais ambientes abarcam as interfaces de socialização de informação para o processo de ensino, incluindo as síncronas e as assíncronas. Santos (2019) classifica-as em dois vieses: de conteúdos e de comunicação. A primeira refere-se à possibilidade de criar, disponibilizar e compartilhar materiais em diversas modalidades, por exemplo, com texto, imagem e som – também podem aparecer como mixagem, i.e, mistura dos

¹⁵ A abordagem multirreferencial, que foi inicialmente desenvolvida por Jacques Ardoino, trata dos fenômenos sociais que envolvem a educação. Tal abordagem preocupa-se em propor uma nova perspectiva sobre os indivíduos, visando estabelecer um olhar mais amplo acerca deste. Esta perspectiva epistemológica, no que se refere ao contexto das ciências humanas, principalmente no âmbito educacional, está profundamente ligada ao reconhecimento da pluralidade e da heterogeneidade que configuram as mais variadas práticas sociais. Isto implica, para os indivíduos envolvidos nas questões, entraves relacionados a suas próprias práticas, uma vez que, segundo Ardoino, a multirreferencialidade é um caminho de reflexão crítica das práticas sociais e educativas.

elementos (som e imagem, imagem e texto etc.). Tais conteúdos podem ser encontrados em diversos meios, como nos hipertextos e nas hiper mídias. Já as interfaces de comunicação, comumente, são os suportes para trocas de mensagens entre os participantes do grupo de aprendizagem, podendo ser síncronas, com comunicação simultânea (exemplos: conferência, lives, chats) ou assíncronas, com comunicação em tempos distintos (como: fóruns, atividades em grupos em que cada um acrescenta informações com base na escolha de seus horários). Vale ressaltar que essas interfaces são imbricadas no paradigma da multirreferencialidade.

A multirreferencialidade, como um novo paradigma, torna-se hoje grande desafio. Desafio que precisa ser vivido e gestado, principalmente, pelos espaços formais de aprendizagem que ainda são norteados pelos princípios e práticas de uma ciência moderna. Por outro lado, diferentes parcelas da sociedade vêm criando novas possibilidades de educação e de formação inicial e continuada (SANTOS, 2005, p.81).

Como bem destacado, a nossa pesquisa situa-se em um contexto histórico-social, intitulado aqui como hipermodernidade, em que a emergência da internet e das TDIC instituíram novos arranjos escolares e novas demandas para a formação de professores. Além disso, destacamos essa emergência no contexto pandêmico do Coronavírus (COVID-19).

Acelerando um processo que já vinha em curso, a situação de pandemia fez com que as interações educacionais passassem a ocorrer de forma intensa (e quase exclusiva) no ciberespaço – que significa não apenas a infraestrutura digital, mas também os sujeitos que dela utilizam para disseminar informações políticas e culturais que alimentam a existência desse espaço de redes virtuais. Sob tal perspectiva, é possível notar, como ressaltam Martins e Joelma (2020), que o ensino remoto, no geral, apresentou aspectos positivos e negativos, isto é, funcionando em alguns casos como uma fonte alternativa de ensino e como sinais de mudanças, devido ao contexto de distanciamento necessário; em outros, a fortificação e a continuidade de práticas embasadas em abordagens tradicionalistas, subaproveitando o espaço virtual e subutilizando “novas” maneiras de sala de aula.

Diante disso, propomos um curso para futuros professores e professores atuantes com o objetivo de ampliar diálogos e proporcionar encontros situados, pautados na legitimação e no reconhecimento, de modo crítico e reflexivo, os novos movimentos (fundamentais e urgentes) relacionados à cultura digital. Esse curso, que se configura como o contexto direto de nossa pesquisa, é apresentado na próxima seção.

5.2. O CONTEXTO DA PESQUISA

O curso on-line “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica” foi apresentado aos possíveis interessados como uma proposta de reflexão para além do conceito de multiletramentos na sociedade contemporânea, considerando a diversidade semiótica dos textos que circulam nessa sociedade, bem como a diversidade cultural para a qual esse conceito aponta. Ademais, também fazia parte da proposta do curso analisar as conceituações de hipertexto e de gêneros digitais, partindo de uma reflexão sobre o contexto atual e sobre as práticas de linguagem que nele ocorrem. Tendo em vista o objetivo de abordar essa questão do ponto de vista de suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem e, mais especificamente, no trabalho do profissional professor de Língua Portuguesa, o curso convidava os participantes a uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular, buscando construir coletivamente um entendimento sobre como esses conceitos são abordados nesse documento normativo.

Reconhecendo o caráter formativo dos processos de reflexão sobre a prática e do diálogo entre pares, os encontros (on-line) foram estruturados de modo a promover exercícios conjuntos de análise e de reflexão (de textos teóricos, da BNCC, de propostas de ensino e de textos multimodais). Tendo sido ofertado como curso de extensão, registrado na PROEX/UFJF, o curso foi realizado em dois módulos de 15 (quinze) horas (relacionados, mas independentes). Cada módulo incluiu três encontros síncronos (de duas horas de duração) e um conjunto de atividades para serem realizadas de forma assíncrona (leituras e outras tarefas específicas). Como foi explicitado na proposição e na oferta do curso, seu objetivo era oferecer a estudantes da licenciatura em Letras, professores já formados e demais interessados uma oportunidade de ampliação de seus conhecimentos acerca da temática abordada, por meio de uma experiência de formação participativa e voltada para a sala de aula.

O primeiro módulo contemplou conteúdos relacionados aos multiletramentos, a partir de um olhar para a multiplicidade cultural e para a multiplicidade semiótica, relacionando tal temática com a BNCC e com o ensino de língua, de modo geral. A elaboração e o desenvolvimento de práticas de ensino na perspectiva dos multiletramentos também foram atividades propostas nesse módulo inicial. O segundo módulo abordou conteúdos relacionados às novas maneiras de construir sentido nas práticas sociais de linguagem, como o entendimento e o uso dos hipertextos, das hipermídias, dos hiperlinks e dos gêneros digitais. Desenvolvemos uma análise crítica de

propostas e discutimos a construção de novos arranjos interligando as tecnologias digitais e a educação linguística.

5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

No processo de planejamento do curso, a nossa primeira decisão foi sobre o público-alvo, visto que o propósito basilar era ampliar discussões acerca dos multiletramentos sob um direcionamento teórico-prático, no sentido de ter um espaço com várias vozes e experiências conectadas. Assim, decidimos que poderiam participar os alunos da licenciatura em Letras, professores já formados e demais interessados no tema.

De início, pensamos em algumas estratégias de divulgação para que o curso chegasse até o público selecionado. Com isso, foi criada uma arte contendo as principais informações, como: temáticas, data de início e fim, carga horária etc e, em seguida, publicamos nos grupos de WhatsApp e no Instagram, pedindo a colegas da área que compartilhassem. Ao compreender que o ambiente da pesquisa, no caso on-line, precisava ser acolhedor e responsivo com cada sujeito, limitamos a um quantitativo de 25 (vinte e cinco) vagas que, em menos de 20 (vinte) minutos, foram esgotadas.

Após finalizar o período de inscrição, sistematizamos as informações sobre os participantes a partir das perguntas obrigatórias retiradas do formulário, que pode ser visto abaixo.

1. Sua formação é em licenciatura em Letras?
2. Se a resposta para a pergunta anterior foi SIM, qual período está cursando?
3. Se a resposta para a pergunta anterior foi NÃO, escreva sobre a sua formação:
4. Autorização: “Autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, bem como qualquer comunicação oral, ou escrita, por mim revelada em depoimento pessoal concedido durante a realização do Curso Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica, realizado pela mestrandia Fernanda Abreu Gualhano e a professora orientadora Thais Fernandes Sampaio. Esse curso integra o desenvolvimento de uma pesquisa do mestrado ¹⁶ na área de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Juiz de Fora.”

Tabela 2: Perguntas retiradas do formulário de inscrição para o curso extensionista. (Elaborada pela autora, 2022)

Essas perguntas foram essenciais para um direcionamento mais concreto do perfil dos participantes da nossa pesquisa. Dos 25 (vinte e cinco) inscritos, 12 (doze) não eram

¹⁶ O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 e com a Norma Operacional N. 001/2013 CNS, manifesta aprovação da pesquisa proposta.

do curso de Letras. Suas áreas de formação eram as seguintes: 09 (nove) participantes da área de Pedagogia, 01 (um) em Química, 01 (um) em Design Gráfico e 01 (um) em Recursos Humanos. Porém, desse quantitativo, apenas 03 (três) iniciaram o curso efetivamente, formando em Pedagogia. Somado a isso, 18 (dezoito) inscritos afirmaram ser do curso de Letras, em que 10 (dez) estavam em períodos finais, 06 (seis) já eram formados e 02 (dois) situavam-se em períodos iniciais.

Por essa razão, apresentaremos a tabulação dos participantes assíduos, sendo 18 (dezoito) do curso de Letras e 03 (três) do curso de Pedagogia, totalizando 21 (vinte e um). Dividimos a tabela por: nome do participante, profissão, área de estudo e o(s) módulo(s) realizado(s).

Nome do participante¹⁷	Profissão	Área de estudo ou atuação	Módulo(s) realizado(s)
1. Amanda	Estudante	Pedagogia	1º
2. Alice	Estudante	Letras	1º
3. Bianca	Estudante	Letras	1º
4. Dalila	Professora	Letras	1º e 2º
5. Daniel	Formado	Letras	1º e 2º
6. Fabiana	Estudante	Pedagogia	1º
7. Júlia	Estudante	Letras	1º
8. Helena	Estudante	Letras	2º
9. Kátia	Estudante	Letras	1º e 2º
10. Lidiane	Estudante	Pedagogia	1º e 2º
11. Lara	Professora	Letras	1º
12. Matheus	Estudante	Letras	1º e 2º
13. Mariana	Formada	Letras	1º e 2º
14. Márcio	Estudante	Letras	1º e 2º
15. Mirela	Mestranda	Linguística	2º
16. Pamela	Professora	Letras	1º
17. Luana	Professora	Letras	1º e 2º
18. Raquel	Estudante	Letras	1º e 2º
19. Renata	Estudante	Letras	1º e 2º
20. Vera	Professora	Letras	1º e 2º
21. Valentina	Estudante	Letras	1º e 2º

Tabela 3: participantes assíduos do curso (Elaborada pela autora, 2022)

Considerando os dois módulos oferecidos, participaram do curso: a professora formadora, a mestranda que está desenvolvendo a pesquisa e os 21 (vinte e um) estudantes inscritos, sendo que, no primeiro módulo, estiveram presentes 19 (dezenove) e, no segundo módulo, 14 (quatorze), com frequência acima de 75% (setenta e cinco por cento). De modo geral, analisamos que a turma se formou com base em 13 (treze) alunos de

¹⁷ Nomes fictícios, visando a preservação dos participantes.

graduação e 08 (oito) professores atuantes. Identificamos, também, que a participação efetiva foi de um público predominantemente feminino.

Antes de apresentar a proposta sistematizada do curso, na próxima subseção, terá uma breve discussão sobre os instrumentos de pesquisa utilizados.

5.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS

Esse estudo é composto por dados gerados no curso on-line de formação complementar “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica”, de acordo com a aprovação no Comitê de Ética¹⁸ da Universidade Federal de Juiz de Fora, sucedendo a concordância dos participantes, registrada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse documento visa à preservação da identidade dos integrantes, bem como o cuidado com os dados. No início de cada encontro, os participantes eram informados sobre o início da gravação, além da própria plataforma disponibilizar um aviso sobre aquele ambiente estar sendo gravado.

O curso ocorreu pelo Google Meet, plataforma on-line, e os seis encontros síncronos foram realizados no mês de outubro de 2020, nos dias 19, 21 e 23 (módulo I) e nos dias 26, 28 e 30 (módulo II). Tais dados foram gerados: I) pelo questionário disponibilizado no ato da inscrição, a fim de reunirmos informações mais objetivas sobre os participantes do curso e II) pela gravação de áudio e vídeo dos encontros síncronos realizados.

Quanto ao primeiro instrumento, o questionário foi criado em uma plataforma on-line, a mesma para a inscrição do evento, nomeada Even3¹⁹, e, como já mencionado anteriormente, foi constituído por 3 (três) questões abertas, compreendendo identificação e informações referentes à formação dos participantes. Essas questões permitiram traçar um perfil geral dos participantes da pesquisa, como vimos na seção 5.3, e também foram úteis para contextualizar sobre o público ingresso no curso, o que nos permitiu, de início, uma organização mais direcionada para os encontros. Em relação ao segundo instrumento, os encontros ocorreram pelo Google Meet.²⁰ Os momentos foram

¹⁸ Parecer CEP/UFJF 3.782.979

¹⁹ Even3 é uma plataforma on-line que auxilia na organização de eventos científicos e/ou técnicos: workshops, minicursos, congressos, cursos e simpósios. Há várias funcionalidades que colaboram e simplificam à execução desses eventos, tais como: inscrições de fácil acesso, área do organizador/ área do inscrito, confirmação de inscrição, emissão de certificados etc.

²⁰ Google Meet é um serviço de comunicação que ocorre por meio de vídeo/ som criado pelo Google. É uma atualização da versão antiga do Google Hangouts.

integralmente gravados, respeitando o acordado no Termo de Autorização de Imagem, em que todos os participantes assinalaram a opção: “Concordo e Aceito”.²¹

Os encontros tiveram duração média de duas horas. Mais especificamente, após a realização dos dois módulos, foram gerados 06 (seis) arquivos de vídeos, com um total de 12 (doze) horas e 21 (vinte e um) minutos. Veja a seguir a tabela com as informações sobre os arquivos, que foram gerados automaticamente pela plataforma e enviados 30 (trinta) minutos depois do encontro para o próprio e-mail do curso:

Encontros	Datas	Duração	Número de participantes
Encontro 01	19/10/2020	2h26min	17
Encontro 02	21/10/2020	2h	18
Encontro 03	23/10/2020	1h59min	19
Encontro 04	26/10/2020	2h03min	17
Encontro 05	28/10/2020	2h03min	17
Encontro 06	30/10/2020	1h50min	18

Tabela 4: informações sobre os encontros e a geração de dados (Elaborada pela autora, 2022)

Além das reuniões síncronas, houve a geração do material escrito, uma vez que, como parte apenas do cronograma do módulo I, os participantes tiveram que realizar algumas atividades, enviadas por e-mail, em média de 1 (uma) hora após o respectivo encontro. O prazo combinado com os participantes para o envio das respostas, também via e-mail, era de 02 (dois) dias. Em relação ao retorno das tarefas, no exercício 01 (um), 12 (doze) participantes responderam à questão, enquanto nos exercícios 02 (dois) e 03 (três), sete professores retornaram; houve, também, justificativas pessoais pela ausência de entrega.

Para a análise da presente pesquisa, fizemos um recorte focalizado no segundo encontro síncrono do módulo I²², no qual os cursistas desenvolveram murais

²¹Modelo – AUTORIZAÇÃO: Autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, bem como qualquer comunicação oral, ou escrita, por mim revelada em depoimento pessoal concedido durante a realização do Curso Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica, realizado pela mestrandia Fernanda Abreu Gualhano e a professora orientadora Thais Fernandes Sampaio. Esse curso integra o desenvolvimento de uma pesquisa do mestrado na área de Linguística Aplicada na Universidade Federal de Juiz de Fora. Esta autorização é referente à veiculação das atividades realizadas em mídias eletrônicas e impressas. A presente autorização não permite a modificação das imagens, dos textos, adições ou qualquer mudança, que altere seu sentido, ou que desrespeite a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei nº 10.406, de 2002 - Código Civil Brasileiro.

²² A escolha desse recorte justifica-se pela integração de discussões teórico-práticas sobre a temática central da presente pesquisa, em um dado momento coletivo.

colaborativos após a discussão sobre Bell Hooks, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: autores que levantam e agregam debates acerca da diversidade cultural e linguística correlacionando-as com práticas pedagógicas mais responsivas e reflexivas. Seleccionamos, também, a segunda atividade assíncrona do módulo I, com base em um recorte dos materiais produzidos individualmente, em que os participantes responderam sobre as possibilidades efetivas na direção dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo. Essas escolhas partem de perspectivas integradoras que refletem aspectos analíticos fundamentais a partir dos caminhos refletidos pela individualidade dos cursistas, bem como de suas produções coletivas.

A seguir, discorreremos mais especificamente acerca da metodologia de análise de dados escolhida para esse trabalho.

5.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Durante as manifestações discursivas, é comum que façamos menções a textos (disponíveis de diferentes formas – verbais, visuais, audiovisuais etc-) com os quais já tivemos contato em determinado momento. Nossas apreciações ideológicas estão intercambiadas com os discursos dos quais participamos sob influências fatoriais. Ao partir do pressuposto, então, que é por meio da interação que nos concebemos e todas as interações são textualmente mediadas, é factível que, como bem afirma Bakhtin (1979), esse movimento gere a construção de posicionamentos e significações socioculturais.

Em oposição ao que se pode parecer, essas relações não costumam acontecer de maneira direta e decisiva, sendo, portanto, exequíveis a partir das negociações entre as pessoas. Não somos formados de forma passiva pelas vozes que nos envolvem, porém, segundo o pensador supracitado, tais vozes nos estimulam a procurar e criar respostas. Nessa perspectiva, a conceituação de voz, proposta por Bakhtin e ressignificada por autores como Blommaert (2005) e Guimarães e Moita Lopes (2017), tem relação com a ideia de que as apreciações valorativas funcionam como um resultado direto ou indireto de outros textos.

As pistas de indexicalidade, discutidas também na seção 3.1.2, fazem referência às bagagens culturais, representadas e mobilizadas pelos signos linguísticos, que guiam uma série de outras vozes, entendimentos e textos socialmente partilhados entre os participantes. Ou seja, é a fricção entre os significados locais e macrossociais que desempenha a possibilidade de significados inovadores. Moita Lopes e Guimarães (2017, p.18) afirmam que: “Mais concretamente, “[...] indexicalidade é a dimensão do

significado em que características textuais sinalizam significados recuperáveis contextualmente”.

Nessa perspectiva, as formas linguísticas indexam situações particulares e, mais do que isso, engendram representações singulares sobre o modo como reconhecem discursos, práticas, posicionamentos etc. Em suma, como apontam Blommaert e Maly (2014, p.4):

[...] podemos ver signos como pistas indexicais das relações sociais, interesses e práticas, implantados em um campo que é repleto de normas que se sobrepõem e se cruzam – não somente normas de uso da linguagem, mas também normas de conduta, de adesão, de legitimidade, pertencimento e uso; não somente normas do aqui-e- agora, mas normas que são de ordens diferentes e operam em diferentes historicidades.

Há, então, representações da propriedade do signo linguístico de indicar projeções semiótico-textuais, que preconizam a interpretação de atos comunicativos totalmente contextualizados aos aspectos socioculturais dos indivíduos.

Nesse panorama, a escolha da ferramenta indexicalidade advém dos pressupostos discutidos acima, de modo a analisar como (e se) as reflexões grupais desdobram-se nas discussões individuais. Para melhor exemplificar, selecionamos um trecho do excerto, que também será apresentado na seção 6.2, a fim de observarmos na prática como tal movimento ocorre.

Discussão individual - Participante Raquel

“(...) que o docente possua como propósito dar voz ao seu aluno *e torná-lo protagonista*, pois assim ele se sentirá como um *ser atuante* diante das próprias escolhas” (linha 03)

Produção coletiva/ Mural 02 – Participantes em geral (incluindo a presença de Raquel)

“Colocar o aluno como *protagonista* do ensino-aprendizagem” (quadro 07)

Quadro 3: exemplificação geral da análise de dados (Elaborada pela autora, 2022)

A partir dessa exemplificação geral, podemos perceber, por meio dos indexicais “protagonista” e “atuantes”, que a participante “de determinada interação” (SILVERSTEIN, 2003) - neste caso, é o segundo mural que integra o material produzido coletivamente- constrói sentidos no momento da produção individual, sinalizando a referência dos discursos mobilizados no encontro síncrono, com suas apreciações diretas sobre o que ela acredita em relação às práticas multiletradas baseadas no viés de ensino transformador. Nesse episódio, as pistas de indexicalidade fazem referência ao discurso

macro, representado pelos signos e os seus significados, nas observações que Raquel mobiliza nas duas interfaces do curso.

Para além das discussões teóricas e das escolhas metodológicas para a investigação dessa pesquisa, há de se considerar o viés analítico, tratado no capítulo a seguir.

6. FORMAÇÃO DOCENTE: A ARQUITETÔNICA DO CURSO “MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA”

Como exposto no capítulo anterior, desenvolvemos o curso on-line “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica”, que foi dividido em dois blocos de três encontros: o primeiro, nos dias 19 (dezenove), 21 (vinte e um) e 23 (vinte e três) de outubro de 2020, enquanto o segundo foi realizado nos dias 26 (vinte e seis), 28 (vinte e oito) e 30 (trinta) de outubro de 2020.

O primeiro módulo teve como propósito refletir sobre o conceito de multiletramentos e os seus reflexos na sociedade atual, ponderando a diversidade cultural e a diversidade semiótica dos textos que circulam em nosso cotidiano. Partindo do principal objetivo de abarcar tais tópicos integrando-os aos impactos no processo de ensino e, sobretudo, na formação do professor de Língua Portuguesa, esse ciclo propôs uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular ao desenvolver, de forma coletiva, a compreensão sobre conceituações presentes no documento normativo relacionadas à temática.

Já o segundo módulo foi dedicado à análise de conceitos como hipertextos e gêneros digitais, a partir de uma discussão sobre o meio social e as práticas de linguagem que nele acontecem. Conduzido sempre pelo interesse por questões relativas à educação linguística, este módulo visou, também, uma leitura crítica da BNCC, no que diz respeito ao trabalho com linguagens e o compartilhamento de práticas efetivas, exercícios em pares, análises de textos teóricos, do próprio documento e de propostas de ensino, promovendo o trabalho em conjunto.

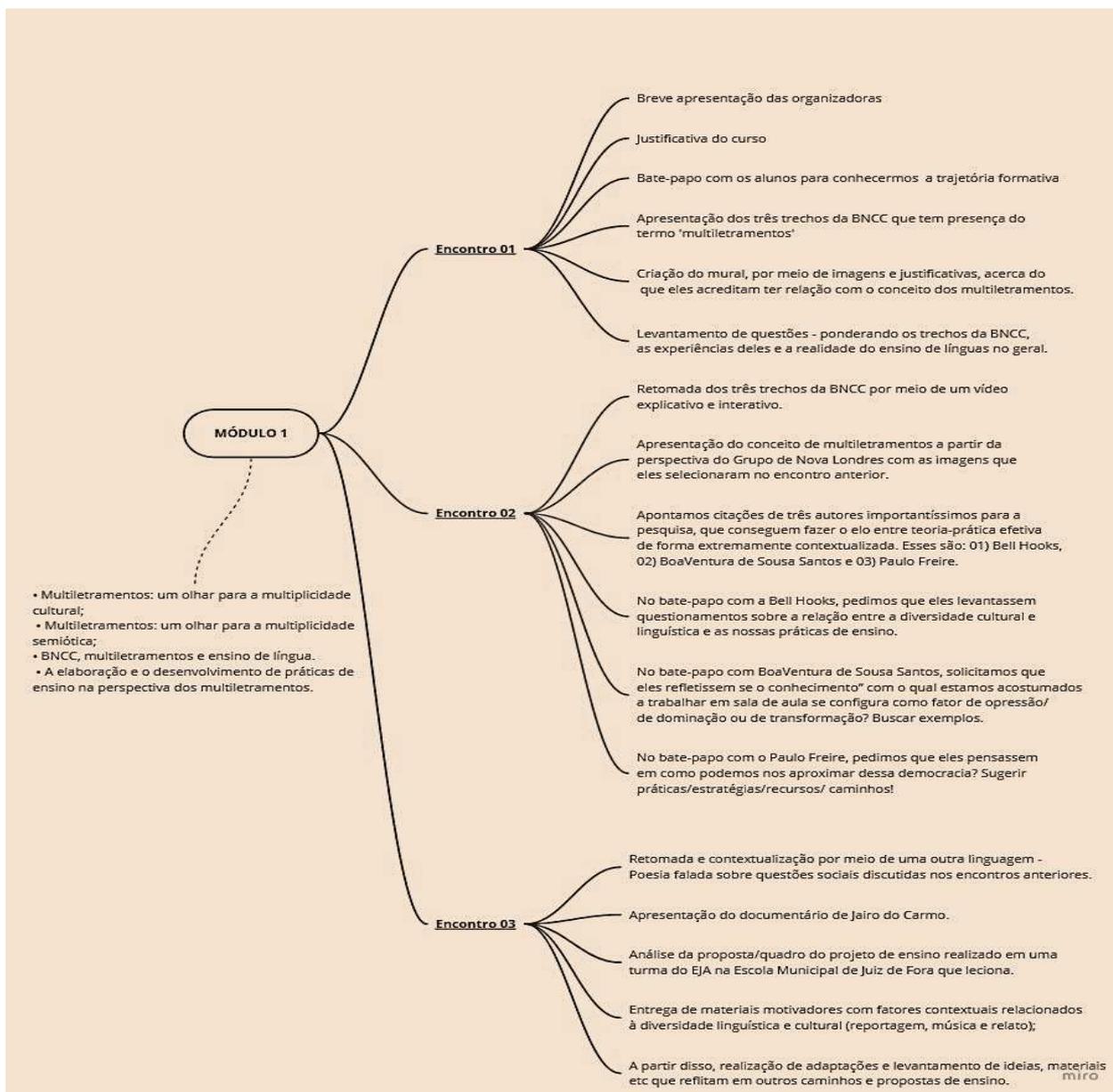
Como exposto na introdução deste trabalho, três questões orientaram a concepção e o desenvolvimento da pesquisa: I) De que maneira se desenvolvem as discussões teórico-práticas sobre os multiletramentos e o ensino de Língua Portuguesa baseadas na BNCC, em um grupo de professores em formação e atuantes?; II) De que modo as discussões e as experiências do curso acerca dos usos das TDIC e dos multiletramentos geram implicações para o processo de reflexão individual sobre o tema?.

A partir de cada uma dessas questões, foram gerados os três objetivos da pesquisa, e o nosso percurso analítico foi delineado de modo a contemplar tais propósitos. Desse modo, este capítulo é dividido em três partes. Na primeira seção (6.1), tendo em vista o objetivo estabelecido de descrever a experiência formativa, estabelecendo uma relação entre a participação do grupo nas atividades realizadas e as propostas de trabalho nos

diferentes momentos do curso, retomamos o que foi proposto em cada momento dos dois blocos, apresentando os dados relativos a como tal proposta efetivamente se concretizou nas ações e nas interações dos participantes. Tendo em vista a dimensão dos dados, optamos por fazer isso de forma mais detalhada com o primeiro módulo. Como pretendemos demonstrar, a análise dos dados desse módulo permite compreender como os participantes se engajaram nas discussões teórico-práticas sobre os multiletramentos e o ensino de Língua Portuguesa baseadas na BNCC. Na segunda parte do capítulo analítico, apresentamos uma análise do exercício de reflexão realizado individualmente por três dos participantes do curso, em paralelo com o que foi produzido coletivamente. Tal movimento é feito no sentido de buscar identificar estreitamentos, ampliações, reformulações e/ou assimilações do conteúdo do material produzido coletivamente e de forma síncrona, nas reflexões individuais dos participantes. Finalmente, na última parte deste capítulo, com o intuito de buscar sinais de reconhecimento, por parte dos participantes, das diferentes estratégias usadas na concepção e na condução do curso como possibilidades de atualização de seus respectivos repertórios de práticas de ensino, buscamos os apontamentos realizados pelos participantes nos diferentes momentos das interações síncronas.

6.1. “O MUNDO QUE A GENTE ESTÁ ACABA EXIGINDO ISSO, NÉ?”: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS PARA OS MULTILETRAMENTOS

Com o objetivo de sumarizar as atividades realizadas no decorrer do módulo I, produzimos um quadro com os principais pontos elencados/discutidos nos três primeiros momentos, como podem observar abaixo:



Quadro 4: sumarização dos encontros 01, 02 e 03 do módulo I (Elaborado pela autora, 2021)

6.1.1 O primeiro encontro

No primeiro encontro do módulo I, iniciamos com uma breve apresentação das organizadoras do curso, justificando, inclusive, a motivação em realizá-lo. Emergem, então, questões referentes ao contexto social, ao momento histórico marcado pela pandemia da COVID-19 e, principalmente, pela forte presença de temáticas abordadas no curso inseridas nos documentos normativos, em especial, na Base Nacional Comum Curricular. Do mesmo modo, foi pontuada a necessidade de refletir de que forma tais discussões chegam até o professor, compreendendo que, antes de chegar à escola, essas demandas permeiam – ou deveriam permear – o processo formativo.

Dando segmento, solicitamos que os participantes se apresentassem a fim de gerar condições para criação de vínculos entre os envolvidos, e possibilitar a compreensão dos objetivos comuns daquela comunidade de aprendizagem que estávamos iniciando ali. A seguir, trechos que mostram as motivações deles para participação nessa experiência:

Participantes²³	Motivações
Amanda	<i>“O que mais me chamou atenção no curso é que ele encaixa com o que estou vivendo no momento. Eu trabalho na área da educação e a escola onde eu trabalho tem uma proposta diferente de incluir essa questão da tecnologia. Então, o letramento digital é uma prática recorrente da escola.”</i>
Fabiana	<i>“O motivo que me fez ingressar no curso é devido alguns cursos de letramentos que eu desenvolvi em algumas aldeias indígenas. Retornei em março com os refugiados da Venezuela. Desenvolvemos projetos pela ONU na Selva Amazônica e esse curso vai me ajudar porque voltarei as minhas aldeias e quero ter uma outra visão para reaplicar esse projeto. O primeiro foi sobre contação de histórias e agora a gente vai levar o digital para lá.”</i>
Júlia	<i>“Eu me inscrevi no curso, né? Primeiro, porque tenho muito interesse na parte de letramentos, da parte mais da licenciatura do curso. Acho que é muito importante discutir essas plataformas digitais. A gente acaba deixando de lado, só que o mundo que a gente está acaba exigindo isso, né? Então achei muito interessante a proposta com multiletramentos.”</i>
Kátia	<i>“Eu acho que o curso é muito interessante para todos os professores entenderem sobre os multiletramentos, até mesmo para que a gente tenha mais domínios das diferentes linguagens e de textos.”</i>
Lidiane	<i>“Basicamente, eu gostei muito pela questão da sociedade. Eu acho que letramentos tem um peso muito grande nas pessoas. Então, assim, a tecnologia é o que a gente tem visto neste momento de pandemia.”</i>
Pamela	<i>“Ano passado, eu estava como Coordenadora Nacional de Políticas para Educação Especial e é uma temática que me interessou para adquirir conhecimento (...) Conhecimento por mais que a gente busque, a gente não consegue tê-lo por completo.”</i>
Renata	<i>“Eu me interessei porque conhecimento nunca é demais e acho que vai ser muito enriquecedor para o meu currículo, não só para isso, mas também para minha experiência.”</i>
Valentina	<i>“Me chamou atenção porque eu estou me formando e, cada vez mais, eu vejo que não sei nada. Então, eu vejo “formação docente”, eu falo: preciso disso.”</i>

Quadro 5: motivações das participantes (Elaborada pela autora, 2021)

Tais motivações mobilizaram para a compreensão do processo de aprendizagem que, segundo Lave (1993, p.7), “não separa ação, pensamento, sentimento, valor e suas formas coletivas, histórico-culturais de atividade interessada, conflituosa e significativa”. Assim, ao relatarem sobre o que as fizeram estar presentes neste módulo, conseguimos identificar alguns aspectos de encorajamento por meio da forma que expressaram seus

²³ Por questões éticas, os nomes apresentados são fictícios.

sentimentos e valores no momento do curso, como: a demanda social – é perceptível a preocupação com o contexto sociocultural das participantes Júlia e Lidiane, ao fazerem os seguintes apontamentos: “*o mundo que a gente está acaba exigindo isso*” “*(...) pela questão da sociedade*”, “[...] *neste momento de pandemia*”; além da necessidade de uma formação que contribua para o ambiente de trabalho de cada sujeito. Amanda, por exemplo, diz que trabalha na área da educação e a escola possui propostas para inclusão das tecnologias; Fabiana relata que desenvolveu alguns cursos de letramentos em aldeias indígenas e tem por objetivo ampliar a sua visão e o seu conhecimento sobre o assunto para que, ao retornar à Selva Amazônica, tenha mais condições de executar novos projetos de contação de histórias no digital; Kátia afirma que é interessante todos os professores, incluindo ela, entenderem sobre os multiletramentos, “*até mesmo para que a gente tenha mais domínios das diferentes linguagens e de textos.*”. Por fim, Pamela e Renata consolidam a essência majoritária das motivações descritas, que é a preocupação com a experiência formativa.

Isto posto, ao refletir sobre o trabalho docente, a Linguística Aplicada traz a concepção de uma educação engajada, que busca por mais sensibilidade em relação às diversidades e as características de nosso contexto:

A escola precisa, nesse contexto, preparar os estudantes para atuar nesse mundo mutável (...) envolvidos por um enorme fluxo de informações, culturas e linguagens. Dessa forma seria possível tornar os novos cidadãos mais flexíveis para atuar nas diversas demandas que esse mundo em transformação solicita (LIBERALLI, 2015, p.36)

É valioso, pois, compreender os motivos pelos quais as participantes ficaram interessadas no curso, principalmente pelas demonstrações de uma busca por uma educação direcionada para as mudanças sociais. Após esse momento de apresentação, iniciamos com a dinâmica de leitura dos únicos três trechos em que aparecem o termo “multiletramentos” na BNCC, no eixo de Língua Portuguesa. Veja a seguir:

Trecho 01	"Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais ("economias criativas", "cidades criativas" etc.) Tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição." (BRASIL, 2018, p.68)
Trecho 02	"Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a língua brasileira de sinais (libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura." (BRASIL, 2018, p.68)
Trecho 03	"Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos." (BRASIL, 2018, p.70)

Quadro 6: multiletramentos na BNCC – Eixo Língua Portuguesa (BRASIL, 2018)

Como desafio posterior à leitura, pedimos que os participantes procurassem imagens que, na visão deles, se relacionassem com os trechos da BNCC acima. Em seguida, tais ilustrações deveriam ser alocadas em um mural coletivo com as respectivas

justificativas e associações. Escolhemos a plataforma Padlet²⁴ para a realização do mural, uma vez que se enquadra na perspectiva da *web* colaborativa e se alinha com os objetivos da atividade proposta. Dessa forma, eles foram inserindo todas as informações e as imagens conjunta e simultaneamente e, em vários momentos, os integrantes anexavam uma foto, editavam o local que outros tinham fixado; enfim, foram construindo e remixando o material.

A experiência proporcionada por essa atividade específica foi extremamente importante, haja vista que a maioria dos participantes, segundo eles, nunca tinham tido contato com aquela plataforma, que é, segundo nossa perspectiva, uma ferramenta multimidiática que tem muito potencial para ser utilizada em diferentes estratégias de ensino. Além disso, mesmo que os envolvidos estivessem selecionando o conteúdo de forma individual, esteticamente, foi realizado um trabalho coletivo. Por exemplo, eles fizeram diversas modificações nos agrupamentos e nos *layouts* dos outros participantes, a fim de organizar a apresentação do mural.

Vale ressaltar que, no geral, buscamos trabalhar no curso com uma metodologia diferente da que tradicionalmente é usada em cursos de formação (que é a de apresentação de conceitos ou pressupostos teóricos, seguida de discussão e alguma tentativa de “aplicação” ou ilustração). Neste caso, não iniciamos expondo o conceito de multiletramentos, mas como a BNCC usa esse termo, convidamos o grupo a buscar formas de representar os sentidos por eles construídos para aqueles usos. O resultado do processo foi o rico mural reproduzido abaixo.

²⁴ Padlet é um ‘startup’ com ênfase em tecnologia digital educacional que fornece vários recursos de nuvens, além da plataforma web colaborativa.

Diversidade linguística - luta indígena.



Exploração de diversos materiais e gêneros, considerando a cultura digital e novas práticas de linguagem.



Considerar a esfera digital com base nos novos letramentos e multiletramentos, destacando as práticas sociais e de linguagem.



Entender e se fazer entender é uma evolução

conversar pessoalmente



conversar por mensagem



conversar por áudio

conversar por figurinha

A imagem sintetiza o que deve ser a educação em conjunto com a tecnologia. A integração entre elas resulta numa troca, na constante comunicação e contribuição entre as os meios usados para ensinar.



Respeito à diversidade sempre! Importância das múltiplas linguagens!



Essa imagem representa a diversidade cultural no Brasil.



usam as tecnologias para se comunicarem



Somos uma vitrine digital que promove negócios, arte, cultura e histórias de empreendedores refugiados e imigrantes. See Translation circulosdehospitalidade.org/emporio-migrante/ Followed by brunakadletz, humanizerefugees and 5 others

Valorização do ambiente digital como um espaço amplo para diálogo e transmissão de novas experiências.



Novas maneiras de construir sentido no ensino, seja a partir do hipertexto ou da hiperídia: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem características da cultura digital.



A multiplicidade da linguagem

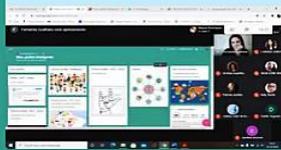


Essa imagem mostra os dois aspectos "multi" dos multiletramentos: multimodalidade (imagem, som, escrita etc.) e multiculturalidade/multiplicidade e de práticas. Por exemplo, na imagem, percebem-se as chamadas "culturas digitais" (que envolvem também interagir pelo instagram, dar likes, comentar, assistir Reels ou Stories) e "culturas escolares" (manifestada, ali, pela leitura de um livro, por um adulto, destinada a uma criança, um evento de letramento tradicionalmente integrante dos chamados "letramentos escolares").

Trecho 1 - participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem. Trecho 3 - desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e reelaboração dos gêneros.



Novas formas de construção coletiva de conhecimento



Diversidade cultural e artística



Valorização da cultura dos ribeirinhos!



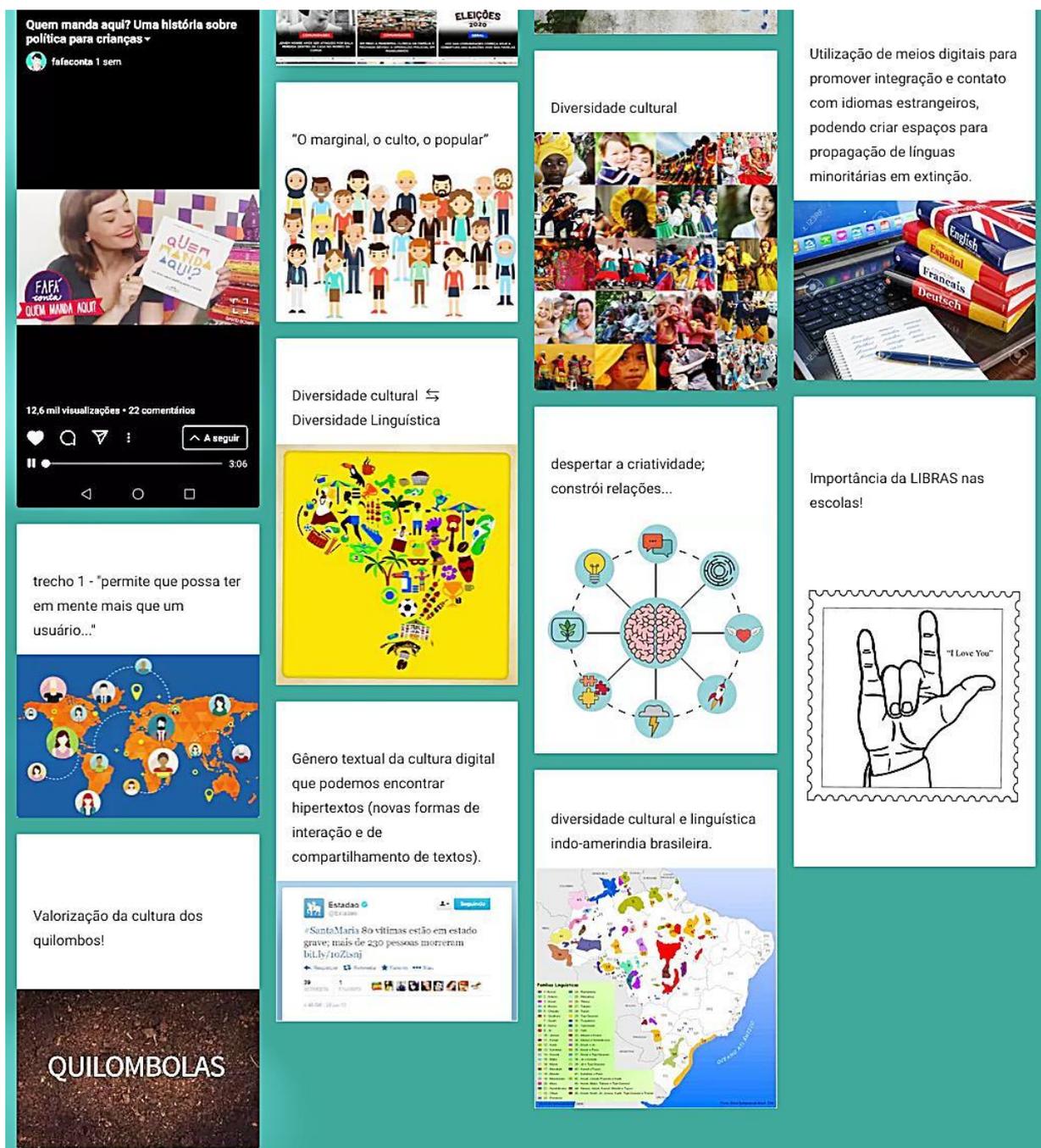


Figura 1: mural produzido/construído pelos participantes a partir das leituras de trechos sobre multiletramentos na BNCC (Elaborado pelos participantes, 2020)

No decorrer da discussão, o grupo apontou a relação entre os trechos do documento e as imagens escolhidas, com base em suas bagagens. No geral, é interessante destacar que muitos participantes focalizaram o conceito de multiletramentos em uma perspectiva voltada apenas para a diversidade cultural. Eles relacionaram o conceito diretamente às questões sociais, como pode ser percebido pela referência à “*luta indígena*” e à “*valorização dos ribeirinhos e dos quilombolas*”. Por outro lado, tivemos aqueles que restringiram ao âmbito digital, trazendo para o mural, por exemplo, as figurinhas como meio de comunicação, a presença de hipertextos, as novas formas de

interação e de compartilhamento de textos, a tecnologia como um caminho para despertar a criatividade e construir relações.

Em alguns casos, foi possível identificar contribuições que interligavam os dois vieses do conceito de multiletramentos. Foi esse o caso, por exemplo, da Mariana (*fundo rosa destacado acima*), que fez um *print* de um *igtv* da @fafaconta. Ao comentar sua contribuição, ela pontua que a ilustração demarca os dois “multi” dos multiletramentos, em que aparece a multimodalidade (um vídeo em que há imagens, som, escrita etc.) e a multiculturalidade (interação pelo *instagram*, a explicação/leitura de um livro/conteúdo com foco nas práticas de linguagens que, no vídeo específico, pautava-se sobre políticas para crianças).

Dando segmento, a participante completa que

o print da contação de histórias no instagram nos mostra que práticas tradicionais ou já estabilizadas de letramentos podem conviver com práticas mais recentes, como as promovidas pelos letramentos digitais, de forma dialógica e exemplar. Trabalhar com um não significa excluir os outros;

Tal observação nos remete a Lemke (2010, s.p), no sentido da ampliação do campo de visão sobre o ensino dos letramentos baseado nas transformações do mundo, ressaltando que “as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas”. É possível notar, então, que o texto está sujeito a participação coletiva, experimentações, hibridizações, de modo que é possível reconhecê-lo como um espaço de manifestações, de sentido e de ideologias. Ainda, quando Mariana sinaliza que “*Trabalhar com [os letramentos digitais] não significa excluir os outros*”, conseguimos identificar a relação estreita com a fala de Ribeiro (2016, p.99) : “Não vamos incorrer no discurso que desqualifica a aula expositiva e nem naquele que se ocupa de atribuir aos aspectos meramente materiais – salas, laboratórios, máquinas, etc. – a solução para a educação.”

Assim, o desenvolvimento dessa primeira atividade realizada pelos integrantes do curso com base em seus conhecimentos prévios acerca do conceito multiletramentos nos mostra a potencialidade de uma discussão ampla, que ora envolve o entendimento da diversidade cultural, ora da diversidade linguística. Na produção do quadro, a relação entre os dois vieses - “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica” (ROJO, 2015, p. 13) - não foi contemplada por todos em suas contribuições individuais. Entretanto, é significativo reconhecer que a discussão levantada por eles foi

enriquecedora e nos fortaleceu na valorização da bagagem cultural e na consideração dos múltiplos saberes de cada participante.

Após a concretização dos dois momentos acima (apresentação dos trechos que possuem o termo “multiletramentos” segundo o documento normativo, bem como as escolhas das imagens e suas respectivas descrições tendo como base a leitura dos excertos da Base), fizemos uma dinâmica com o objetivo de aproximar a discussão mais teórica-conceitual com a prática docente. Para isso, propusemos que os participantes fossem divididos em quatro grupos e, assim, elencassem questões acerca das orientações da BNCC, já vistas neste módulo, considerando o conhecimento prévio deles sobre a realidade de ensino de língua no país, de modo geral, e do contexto escolar efetivo que eles vivenciam. Abaixo, encontra-se o quadro com as indagações produzidas pelos grupos:

Grupo 01	<i>"De quem é esse trabalho de “garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”? Do professor? Da escola como um todo? O que compete a cada um? Quais os caminhos para se alcançar isso?"</i>
Grupo 02	<i>"Como fazer com que essa ampliação de repertório aconteça de fato e de forma igualitária nas escolas, tendo em vista as desigualdades sociais no país e a falta de recursos dos professores?"</i>
Grupo 03	<i>"Como a formação inicial pode proporcionar o uso das tecnologias digitais nas futuras práticas do professor? Será que o currículo das licenciaturas estão preparados para lidar com tais práticas?"</i>
Grupo 04	<i>"O que podemos considerar como “práticas contemporâneas da linguagem”? Essas práticas sempre envolvem tecnologias digitais?"</i>

Quadro 7: questionamentos dos participantes sobre as orientações da BNCC e o cenário escolar efetivo. (Elaborado pela autora, 2021)

O propósito da atividade foi conduzir um exercício reflexivo a partir dos trechos em que aparece o termo “multiletramentos” na Base, convidando os participantes a problematizarem a questão e sua influência nas práticas reais de ensino. Entendemos que o posicionamento do Grupo 01 fica predominantemente na indagação sobre o(s) agente(s) responsável(is) por esse compromisso com a diversidade, pontuando, de modo perscrutativo, o professor e a escola. Na questão elaborada pelo Grupo 02, percebemos também uma preocupação com os possíveis caminhos para “*garantia de uma ampliação de repertórios e uma interação e trato com o diferente*”, porém, os participantes chamam atenção para as desigualdades sociais e para a ausência de recursos com que, muitas vezes, os professores precisam lidar. O Grupo 03, todavia, faz uma indagação já voltada para a formação inicial e para o

currículo das licenciaturas, relacionando com a possibilidade de os professores utilizarem TDIC em suas práticas futuras. Já o Grupo 04 faz um questionamento mais amplo, chamando atenção para a amplitude de práticas abarcadas sob o rótulo “*práticas contemporâneas da linguagem*”, propondo uma reflexão sobre o quanto nossas práticas de linguagem envolvem, em alguma medida, tecnologias digitais.

A atividade foi uma provocação para os participantes refletirem a relação entre o que é proposto na Base e o que de fato eles experienciam. Ao voltarem para o link da sala do curso, outros questionamentos emergiram no decorrer das discussões grupais. Exemplo disso foi a fala da aluna Valentina que, em dado momento, pontuou:

Eu acho que muitas coisas nesse documento são utópicas. Embora a gente saiba do contexto de corrupção, desvios de verbas, né? A gente viu há pouco tempo as pessoas se matando querendo a pasta do FUNDEB, porque sabe da importância e do volume de dinheiro que gira, mas que acaba não chegando

Kátia segue a discussão, desenvolvendo o assunto levantado por Valentina, ao afirmar que:

O documento fala de tecnologias, só que assim é muito (...), fazendo um recorte do Sudeste, que seria de repente privilegiado, não acontece e aí, nesse contexto de pandemia e essas discussões da educação básica/rede pública de aprovação automática ou não desse ano, eu fico me perguntando: “Pô, recém-formada, entro em uma sala dessa, por uma designação ou contrato na prefeitura, você lidar com essa defasagem, com essa eterna defasagem, né? E agora vem esse fator da pandemia, que acredito eu mas vai impactar sei lá quantos anos pela frente, porque fica uma lacuna né? Esse documento são orientações, é o nosso norte e estar nesse contexto, de falta de internet e dar conta do conteúdo, dar conta de ampliar esses repertórios (...) Me pergunto se a função é só do professor? Não tem como não fazer um documento nacional pedindo para o pai incentivar a leitura do filho (...)”

Vimos atitudes problematizadoras e reflexivas dos grupos na proposta de indagações, valorizando as experiências de cada integrante, sem objetivar as respostas e os caminhos prontos, mas ampliando as possibilidades de questionamentos acerca dos temas em pauta. Nesse sentido, essa dinâmica permitiu não só o entrelaçamento teórico-prático, mas também a reflexão sobre a própria prática daqueles participantes que se colocaram em uma circunstância de aprofundamento e trocas sobre experiências formativas e sobre a própria realidade escolar. Isto posto, esse momento foi extremamente importante, visto que o objetivo não se pautou em ter respostas fixas e certas de tais ponderações, mas criar um espaço-tempo para fazer um exercício de reflexão, de nos colocarmos nessa posição de questionar o elo entre o contexto sociocultural e a prática

pedagógica enquanto agentes sociais, professores e futuros professores. Nas palavras de Freire (1995, p.69) significa que é crucial “Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.” É, por isso, um desafio, porque é uma formação constante e inacabada que leva ao fato de que ensinar exige uma postura aberta e comprometida com a face do mundo, do que ocorre e de quem está nele.

Logo após essa atividade de reflexão conjunta, o primeiro encontro foi encerrado e enviamos, por e-mail, uma tarefa complementar assíncrona, intitulada “Momento de Reflexão”. Nesse primeiro exercício, solicitamos que eles pensassem sobre tudo que havia acontecido no primeiro encontro e respondessem à questão abaixo, a qual foi formulada com o intuito de fortalecer as relações entre reflexões teóricas e discussões gerais sobre o trabalho efetivo do professor, além de ser uma forma de documentar as considerações individuais de cada integrante que se propôs a realizá-la.

A BNCC propõe a “consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo”. Como isso afeta, na prática, o trabalho com linguagem na escola?

O retorno da primeira atividade foi bem positivo: doze de dezessete participantes responderam à pergunta e retornaram no prazo estipulado (como já mencionado, dois dias após o exercício ser anexado).

6.1.2 O segundo encontro

Dando continuidade, no dia 21 (vinte e um) de outubro de 2020, ocorreu o segundo momento do módulo I. Iniciamos com a retomada dos três trechos da BNCC discutidos anteriormente. Eles foram exibidos por meio de vídeos, produzidos pela pesquisadora, que receberam atenção tanto no conteúdo quanto na escolha de *layouts* (em anexo – encontro 02). Com o intuito de aprofundar o processo de compreensão iniciado, apresentamos o conceito de multiletramentos tendo como base os pressupostos do Grupo de Nova Londres²⁵ – grupo de pesquisadores e professores que cunhou esse termo. No material de apresentação foram utilizadas imagens que os participantes do curso tinham inserido no mural produzido no encontro anterior (Anexo 1).

²⁵ O Grupo de Nova Londres baseia-se em dois fundamentos que abrangem uma (nova) necessária organização cultural e institucional: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p.63).

A partir disso, a ideia foi de trabalhar com o grupo as noções de diversidade cultural e linguística relacionando-as com as nossas práticas de ensino de línguas. Para embasarmos essa reflexão, selecionamos três autores importantíssimos para a pesquisa, que conseguem, segundo nosso entendimento, fazer o elo entre teoria-prática de forma efetiva e extremamente contextualizada. Os autores selecionados foram: Bell Hooks, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire.²⁶ Nesta atividade, todo o processo de explanação foi acompanhado de uma apresentação do PowerPoint e o processo de criação dos participantes foi realizado pelo Jamboard, um quadro interativo desenvolvido pelo Google.

Para cada teórico, havia um direcionamento diferente. Assim, no caso da Bell Hooks, selecionamos dois trechos²⁷ retirados do livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (2013).

Após a leitura crítica dos fragmentos, pedimos que fossem levantados *questionamentos sobre a relação entre a diversidade cultural, diversidade linguística – discutidas pela Bell Hooks - e as nossas práticas de ensino*. Eles foram inserindo opiniões e indagações, a partir dos *post-it*, de modo conjunto. Nomeamos esse momento como: “Bate-papo com a Bell Hooks”, como podem verificar abaixo:

²⁶ Tais autores foram fundamentais no processo dessa pesquisa, uma vez que estudam questões de diversidade cultural e linguística relacionando-as, também, com o contexto escolar.

²⁷ Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele [Paulo Freire] possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parciaisidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (HOOKS, 2013, p. 20).

Na esteira das discussões da diversidade cultural, Bell Hooks (2013) ratifica a necessidade de os professores confrontarem as realidades que têm calcado as práticas pedagógicas e, assim, elaborar novos modos de saber, entendendo os alunos como seres humanos integrais com vivências complexas, e não como descobridores comuns de elementos fragmentados; sendo, portanto, “participantes ativos, não consumidores passivos” (HOOKS, 2013, p.26)



Figura 2: mural produzido/construído pelos participantes no “Bate-Papo com a Bell Hooks” (Elaborado pelos participantes, 2020)

Assumindo que parte do processo de reflexão é fazer perguntas, questionar, ouvir os pares, observamos que a dinâmica do exercício foi fundamental para produzirmos discussões produtivas e bem fundamentadas sobre formação docente alinhadas ao conceito dos multiletramentos. No caso desta atividade especificamente, vimos que o processo ganha corpo quando cada um se engaja na consideração das questões/inquietações do outro. É o movimento que percebemos, quando, por exemplo, a aluna Pamela comenta que a pergunta que mais chamou a sua atenção foi a seguinte: “*Nas aulas de literatura, qual é a representatividade de autores e de personagens de grupos marginalizados?*” Ao construir sua reflexão a partir do questionamento de um colega, Pâmela pontua que essa questão tem muito envolvimento com formação, já que, em algumas escolas, o professor tem a liberdade de orientar e escolher tais leituras. Logo, Mariana (que havia inserido o questionamento) disse:

Eu gosto muito das discussões de letramentos literários. É algo que, às vezes, a gente tem a oportunidade de selecionar obras, não só de personagens, mas de uma diversidade ampla de diferentes gêneros e etnias. Por exemplo, tem livros que trazem essas questões, né? E, assim, eu não sei se a nossa sociedade entende direito de que mulheres negras podem escrever, sabe? De que a voz delas deve ser ouvida. Então, não adianta você ler sobre diversidade, sobre outras questões se você não para ouvir a própria voz dessas pessoas. Eu acho que tem a ver com isso também. Reconhecer esses sujeitos marginalizados (...) e colocar essas

peessoas como autores, como artistas, como pessoas que têm o que dizer e reconhecer suas práticas de letramento.

Pamela expõe: *“Como ela disse, lembrei muito, porque estou fazendo um curso de Literatura Francesa e, assim, a riqueza que tem o crioulo e a língua e, do nosso lado, a divisão dessa linguagem com o nosso país e a gente não conhece nada.”* E, no mesmo instante, Mariana escreve no chat: *“Sim, mas letramentos afrodiaspóricos, como rap, o hip hop, trazem um teor muito crítico e questionador (nem sempre, mas é uma veia forte desses gêneros), que trazem potencial pra discussões de questões sobre diversidade.”*

Nesse sentido, a professora formadora, Thais, diz:

A gente tem algumas encruzilhadas aí difíceis, né? Mas a gente precisa realmente pensar sobre isso, talvez buscar formas mais coletivas, de encontrar caminhos para uma formação com mais trocas e conversas (...) talvez a gente tenha condição de se preparar para isso, porque, assim, é difícil estar plenamente preparada para lidar com a diversidade que encontro na sala de aula. E isso vai mudando, né? O nosso trabalho é muito dinâmico. Então, quais caminhos a gente pode encontrar para ir se preparando na medida que vamos desenvolvendo o nosso trabalho?

Após Thais finalizar a sua fala, Pamela integraliza: *“Eu penso que os primeiros caminhos é a gente ter conscientização que a educação é uma busca constante, né? É saber que é uma aprendizagem para vida inteira (...). O aluno há dez anos não é o mesmo de hoje.”* Mariana acrescenta que essa busca precisa, inclusive, estar em nossas práticas de ensino, pontuando que: *“Se durante as nossas formações, a gente só produz o gênero x, y e z, e a gente não valoriza outras formas de produzir textos, realmente, o professor vai se formar para reproduzir isso nas escolas”.*

Os integrantes continuaram discutindo e, embora eles tenham passado por outras temáticas, voltaram, constantemente, na necessidade de recorrer à teoria para embasar a prática e usar a nossa prática para repensar a teoria. Essa discussão alude para a tríade dos “As” que Nóvoa (1995) propõe: a Adesão – aliar-se aos princípios e valores potenciais dos estudantes e, especialmente na Ação – a postura do professor frente às tomadas de decisões do/no seu trabalho e na Autoconsciência – reflexão fundamental nas decisões e escolhas pedagógicas. Nesse sentido, “a formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção” (NÓVOA, 1995, p.25).

Partindo das interações acima, é notório o potencial de uma prática docente voltada a um movimento dinâmico entre o fazer e o refletir sobre o fazer. Nas palavras de Freire (1996, 21, grifo nosso):

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, **quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.** Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Logo, ao pensar no dever que temos, enquanto professores, de respeitar a autonomia, a identidade e a diversidade do aluno, precisamos estar dispostos a ingressar em um processo de reconhecer as práticas reais de ensino de forma reflexiva como uma relação intrínseca entre a escola e a sociedade.

Seguidamente, apresentamos um trecho²⁸ do livro “Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016” do autor Boaventura de Sousa Santos. Pedimos que eles pensassem na seguinte questão: *“O conhecimento” com o qual estamos acostumados a trabalhar em sala de aula se configura como fator de opressão/dominação ou de transformação? Buscar exemplos.* Solicitamos, também, que eles pensassem nas escolhas da divisão dos quadros e de suas respectivas cores diante das exemplificações registradas, de modo a ser possível visualizar as diferenças entre os dois fatores (opressão/dominação X transformação). O resultado pode ser observado abaixo:

²⁸ Se o conhecimento não permite que nos apropriemos do mundo, porque, no fundo é uma interpretação que nos é imposta, não é nossa, é um saber alienígena, não será com ele que poderemos transformar o mundo segundo as nossas necessidades e aspirações (...) O conhecimento pode ser um fator de opressão, pode ser um fator de dominação (SANTOS, 2018, p.30).



Figura 3: mural realizado/produzido pelos participantes no “Bate-Papo Com o Boaventura de Sousa Santos.” (Elaborado pelos participantes, 2020)

Seguindo a orientação da atividade, os participantes fizeram uma divisão para exemplificar práticas reais, elencando contextos em que o conhecimento levaria à opressão/dominação (cor amarela), bem como aqueles em que o conhecimento geraria transformação (cor verde). Em relação ao quadro desenvolvido por eles, podemos evidenciar algumas palavras-chave que resumem as principais pautas da discussão desse momento, sendo: 1) metodologias não-tradicionais (aula invertida, ensino híbrido, ludicidade etc) como fator de transformação e 2) avaliação punitiva como aspecto de opressão/dominação.

A participante Pamela explica porque ela inseriu “Aula Invertida” no quadro de transformação:

Bom... Aula invertida seria colocar, primeiramente, o aluno para ele ser peça principal da aprendizagem. Então, por exemplo, se eu vou fazer uma contação de histórias, por que não deixar com que o aluno faça? E aí, a gente têm várias aulas invertidas no ensino híbrido, podendo trabalhar com as múltiplas tecnologias, agora né? Então, nós poderíamos estar colocando um grupo na sala de aula, outro grupo na sala de informática, outro grupo em outro espaço. E aí, estamos trabalhando como vários tempos de aula, também considerada uma aula invertida.

Simultaneamente, no *chat*, a Carina afirma:

Na sala de aula invertida, o foco principal é no aluno. Sendo assim, é possível considerar inclusive as preferências da nova geração e propor que o primeiro contato com o conteúdo, estudado previamente à

distância, seja feito por meio de uso de materiais digitais, como: videoaulas, games, podcasts, pesquisas, textos, fóruns etc. Alguns colégios em JF colocaram na prática a aula invertida no ano passado. Entretanto, não deu muito certo, porque os professores não estavam preparados, nem alunos e muitos pais ficaram contra também, por não entenderem o que era isso.

Na sequência, a professora formadora diz que:

Eu entendo porque isso está aí, mas eu só quero chamar a atenção para a gente não cair na ideia de que porque é aula invertida é diferente. Eu estou trabalhando em uma perspectiva de letramentos? Eu estou trabalhando em uma perspectiva realmente de transformação, né? Porque eu posso, muitas vezes, trabalhar em um formato de aula diferente e trabalhar um conteúdo fechado, trabalhar em uma perspectiva que, de fato, não traz mudanças muito efetivas. Depende muito de como isso será usado.

Relacionando com esse apontamento, Dalila coloca no *post-it*, do lado destinado a conhecimento como opressão/dominação, a seguinte situação: “*Pensar em práticas usando a tecnologia de forma descontextualizada*”. No mesmo momento, a aluna Mariana afirma que “*Estão tentando sempre vender uma metodologia ‘salvadora’ para o professor*” e a Valentina complementa: “*Só porque é novo não quer dizer que é o melhor.*”

Por esse ângulo, vale sinalizar a discussão levantada por Ribeiro (2016), na qual considera que boas escolhas se baseiam na necessidade de repensar as afirmações excessivas de caráter generalizante ou absoluto sobre a adoção de novos recursos. Para a autora: “Transferir uma aula ruim para dentro de uma tela de último tipo provavelmente não melhora em nada o ensino e a aprendizagem. Uma aula boa não depende de quantos K ou de quantos lúmens um projetor tem.” (RIBEIRO, 2016, p.02). Desse modo, o que se deve buscar são possibilidades para refletir, estudar, dialogar, trocar ideias, debater. Por isso,

É preciso iluminar um aspecto central desta situação: cabe ao professor o preparo de sua aula, a seleção desse material pré-programado ou mesmo a produção dos ciclos, em programas que, hoje, são fáceis de operar. Mesmo que os ciclos sejam encontrados prontos na internet, por exemplo, o professor não está dispensado da missão de dar uma boa explicação, assim como de **promover um debate proveitoso em sala de aula**. (RIBEIRO, 2016, p.97, grifo nosso)

O último momento deste encontro finaliza com dois trechos²⁹ do educador Paulo Freire, presentes no livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.” (1996). Pedimos que eles refletissem sobre “*Como podemos nos aproximar da democracia que ele expõe na citação acima? Sugerir práticas/estratégias/recursos/caminhos.*” Veja o quadro realizado pelos participantes:



Figura 4: mural realizado/construído pelos participantes no “Bate-Papo Com o Paulo Freire.” (Elaborado pelos participantes, 2020)

Nesse breve momento de interação, Renata expõe que:

algumas pessoas, inclusive eu, falam que é importante dar a voz as pessoas silenciadas e eu acho que é importante também a gente APRENDER a ouvi-las, porque muitas vezes a gente não abre os espaços para que elas se pronunciem, sabe? Que elas falem sobre como é fazer parte da diversidade para elas e, muitas vezes, não estamos abertos para escuta-las de verdade (...).

²⁹ Como bem ressalta Freire (1996), é preciso ensinar a “pensar certo” em relação à aceitação do novo, da história, da tradição, do preconceito. Ensinar a pensar certo, segundo o educador, é entender que não é uma experiência dada ou uma prática puramente descritiva por si só, mas é a vivência diária, a realidade, o discurso de quem (sobre)vive.

“A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos, quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam pelos seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros, porque, certamente, negros não tem alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude de orações (...) Não tem nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo a insensatez” (FREIRE, 1996, p.17).

Mariana ainda reforça seu posicionamento apontando que, pelo fato da pergunta ser sobre estratégias/recursos, ela possui uma indicação para o grupo: o “Índex para Inclusão”, que é um material produzido com base em vários estudos sobre educação inclusiva. *“E aí, esse material traz uma série de perguntas. São algumas perguntas para você repensar a sua própria escola, sua própria sala de aula. São perguntas justamente orientadas para construção de uma escola democrática, cidadã e sustentável.”*

É interessante pensar como que as participantes mobilizam posicionamentos que se baseiam em princípios de uma escola democrática-participativa, de modo que o ambiente de ensino considere e legitime as bagagens dos alunos. Dessa forma, pensar na escola que envolve os multiletramentos significa, para nós, refletir e problematizar o contexto antidemocrático, em que apenas uma pessoa tem a responsabilidade de contribuir para o ensino. A partir de tais discussões, notamos que as apreciações dispostas refletem a consideração da escola como um local culturalmente permitido e desejável à participação de todos. Nos pressupostos de Freire (1995, p.32):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

É justamente nesse ponto que o célebre autor toca que as participantes apontam como um possível caminho. Ou seja, o aluno imbricado nos princípios da autonomia e do protagonismo de suas próprias práticas letradas, na escola e na vida. O dever, enquanto professor, de respeitar a dignidade, a identidade e a autonomia do educando é centrar-se em experiências estimuladoras de responsabilidade e de resolução, em que há respeito pela liberdade de outrem – o que reconhecemos como um desafio, mas um desafio necessário.

Posterior à discussão, como atividade complementar e assíncrona a ser desenvolvida em casa, enviamos, por e-mail, a tarefa que intitulamos “Momento de Reflexão”. Nesse segundo exercício, solicitamos que eles pensassem e respondessem a seguinte questão:

A BNCC propõe a “consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo”. O que pode contribuir para que isso ocorra efetivamente?

Em relação ao retorno da atividade, sete de dezoito participantes responderam à pergunta e enviaram para o e-mail no prazo estipulado (como já mencionado, dois dias após o exercício ser anexado). Acreditamos que o número de estudantes que fizeram a atividade caiu devido ao curto prazo estabelecido para a entrega, pois foi necessário seguir o planejamento da carga horária de um curso extensionista e isso gerou a necessidade de estabelecer pequenos períodos para a data limite do envio.

6.1.3 O terceiro encontro

No último encontro do módulo 01 (um), ocorrido no dia 23 (vinte e três) de outubro de 2020, convidamos uma aluna do curso de Licenciatura em Letras – Português e suas respectivas literaturas, da Universidade Federal de Juiz Fora, para participar do momento de retomada das discussões do encontro passado, a fim de contextualizar, por meio de uma outra linguagem, as temáticas acerca dos multiletramentos. A discente faz/recita poesia falada³⁰ e expressa que “*é mediante a arte que questões sociais precisam ser levadas para a escola e até para a sociedade como um todo, para que, a voz silenciada de pessoas não incluídas ou a margem do meio social, seja ouvida e compreendida.*” A seguir, a poesia falada por Maria Eduarda Masiero³¹.

³⁰ “Slam poesia ou *poetry slam* é um tipo de poesia que faz parte do gênero *spoken word* ou, na tradução literal, palavra falada. Faz parte desse gênero toda a literatura que é pensada para ser declamada ou falada em público. É um gênero que vem desde a Antiguidade e Idade Média, como por exemplo os trovadores, mas que também aparece na cultura africana, os *Griôs*” (MORAES, 2019).

³¹ Nome não-fictício, autorizado pela discente e artista.

<p>“Já posso ouvir o canto dos colibris Marielle era de onde Os pássaros que cantam Tem calibres Se uma de nós tá morta Nenhuma de nós tá livre O Brasil é um país incomum Em cima da passarela Miss Brasil Embaixo Miséria</p> <p>O Brasil é o país Sem país Abandonado às traças Deixado por anos Saqueado Sucateado Com traços de um passado Atestado em telas de 7 famílias Repetido por tantas outras Famílias</p> <p>Pai, mãe, filhos</p>	<p>Não aceito sua configuração moderna</p> <p>A dor que eu sinto Nenhum remédio cura E remediado está Nas mãos das figuras que me matam todo dia A troca da minha figura feminina</p> <p>A cada 2 horas uma lésbica é morta A cada 1 hora um transsexual é assassinado A cada minuto pessoas são agredidas, Expulsas de casa por serem Mas em junho a gente se orgulha Desses seres</p> <p>Vendem nossa alma Pra dar visibilidade a sua marca Pintam, bordam com</p>	<p>O tecido da nossa pele Proclamado sem valor na sociedade</p> <p>No fim do dia É a solidão de estar Entre tanto com medo Que resta ao brasileiro</p> <p>O Brasil é o país Morto de fome Carregando comida Nas costas O mundo do agro é tech Agro é roubo Agro é tudo</p> <p>No genocídio em massa do mesmo chefe Que matou Ágata, Marielle, João Pedro, Miguel</p> <p>Depois de acabarem com Sua terra e seu povo Colocaram o Brasil no elevador Apertaram o 9º andar E ele morreu Sem encontrar a mãe”</p>
---	--	---

Quadro 8: poesia falada produzida e recitada pela artista Masiero

A partir da exposição de Maria Eduarda, conseguimos ilustrar brevemente a diversidade linguística e cultural pelo viés discutido no primeiro e no segundo encontro deste módulo. Isso ocorreu tanto pelo entrelaçamento de pautas referentes à realidade social, que podem ser percebidas pelas inúmeras citações de acontecimentos reais da sociedade vigente, quanto pela escolha do *poetry slam* para elencar tais questões.

Imbricada a noção do *Design* (THE NEW LONDON GROUP, 1996) em uma perspectiva de multiletramentos, apresentada no capítulo 3.1.1, em que o indivíduo cria, mistura, apropria, transforma, adequa de acordo com a sua realidade e elabora algo novo, e considerando necessário que os cursistas conheçam outras práticas e acessem exemplos, exibimos o documentário "Quebrando pedras e plantando flores" – disponível no Youtube –, que faz parte de um trabalho acadêmico, como produto de um projeto de ensino desenvolvido pelo professor Jairo do Carmo (Mestre pelo ProfLetras na Universidade Federal de Juiz de Fora).

O propósito de sua pesquisa, no geral, foi investigar e analisar o trabalho enquanto professor da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal de Juiz de Fora onde leciona, de modo a compreender como ele aborda os estigmas sociais associados a esse público, diante dos relatos dos alunos. Em seu trabalho de conclusão, o autor apresenta um quadro que resume os passos seguidos para desenvolvimento de sua proposta interventiva (Anexo 1). Esse quadro foi apresentado aos participantes do curso.

Após a leitura e análise da proposta de Jairo (reconhecida pela sistematização de pontos centrais, como: Motivação – Microestrutura textual – Macroestrutura textual), solicitamos que, com base nela, os participantes remixassem as etapas e/ou temas, alternando-os ou, até mesmo, pensassem em outros contextos possíveis. Nessa parte de (re)ajustes do trabalho foi entregue um material motivador complementar para os grupos, nomeados aqui como “Fatores Contextuais”. Exemplificando: para o Grupo 01, enviamos uma reportagem sobre “*Alvos de discriminação e exclusão: alunos LGBTs contam o que esperam da escola*”; para o Grupo 02, encaminhamos o videoclipe “*Canção Infantil*” do CesarMc; para o Grupo 03, foi enviado o link da página de relatos sobre “*Racismo na universidade: “Preto é feio. Quem gosta é polícia e ponto final*”. Em suma, os fatores contextuais interligam temáticas sobre discriminações do grupo LGBTQIA+, a desigualdade social no âmbito brasileiro e o preconceito racial na esfera universitária. Todos alinham-se com o contexto escolar/acadêmico (Anexo 1).

Apoiados no esquema do professor Jairo e no material motivador, a proposta era que eles discutissem de que forma poderiam adaptar essa proposta, além de levantarem outras ideias pensando em uma realidade específica. Esse movimento reforça dois vieses: i) modificar e (re)pensar o que já está colocado em atividades novas de acordo com as demandas solicitadas, ii) reforçar a sala de aula efetiva: mutável, heterogênea, fluida e integrada a pautas sociais com as quais o professor terá que lidar. Essa etapa foi realizada pelo Google Docs e os alunos de cada grupo participaram conjuntamente.

O Grupo 01 permaneceu com os principais direcionamentos da proposta de Jairo. Entretanto, modificaram as especificações, inserindo uma motivação distinta, voltada para um ambiente mais acolhedor. Na macroestrutura, pontuaram a roda de conversa, a descrição de textos acerca da realidade dos alunos, a leitura de poemas que abordassem a temática em questão, a análise e sistematização do gênero poema e a reflexão sobre essa temática no mundo de hoje e os impactos na vida dos estudantes. Na microestrutura, o grupo permaneceu com o tópico da análise linguística com base na proposta inicial, modificando apenas o gênero que, neste caso, seria o poema. Ademais, os participantes escolheram a Batalha de Slam, a qual tem relação direta com leitura e recitação de poesias autorais, inserindo, como proposta, a exibição de filmes que abarquem questões de preconceito (Anexo 1).

O Grupo 02 também manteve a estrutura da proposta de Jairo, mas com alterações nas especificações. A motivação pretendia explorar a intertextualidade e a desigualdade social. Na macroestrutura, os participantes consideraram ser importante a entrevista oral,

a análise de exemplares a fim de observar os aspectos sociais e linguísticos e a mediação para os alunos estabelecerem relações com a música “Canção Infantil”. Na microestrutura, os eixos estão de modo semelhante à intervenção do mestrando, sendo: Proposta inicial de escrita; Marcas de articulação na progressão textual escrita; Encadeamento por justaposição; Retomada dos próprios textos; As marcas de articulação na progressão textual oral e o Bingo dos Articuladores. Vale salientar, também, que até o (re)direcionamento coincide em vários momentos, em que delimitaram bem especificamente o que Jairo propõe, modificando a essência do conteúdo programático e permanecendo com a estrutura desenvolvida por ele. O desfecho é uma iniciativa bem interessante e diferente do que já exposto, visto que o grupo propôs uma gravação de vídeos mostrando a realidade das casas dos alunos (Anexo 1).

O Grupo 03 preferiu não seguir a esquematização de Jairo, mas realizaram a proposta e explicaram oralmente. Segundo as participantes, a ideia principal seria a realização de uma Feira Cultural sobre Diversidade para alunos do Ensino Médio de uma escola de aplicação, como o João XXIII – no município de Juiz de Fora. Todas as atividades seriam embasadas em uma Cartilha, advinda de um Blog “Vencer limites”. Desse modo, os alunos iriam produzir cartazes e panfletos para serem distribuídos na comunidade escolar e, em relação às apresentações, cada educando faria de acordo com suas habilidades, enfatizando três pontos básicos: a) auditivo, b) visual, c) cenestésico corporal. Por fim, elas reconheceram que a proposta ficou ampla, mas lançaram ideias e compartilharam materiais (Anexo 1).

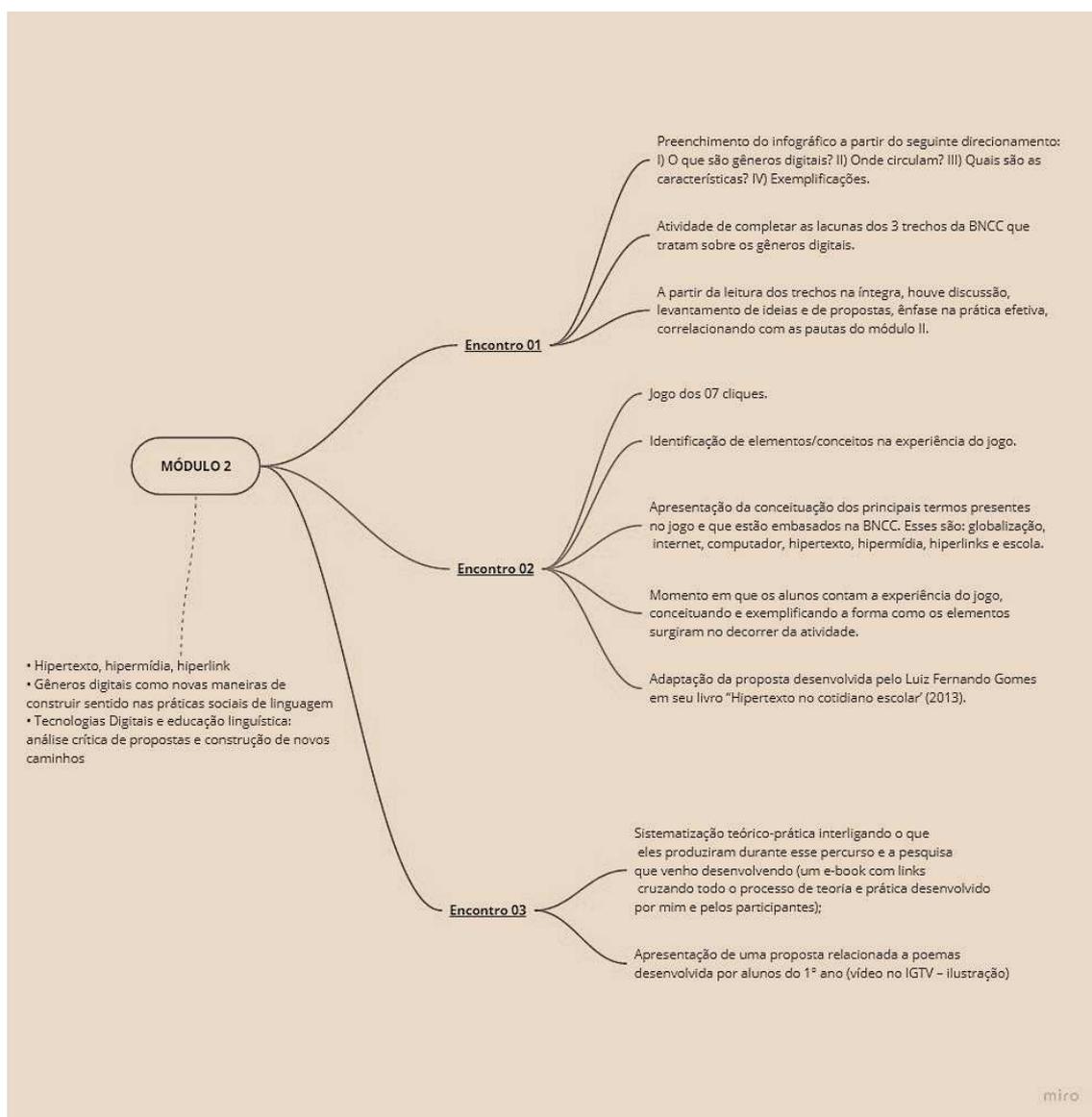
A estreita relação entre língua, cultura e sociedade ocorre por meio das interações humanas, que refletem os significados em níveis micro/macro, sendo possível, então, repensá-las. Desse modo, ao realizar tal proposta com os cursistas, é evidente a ligação das etapas com os três preceitos estabelecidos na concepção de design (COPE; KALANTZIS, 2000; THE NEW LONDON GROUP, 1996). Funcionando como “Designs Disponíveis”, a respectiva proposição de Jairo, materializada por uma produção de significado já estabelecida; o “Design”, correspondendo à ação de promover modificações e expansões de trocas com base nos designs disponíveis, feita pelos participantes de modo grupal; e o “Re-design”, sendo a forma como os indivíduos redesenham suas bagagens em um processo de transformação das múltiplas atividades que os perpassam – veremos esse ponto com mais detalhe na seção 6.4.

Para finalizar esse último momento do módulo I, enviamos, por e-mail, a tarefa complementar do “Momento de Reflexão”. Solicitamos que eles pensassem e respondessem a seguinte questão:

A BNCC propõe a “consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo”. Como isso afeta, na prática, o trabalho com linguagem na escola?

O retorno da última atividade permaneceu com a mesma quantidade do segundo encontro: de dezenove participantes, sete responderam à pergunta e enviaram para o e-mail no prazo determinado (como já citado, dois dias após o exercício ser anexado).

6.1.4 O quarto encontro



Quadro 9: sumarização dos encontros 01, 02 e 03 do módulo II (Elaborada pela autora, 2021)

Antes de iniciar a discussão quarto encontro, vale ressaltar que a imagem acima é a sumarização do módulo dois, visto que é o primeiro encontro do referido módulo. Assim, o quarto encontro geral e o primeiro do módulo II ocorreu no dia 26 (vinte e seis) de outubro de 2020, que teve como foco inicial a discussão sobre os gêneros digitais enquanto construtor de sentido das práticas sociais de linguagem. Com fito de compreender os conhecimentos prévios dos cursistas, pedimos que preenchessem o infográfico, criado pelo Canva³², com seus respectivos entendimentos sobre a temática. Essa discussão foi direcionada a partir de 04 (quatro) direcionamentos: I) O que são gêneros digitais? II) Onde circulam? III) Quais são as características? IV) Exemplificações. Todo o preenchimento ocorreu de modo colaborativo, em que, ao mesmo tempo, os participantes conseguiam inserir suas contribuições. É importante salientar que alguns não conheciam a plataforma, então, foi um momento muito significativo para mostrar algumas configurações e caminhos de interagir, comentar, inserir elementos etc. Como foi realizado de maneira conjunta, a própria criação e a remixagem significaram, para nós, um momento de observarmos o que eles entendiam por gêneros digitais (Anexo 1).

Acordamos que quaisquer dúvidas poderiam ser pontuadas tanto pelo microfone quanto pelo *chat*. Assim, Daniel questionou: “*A linguagem interativa é uma característica dos gêneros digitais?*” e Valentina respondeu: “*Eu acho que depende do gênero*”. Procuramos não entrar em uma discussão mais ampla, uma vez que, em um momento posterior, retornaríamos à produção realizada por eles.

Em seguida, selecionamos 03 (três) fragmentos da BNCC³³ versando sobre as seguintes temáticas: gêneros digitais, gêneros multissemióticos e hipermidiáticos,

³² Plataforma digital de designs gráficos que possibilita os usuários a criarem apresentações, pôsteres, conteúdos para mídias sociais.

³³ Fragmento 1: Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em **muitos gêneros digitais**. (BRASIL, 2018, p.70).

Fragmento 2: Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (BRASIL, 2018, p.71)

Fragmento 3: A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são

hipertextos, hiperfídias e hiperlinks. Decidimos, entã, fazer uma atividade para que os participantes preenchessem algumas lacunas de fragmentos da Base, com o objetivo de realizarem uma leitura mais crítica e atenta em relação aos termos alocados no documento normativo. O enunciado da atividade se encontra abaixo e maiores detalhes sobre o formulário pode ser visto no anexo 1.

Use as palavras/expressões abaixo para preencher as lacunas dos trechos da BNCC apresentados. Cada palavra ou expressão só pode ser usada uma vez.

Gêneros digitais – pintura – leitura – compreensão – cultura digital – textos – gêneros - multissemióticos e hipermediáticos

Quadro 10: atividade acerca dos termos da BNCC (Elaborada pela autora, 2020)

De modo geral, cabe destacar que 13 (treze) participantes responderam essa atividade. No primeiro fragmento, 07 (sete) inseriram as palavras de acordo com a citação da BNCC, sendo: leitura-pintura-gêneros digitais. No segundo, apenas 04 (quatro) conseguiram alocar as informações corretamente, que seguem essa ordem: compreensão-textos-cultura digital. Neste caso, especificamente, o motivo pelo qual não acertaram foi pelo fato de inserirem a palavra “leitura” em vez de “compreensão” e “gêneros digitais” em vez de “texto”. No último trecho, apenas 01 (uma) pessoa respondeu com base no documento normativo, sendo: gêneros - multissemióticos e hipermediáticos. Observamos que ao invés de utilizarem “gêneros”, houve uma predominância na palavra “texto”.

Após a inserção dos termos de cada um, apresentamos os fragmentos na íntegra para escutarmos o que modificou no entendimento deles ou se, de alguma forma, correspondia ao que haviam pensado.

No geral, eles pontuaram a importância de a BNCC mostrar orientações no que concerne à leitura de uma forma mais ampla. Para Raquel: *“o documento aponta para a multimodalidade pensando na construção/adaptação dos gêneros, uma vez que expande a noção do trabalho com a leitura, não somente no texto escrito, mas enfocando, também, nas imagens estáticas, nos movimentos, nos sons”*. Mariana completa dizendo que *“e isso não é uma característica exclusiva dos gêneros digitais, visto que já esteve e está presente em outros tipos de textos, como os jornais. Com isso, a necessidade de conhecermos os propósitos diversificados”*.

os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. (BRASIL, 2018, p.139)

Em relação ao fragmento 02, Helena aponta que *“há uma lista grande de textos da cultura digital que podem ser trabalhados na sala de aula e, imagino que esse quadro tenha aumentado ainda mais porque refere-se ao ano de 2018”*. Esse movimento despertou, segundo Kátia, *“um sentimento de desatualização, já que os gêneros são ilimitados e mutáveis.”* Além disso, Mariana torna a dizer, pontuando, agora sobre a questão das cores e dos *layouts* e como essas interferem nas nossas escolhas sociais enquanto consumidores de informações e de bens materiais: *“A todo momento, estamos sendo monitorados e induzidos estrategicamente para seguir essa linhagem. Tenho muita desconfiança e esse comportamento é mostrado claramente no documentário “O Dilema das Redes” (2020).*

No terceiro trecho da BNCC, Karina comenta sobre as intercorrências em lidar com esses gêneros de forma direta, *“eu fico pensando em alguns desafios, né? Por exemplo, os alunos não sabem manusear o computador, não ter rede na escola, há poucos computadores.”* Kátia, por outro lado, diz que vivencia outra realidade, *“a escola tem ótima estrutura (salas com computadores novos, biblioteca com livros atuais), mas não liberam esses espaços para os alunos.”* Cabe ressaltar, também, a inquietação da Mirela em relação à forma como esse trecho é colocado, *“tenho a impressão que tais pressupostos podem ser desenvolvidos em todas as escolas e em qualquer contexto, o que, de fato, não procede.”*

6.1.5 O quinto encontro

No dia 28 (vinte e oito) de outubro de 2020, iniciamos o quinto encontro do curso geral e o segundo do módulo II com o “Jogo dos 07 cliques” – inspirado no *podcast* do programa GugaCast. A ideia é ter uma palavra base, clicar sete vezes em hiperlinks na Wikipédia até chegar em uma outra para findar. Vale ressaltar que todos os termos escolhidos foram pensados com base nas discussões e pautas do módulo II. Iniciamos, então, com a palavra-base: Globalização, enquanto a última é Escola. Demos uma dica extra do primeiro termo: internet, a fim de expor como ocorre. Logo, eles tiveram que clicar mais seis vezes até chegar na palavra Escola. Veja a seguir:

A princípio, a primeira ordem, realizada por mim, foi: Globalização – Internet – Hiperlink – Hipertexto – Mídia Digital – Computador – Era da Informação – Educação – Escola. Porém, tivemos outros resultados discutidos ao longo do encontro; por exemplo, o aluno Márcio mostrou a sua sequência: Globalização – Internet – Fundação Nacional da Ciência – Ciência – Pesquisa – Academia – Ensino Superior – Escola. Em

contrapartida, a da Mariana seguiu outra abordagem: Globalização – Internet – Texto – Leitor – Literatura – Literatura Infanto-juvenil – Escola. É interessante pontuar que a forma como cada integrante seguiu foi distinta, o que, na hora da criação do jogo, acreditei não ser possível.

Após identificar os elementos iniciais na experiência do jogo (globalização, internet, computador, hipertexto, hipermídia, hiperlinks e escola.), propomos uma discussão com base na caracterização de tais conceitos baseados nos fragmentos dispostos pela BNCC³⁴. Posteriormente, pedimos que os cursistas contassem a experiência desse momento. A integrante Mariana afirma que percebeu a presença constante do hipertexto, visto que clicava em um local dentro do texto e era levada para outro; com isso, a conexão entre textos diferentes formava um texto maior cujas partes estavam conectadas. Ela enfatiza, também, que *“os hiperlinks não são encontrados somente na internet, mas, por exemplo, em um artigo que cita alguma referência bibliográfica, mesmo que não seja automático como na internet.”* Complementa, ainda, que *“pensando na leitura, o leitor precisa ter um autocontrole, pois há números ilimitados de links que dão acesso a outros*

³⁴- Globalização: “Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.246).

-Internet: “Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença.” (BRASIL, 2018, p.68)

-Hiperlink, hipertexto e hipermídia: “Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital)” (BRASIL, 2018, p.77)

-Mídia digital: “As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente.” (BRASIL, 2018, p. 487)

-Computador: “Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores.” (BRASIL, 2018, p.61)

-Escola: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BRASIL, 2018, p.11)

textos constantemente.” Outras participantes levantaram questões, Valentina, por exemplo, indaga “*Será que a nota de rodapé e o “arrasta para cima” do Instagram podem ser considerados hipertextos?*” e, assim, continuamos debatendo sem a busca de apenas uma resposta, mas a reflexão deles em relação às temáticas trabalhadas.

Relacionando tais discussões com a prática efetiva da sala de aula, enviamos uma proposta do Luiz Fernando Gomes, apresentada no seu livro “Hipertexto no cotidiano escolar” (2013) e solicitamos que eles fizessem adaptações, acrescentando e/ou mantendo as etapas e o modo como foi desenvolvido. Contextualizando brevemente, a proposta 01 aborda o estudo de palavras estrangeiras em textos da língua materna. Os integrantes do curso fizeram comentários por meio de *post-its*. Entre eles, vale destacar o da Lidiane, “*normalmente, não há disponibilidade de um computador para cada aluno*”; Márcio também aponta que “*é necessário fazer um levantamento das músicas as quais eles possuem contato*”. Além de opiniões mais direcionadas, como a de Valentina: “*Gostei da proposta de poder realizar sem precisar estar conectado à internet*” e da Kátia “*Tais propostas são interessantes, pois estimulam a criatividade, o raciocínio lógico e a capacidade de organização do aluno (...) promovem uma maior interação.*”

A proposta dessa etapa, em que os integrantes tiveram que alterar uma proposta já pronta, emerge do pressuposto de que o ensino é uma relação entre pessoas ativas, heterogêneas, de realidades distintas e de objetivos específicos com base no real cenário escolar de cada formador. Por isso, essa atividade recai em nosso ponto de partida, que é contemplar e considerar o aluno em sua individualidade, dentro de suas condições e de seus contextos e, assim, refletir de que forma é possível transformar e co-construir outros e novos conhecimentos, pensando no que de fato é significativo para a turma naquela determinada instância.

6.1.6. O sexto encontro

No último encontro, dia 30 (trinta) de outubro de 2020, decidimos sistematizar o que foi discutido na semana, haja vista o processo totalmente integrativo com foco nas experiências e na formação dos participantes. Essa etapa sucedeu de forma muito interessante, uma vez que houve um cruzamento entre a minha pesquisa e o que eles produziram no decorrer do módulo II. Ao partir do pressuposto que a presente dissertação põe em evidência as tecnologias digitais, a diversidade cultural e a diversidade linguística com base na perspectiva dos multiletramentos e da formação do professor, percebemos que o entrelaçamento dos conteúdos explorados no curso abre espaços para linguagens e

culturas populares e marginalizadas, mobilizadas seguindo o nosso posicionamento inicial, de estarem inseridas em uma perspectiva crítica. As TDIC que intensificam os “novos modos de significar” mostram diversas maneiras de criação, de desenvolvimento, de associação, de apropriação. Toda essa compreensão está assentada no entendimento de que as significações estão situadas em um processo construído sócio-historicamente.

Dessa forma, abordar a diversidade cultural, a diversidade linguística e suas implicações para a prática pedagógica, atreladas à questão das multissemioses, reforça a necessidade de focar nas diferentes modalidades de linguagens que integram a comunicação humana nas múltiplas esferas sociais. Por isso, esse último momento do curso foi designado para analisar o que os participantes discutiram, pontuaram e desenvolveram no decorrer do curso, contemplando, assim, o processo de ensino por uma abordagem que considera as diferentes semioses de forma crítica. Ao compreender, também, que é um curso complementar de formação, esse cruzamento pretende promover novos olhares diante de um contexto em que o papel do profissional professor pode ser pensado também em termos de um *designer* de significados; ou seja, produtor e consumidor ativo dos diversos significados de suas próprias bagagens e de outras também.

A ideia era justamente ampliar as noções dos conceitos estudados, contar um pouco sobre a minha experiência com tais temáticas e as minhas escolhas para o projeto de dissertação, interligando-as com todos os movimentos, as atividades e ponderações que eles realizaram. Cabe ressaltar que a apresentação não foi verticalizada. Em algumas partes, solicitava que eles comentassem sobre determinado assunto, relacionando (ou não) com seus processos formativos. O material enviado e discutido encontra-se no Anexo 1. A apresentação teve, portanto, como principal objetivo relacionar o que eles produziram nos encontros e as principais temáticas da minha pesquisa – não somente em termos conceituais, mas também do que acredito como elementos essenciais nos processos formativos.

Para finalizar, exibimos, de forma ilustrativa, um vídeo de alunos do 1º ano A do Cap Joao XXIII- Juiz de Fora, recitando alguns poemas em celebração ao Setembro Amarelo. Os poemas encontram-se no instagram @ideia-e-vida, como também podem ser encontrados no livro “A noite carrega o dia final” desenvolvido por eles.

Em conclusão, cabe frisar que sistematizar todas as ideias e conteúdos programáticos desse curso de formação foi um desafio enquanto pesquisadora, professora e aluna, mas também foi um passo muito promissor no caminhar de uma educação que

acreditamos: significativa, ativa, crítica, responsável. Quando decidimos abarcar a temática de multiletramentos, já concretizamos que a ideia não era apenas apresentar conceituações, mas, de alguma forma, refletir e ouvir contextos reais de ensino. Essa ligação fez o curso se tornar destaque, visto que não estávamos preocupadas em encontrar respostas corretas, mas enfatizar as reflexões, as discussões, os apontamentos, os relatos, que nos fizeram sair um pouco do quadrado e do que costumamos fazer em nossas práticas, para colocarmos em ação um ensino que compreenda a formação baseada em sujeitos inteiramente sociais, mesmo que em passos lentos.

Diante das vastas interações nos momentos grupais, sobretudo do módulo 1, a próxima seção busca investigar a possibilidade de relações, ampliações e/ou reestruturações dos materiais elaborados individualmente e de forma assíncrona com os conteúdos produzidos coletivamente e de modo síncrono.

6.2. SABERES CONSTRUÍDOS E COMPARTILHADOS NO CURSO EXTENSIONISTA: REFLEXOS DAS INTERAÇÕES COLETIVAS NOS MATERIAIS PRODUZIDOS INDIVIDUALMENTE

Partindo do nosso objetivo de analisar se as discussões coletivas ressoam, de algum modo, na construção da atividade individual, verificaremos neste tópico, as apreciações valorativas de um recorte dos participantes do curso em relação ao estreitamento (ou não) entre as reflexões grupais e individuais. Nesse sentido, analisaremos a segunda atividade assíncrona do módulo I de três alunas: Amanda, Fabiana e Raquel³⁵, em que solicitamos que respondessem a seguinte pergunta: “*A BNCC propõe a “consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo” (BRASIL, 2018, p.68). O que pode contribuir para que isso ocorra efetivamente?*”, bem como o material construído coletivamente pelos cursistas no segundo encontro, também do módulo I, já visto na seção 6.1.2 (p.90).

Logo, as respostas das participantes nos permitirão, de acordo com os propósitos apresentados nos capítulos introdutório e metodológico, formar entendimentos sobre como as experiências formativas criam distintos meios de compreender questões dos multiletramentos relacionadas à diversidade linguística e à diversidade cultural. Para a concretização analítica, será realizado um mapeamento dos indexicais, destacados em

³⁵ A escolha das atividades das participantes fundamenta-se em dois critérios: 1- participantes que estiveram presentes no dia do encontro e realizam a entrega, dentro do prazo, da atividade assíncrona; 2- extensão do texto em pequeno, médio e grande, compreendendo que cada sujeito se expressa de determinadas maneiras.

negrito, o que permitirá estabelecer relações importantes para o presente trabalho. Abaixo, uma tabela com o recorte dos dados que serão analisados.

Encontro assíncrono/individual Amanda Fabiana Raquel	Retorno da Atividade 02 do módulo I A BNCC propõe a “consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo”. O que pode contribuir para que isso ocorra efetivamente?
Encontro síncrono/coletivo ³⁶	Encontro 02 do módulo I Criação dos quadros pelos os participantes na dinâmica “Bate-papo com Bell Hooks, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire”

Tabela 5: sistematização dos dados a serem analisados (Elaborada pela autora, 2022)

Buscando um caminho para delinear tais relações, decidimos iniciar com as reflexões individuais e, a partir delas, integrar a discussão realizada no mural, apresentada pelos participantes no geral. Como já ressaltado, a atividade proposta foi enviada após o encontro síncrono para que eles respondessem em um contexto fora do curso, de forma individual. O texto abaixo corresponde à resposta da participante Amanda, que apresenta sua perspectiva sobre a pergunta fomentada por nós:

1	Mesmo com o reconhecimento da multiplicidade de gêneros e formatos dos textos
2	que circulam na atualidade com o advento da tecnologia, além da crescente
3	diversidade linguística encontrada nas diversas culturas, a inserção de novas
4	práticas de ensino tendo em vista o letramento digital e a diversidade linguística
5	ainda aparecem de forma fragmentada e pouco ajustada à realidade dos
6	espaços escolares. Uma possível justificativa para tal adversidade é a falta de
7	contextualização e adequação às realidades escolares e sujeitos envolvidos no
8	processo educacional. Para que de fato aconteça uma introdução real de novas
9	práticas linguísticas e de letramento digital nas escolas de forma efetiva e
10	funcional, há de se levar em conta primeiramente o contexto em que está sendo
11	inserido , entendendo que o processo educacional não se dá a priori das outras
12	esferas da vida, e portanto devem conversar de forma dialética e significativa com
13	as mesmas. Assim colocar o aluno no centro do processo, dando autonomia e
14	respeitando os conhecimentos prévios dele é algo a ser considerado, de tal modo
15	que ele participe da construção dos conteúdos, seleção de materiais, assim como
16	o desenvolvimento das atividades. Entender como o aluno entende os conteúdos,
17	o que chama sua atenção, além do contexto em que está inserido é primordial para
18	se construir um processo de ensino significativo, reflexivo e democrático. Nesse
19	sentido é preciso que professoras e professores se coloquem em constante
20	movimento de reflexão e construção de sua prática, estando dispostos a

³⁶ Como foi um trabalho construído coletivamente, em que os integrantes mobilizaram posicionamentos em grupo pelo *Padlet*, que permite maior liberdade na escrita para evocar suas indagações, seus pensamentos e anseios, as produções não foram nomeadas. Por isso, nesse momento de análise grupal, não será identificado o nome do participante que fez o quadro, até pelo fato de que, a todo momento, eles fizeram modificações e acréscimos na imagem do próximo, sendo efetivada uma participação colaborativa entre os membros do curso.

21	reinventar-se assim como a sua prática, estando atentos às múltiplas transformações que acontecem nas diversas esferas da vida e que afetam diretamente o processo educacional.
22	
23	

Quadro 11: resposta na íntegra da participante Amanda

Nas linhas 5-6, Amanda pontua que, mesmo os professores e/ou as instituições tendo certo reconhecimento da diversidade linguística, da diversidade cultural e do advento das tecnologias, ainda há práticas que são “*fragmentadas e pouco ajustadas à realidade dos espaços escolares*”, não sendo levado em conta “*o contexto [que o aluno] está inserido*” (linhas 10-11).

Nesse ângulo, na proposta coletiva, essa pauta também foi levantada por meio da seguinte questão:

Mural 01

Bate-papo com a Bell

Hooks

“*Como as práticas de ensino podem se tornar um espaço-tempo que contemplem as **culturas e sociedades?***”

Há um entendimento dos cursistas em relação aos multiletramentos a partir de práticas sociais da linguagem, isto é, práticas que, direta ou indiretamente, abrangem o seu uso produtivo no processo de aprendizado, no sentido de que a educação não está no vácuo –estamos envolvidos e atrelados por uma gama de fatores sociais, históricos, políticos, culturais, ideológicos etc-. A escolha dos termos no plural é evidente no excerto: “*Como as práticas de ensino podem se tornar um espaço-tempo que contemple as **culturas e sociedades**, a fim de reforçar o pertencimento de seus alunos?*”, Ou seja, tais escolhas nos permitem inferir que não é só uma cultura e uma sociedade, ao contrário, acreditamos que tenham uma dimensão plural sobre esses conceitos e o que eles significam por si. Essas escolhas linguísticas nos remetem à noção de letramentos sob a perspectiva ideológica (STREET, 1984), em que, muitas vezes, os termos da área aparecem no plural, com o fito de representar que as práticas sociais são diversas e situadas. A não-singularidade dos termos nos aponta, neste caso, como as sociedades e as culturas são extremamente dinâmicas e distintas, até pela vivência real de cada grupo e/ou indivíduo.

Dando continuidade, como sugestão, ela diz que é preciso “*colocar o aluno no centro do processo, dando **autonomia** e respeitando os **conhecimentos prévios dele***” (linhas 13-14). Desse modo, será possível “*construir um processo de ensino **significativo, reflexivo e democrático***” (linha 18). Nesse ponto, é válido frisar que,

primeiro, ela identifica os desafios voltados ao ambiente escolar, como a pulverização das relações sociais e da escola, além da ausência da prática efetiva no trato com as diversidades. Posteriormente, Amanda segue o seu raciocínio exemplificando, com base nos indexicais grifados acima, pontos que são importantes para a escola na qual ela acredita: aluno como centro de um processo de ensino que visa à autonomia e à legitimação de outros saberes. Por fim, a participante faz uma escolha verbal que fortalece suas pressuposições de ensino, que é o verbo “**construir**” (linha 18). Ou seja, não há nada pronto e acabado.

Essa reflexão feita por Amanda foi apontada no material grupal, como podem averiguar abaixo:

<p>Murais 02 e 03</p> <p>Bate-papo com Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire</p>	<p>“Valorizar as práticas de letramento já desenvolvidas pelos alunos em seu cotidiano”</p> <p>“Considerar os múltiplos saberes. Múltiplas habilidades”</p> <p>“Ouvir nossos alunos, reconhecer que eles têm direito de fala e de construir conosco as decisões sobre o seu processo de aprendizagem”</p>
--	--

Percebemos, pelos indexicais “*valorizar*”, “*considerar*” e “*ouvir*”, uma posição de discurso dos participantes, que dialoga com a discussão da Amanda, no que se refere à visão da educação como prática de liberdade. Isto é, não é sobre valorizar apenas as escolhas do professor, é “*valorizar as práticas de letramentos já desenvolvidas pelo aluno*”. Não é sobre considerar um único saber, é “*considerar os diversos saberes*”. Não é sobre ouvir apenas uma voz, é indispensável “*ouvir nossos alunos*”, reconhecendo que eles são parte do processo de ensino.

Ao pontuarem a extrema necessidade de valorização da bagagem cultural do aluno, da consideração dos múltiplos saberes e da escuta das vozes silenciadas, é possível notar um movimento, com base nos posicionamentos, por uma demanda que reconheça a multiculturalidade. Em contexto efetivo, Bell Hooks (2013, p.55) afirma que isso não ocorre, muitas vezes, por “medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas”. Tal realidade multicultural impõe a nós, educadores, e outros agentes responsáveis pela educação, legitimar as fronteiras e acontecimentos reais que perpassam tal contexto. Ou seja,

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e

merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação (...) verdadeiramente libertadora (HOOKS, 2013, p.63).

Assim, não se pode negar que os educandos possuem experiências e essas são significativas para o processo de aprendizado. Sabemos que essa pode ser uma experiência árdua e que, de certo modo, nos tira de uma bolha – visto a manutenção de pensamentos e práticas verticalizadas e unidirecionais –, mas, parece cada vez mais insustentável evitá-la.

Dando segmento, Amanda, nas linhas 19-20, afirma que é “*preciso que professoras e professores se coloquem em constante movimento de reflexão e construção de sua prática.*”. Delineamos, portanto, uma nova perspectiva de formação docente, baseada na valorização da atitude crítico-reflexiva como elemento crucial no fazer pedagógico situado enquanto prática social. Assim, “compreende-se a formação como um *continuum*, (...), um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional.” (BRITO, 2005, p.46)

Semelhantemente, no mural de práticas transformadoras, os participantes expõem o papel do professor, conforme o quadro a seguir:

Mural 03 Bate-papo com Paulo Freire	“ <i>Como professor, refletir constantemente a própria prática</i> ”
---	--

A escolha das palavras utilizadas pelos cursistas - “refletir”/“a própria prática”- mostra a maneira reflexiva de compreender a ação docente no processo autoavaliativo e com vistas a replanejamentos necessários. Com isso, o sujeito que está aberto ao mundo e a outras experiências estreita relações dialógicas que confirma a curiosidade e a inquietação com que pode oferecer para ele próprio e para a sua comunidade escolar. Nas palavras do próprio Freire, “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (1995, p.69-70). Nesse viés, é um grande desafio, visto a imprescindibilidade de uma conduta responsável, comprometida e crítica com o próprio trabalho.

O próximo quadro refere-se às reflexões de Fabiana na atividade individual:

1	A BNCC está estruturada em fundamentos pedagógicos. Entre estes estão
2	os multiletramentos como uma das formas que ocorre a integralidade da
3	educação uma vez que tudo ao nosso redor é transformado pelas culturas
4	digitais.
5	Situado ao aprendizado da linguagem, os multiletramentos foram criados
6	em um primeiro momento para ampliar as abordagens sobre o letramento
7	que eram direcionadas apenas aos estudos que contemplam os textos
8	escritos.
9	Entendemos que os multiletramentos é uma necessidade pedagógica por
10	que o mesmo é uma forma de produzir significado , já que leva os alunos
11	ao pleno desenvolvimento com vistas à ativa participação social .
12	Para que a escola consiga trabalhar nas salas de aula com os
13	multiletramentos, é necessário que os professores atuem como
14	“designers” do conhecimento. Isso significa que, eles devem adotar
15	metodologias que contemplem processos e ambientes para a, ou seja, o
16	docente deve desenvolver uma inteligência criativa para a sua prática
17	dentro da sala de aula, portanto, os professores devem promover atividades
18	que respeitem a pluralidade escolar, a realidade do aluno e
19	principalmente a linguagem do meio social a qual pertence esse aluno .
20	Relacionando o multiletramento com a cultura digital é necessário que o
21	professor: conheça os recursos de navegação como links, janelas etc.:
22	que opte por ler o texto acessando os links; que seja capaz de relacionar
23	os signos de modo a promover a construção de sentidos .
24	Cada vez que a tecnologia digital modifica a nossa cultura e, as nossas
25	atividades, é necessário que o professor realize novas competências
26	letradas para as suas aulas., portanto, levando em consideração esses
27	aspectos, o professor deve fazer um trabalho que parte da cultura do aluno
28	e, de gêneros e mídias que o discente conhece, de modo que se tenha como
29	resultado final, um enfoque que se inicia no crítico e termina com o ético
30	e o democrático .

Quadro 12: resposta na íntegra da participante Fabiana

Nas linhas 10-11, Fabiana mostra que compreende os multiletramentos como uma necessidade pedagógica, haja vista que, segundo ela, é um caminho para os alunos produzirem significado, bem como terem uma participação social ativa. Mesmo que implicitamente, a participante demonstra um direcionamento à perspectiva ideológica de Brian Street (1984), entendendo que a educação perpassa pelas ações interindividuais que são mobilizadas nas práticas sociais. Em outras palavras, ela reconhece que a escola que insere os multiletramentos é um ambiente que tem relação com aspectos das estruturas de poder da sociedade.

Posteriormente, nas linhas 13-14, “*designers de conhecimento*” indexalizam como a Fabiana visualiza o papel do professor, pois, ela complementa, dizendo que é necessário “*que [os professores] respeitem a pluralidade escolar, a realidade do aluno e principalmente a linguagem do meio social a qual pertence esse aluno*” (linhas 18-19).

Isso diz respeito, de modo geral, ao princípio dos multiletramentos, que, segundo a BNCC, “permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer” (BRASIL, 2018, p. 66). É, então, o indivíduo que consegue transformar, a partir da criatividade, novos fenômenos de significações. Do mesmo modo, essa proposta tem como premissa a diversidade cultural, a qual não adere a um raciocínio classificatório e reducionista, mas integra a contemplação da cultura das mídias, da cultura digital, da cultura de massa, do culto, do popular etc, a fim de garantir uma interação com outras culturas do saber, não somente a tradicional.

Os cursistas, em conjunto, também mobilizam tais posicionamentos no que concerne à desmistificação da noção permeada em muitos ambientes escolares de que o cânone é o único artefato culturalmente aceitável nesse meio e, como um possível caminho, apontam a necessidade de legitimar os que são menos prestigiados, para serem objetos de ensino-aprendizagem. Observem:

Murais 01 e 02

Bate-papo com a Bell
Hooks e Boaventura de
Sousa Santos

“**Quem é a escola? A escola é um agente só? A diretora é a escola?**”

“**A escola está preparada para lidar com a diversidade?**”

“**A escolha de textos que ilustram a diversidade cultural**”

O excerto (“**Quem é a escola? A escola é um agente só? A diretora é a escola?**”) sinaliza um posicionamento questionador no que diz respeito à diversidade no âmbito escolar. É perceptível a bagagem social que os participantes trazem no que diz respeito a uma ideia tradicional da escola, uma escola não democrática, chefiada pela figura da diretora, como se ela tivesse uma posição-função hierárquica superior às demais pessoas que compõem esse ambiente.

Outro ponto a ser observado é que as perguntas sequenciais indicam aspectos que os afligem, podendo ser pelo fato deles terem passado ou estarem passando por essa experiência em seu ambiente de trabalho. Essas inquietações expressam “posicionamentos, tensões, dramas, ansiedades e outros sentimentos” (CADILHE; SALGADO 2019, p.87). Por isso, a partir do pronome relativo “quem”, que se torna um sujeito nessa oração, percebemos um desconforto no decorrer da construção da frase. Ao perguntar “**Quem é a escola?**”, esperamos, a partir da inserção do “Quem é”, que a resposta seja um sujeito, e continuam “**A escola é um agente só?**” e, logo, acrescentam “**A diretora é a escola?**”. Fica claro, pois, que eles fazem uma relação indireta em que o

único agente seria a diretora, caracterizando um sentimento que surge pela justificava de o ambiente escolar não estar alinhado às diversidades e, por muitas vezes, ter uma representação única.

No último excerto (“*A escolha de textos que ilustram a diversidade cultural*”), o indexical “*escolha*” nos chama atenção por apontar para o viés que reforça a não aceitação de uma posição ingênua do educador. Assim, existem muitas indagações e decisões que precisam ser posicionadas, inclusive, para conseguir especificar e justificar os caminhos escolhidos. Dentro de uma concepção reacionária, o fazer pedagógico não é, em nossa compreensão, neutro; já que não se pode ignorar o fato de que ele está no mundo, sendo perpassado, a todo momento, por relações (inter)pessoais. Paulo Freire sustenta tal pressuposto, ao dizer que: “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções” (FREIRE, 1996, p.50). Dessa forma, a seleção do verbo “*escolha*” sugere que Fabiana reconhece que o fazer docente é sempre um posicionamento.

Em outro momento, nas linhas 21, 22 e 23, a cursista propõe uma nova função ao professor, de que conheça os recursos de navegação dos meios digitais e, em suas práticas focadas em leitura, acesse links. Seu alinhamento se dá no sentido que ela reflete que não é só sobre inserir as tecnologias digitais por si. Pela pista indexical, “*capaz de relacionar os signos de modo a promover construção de sentido*”, entendemos que ela reconhece que apenas usar por usar os aparatos tecnológicos não torna uma aula interessante e situada.

De igual modo, no mural, os integrantes inseriram tal observação como fator de dominação/não-transformação:

Mural 02

Bate-papo com
Boaventura de Sousa
Santos

“*Pensar em práticas usando **tecnologias** de forma **descontextualizada***”

Diante dos indexicais “*tecnologias*” e “*descontextualizada*”, retirados do excerto “*Pensar em práticas usando tecnologias de forma descontextualizada*”, atentamos para a ideia retroativa de que se a aula fugir do tradicional e houver, por exemplo, a inserção das tecnologias digitais, ela, conseqüentemente, será contextualizada. Porém, se partimos do pressuposto de que uma aula descontextualizada, em ambientes convencionais, é

aquela que não possui interlocutores, não há intenções, é estática e simplificada (ANTUNES, 2009), não faz sentido, pois, acreditar que só pelo fato de ter recursos tecnológicos, mesmo com todo o cenário acima – falta de objetivos, pouca relação entre professor e aluno, conteúdo não direcionado etc –, a aula será significativa e contextualizada.

Ribeiro (2021, p.02) reforça essa perspectiva, ao afirmar que:

Para fazer boas escolhas é preciso pensar, estudar, conversar, trocar ideias, debater (...) Podemos agregar tecnologias interessantes para que aulas médias fiquem boas; podemos experimentar modos mais eficazes de ensinar algo; podemos fazer coisas com tecnologias que não fazemos analogicamente; podemos dar um upgrade em muitos aspectos da aula e da interação. Isso não quer dizer substituir tudo. O barato seria unir o melhor dos dois mundos, como venho dizendo e como ouvi o prof. Wilson Leffa.

Nessa lógica, Fabiana, no fragmento “(...) *de modo que se tenha como resultado final, um enfoque que se inicia no crítico e termina com o ético e o democrático*”, sinaliza o que se espera do processo formativo em viés dos multiletramentos pelos indexicais “*crítico, ético e democrático*”, nas linhas 29-30. Sua reflexão revela o desejo por uma formação crítica de docentes, que trate os “novos” letramentos a partir de uma perspectiva que questiona, reflete, significa e se reconhece responsiva.

Sobre essas expectativas em relação ao processo formativo, na construção grupal, é possível estabelecer relação com a seguinte contribuição:

Mural 02

Bate-papo com
Boaventura de Sousa
Santos

“*Formar o aluno pensando na prática cidadã*”

O cenário acima demarca caminhos para uma prática docente mais democrática e transformadora. Com isso, notamos que, embora as nomenclaturas escolhidas sejam distintas (cidadã - crítica, ética e democrática), percebemos, em primeiro lugar, que elas se relacionam diretamente, além de ser visível que o propósito maior dos participantes, bem como da Fabiana, em sua atividade individual, é de romper com um processo de ensino sem articulações e que não favorece a criação de um ambiente de trocas de experiências, de transformações, descentralizações de saberes e de buscas por inovações no mundo contemporâneo.

Por fim, consideramos as apreciações individuais de Raquel em relação à atividade solicitada.

1	A contribuição para efetivação das práticas de letramento deve vir da relação entre
2	aluno-professor, professor-aluno. É necessário que a fim de efetivar tais práticas
3	o docente possua como propósito dar voz ao seu aluno e torná-lo protagonista,
4	pois assim ele se sentirá como um ser atuante diante das próprias escolhas,
5	valorizado e participará efetivamente das propostas levadas à turma gerando,
6	consequentemente, uma aprendizagem significativa. É necessário também, para
7	a efetivação, que o professor atenda às demandas que o mundo globalizado e
8	cheio de avanços coloca para ele. Que este esteja atualizado perante as novas formas
9	de ensino e aberto a uma nova maneira de pensar, dialogar e agir.

Quadro 13: resposta na íntegra da participante Raquel

Nas linhas 1-2, Raquel afirma que é preciso ter a concretização das práticas pedagógicas com base na relação entre “*aluno-professor e professor-aluno*”. É interessante observarmos que ela não centraliza apenas um sujeito no processo de ensino, escolhendo, inclusive, o indexical *relação*, o qual demarca a não determinação específica, mas sim, um estreitamento entre os indivíduos daquele contexto. Podemos reconhecer aí uma perspectiva que, nas palavras de Braga (2013, p.56), aponta para “letramentos que enfatizam a participação e não a autoria individual, o conhecimento distribuído e não o centralizado, a partilha de conteúdos, a experimentação, a troca colaborativa.”

Fazendo o elo com a construção coletiva do mural, no encontro síncrono os participantes discutiram como fator de opressão/dominação a existência de um padrão tradicionalista que está ancorado em uma visão do professor como o único detentor do conhecimento.

Mural 02	“ <i>Existe só um modelo possível de educação formal.</i> ”
Bate-papo com Boaventura de Sousa Santos	

Quando, então, Raquel coloca a sua postura direcionada a um ensino que preze pelas relações, ela, consequentemente, opõe-se ao movimento de uma tradição curricular que privilegia e legitima o saber por meio de conteúdos padronizados. No mural, os participantes posicionaram o excerto “*Existe só um modelo possível de educação formal*” como um princípio de opressão e dominação. Ao considerarmos que a dinâmica do ensino provém da lógica das relações e das práticas sociais e não estritamente da disciplina em si, é indispensável que o discurso pedagógico contextualize outros discursos envolvidos no processo da construção de currículos/aulas.

Em seguida, a cursista afirma que, para os alunos se sentirem *atuantes das próprias coleções* (linha 04) e, com isso, reconhecer que elas podem ser legitimadas, é preciso que o docente tenha como propósito “*dar voz ao seu aluno e torná-lo protagonista*” (linha 03) e, como fruto, terá uma *aprendizagem significativa* (linha 06). Os indexicais destacados, segundo nossa leitura, alinham-se ao que Paulo Freire fala sobre a importância de o aluno ser sujeito protagonista da ação, pois, segundo ele: “a educação [...] implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” (FREIRE, 1983, p.13).

Nesse sentido, buscando respaldar tal discussão em alguns de muitos fundamentos que o autor propõe, evidenciamos três que nos parecem fundamentais nessas conexões: i) a pessoa que aprende precisa ver o significado no que foi aprendido, ii) o verdadeiro significado acontece por meio da autonomia dos sujeitos e iii) a recondução do discente como sujeito ativo do processo em vez de mero consumidor de informações, isto é, ele precisa ser protagonista (FREIRE, 1983).

Esse debate nos remete, a partir das pistas indexicais, à produção da atividade grupal, na qual foram pontuados como fatores de transformação, situações como:

Mural 02	“Colocar o aluno como protagonista do ensino-aprendizagem”
Bate-papo com Boaventura de Sousa Santos	“Dar autonomia para que ele participe efetivamente do processo de ensino-aprendizagem”

É possível assumir que os trechos acima, realizados coletivamente, com foco no protagonismo e na autonomia dos alunos, bem como a apreciação de Raquel, com enfoque na aprendizagem significativa a partir de alunos protagonistas, compartilham um macro objetivo: na condição da aprendizagem, que os educados sejam transformados em sujeitos de (re)construções do que foi ensinado, ao lado do educador, que é da mesma maneira, sujeito do processo.

Ademais, na linha 07, Raquel diz que, para a efetivação dos caminhos supramencionados, “*é necessário que o professor atenda às demandas do mundo globalizado*”. Tal demanda nos conecta com as mudanças dos próprios fenômenos de linguagem, influenciados pelas formas de ler e de produzir textos. Quando Lemke (2010, s.p), por exemplo, amplia o campo de visão sobre o ensino dos novos letramentos baseado nas transformações do mundo, ele ressalta que “as opções de significados de cada mídia

multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas”. Quando, então, a participante interpela a relação do professor com as mudanças do mundo globalizado, entendemos, diante do nosso foco de pesquisa e da nossa área, a indispensabilidade do processo formativo ser ancorado por vieses de compreensão das implicações de significado na presença das múltiplas modalidades

Em consonância, na produção da coletiva, os participantes elencaram questões que dialogam com o que Raquel aponta:

Murais 02 e 03

Bate-papo com
Boaventura de Sousa
Santos

*“O professor **ignora a realidade** e o contexto social que os alunos estão inseridos.”*

*“Formar o aluno (...) **compreendendo a realidade que estamos inseridos**”*

Pode ser percebido pelas pistas indexicais *“ignora a realidade”* e *“(…) compreendendo a realidade que estamos inseridos”* que poderia haver um desconforto entre os participantes, no sentido de, muitas vezes, a escola não acompanhar os reflexos e as mudanças na sociedade, corroborando para que haja um muro entre “saberes escolares” e “saberes sociais”. Ribeiro (2021,p.10) esclarece: “As escolas precisam pressionar de volta. É importante que os pais percebam que a educação precisa mudar com a sociedade”.

Após a reflexão sobre esses pontos, foi possível identificar os efeitos das discussões e das vivências do curso acerca dos multiletramentos no processo de ensino imbricadas nas construções individuais. No decorrer de todo esse percurso analítico, identificamos que muitas pautas foram levantadas e, aqui, entendendo a magnitude das conexões entrelaçadas pelos participantes, pontuamos alguns tópicos diante dos indexicais analisados tanto na parte grupal quanto na parte individual.

Os pontos elencados pelos cursistas, tais como: a relação ativa entre ambiente escolar e ambiente social, o aluno protagonista e atuante, o acolhimento de outros e múltiplos saberes e, com isso, o reconhecimento da diversidade cultural, linguística e digital, a formação cidadã etc, foram perpassados, direta e/ou indiretamente, pelos eixos macros, considerados nas intersecções coletivas e pessoais. Veja abaixo:

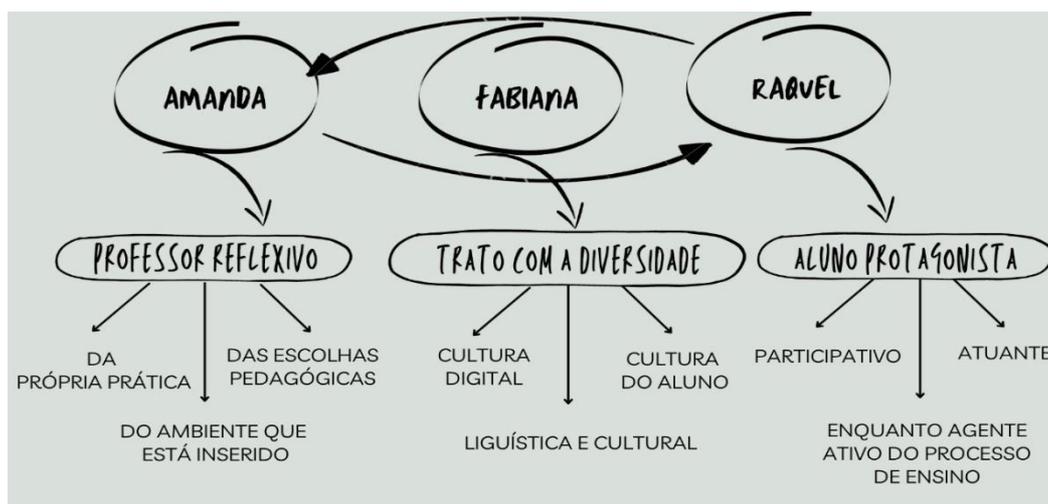


Figura 5: intersecções coletivas e individuais emergidas no curso de extensão (Elaborada pela autora, 2022)

Diante da ilustração acima e analisando as apreciações valorativas dos participantes do curso “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica”, conseguimos ouvir experiências de formações e suas expectativas diante do contexto contemporâneo, identificar seus posicionamentos prévios, alinhando-os sobre o que a BNCC e outros autores dizem em relação aos multiletramentos e a cultura digital no ambiente efetivo de sala.

Diante de cada momento do curso, presenciamos uma experiência de formação com diversos elementos, vozes, materiais, construções integrativas em grupo e individuais, sendo, inclusive, um convite para reconhecer que tais experiências formativas -discutidas nos capítulos acima- foram ricas, produtivas, diversificadas e proveitosas pelos os que vivenciaram o curso em questão. Conseguimos ter essa apreciação pela maneira que os participantes indexalizam, implícita ou explicitamente, os eixos acima (*professor reflexivo* – da própria prática/das escolhas pedagógicas/do ambiente que está inserido; *trato com a diversidade* – da cultura digital/ da cultura do aluno/ linguística e cultura; *aluno protagonista* – participativo/atuante/enquanto agente ativo do processo de ensino) em suas posturas e em seus posicionamentos da vida e do ensino, além do próprio reconhecimento da magnitude do curso que os próprios pontuam no decorrer dos encontros. Identificamos, portanto, que as reflexões produzidas individualmente pela Amanda, Fabiana e Raquel dialogam e podem ser identificadas como estreitamento do que foi discutido naquele momento respectivo/coletivo, podendo ser um potencializador para que os cursistas se alinhem a práticas pedagógicas mais engajadas e situadas para os seus alunos.

Analisando as reflexões valiosas já apresentadas, mostraremos, a seguir, o impacto deste curso para os participantes, a partir de seus relatos.

6.3 “A FORMA QUE VOCÊS LEVARAM ESSE CURSO FOI DIFERENTE, COM TROCAS E COM MUITA REFLEXÃO”: POR UM FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO PARA OS MULTILETRAMENTOS

A Educação On-line nem sempre é vista com bons olhos no ambiente acadêmico.³⁷ No que diz respeito à formação de professores à distância, também há críticas (cf. GIOLO, 2008). Nesse sentido, esclarecemos que nos distanciamos da direção que atribuí a educação on-line um caráter solucionista para longinquidade geográfica ou ainda como uma simples transposição das práticas correntes para um “novo modelo” de sala de aula. Ainda recente e diante de constantes atualizações, pesquisadores reconhecem obstáculos com a utilização conservadora das tecnologias (ALMEIDA, 2015; NETO, 2014). Isto posto, apoiamos em Almeida (2003, 2015) e Neto (2014) quando afirmam que os planos e as ações à distância podem ser eficientemente desenhados e atingidos à medida em que se assumirem metodologias e tecnologias de apoio que possibilitem o diálogo no viés mais abrangente do termo bakhtiniano.

No decorrer desta dissertação, pontuamos as grandes mudanças que a sociedade e a produção de conhecimentos e de significados têm sofrido, principalmente por conta do advento dos artefatos. Ao argumentarmos pelas modificações no âmbito escolar, um dos primeiros passos a ser dado, ao nosso ver, é, sem dúvida, relacionado à formação do professor.

Esta pesquisa, é, portanto, uma via de mão dupla. Desejamos contribuir para a formação de professores por meio de recursos virtuais, bem como com questões que visam os Multiletramentos e o uso das TDIC como possíveis formas de alcançar mudanças na prática pedagógica. A posição que adotamos para esta seção parte do nosso objetivo de verificar a percepção dos participantes acerca desse aspecto da experiência, por meio de posicionamentos que eles foram apresentando no decorrer do curso.

Nesse sentido, já no primeiro encontro do módulo I, após os cursistas inserirem as justificativas das escolhas imagéticas referentes ao que eles entendiam por Multiletramentos, os direcionamos para uma aproximação com a prática docente, solicitando que, em grupo, realizassem questionamentos – a partir das orientações da

³⁷ Para a discussão específica sobre políticas e estruturas da educação a distância no âmbito brasileiro, indicamos a leitura de Almeida (2012).

BNCC e do que compreendiam do termo – fazendo relações com o conhecimento que eles possuem em relação ao ensino de língua no país e/ou até mesmo da própria vivência em sala de aula. Após a concretização desse momento, a participante Kátia chama a atenção para o estilo de atividade que, segundo sua perspectiva, “*saiu do esperado*”; e ela complementa:

Foi uma interação que a gente teve e quebrou aquela coisa de só falar e a atividade quebrou esse gelo. Ajudou, também, a fixar o conteúdo porque, às vezes, a gente só ouvir, ouvir e ouvir, a gente ouve e depois passa, né? Se você não faz uma prática, acaba que fica muito pouco.

Em sequência, Amanda expressa que achou muito rico, justificando:

“É muito importante esses espaços-tempo para a gente pensar, discutir, refletir mesmo, né? Como a Thais disse, nenhum currículo vai dar conta de tudo, né? Sempre vai ter uma lacuna que a gente vai ter que procurar em outro lugar. Como Paulo Freire disse, ninguém nasce educador, ninguém nasce professor, a gente se faz, a gente se faz na prática. Então eu acho que é isso assim (...) Esse exercício de pensar essas questões e de se colocar nessa posição de reflexão e buscar aprender sobre é sempre muito válido. Então, eu acho riquíssimo esses espaços que a gente tem para fazer isso; e é bem nesse movimento que a Fernanda falou, né? De formiguinha...”

Ao final do segundo encontro do módulo I, a cursista Carina diz que, antes de findar, precisava expor sobre o que ela estava achando sobre a condução do curso:

Eu gostaria de dizer que esse espaço não perde nada pelo presencial. Eu acho que está sendo muito boa a discussão. Eu não esperava tanto, estou vendo muitas coisas boas aqui! Eu trabalho com formação de professor e quando eu estava em sala de aula, isso não existia. A gente não tinha esses momentos. Esses momentos são realmente essenciais, como alguém falou anteriormente. Se a gente não tem esse espaço para conversar com os professores, eles não têm esse espaço na escola também, então, fica todo mundo perdido. A pessoa continua no seu caminho, muitas vezes sozinha; às vezes, querendo fazer um bom trabalho, mas sem saber por onde começar (...) Então, a gente precisa desse momento de discussão, de trocar ideias. Isso que vocês estão fazendo aqui, eu acho que é muito rico e muito válido.

Na finalização do módulo I, o terceiro momento ficou marcado pelo reconhecimento dos participantes, escritos pelo Chat da Sala Virtual, como podem observar abaixo:

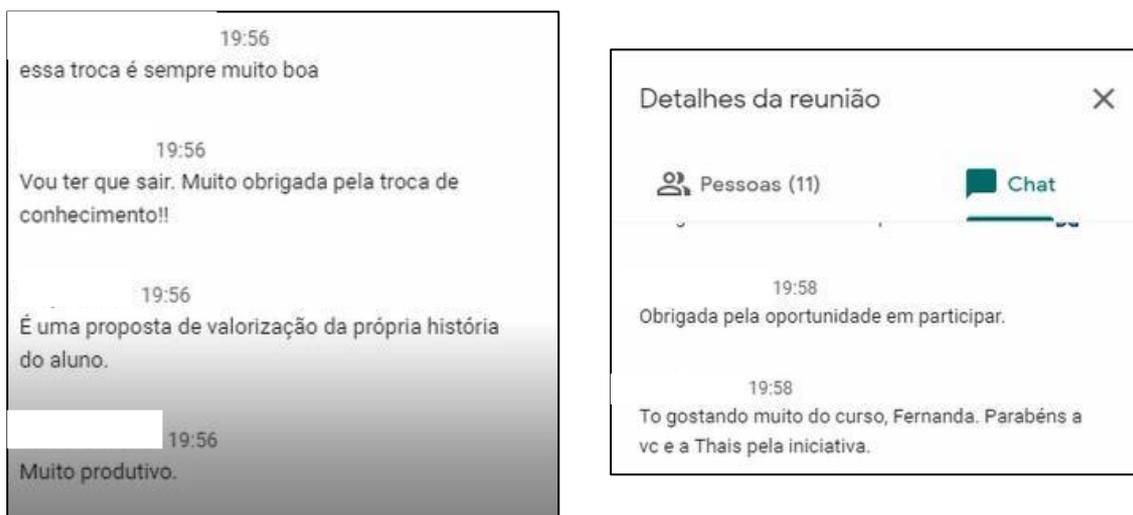


Figura 6: relatos sobre o curso no último momento do módulo I

O módulo II também foi muito enriquecedor para os participantes, e conseguimos observar desse modo pela forma como eles foram destacando interesse, inclusive, Valentina perguntou se existiriam outros cursos conduzidos desse modo, pois ela teria muito interesse e, logo, Daniel reconhece as diversas estratégias utilizadas no decorrer das atividades e diz que *“Dinâmicas assim são muito enriquecedoras”*. Vera finaliza: *“Curso muito bom mesmo!”*. Igualmente, no último encontro, os cursistas parabenizam as professoras responsáveis pela maneira como o curso foi desenvolvido. Nas palavras de Carina, *“Foi maravilhoso. A forma que vocês levaram esse curso foi diferente, com trocas e com muita reflexão, sempre conectando as atividades com a sala de aula. Obrigada por tudo!”* e Bianca exprime que *“Foi tudo diferente do que eu imaginava, superou as minhas expectativas. Assim como os outros colegas, também quero participar dos próximos.”*

No último encontro do módulo II, ao findar a parte de discussão do material que sistematizamos o que eles produziram no decorrer do percurso e as minhas contribuições e escolhas enquanto pesquisadora, mais especificamente, na temática sobre *“Hipermodernidade e Globalização: traços do meio social”*, Kátia pontua: *“Eu acho que, com todos esses “hiper’s”, as pessoas estão ficando mais ansiosas (...) achamos que sempre temos que melhorar em algo. É um ciclo”* e, no mesmo momento, Dalila diz que *“é o mundo moderno que a gente vive, é interessante ver como essa característica da nossa história, do nosso dia a dia influencia na sociedade e na escola”*.

É interessante destacar que as apreciações mobilizadas pelos participantes remetem, de certa maneira, aos aspectos que Nóvoa (2009) elenca no seu texto *“Para uma formação do professor construída dentro da profissão”*. Por exemplo, quando Kátia e Carina se posicionam em relação ao fato de o curso se basear em situações reais – *“Se*

“você não faz uma prática, acaba que fica muito pouco” (NÓVOA, 2009, p.126) / *“(...)sempre conectando as atividades com a sala de aula”* (NÓVOA, 2009, p.127) - , conseguimos identificar um elo no momento que autor diz que “a formação de professores ganharia muito (...) na referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. (NÓVOA, 2009, p.05).

O mesmo ocorre com Kátia, no momento que ela interpreta alguns atributos do cenário hiper, bem como com a Dalila, que expõe que *“é o mundo moderno que a gente vive, é interessante ver como essa característica da nossa história, do nosso dia a dia influencia na sociedade e na escola”*. Tais posturas indicam um aspecto fundamental para Nóvoa (2009, p.05), “a importância de um conhecimento que vai para além da «teoria» e da «prática» e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição (...) o papel de certos indivíduos e de certos contextos.”

Para o professor universitário, outro aspecto importante é a procura pelo conhecimento com o esforço de reelaborações, “na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes” (NÓVOA, 2009, p.05). Em analogia, Carina reforça que os *“momentos do curso são realmente essenciais, como alguém falou anteriormente. Se a gente não tem esse espaço para conversar com os professores, eles não têm esse espaço na escola também, então, fica todo mundo perdido.”*

E o último viés defendido por Nóvoa (2009, p.05) é a responsabilidade profissional, que sugere “uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.” Em suas apreciações, Amanda corrobora com esse pressuposto ao defender que *“ninguém nasce educador, ninguém nasce professor, a gente se faz, a gente se faz na prática. Então eu acho que é isso assim (...) Esse exercício de pensar essas questões e de se colocar nessa posição de reflexão e buscar aprender sobre é sempre muito válido.”*

Tais aspectos discutidos por Nóvoa (2009) nos remete ao pensamento que tivemos ao realizar um curso focado na educação para multiletramentos, compreendendo, antes de tudo, os princípios de práticas contextualizadas/ interdisciplinares, além de ter em vista um trabalho pedagógico que legitime as diversas manifestações socioculturais presentes em contextos reais de sala de aula. Por isso, a definição de multiletramentos é ponto central nesta pesquisa, não somente por estar presente no título do curso cujo impacto no processo formativo está sob investigação, mas, sobretudo, pelo fato de envolver a complexificação da teoria de letramentos(s).

Segundo Cope e Kalantzis (2000), uma pedagogia para os multiletramentos compreende a linguagem e outras maneiras de significação como recursos representacionais recriados pelos sujeitos e não enquanto códigos fixos e uniformes. É justamente por isso que nossos debates baseados na perspectiva dos Multiletramentos, escolhida por nós, possibilitaram que a compreensão das práticas letradas fosse ampliada para além da escrita em si, ou seja, proporcionou a inclusão de práticas, semioses, mídias, tecnologias digitais, culturas em distintas esferas de interação social. Diante desse paradigma, reforçamos na teoria, como também na prática, os dois conceitos básicos que demarcam quando uma prática pode ser ilustrada típica dos multiletramentos ou não: o ambiente multissemiótico, que abrange múltiplas semioses/ modalidades (imagéticas, gestuais, sonoras, linguísticas, visuais etc) e a diversidade cultural, que contempla as práticas que circundam os diversos grupos sociais, não apenas os cânones, i.e, a ampliação das produções de sentido pelo viés também dos artefatos culturais menos prestigiados.

Outro ponto a ser destacado em relação à condução do curso tem a ver com as relações das múltiplas linguagens combinadas e integradas para a produção de significados, exploradas pela construção de murais e nas retomadas de conteúdo com imagens (analógicas, digitais, estáticas e em movimento), que carregam tantas significações importantes para o desenvolvimento dinâmico do curso.

Procuramos, também, abrir espaços para discussões de práticas pedagógicas dentro do viés dos Multiletramentos, no sentido de articular a efetividade do contexto de ensino, compartilhando experiências, ideias, saberes, e produzindo conhecimento de modo colaborativo, situado e socialmente relevante. Acreditamos, após os relatos dos cursistas, que formações complementares para além noção dos Multiletramentos podem ser uma excelente alternativa para direcionar caminhos didáticos para professores (em formação e atuantes) a respeito dos inúmeros fenômenos, como a multiculturalidade, a multimodalidades, as hipermídias etc.

É evidente, pois, que o “Curso Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica”, desenvolvido em dois módulos on-line, foi extremamente importante para pensarmos, de modo ativo e crítico, em pautas sobre diversidade linguística, diversidade cultural, gêneros digitais, hipertextos, hipermídias, hiperlinks e outras temáticas que perpassam a esse movimento. Vale ponderar que essas discussões foram alicerçadas na Base Nacional Comum Curricular e, em todo o desenvolvimento, integradas às práticas formativas e efetivas do contexto acadêmico e escolar. A experiência, segundo os participantes, foi muito positiva e superou todas as expectativas.

Finalmente, fortalecemos nosso entendimento de que cursos de formação construídos de modo dialógico e crítico podem promover mudanças significativas nas concepções dos participantes, sendo um ponto de partida para engendrar tais discussões e repertórios em suas práticas de ensino, fortalecendo, cada vez, caminhos para uma educação mais justa e responsiva.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma extensa literatura no campo de pesquisa sobre multiletramentos e formação de professores. As direções possíveis, teóricas e metodológicas, são diversas e se diferenciam diante das concepções políticas e ideológicas do trabalho. O caminho que atravessamos nesta dissertação pretendeu distanciar-se de ações e iniciativas que se baseiam na necessidade de “habilitar”, “treinar” ou, até mesmo, “corrigir” as bagagens dos participantes do curso. Nosso propósito estava mais pautado em proporcionar que os discentes de um curso de licenciatura de uma universidade federal refletissem sobre seus papéis na formação e na reavaliação do nosso lugar, considerando a educação e as linguagens pelo viés dialógico e pelas arenas ideológicas que nos perpassam cotidianamente.

A concretização de uma pesquisa que buscou refletir o processo formativo por dois caminhos, conduziu-me a dois lugares diferentes de discussões. De um lado, analisando um curso extensionista que inovou, tendo em vista as escolhas programáticas e a forma como tais escolhas foram direcionadas para atender a demanda de formação docente. De outro lado, ampliando espaços de discussões do impacto desse tipo de curso pelas produções dos participantes, indicando as grandes e valiosas reflexões discursivas, individuais e grupais.

Nesse viés, este trabalho surge a partir de uma necessidade de integrar a literatura teórico-prática dos multiletramentos e das TDIC à formação docente. O desenvolvimento da presente pesquisa viabilizou espaços de reflexão acerca do meio social, caracterizado por linguagens e tecnologias múltiplas. Além de trazer também uma provocação para os cursistas pensarem sobre pressupostos temáticos da área com base no documento normativo, a Base Nacional Comum Curricular, de modo a considerá-la em uma perspectiva crítica para práticas pedagógicas mais engajadas e situadas em contextos reais de ensino.

Dado esse contexto, a pesquisa cumpriu seu propósito de analisar as apreciações e as (re)significações dos participantes no curso “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica”, além do seu impacto na formação de professores de Língua Portuguesa para os multiletramentos. Isso foi feito por meio de análises apreciativas do material realizado coletivamente, bem como das reflexões individuais.

Respondemos, portanto, a pergunta (1) “De que maneira se desenvolvem as discussões teórico-práticas sobre os multiletramentos e o ensino de Língua Portuguesa baseadas na BNCC, em um grupo de professores em formação e atuantes?”, apresentando

a integração dos participantes em cada momento do curso. Em relação a pergunta (2), “De que modo as discussões e as experiências do curso acerca dos usos das TDIC e dos multiletramentos geram implicações para o processo de reflexão individual sobre o tema?”, foi possível perceber o entrelaçamento das reflexões grupais nos posicionamentos individuais. Identificamos, pois, pelas apreciações valorativas dos participantes, que o curso formativo em questão fomentado pela criticidade, pela dialogicidade e pela dinamicidade das temáticas escolhidas mobilizou grandes reflexões teórico-práticas enquanto processo formativo complementar, podendo ser um grande potencializador nas práticas efetivas dos que participaram.

Para responder tais perguntas, é necessário embasar o caminho que nos trouxe até as respostas das indagações supracitadas. Situamos o contexto contemporâneo com base nas discussões sobre Hipermodernidade e Globalização, partindo dos pressupostos dos autores Gilles Lipovetsky e Milton Santos. Relacionamos, também, a sociedade hipermoderna e globalizada com aspectos da educação linguística, uma vez que compreendemos que professores (em formação/atuentes) fazem parte do meio social e vivenciam as transformações socioculturais que precisam ter espaço na sala de aula.

Diante das características hipermodernas discutidas ao longo deste trabalho, é certo que a educação também não é a mesma, ou pelo menos não deveria ser, no que tange às mudanças que ocorreram na sociedade, haja vista à ampla inserção das tecnologias digitais nas mediações comunicacionais, fazendo com que muitos gêneros discursivos que antes estavam somente nos ambientes analógicos, agora também se entrelacem de forma híbrida nas telas dos computadores e smartphones, isto é, a possibilidade de mixar a linguagem escrita à linguagem midiática respaldada por diferentes semioses (vídeos, imagens, links, cores, etc.). Esses textos são os encontrados nas redes sociais e podem fazer parte da realidade dos alunos, sendo, necessário uma educação linguística mais responsiva ao meio social.

No Capítulo III, optamos por discutir sobre algumas teorias de letramentos que demarcam o processo do(s) letramento(s) aos multiletramentos, enfatizando o advento das tecnologias digitais e das outras maneiras de co-construir as atividades sociais e escolares. Abarcamos, mais detalhadamente, sobre a conceituação dos multiletramentos e sua influência no âmbito social e escolar, refletindo acerca das multissemoses e da diversidade cultural, além de uma breve discussão sobre a temática a partir da Base Nacional Comum Curricular. No Capítulo IV, articulamos a discussão da educação

linguística e sua relação com as Tecnologias Digitais, abarcando o que diz respeito às novas demandas e aos novos desafios para o professor na Era hipermoderna e globalizada.

Cabe ressaltar também que, ao longo dessas discussões, foi pontuado sobre o momento histórico vivido: a pandemia da COVID-19, que reforçou a necessidade das TDIC no contexto de ensino, mostrando que, em tempos críticos, a mediação tecnológica foi o recurso que impulsionou a educação para que ela não se estagnasse diante do isolamento social causado pelo vírus. É certo que, mesmo nesse cenário, problemas de outras ordens são encontrados, como desigualdade social, qualidade da conexão em rede, propostas de inclusão digital, capacitação de professores para o trabalho com os multiletramentos, entre outros. Porém, a sua influência e implementação para que o ensino continuasse em alguma medida foi um caminho possível, e isso já nos remonta à sua importância. Sabemos que, de maneira geral, os impasses (políticas públicas efetivas, recursos estruturais etc.) que atravessam a formação de professores para o uso dessas tecnologias não serão resolvidos de forma rápida. Contudo, nos alinhamos a Moita Lopes (2006), quando afirma o compromisso da LA em dar retorno à sociedade por meio da pesquisa.

Estabelecendo um diálogo com os fundamentos metodológicos, a pesquisa respalda-se em uma abordagem qualitativa interpretativista, inspirada na multirreferencialidade. Tais perspectivas preocupam-se com o reconhecimento da diversidade configurada nas múltiplas práticas sociais e escolares, além de ser um caminho para a reflexão crítica, compreendendo-as com um olhar de pluralidade, necessário e urgente no processo formativo.

Após a realização do curso, analisamos a participação dos cursistas a partir dos encontros e das propostas de trabalhos, com enfoque nos momentos do módulo I, além da identificação dos reflexos assimilativos em relação às apreciações valorativas da atividade realizada individualmente com o material construído coletivamente e, por fim, a constatação do impacto que o curso extensionista causou nos participantes. Acreditamos que todo esse movimento tenha potencial para promover reflexão acerca das práticas e mudanças significativas na concepção de escola e de educação e, na esteira dessas questões, incentivar discussões em prol das demandas contemporâneas.

A pesquisa revelou que as considerações grupais foram assimiladas ou até mesmo refletidas de modo particular, sendo um grande potencial formativo, haja vista que às ferramentas utilizadas, o acesso às informações, intervenções adquiridas no meio digital e a própria condução do curso geraram mudanças epistemológica que, de certo modo,

transformaram as relações e as construções de saberes, sendo, inclusive, ponte para a caminhada dos professores atuantes e em formação, no sentido de alinharmos a práticas mais contextualizadas e dinâmicas. Por isso, para nós, é oportuno findar este texto em defesa da promoção de reflexões críticas acerca da construção conceitual e prática do fazer pedagógico: responsivo, democrático e transformador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Formação de professores à distância: avaliação e perspectivas.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – GT08 Formação de Professores – UFSC/Florianópolis, 2015.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

Almeida, M.E.B. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AQUINO, I.S; DIPP, R.P. **A escola (a)pesar: a educação em tempos de leveza hipermoderna.** Educação (Porto Alegre), v. 41, n. 3, p. 471-477, set.-dez., 2018.

ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação.** São Carlos: EdUFSCar, 1998, p.42-49.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem Online: textos e práticas digitais.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BLOMMAERT, J. **Discourse: a critical introduction.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, J.; MALY, I. **Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study.** Tilburg papers in culture studies, Tilburg University, n.100, p.1-28, 2014.

BRAGA, D. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <https://goo.gl/jHF9Qc> >. Acesso em 05 abr 2020.

BRITO, Antonia Edna. **Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: O Saber, O Saber-Ser e o Saber- Fazer no exercício profissional.** Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, n. 1245 - 52, jan./jun. 2005.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital.** Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Unicamp, 2007 [Tese de doutorado].

BUZATO, M. E. K. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC.** D.E.L.T.A., São Paulo, vol. 25, n. 1, 2009a, p. 1-38. Disponível em: <https://bit.ly/2Yj6tsf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores.** II Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades.Memorial da América Latina. São Paulo, Brasil, 29 a 30 de maio de 2006.

CADILHE; A.; SANT' ANNA, P. Narrativas da experiência em formação docente inicial mobilizadas em práticas de letramentos online. **Revista Contextos Linguísticos** , v. 13 n. 26 2019.

CANEN A. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. **Cadernos PENESB**. Niterói-RJ, n. 6, p.35-47, 2006.

CANIATO, Ângela Maria Pires. **A subjetividade na contemporaneidade: da estandarização dos indivíduos ao personalismo narcísico**. SILVEIRA, Andreia F. et al. (Org.). Cidadania e participação social. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p.5-22.

CAVALCANTI, M. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COPE; KALANTZIS. **Multiliteracies: new literacies, new learning**. Pedagogies: An International Journal, v. 4, p. 164-195, 2009.

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

DENZIN, N. K e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K e LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017.

FIRMINO, P.C.S. **Globalização e covid19: guerra contra um inimigo invisível**. Revista Contexto Geográfico. Maceió – AL, v.5, n.9, 2020.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. Disponível em: http://www.athuar.uema.br/wpcontent/uploads/2018/01/Livro_P_Freire_Extensao_ou_Comunicacao.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

GEE, J. **Digital media and learning: a prospective retrospective**. 2013. Disponível em: <<http://jamespaulgee.com/admin/Images/pdfs/Digital%20Media%20and%20Learning.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2020.

GILSTER, P. **Digital Literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc, 1997.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, 2008. Disponível em: . Acesso em: 01 jul. 2022

- GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.
- GONNET, J. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.
- GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GUIMARÃES, Thayse Figueira; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Entextualizações estratégicas: performances sensualizadas de raça em práticas discursivas na Web 2.0. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 2, p. 289-307, maio/ago. 2016.
- GUIMARÃES, Thayse Figueira; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, performances identitárias e etnografia. **Alfa: Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 61, n. 1, p. 11-33, 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.
- KLEIMAN, A.B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.
- LAVE, J. **Situated Learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge university press, 1991.
- LEMKE, J. **Letramento Metamidiático: transformando significados em mídias**. In: Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010
- LIBERALI, F.C. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais**. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- LIPOVETSKY, G. **O coronavirus é um sintoma da hipermodernidade**. Entrevista com Gilles Lipovetsky. Revista Ihu On-line, 2020. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/597016-o-coronavirus-e-um-sintoma-da-hipermodernidade-entrevista-com-gilles-lipovetsky>>. Acesso em: 10 ago 2020.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos Hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.
- LIPOVETSKY, G. **Qual o significado do consumo em nossas vidas? Fronteiras do Pensamento**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/gilles-lipovestky-qual-o-significado-do-consumo-em-nossas-vidas>>. Acesso em: 15 abril 2020.
- LIPOVETSKY, G. **Da leveza: rumo a uma civilização sem peso**. Barueri: Manole, 2016.
- LIPOVETSKY, G; SERROY, J. **A cultura-mundo, resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005a.
- MARTIN, A. Digital Literacy and the “digital society”. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **Digital literacies**: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008. P.152 – 176.
- MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**/ Ago 2004.
- MARTINS, V; ALMEIDA, J. **Educação em tempos de pandemia no Brasil**: saberes e fazeres escolares em exposição nas redes. Redoc: Rio de Janeiro v. 4 n.2, 2020.
- MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T e BEHRENS Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17,n. 4, p. 711-723, 2019. Disponível em:<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em 18 jul 2022.
- MOITA LOPES, L.P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L.P. **Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. In: PEREIRA, R.C; ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2019.
- MOITA LOPES, L.P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2010. p. 9-12.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PINHEIRO, Petrilson Alan. **Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(55.2): 525-530, mai./ago. 2016.
- PINHEIRO, Petrilson Alan. **Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional**: (novos) multiletramentos para a escola. VEREDAS ON-LINE – ATEMÁTICA–2015/2 -P. 209-224 –PPG-LINGÜÍSTICA/UFJF–JUIZ DE FORA(MG)-ISSN:1982-2243.
- QUEVEDO, A. A inclusão de tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica de professores do ensino superior. In: MACIEL, R. F; JESUS, D.M. **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas, SP: Ponte Editores, 2015, p.161-178.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela- Letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, jul. / dez. 2006

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016

RIBEIRO, A.E. “**A educação precisa mudar com a sociedade**” : uma conversa com Ana Elisa Ribeiro sobre tecnologia na escola e educação na pandemia. Palimpsesto, Rio de Janeiro, v. 20, n. 37, p. 3-26, ago.-dez. 2021.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Editora Parábola, 2015.

ROJO, Roxane. **Escola conectada – os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-158.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, Ana Amélia Calazans da. **Novos letramentos, novas práticas: Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola /** Campinas, SP : [s.n.], 2016 [Tese de Doutorado].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2019.

SANTOS, L.W. Abordagem textual e ensino de língua portuguesa. In: MAGALHÃES, José S.; TRAVAGLIA, Luiz C. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2008. p. 1-5.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 4^a ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6^a Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Juremir Machado da. **Apresentação: vazio e comunicação na era “pós-tudo”**. In: LIPOVETSKY, Gilles. A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.

SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, v. 23, p. 193-229, 2003.

SNYDER, I. **Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300013. Acesso: 03 set 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. Jan-Abr, n.25, p.5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

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

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

TANZI NETO, A. **Design de ambientes virtuais de aprendizagem e as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, dos estudos Bakhtinianos e de Remediação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014

TARDIFF, M. **Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, 1996.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o Contexto Brasileiro. Gerhardt, A. F.L. M; Amorim, M. A. (Orgs.). In: **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Ponte Editores, 2019.

ANEXOS³⁸

ANEXO 1 – APOSTILA DO CURSO

MÓDULO I - Encontro 01:**- Apresentação dos três trechos na BNCC que tem a presença dos Multiletramentos**

"Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais ("economias criativas", "cidades criativas" etc.) Tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição." (BRASIL, 2018, p.68)

"Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a língua brasileira de sinais (libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura." (BRASIL, 2018, p.68)

"Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos." (BRASIL, 2018, p.70)

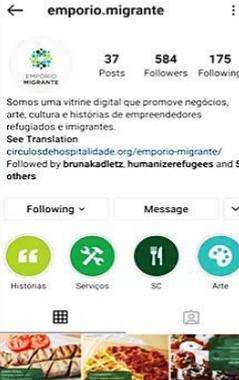
TRECHO 01

TRECHO 02

TRECHO 03

³⁸ Esta seção foi desenvolvida com o propósito de compilar todas as atividades realizadas no curso "Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica", de modo a facilitar o entendimento nos dois módulos.

- Criação do mural, por meio das imagens e justificativas, acerca do que eles acreditam ter relação com o conceito de multiletramentos.

<p>Diversidade linguística - luta indígena.</p> 	<p>Exploração de diversos materiais e gêneros, considerando a cultura digital e novas práticas de linguagem.</p> 	<p>Considerar a esfera digital com base nos novos letramentos e multiletramentos, destacando as práticas sociais e de linguagem.</p> 	<p>Entender e se fazer entender é uma evolução</p> <p>conversar pessoalmente</p> <p>conversar por mensagem</p> <p>conversar por áudio</p> <p>conversar por figurinha</p> 
<p>A imagem sintetiza o que deve ser a educação em conjunto com a tecnologia. A integração entre elas resulta numa troca, na constante comunicação e contribuição entre as os meios usados para ensinar.</p> 	<p>Respeito à diversidade sempre! Importância das múltiplas linguagens!</p> 	<p>Essa imagem representa a diversidade cultural no Brasil.</p> 	<p>usam as tecnologias para se comunicarem</p> 
<p>Valorização do ambiente digital como um espaço amplo para diálogo e transmissão de novas experiências.</p> 	<p>Novas maneiras de construir sentido no ensino, seja a partir do hipertexto ou da hipermidia: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem características da cultura digital.</p> 	<p>A multiplicidade da linguagem</p> 	<p>Novas formas de construção coletiva de conhecimento</p> 
<p>Essa imagem mostra os dois aspectos "multi" dos multiletramentos: multimodalidade (imagem, som, escrita etc.) e multiculturalidade/multiplicidade e de práticas. Por exemplo, na imagem, percebem-se as chamadas "culturas digitais" (que envolvem também interagir pelo instagram, dar likes, comentar, assistir Reels ou Stories) e "culturas escolares" (manifestada, ali, pela leitura de um livro, por um adulto, destinada a uma criança), um evento de letramento tradicionalmente integrante dos chamados "letramentos escolares".</p>	<p>Trecho 1 - participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem. Trecho 3 - desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e reelaboração dos gêneros.</p> 	<p>Diversidade cultural e artística</p> 	<p>Valorização da cultura dos ribeirinhos!</p> 

- Levantamento de questões, ponderando os trechos da BNCC, as experiências deles e a realidade de ensino de línguas no geral

ELENCANDO QUESTÕES

PROPOR QUESTÕES ACERCA DAS ORIENTAÇÕES DA BNCC E O CONHECIMENTO QUE ELAS TÊM SOBRE A REALIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA NO PAÍS E ATÉ DO CONTEXTO EFETIVO QUE ELAS VIVENCIAM.

"O QUE PODEMOS CONSIDERAR COMO "PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DA LINGUAGEM"? ESSAS PRÁTICAS SEMPRE ENVOLVEM TECNOLOGIAS DIGITAIS?"

"COMO SERIA UM TRABALHO COM MULTILETRAMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (NO CASO, LICENCIATURA)? VEJO ESSE TIPO DE TEMA SER TRATADO APENAS PARA A ESCOLA."

"COMO LEVAR ESSES RECURSOS ÀS ESCOLAS E TORNÁ-LOS EFICIENTES? JÁ QUE NÃO TEMOS GARANTIAS."

"TENDO COMO BASE ESSE MOMENTO DE PANDEMIA EM QUE ESTAMOS VIVENDO, O QUE PODERIA SER FEITO PARA MINIMIZAR ESSA DESIGUALDADE AO ACESSO DE INFORMAÇÕES, DE CONHECIMENTO, DE APRENDIZAGEM?"

"COMO A FORMAÇÃO INICIAL PODE PROPORCIONAR O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS FUTURAS PRÁTICAS DO PROFESSOR? SERÁ QUE O O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS ESTÃO PREPARADOS PARA LIDAR COM TAIS PRÁTICAS?"

"DE QUEM É ESSE TRABALHO DE "GARANTIR UMA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO E UMA INTERAÇÃO E TRATO COM O DIFERENTE"? DO PROFESSOR? DA ESCOLA COMO UM TODO? O QUE COMPETE A CADA UM? QUAIS OS CAMINHOS PARA SE ALCANÇAR ISSO?"

"COMO FAZER COM QUE ESSA AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIO ACONTEÇA DE FATO E DE FORMA IGUALITÁRIA NAS ESCOLAS, TENDO EM VISTA AS DESIGUALDADES SOCIAIS NO PAÍS E A FALTA DE RECURSOS DOS PROFESSORES?"

Encontro 02:

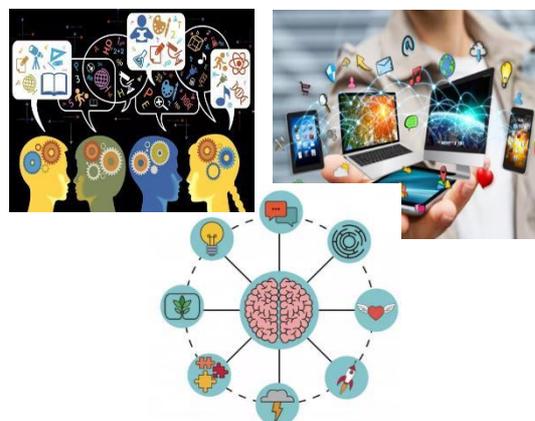
- Retomada dos três trechos da BNCC por meio de vídeos explicativos e interativos



- Apresentação dos conceitos de multiletramentos a partir da perspectiva do Grupo de Nova Londres com as imagens que eles selecionaram no encontro anterior:

O Grupo de Nova Londres baseia-se em dois fundamentos que abrangem uma (nova) necessária organização cultural e institucional: “a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente saliência de diversidade linguística e cultural” (NLG, 1996, p. 63).

- O primeiro fundamento está ligado “à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, etc.” (NLG, 1996, p. 64).



- Para o Grupo de Nova Londres (1996, p.64), “uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens, em múltiplos idiomas e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias”.



- Construção do mural: Bate-papo com a Bell Hooks

BATE-PAPO COM A BELL HOOKS

A escola está preparada para lidar com tamanha diversidade?

os documentos norteadores dão espaço para essas novas maneiras de dar aula?

Como proporcionar a inclusão e participação igualitária entre alunos, considerando as diversidades?

Que mudanças nas práticas tradicionais de ensino são necessárias p/ uma educação cidadã? É possível fazer isso só c/ aulas expositivas e focadas em gramática normativa?

As diversidades linguísticas e culturais são realmente abordadas de maneira eficiente nas escolas, e, principalmente, nas universidades?

Como construir uma prática que rompa com as parcialidades, e com a lógica colonialista, normativa, de forma efetiva, abarcando de fato as diversidades sem cair em uma inclusão excludente?

Como trabalhar essas diversidades culturais e linguísticas de maneira efetiva?

QUEM é a escola? A escola é um agente só? A diretora é a escola?

Como o professor se prepara para esse trabalho com a diversidade?

Como essas "parcialidades que reforçam os sistemas de dominação" se manifestam no trabalho do professor?

Nas aulas de literatura, qual é a representatividade de autores e personagens de grupos marginalizados?

E se o professor for para o aluno um representante desse sistema de dominação?

Alunos considerados "letrados" de fato não desenvolvem nenhum evento de letramento, ou nós desconsideramos suas ações letradas por associá-las a culturas marginalizadas?

Muitos professores ainda têm dificuldade de trabalhar com a diversidade linguística. Por onde começar então?

Há necessidade de enfatizar a educação para as relações étnico-raciais de forma comprometida com a mudança de mentalidade e postura no ambiente escolar e na sociedade?

Como levar para sala de aula essa diversidade linguística? Como ensiná-los de forma que não haja exclusão?

Como as práticas de ensino podem se tornar um espaço - tempo que contemple as culturas e sociedades, a fim de reforçar o pertencimento de seus alunos?

Até que ponto a escola encara a diversidade? Somente com feiras, eventos?

Uma das maiores questões questionamentos, que está relacionado à diversidade linguística, é sobre a linguagem "adequada" para cada contexto escolar, pois vejo que essa questão é bastante problemática.

Como confrontar o sistema de dominação?

Necessitamos de formações que rompam com a exclusão. Como conscientizar a sociedade acerca da importância das práticas voltadas a atender os diversos grupos?

Vamos levantar alguns questionamentos sobre a relação entre essa questão de diversidade cultural e linguística e nossas práticas de ensino?

A escola está tentando fazer o seu melhor, mas o ambiente escolar é o espelho da sociedade.

O ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira pode contribuir para proporcionar um pensamento mais abrangente a cerca da nossa diversidade?

Em nossas aulas, contemplamos as práticas de letramento de grupos marginalizados, ou apenas as dominantes?

A escola está agitando fazer o seu melhor no trabalho com a diversidade, mas ainda temos muito o que aprender. O que ainda precisamos aprender?

Uma das maiores questões questionamentos, que está relacionado à diversidade linguística, é sobre a linguagem "adequada" para cada contexto escolar, pois vejo que essa questão é bastante problemática.

Uma das maiores questões questionamentos, que está relacionado à diversidade linguística, é sobre a linguagem "adequada" para cada contexto escolar, pois vejo que essa questão é bastante problemática.

ANA LUCIA SILVA SOUZA

LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA

Práticas, questões, reflexões, desafios 2019-2020

- Construção do mural: Bate-papo com Boaventura de Sousa Santos

UM DIÁLOGO COM BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS



O "conhecimento" com o qual estamos acostumados a trabalhar em sala de aula se configura como fator de opressão, de dominação ou de transformação? Vamos pensar em exemplos?

Opressão/Dominação

- Rotular alunos com base em pré-conceitos, laudos e estereótipos, limitando sua efetiva participação dentro do processo de ensino.
- Não trabalhar sistematicamente práticas de oralidade.
- Colocar a participação de um aluno por considerá-lo "letrado", "malandro", ou por outro tipo de pré-concepção.

Transformação

- As aulas que se configuram a partir da troca de experiência entre todos os sujeitos presentes na sala de aula contribuem muito para a transformação dos conhecimentos.
- A escolha de textos que ilustram a diversidade cultural.
- Valorizar as práticas de letramento já desenvolvidas pelos alunos em seu cotidiano.
- Trabalhar a equidade como fator de inclusão dos diversos saberes
- Avaliação formativa e diversificada

Trabalhar com projetos (verde)

- Quando se trabalha com a única preocupação de vencer o conteúdo, sem pensar na aprendizagem dos alunos... Estamos perpetuando a dominação e opressão...
- Valorizar classificação e metalinguagem em detrimento dos usos e da reflexão crítica sobre a língua.
- O professor fala e o aluno reproduz
- Entender o aluno como participante ativo e não consumidor passivo.
- Não se omitir diante de casos de bullying e exclusão
- Nas aulas de literatura, valorizar as experiências de leitura mais do que a classificação em escolas literárias

Aula invertida

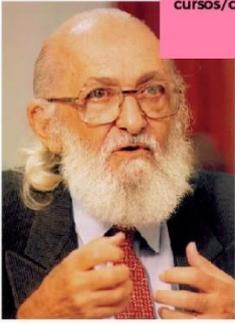
- Exercícios de interpretação que promovam a leitura crítica.
- Considerar os diversos saberes. Múltiplas habilidades
- Construir o programa da disciplina em conjunto com os alunos, a partir de seus interesses e necessidades

Outros temas abordados:

- Pensar em práticas usando tecnologias de forma descontextualizada.
- Existir só um modelo possível de educação formal.
- O professor ignora a realidade, e o contexto social que os alunos estão inseridos.
- Não trabalhar com gêneros digitais porque o aluno não tem acesso.
- Avaliação punitiva
- Aulas que privilegiam o conhecimento erudito
- Dar autonomia ao aluno para que ele participe efetivamente do processo de ensino-aprendizagem valorizando os conhecimentos que ele já traz consigo.
- Colocar o aluno como protagonista do ensino-aprendizagem
- Insistir em práticas usando tecnologias de forma descontextualizada.
- Insistir em um modelo possível de educação formal.
- Insistir em trabalhar com gêneros digitais porque o aluno não tem acesso.
- Insistir em dar autonomia ao aluno para que ele participe efetivamente do processo de ensino-aprendizagem valorizando os conhecimentos que ele já traz consigo.
- Insistir em colocar o aluno como protagonista do ensino-aprendizagem.
- Insistir em trabalhar com projetos (verde).
- Insistir em aulas que se configuram a partir da troca de experiência entre todos os sujeitos presentes na sala de aula contribuem muito para a transformação dos conhecimentos.
- Insistir em escolher textos que ilustram a diversidade cultural.
- Insistir em valorizar as práticas de letramento já desenvolvidas pelos alunos em seu cotidiano.
- Insistir em trabalhar a equidade como fator de inclusão dos diversos saberes.
- Insistir em avaliação formativa e diversificada.
- Insistir em não se omitir diante de casos de bullying e exclusão.
- Insistir em nas aulas de literatura, valorizar as experiências de leitura mais do que a classificação em escolas literárias.
- Insistir em construir o programa da disciplina em conjunto com os alunos, a partir de seus interesses e necessidades.
- Insistir em considerar os diversos saberes. Múltiplas habilidades.
- Insistir em construir o programa da disciplina em conjunto com os alunos, a partir de seus interesses e necessidades.

- Construção do mural: "Bate-papo com Paulo Freire":

UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE



Como podemos nos aproximar dessa democracia? Vamos pensar em práticas/estratégias/re cursos/caminhos?

de se reinventar.

humildes diante de nossa incompletude enquanto sujeitos, entendendo que estamos em constante construção. Somos processo, e portanto devemos sempre estar atentos e reflexivos quanto a necessidade de se

Conhecendo a comunidade em que a nossa escola está inserida

Ouvir as vozes muitas vezes silenciadas.

Como professor, refletir constantemente sobre a própria prática.

Valorizar as características do indivíduo que muitas vezes é levado a acreditar ser inferior àquele que o oprime.

Partir da realidade do aluno, mas ir além dessa realidade.

Repetir a cultura do outro.

Ouvir nossos alunos, reconhecer que eles têm direito de fala e de construir conosco as decisões sobre seu processo de aprendizagem

Entender que a diversidade é algo bom, e valorizá-la cada vez mais.

É preciso buscar formação...Abrir diálogo.

Repensar o próprio significado de "democracia" que orienta nossas ações

Abrir espaços para expressão de diferentes backgrounds culturais.

aproveitar os famosos sábados letivos para atividades que tenham uma maior participação da comunidade escolar: profs, alunos, pais e moradores do entorno

Dar voz às pessoas que fazem parte dessa diversidade, e saber ouvi-las.

Formar o aluno pensando na prática cidadã, compreendendo a realidade que estamos inseridos.

Estratégia/caminho: processo de autoavaliação institucional proposto pelo "Index da Inclusão"

Encontro 03:**- Apresentação do documentário de Jairo:****- Análise da proposta/quadro do projeto de ensino realizado em uma turma da EJA na Escola Municipal de Juiz de Fora que leciona**

A DEMOCRATIZAÇÃO DA MEMÓRIA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Motivação
Contato com a plataforma do Museu da Pessoa e explicitação do trabalho da unidade.
Macroestrutura textual
Relato oral
Construção de relatos orais a partir de objetos significativos para os estudantes.
Relato escrito
Retextualização para a escrita dos relatos orais sobre os objetos.
Sistematização do gênero
Análise e sistematização do gênero relato de experiência vivida escrito, a partir de regularidades observadas.
Função social
Reflexão acerca da função social do gênero relato de experiência vivida, a partir de um modelo intergenérico.
Análise de relato oral
Retomada dos textos produzidos no início da etapa (transcrição das falas) e análise comparativa com a sistematização produzida para a modalidade escrita.

Microestrutura textual
Produção inicial escrita
Sensibilização para produção inicial e posterior mapeamento, feito pelo professor, das estratégias de progressão textual utilizadas.
Marcas de articulação na progressão textual escrita
Prática de análise linguística de relatos escritos com foco nas relações entre as partes do texto.
Encadeamento por justaposição
Prática de análise linguística de trechos em que o marcador não está explícito, mas as relações entre proposições e a progressão ocorrem perfeitamente.
Retomada dos próprios textos
Prática de análise linguística dos usos dos marcadores e levantamento acerca da progressão textual nos próprios textos. A análise é orientada pelo professor, a partir do mapeamento feito previamente.
As marcas de articulação na progressão textual oral
Visita de uma pessoa escolhida pela turma para relatar histórias ligadas ao tema da etapa. Observação e posterior prática de análise das estratégias de progressão textual utilizadas na oralidade.
Bingo dos articuladores
Atividade lúdica: bingo em que as cartelas são criadas com trechos de relatos de experiência vivida acerca de diversos temas. Com os articuladores omitidos desses trechos, o aluno deve conseguir completar sua cartela utilizando os conectores sorteados pelo professor.*
Gravação do documentário
Culminância do trabalho: gravação de relatos de experiência vivida dos alunos no formato dos vídeos que integram o acervo do Museu da Pessoa.
<i>* A etapa não foi realizada na intervenção por intercorrências que são abordadas no Caderno Pedagógico. Dessa forma, o detalhamento da atividade planejada, contendo um modelo de cartela, segue anexo a esta dissertação.</i>

- Entrega dos materiais motivadores com fatores contextuais relacionados à diversidade linguística e cultural (reportagem, música e relato)

Para Leticia Gomes Pereira, de 18 anos, o ambiente escolar tóxico resultou em depressão e ansiedade, que a afastaram diversas vezes da sala de aula a ponto de quase repetir de ano. "Cheguei a fazer um calendário de quanto tempo faltava para acabar o Ensino Médio, porque não aguentava mais ver aquelas pessoas. Eu ouvia o tempo todo que além de preta e pobre, eu tinha 'escolhido' ser sapatão porque estava procurando mais uma opressão para chamar de minha".

"Eu ouvia o tempo todo que além de preta e pobre, eu tinha 'escolhido' ser sapatão", diz Leticia Pereira sobre o que ouviu na escola

Todos os anos, diversos motivos levam milhares de adolescentes a largarem os estudos. Atualmente, estima-se que 2,5 milhões de jovens estão fora da escola. No caso da comunidade LGBT, discriminação e violência são causas que, não raro, levam ao abandono, diz Fábio Meirelles, ativista e coordenador-geral de Direitos Humanos do MEC entre 2011 e 2015.

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-que-alunos-lgbts-querem-da-escola/>

Era uma casa não muito engraçada
Por falta de afeto, não tinha nada
Até tinha teto, piscina, arquiteto
Só não deu pra comprar aquilo que faltava
Bem estruturada, às vezes lotada
Mas mesmo lotada, uma solidão
(...)

Yeah, havia outra casa, canto da quebrada
Sem rua asfaltada, fora do padrão
Eternit furada, pequena, apertada
Mas se for colar tem água pro feijão
Se o Mengão jogar, pode até parcelar
Vai ter carne, cerveja, refri e carvão
As moeda contada, a luz sempre cortada
Mas fé não faltava, tinham gratidão
(....)

Diretamente do fundo do caos
procuro meu cais no mundo de cães
Humanos são maus, no fundo,
a maldade resulta da escolha que temos nas mãos
Uma canção infantil, à vera
Mas lamento, velho, aqui a bela não fica com a fera
Também pudera, é cada um no seu espaço
Sapatos de cristal pisam em pés descalços



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ri-eF5PJ2X0>

— Nossa, que gatinho!

— Eu prefiro meu pretinho.

— Amiga, quem gosta de preto é a polícia.

Gabriela Nunes estava com 24 anos de idade, no intervalo entre aulas da universidade, comprando um milho cozido, quando uma colega começou o diálogo. Algumas frases depois, tinha voltado aos 7 anos de idade, quando o padrinho jogava sinuca em um bar na esquina de casa, em Embu das Artes, e foi assassinado por policiais. O mesmo tipo de terror que sentira aos 4 anos de idade, quando um amigo da mãe foi alvejado na porta de sua casa.

Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/bianca-santana/2020/10/21/estudantes-e-professores-relatam-casos-de-racismo-na-unip.htm>

- Materiais realizados pelos participantes com adaptações e levantamentos de outras ideias com base na proposta de ensino de Jairo do Carmo

Grupo 01

Fator contextual: A discriminação com alunos LGBT.

Série/Ano: Todos os anos a partir do ensino médio.

Preconceito e discriminação no ambiente escolar: LGBT e racismo
Motivação
<p>Buscar um ambiente mais agradável, democrático e aberto para o público LGBT nas escolas públicas, visto que muitos se queixam que ela é um espaço opressivo.</p>
Macroestrutura textual
Roda de conversa
<p>Rodas de conversa com alunos e personalidades que se enquadram no grupo para compartilhamento de experiências e conceitos.</p>
Produção escrita
<p>Descrever em texto as realidades dos alunos</p>

<p style="text-align: center;">Sistematização do gênero</p> <p>Leitura de poemas que tratam da temática para posterior análise e sistematização do gênero poema</p>
<p style="text-align: center;">Função social</p> <p>Reflexão acerca da temática no mundo hodierno e seu respectivo impacto na vida de diversos estudantes.</p>
<p style="text-align: center;">Microestrutura textual</p>
<p style="text-align: center;">Produção inicial escrita</p> <p>Sensibilização para produção inicial.</p>
<p style="text-align: center;">Estrutura composicional do poema</p> <p>Prática de análise linguística de poemas.</p>
<p style="text-align: center;">Retomada dos próprios textos</p>
<p style="text-align: center;">Batalha de Slam</p>
<p>Atividade lúdica: Convidar alunos, corpo docente e personalidades que se identificam com a temática para produção de poemas. Nestas batalhas os participantes devem ler ou apenas recitar, sem acompanhamento musical, poesias autorais. A apresentação não pode ultrapassar três minutos.</p>
<p style="text-align: center;">Exibição de Filmes</p>
<p>Exibição de filmes que trabalham a questão do preconceito com o intuito de difundir uma visão mais ampla as identidades diversas do outro.</p>

Grupo 02
 Fator contextual: Turma heterogênea de escola pública
 Série/Ano: 1º ano E.M.

“MINHA CASA É ENGRAÇADA?”: PRODUÇÃO DE GÊNEROS DIGITAIS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA
Motivação
Clipe “Canção infantil” de Cesar MC Elementos a serem explorados: intertextualidade, desigualdade social
Macroestrutura textual
Vídeo “Tour pela minha casa”
Entrevista oral (inserida no vídeo)
Análise de vídeos semelhantes do gênero Propor que os alunos assistam alguns exemplares do vídeo e reflitam sobre sua estruturação, aspectos sociais e linguísticos.
Função e aspectos sociais Mediar para que os alunos estabeleçam relações com a música da motivação.
Sistematização do gênero A partir dos vídeos, reflexões e análises, sistematizar aspectos que auxiliem na produção final
Microestrutura textual A exploração de aspectos micro ainda não foi definida

<p style="text-align: center;">Produção inicial escrita</p> <p>Sensibilização para produção inicial e posterior mapeamento, feito pelo professor, das estratégias de progressão textual utilizadas.</p>
<p style="text-align: center;">Marcas de articulação na progressão textual escrita</p> <p>Prática de análise linguística de relatos escritos com foco nas relações entre as partes do texto.</p>
<p style="text-align: center;">Encadeamento por justaposição</p> <p>Prática de análise linguística de trechos em que o marcador não está explícito, mas as relações entre proposições e a progressão ocorrem perfeitamente.</p>
<p style="text-align: center;">Retomada dos próprios textos</p> <p>Prática de análise linguística dos usos dos marcadores e levantamento acerca da progressão textual nos próprios textos. A análise é orientada pelo professor, a partir do mapeamento feito previamente.</p>
<p style="text-align: center;">As marcas de articulação na progressão textual oral</p> <p>Visita de uma pessoa escolhida pela turma para relatar histórias ligadas ao tema da etapa. Observação e posterior prática de análise das estratégias de progressão textual utilizadas na oralidade.</p>
<p style="text-align: center;">Bingo dos articuladores</p>
<p>Atividade lúdica: bingo em que as cartelas são criadas com trechos de relatos de experiência vivida acerca de diversos temas. Com os articuladores omitidos desses trechos, o aluno deve conseguir completar sua cartela utilizando os conectores sorteados pelo professor.*</p>
<p style="text-align: center;">Gravação dos vídeos “Tour pela minha casa”</p>

Culminância do trabalho: gravação de vídeos do gênero proposto, a serem disponibilizados no YouTube

** A etapa não foi realizada na intervenção por intercorrências que são abordadas no Caderno Pedagógico. Dessa forma, o detalhamento da atividade planejada, contendo um modelo de cartela, segue anexo a esta dissertação.*

Grupo 03
Fator contextual: Feira Cultural sobre Diversidade
Série/Ano: Ensino Médio



Disponível em: https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/wp-content/uploads/sites/189/2020/08/cartilha-da-diversidade-dell-brasil-jul2020_290820205930.p

MÓDULO II – Encontro 01:

- Preenchimento do infográfico a partir do seguinte direcionamento: I) O que são gêneros digitais? I) Onde circulam? III) Quais são as características? IV) Exemplificações

GÊNEROS DIGITAIS

O QUE É?

- gêneros textuais adaptados para a internet
- gêneros construídos 100% digitalmente
- gêneros que passaram a existir pós internet

ONDE CIRCULA?

- Páginas da internet e aplicativos, plataformas digitais
- Páginas da internet como vlogs, instagram, tiktok, facebook.
- Youtube, aplicativos para celular

CARACTERÍSTICAS

- Textos curtos, comunicação rápida e dinâmica.
- Os gêneros digitais trazem abreviaturas e a linguagem interativa é uma característica marcante.
- Produções colaborativas
- Intensificação da multimodalidade
- abreviaturas
- Hipertextos curtos e sucintos
- Linguagem interativa

EXEMPLOS

- E-mail, postagem de blog, *stories* do instagram, postagem no *facebook*, corrente de WhatsApp, mensagem de WhatsApp
- enquetes do instagram
- Utilização de QR codes na sala de aula
- Vlogs, produção textual em sites digitais, por exemplo criação de fanfictions, blogs...
- vlog, blog, GIF, e-mail...

- Atividade de completar as lacunas dos três trechos da BNCC que tratam sobre Gêneros Digitais:

PROFESSORES DE PORTUGUÊS EM REDU
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Curso on-line de formação docente
Multiletramentos e tecnologias digitais na prática pedagógica

Use as palavras/expressões abaixo para preencher as lacunas dos trechos da BNCC apresentados. Cada palavra ou expressão só pode ser usada uma vez.

GÊNEROS DIGITAIS
PINTURA
LEITURA
COMPREENSÃO
CULTURA DIGITAL
TEXTOS
GÊNEROS DIGITAIS
MULTISSEMÍÓTICOS E HIPERMIDIÁTICOS

Fragmento 1: _____ no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, _____, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos _____. (BRASIL, 2018, p.70).

Sua resposta _____

Fragmento 2: Analisar as diferentes formas de manifestação da _____ ativa (réplica ativa) dos _____ que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da _____ (BRASIL, 2018, p.71)

Sua resposta _____

Fragmento 3: A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se _____ que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros _____, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc. (BRASIL, 2018, p.139)

Sua resposta _____

Enviar

- Inserção dos fragmentos acima na íntegra

GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC

Fragmento 01

“Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (BRASIL, 2018, p.70).

Fragmento 02

"Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvideo, vidding, gameplay, walkthrough, delonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital."(BRASIL, 2018, p.71);

Fragmento 03

"A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc." (BRASIL, 2018, p.139)

Encontro 02:

- Jogo dos 7 cliques



Jogo dos 7 cliques

Escolha os hiperlinks corretos e ganhe este jogo

Base: Globalização

1 Internet _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

Finalização: Escola

- Apresentação da conceituação dos principais termos presentes no jogo diante do embasamento da BNCC

Globalização



"Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho." (BRASIL, 2018, p.246).

Internet



Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. (BRASIL, 2018, p.68)

Hipermídia



"Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura." (BRASIL, 2018, p.78)

Hipertexto e Hiperlink



"Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissensose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital)" (BRASIL, 2018, p.77)

Escola



"Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." (BRASIL, 2018, p.11)

- Adaptação da proposta de Luiz Fernando Gomes (2003)

PROPOSTA 1 (GOMES, 2013)

Importante frisarmos as evidências dos gêneros digitais da BNCC, visto que tem sido uma preocupação constante das políticas públicas educacionais dos últimos tempos.

Achel muito interessante o passo a passo e orientações para se fazer a atividade. É o letramento digital. Aprender a usar as ferramentas disponíveis.

Utilizar a discussão sobre a utilização do estrangeirismo reforça estratégias de persuasão e de interculturalidade.

Além dessas utilizadas na música, hoje temos muitas outras. Fazer um levantamento das quais elas usam/mem-contato e tentar achar uma aplicação de usamos esses termos

Costei de proposta de poder realizar a atividade sem precisar estar conectado à internet. Pois isso facilita o uso dos recursos e do desenvolvimento da atividade.

É importante prover a alfabetização digital a alunos e professores a fim de garantir que não existirá dificuldades na realização de atividades que usam mídias digitais.

O arquivo básico pode ser enviado pelo zap dos alunos ou zap da turma.

Para elucidar o sentido de termos que aparecem no texto, é possível inserir links para vídeos em que há explicação sobre o assunto

não é mais word 7

Normalmente, nas escolas públicas, não há disponibilidade de um computador para cada aluno.

Acesso e hipertexto no cotidiano escolar. Acesso processo de produção de hipertextos.

Além disso, as propostas em português e em inglês permitem a abertura prévia de listas e de hiperlinks. Para tanto, basta realizar os procedimentos que se entendem em cada proposta.

A proposta vai tomar como exemplo uma música, o "Samba do Aprender", de Zeca Baleiro, que, com uma boa dose de humor, trata palavras do português, do inglês e da francês, fazendo referência a personalidades estrangeiras e também a alguns produtos comerciais.

Um texto como este é propício para a utilização dos recursos hipertextuais: pode-se criar links para definições (em português ou em inglês) de vocabulário estrangeiro, inserindo, inclusive, links para imagens que ilustrem os termos selecionados. Nesse caso, os links exerceriam as funções retóricas de tipo cefirido, exemplo, explicação e comentários.

O professor parte de um texto selecionado e o transforma em hipertexto vinculado aos objetivos pedagógicos que tem em mente. Podem ser desenvolvidas, nesse caso, tanto a habilidade de leitura quanto a de produção de hipertextual.

Importante acrescentar também que, num segundo momento, o professor poderia pedir aos alunos que acrescentem links ao mesmo texto conforme suas necessidades, ou mesmo que tragam outros textos e, a partir deles, criem seus próprios hipertextos. Por se tratar de uma atividade que não requer, necessariamente, conexão com a internet (pois pode-se utilizar links internos apenas), é de fácil realização e também é bastante produtiva em função das inúmeras variações que permite. Para exemplos de atividades offline, consulte o item "Propostas Complementares" no final deste livro.

Proposta 1. Referenciais teóricos

Tipo de hipertexto	Aberto, entre si.	
Tipo de links	Íntimo, externo, palavras, texto e texto, texto e imagens, texto e gráficos.	<ul style="list-style-type: none"> Ligando termos de texto entre com termos em outros textos. Ligando termos de texto a outros textos na internet.
Função retórica	Definição, ilustração, exemplo etc.	<p>Se usarem bastante os hipertextos com essas funções retóricas de ilustração, exemplo nos materiais de aula de inglês, é possível para que os alunos não tenham problemas com o vocabulário do texto.</p>

Proposta 1. Atividades

Proposta	Leitura de palavras em inglês em texto em português.
Objetivo	Elaborar sentidos de palavras estrangeiras em textos em português, com ênfase nos sentidos e usos pedagógicos.
Método/Atividade	Professor lê o texto com os alunos e eles que podem ajudar com o conteúdo em português e inglês. O professor lê o texto com os alunos e eles que podem ajudar com o conteúdo em português e inglês.

os hiperlinks são muito úteis quando o texto menciona obras/ referências culturais, de forma geral, que o aluno não conhece.

Samba do
(Zeca Baleiro)

Temha prava maca girinha
Saiha que eu, teha aapraach.
Na hora do Lanch.
Eu ando de ferry boat

Eu tenho saovar fava
Mas a bompimenta é light
Minha casa é hi tech.
Toda hora rola um irsinght
Id tu fo do teicho Tuil
Hoje me amano na Slash
Minha vida agora é cool
Meu passado é que foi trash.

Fica laqnda no link
Que eu viu confessa, my love
Depois do deimo drink
Só um burri e velho Engov
Eu Livel a meu Green Card
E foi pra Miami Beach
Pouso não sei por star
Mas já sou um novoa racha

Eu lanch sex-aspaal
Suka só meu buckgreund
Veloz como Duran Hill
Teusa como Pittobai
Nôtao dilaperao um happy end
Quero fugir no dream team
De dia um mecha man
E de noite drag queen

Procedimentos Iniciais

a) Inicialmente, seleção as palavras que irá abordar na aula.

b) Procure no Google (tradutor), ou outro de domínio on-line, o primeiro termo. Em nosso caso, é a palavra "brunch".

c) Após obter a tradução da palavra, copie o endereço da página, conforme ilustrado abaixo:



d) Fie seguinte, volte à música, seleção a palavra com o mouse e, na aba Transl, clique em Links, depois Hiperlink, conforme mostrado abaixo:



Ante clicar no "Hiperlink" basta uma janela "Seleção" onde insere o endereço exato do link do Google. Veja abaixo como fica:



Resultado mostra opções para as cinco palavras selecionadas. A ele-visua C, que web pode mostrar outros tradutores, outras sa de dolo (etimológicas, de um, do campo semântico gramatical etc) ou ainda clicando no "Clique" imagens, se há a palavra selecionada a uma imagem que, em muitos casos, pode ser irada a um vídeo, áudio, ou mesmo dica de leia o nome lanch: Tuil.

Os hiperlinks para o usuário para acessar o link.
O link é clicado em um navegador para acessar o link.
O link é clicado em um navegador para acessar o link.
O link é clicado em um navegador para acessar o link.
O link é clicado em um navegador para acessar o link.

Nunca encontrar um pouco os termos escolhidos em função do uso retórico dos links para fins didáticos.

A palavra "brunch" foi inserida como um link de definição no repositório de links do Google Tradutor que, a em de mostrar não há qualquer outro em português de outra coisa por isso, define o termo como um "lunch" ou "manhã refeição". O link pode ser, por exemplo, ser explorado para a obtenção de uma explicação do termo "brunch" em sua origem. Neste caso, basta ao professor (ou ao aluno) pressionar uma explicação etimológica para "brunch".

Figura 10 - Exemplo de um link de definição de uma palavra.

At o nome "brunch Tuil" tem um link para uma lista de links de rede, nesse caso, ocorre a função de buscar o nome da imagem oferecendo alguns (ou x) para sua compreensão, mas não traz detalhes sobre a origem e etimologia etc.

Nesse caso, o aluno faz o clique no conteúdo etimológico ou a imagem, colando-a, dessa forma, para obter o conteúdo de música a ser usado.

O termo "brunch" também "brunch", ocorre a função de buscar o nome da imagem oferecendo alguns (ou x) para sua compreensão, mas não traz detalhes sobre a origem e etimologia etc.



Figura 10 - Exemplo de um link de definição de uma palavra.

Figura 11 - Exemplo de um link de definição de uma palavra.

Tais propostas são interessantes, pois estimulam a criatividade, o raciocínio lógico e a capacidade de organização do aluno. Além disso, promovem uma maior interação.

Encontro 3:

- E-book com a sistematização entre o que os participantes produziram durante o curso e a pesquisa que desenvolvo:

CURSO MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA



NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Surgem, então, "novas formas de ser, de se comportar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens."

RQJO; BARBOSA, 2015, p.115

ORGANIZADORAS

Fernanda Abreu Gualhano
Dra. Thais Fernandes Sampaio

GLOBALIZAÇÃO



Santos (2001) enfatiza a importância de considerar a presença de três mundos em apenas um. O primeiro refere-se ao mundo como é posto e enraizado: a globalização como fábula; o segundo refere-se ao mundo como de fato ele é: globalização como perversidade; por último, o mundo como poderia ser: por uma outra globalização.

RATE-PAPO COM A BELL HOOKS



HIPERMODERNIDADE

Lipovetsky (2004) postula esse conceito procurando salientar a radicalização da modernidade.



A hipermodernidade "expressa o excesso como uma exigência ou urgência da vida contemporânea. As mais diversas esferas da sociedade estão submetidas a um ritmo acelerado e hiperbólico: a circulação de capital, o consumo, os mercados gigantescos, os shoppings, a tecnologia, a televisão e seus espetáculos, as grandes cidades, o turismo. São os hipermercados, o hiperterrorismo, as hiperpotências, o hipertexto, as hiperclasses, enfim, o hipercapitalismo. E isto não se limita ao comportamento coletivo; ao contrário, os indivíduos também foram capturados pelos extremos: as bulimias, o doping, os esportes radicais, os assassinatos em série, a obesidade, as compulsões, a obsessão pela forma física e pela beleza. Estamos na era do hedonismo individual e do hipernarcisismo." (CARRARA, 2017, p.02)

Hiperconsumismo: "se dispõe em função de fins e de critérios individuais e segundo uma lógica emotiva e hedonista que faz com que cada um consuma antes de tudo para sentir prazer, mais do que para rivalizar com o outro". (LIPOVETSKY, 2004, p.24). Sendo assim, o prazer pelo novo não se limita mais pela idade e pela camada social, pois a novidade e a sedução, expostas em redes sociais, propagandas, shoppings e lojas, atraem pelos contentamentos particulares e imediatos.

Hipernarcisismo: hedonismo individual, ou seja, culto pelo prazer instantâneo; falta de projetos coletivos; liquidez dos pertencimentos; interesses particulares.

Hiperindividualismo: o sujeito potencializa mais o próprio conforto e felicidade do que os princípios coletivos. Dessa forma, o foco no "eu" modifica os modos de relacionar, xoriçando o afastamento coletivo.

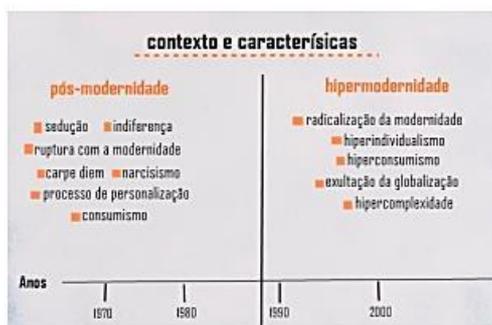
Hipercomplexidade:

"o indivíduo senhor de si, volátil, flexível, cambaleante"

"é preciso ser mais moderno que o moderno, mais jovem que o jovem, estar mais na moda do que a própria moda"

"Eu sem firmeza"

"valorizam-se a saúde, a prevenção, o equilíbrio, o retorno da moral ou das religiões orientais".





"Nos tempos hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive (reodernamento das fronteiras entre o público e privado) ou mais que isso, é preciso mostrá-lo (em selfies, em fotos, em vídeos). Somos impelidos a buscar a novidade o tempo, a não prescindir a ela"

ROJO, BARBOSA (2015, P.121)

MULTILETRAMENTOS

Conceito articulado pelo Grupo de Nova Londres em 1996

Após o Colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), alguns pesquisadores da área decidiram fazer o manifesto intitulado "Uma pedagogia dos Multiletramentos - desenhando futuros sociais".

MULTICULTURALIDADE: abarcar sobre questões de conflitos, lutas, resistências, territórios, minorias.

MULTIMODALIDADE DOS TEXTOS: a criticidade na interpretação de cores, layouts, imagens, diagramação, etc.

"O conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio ds quais ela se informa e se comunica" (ROJO, 2012, p.13)



MULTILETRAMENTOS



De acordo com Rojo (2013, p.23),

"a) Eles [os textos] são interativos; mais que isso, colaborativos; b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) Eles são híbridos, fronteirícios, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)."

"Como seria um trabalho com multiletramentos para a formação inicial de professores (nos cursos de licenciatura, no caso)?"

O GNL apresentou alguns princípios pedagógicos para o processo de ensino ter relação com as noções dos multiletramentos:

1. Designs Disponíveis

são os textos, a linguagem materializada nos diferentes gêneros disponíveis nos diversos modos de representação, do contexto, da cultura.

2. Designs

são caracterizados pela capacidade dos indivíduos de construir e modificarem um conteúdo já existente.

3. Re-Design

Esse princípio, por sua vez, desempenha-se com base no que pode ser reestabelecido pelo indivíduo e redesenhado para a sua bagagem e o seu mundo.

PROPOSTA 1 (GOMES, 2013)

Grupo 2

"SÓVIA CASA E ENUNCIADA": PRODUÇÃO DE GÊNEROS DIGITAIS SOB PERSPECTIVA CRÍTICA	
Introdução	
Clips "Cancão instant" de Cássia M.C	Elementos a serem explorados: intertextualidade, desigualdade social
Microtextos textuais	
Vídeo "Ter pelo minha casa"	
Entrevista realizada ao vídeo	
Análise de vídeos semelhantes do gênero	Projetar que os alunos analisem alguns trechos dos vídeos e reflitam sobre sua enunciação, aspectos sociais e linguísticos.
Fóruns e aspectos sociais	Médias para que os alunos estabeleçam relações com a música de instrução
Síntese de gêneros	

GÊNEROS DIGITAIS

GENEROS DIGITAIS

O QUE É?
gêneros textuais adaptados para a internet
gêneros construídos 100% digitalmente
gêneros que passaram a existir pós internet

ONDE CIRCULA?
Páginas da internet e aplicativos, plataformas digitais
Páginas da internet como vlogs, instagram, tiktok, facebook.
Youtube, aplicativos para celular

CARACTERÍSTICAS
Textos curtos, comunicação rápida e dinâmica.
Os gêneros digitais trazem abreviações e a linguagem interativa é uma característica marcante.
Intensificação da multimodalidade
Produções colaborativas abreviaturas
Linguagem interativa
#peritextos curtos e sucintos

EXEMPLOS
E-mail, postagem de blog, stories do Instagram, postagem no Facebook, corrente de WhatsApp, mensagem de WhatsApp
enquetes do Instagram
vlog, blog, GIF, e-

GÊNEROS DIGITAIS

Diante às novas mídias e às diversas situações comunicativas impostas pelo uso da internet, emergiram gêneros textuais adaptados a essa realidade: os gêneros digitais. Exemplos: *memes, vlogs, blogs, comentários, posts, conversa no WhatsApp, chats, podcast, gifs.*



GÊNEROS

Pós-modernidade/
Hipermodernidade:
Gêneros Discursivos:
primários e secundários

Hipermodernidade
Gêneros Digitais:
gêneros adaptados e
ressignificados por causa das
mídias e TDICs

Elementos importantes: "o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo de linguagem e enunciados" (BAKHTIN, 2003)

"Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: **comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvideo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc.**, de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital." (BRASIL, 2018, p.71)

O novo suporte do texto [a tela do computador] permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas da livro. Nessa perspectiva, Rojo (2013) acredita no conceito de leitor.

Percebemos que, de forma similar aos gêneros discursivos, os gêneros digitais também possuem sua forma, conteúdo, objetivo e suporte. Diante disso, Marcuschi (2002, p.1-2) apresenta três aspectos importantes na análise dos gêneros digitais:

" a) seu grande desenvolvimento e o uso cada vez mais generalizado; b) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios; c) a possibilidade que oferecem de se reverem conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita."

Compreendendo conceitos

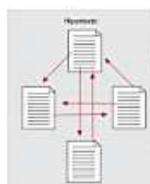
HIPERLINK, HIPERMÍDIA, HIPERTEXTO,

Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital) (BRASIL, 2018, p.75, grifo nosso).

"Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia." (BRASIL, 2018, p.68)

Hipertexto

De acordo com Santaella (2001, P.392), hipertexto são "vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos, interligados por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves), ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura outro, em qualquer ponto da informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas."



- INTERATIVIDADE
- NÃO SEQUENCIALIDADE
- CONEXÕES LIVRES

De acordo com Marcuschi, Xavier (2010), todo e qualquer texto é um hipertexto, partindo do pressuposto de recepção. No que concerne ao hipertexto eletrônico, a diferença está, sobretudo, no suporte e na flexibilidade em acessá-los.

Como exposto, o hipertexto não precisa ser apresentado linearmente, ou seja, não tem obrigatoriamente início, meio e fim. Essa nova forma de organizar convida o leitor e o produtor a construir significado pensando CRITICAMENTE na função dos textos verbais, dos recursos visuais, quadros destacados, cores distintas, legendas, justaposição das páginas, uma vez que "não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos" (ORLANDI, 2008, p.101)

Compreendendo conceitos

HIPERLINK, HIPERMÍDIA, HIPERTEXTO,

Hiperlink

O termo hiperlink criado em 1965 por Theodor Nelson, filósofo estadunidense, consiste em um texto que "conecta dois elementos em uma estrutura de dados" (Levy, 1999, s.p). Ou seja, em um texto pode haver vários links que encaminham para outro arquivo ou outra página.



Hipermídia

"Co-habitação do hipertexto com os multimeios, misturas de sons, ruídos, imagens de todos os tipos, fixas e animadas, configuram os ambientes da hipermídia". (ROJO, 2013, s.p). Ou seja, são textos, imagens, sons inseridos em apenas uma plataforma de informação digital.



"Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos." (BRASIL, 2018, p.70)

WEB 1.0

Informação unidirecional

WEB 2.0

Redes sociais

WEB 3.0

Internet inteligente

- Apresentação do vídeo “A noite carrega o dia”

