

OS MULTILETRAMENTOS ALIADOS AO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

MULTILITERACIES COMBINED WITH THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Samara Teixeira de Souza¹
Albina Pereira de Pinho²

Resumo: Esta pesquisa analisa as situações de uso das tecnologias digitais na consecução de práticas multiletradas informadas nos Trabalhos de Conclusão Final (TCFs) desenvolvidos por professores de Língua Portuguesa, egressos da turma três do PROFLETRAS, da UNEMAT, Campus de Sinop, na área da Linguística Aplicada. Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista e documental. Embora, os TCFs sinalizem resultados satisfatórios, o processo para efetividade das práticas de leitura e escrita, sob o viés dos multiletramentos, mostrou-se bastante complexo, principalmente, devido à quase ausência de suporte tecnológico fornecido pela maioria das escolas públicas, em que as docentes egressas do programa atuam e desenvolveram suas pesquisas.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Tecnologias digitais; Leitura e escrita; Práticas multiletradas.

Abstract: This research analyzes the use of digital technologies in multilingual practices, as reported in the final papers developed by Portuguese language teachers who graduated from the third class of the Professional Master in Language (PROFLETRAS) at UNEMAT/Sinop, in the field of Applied Linguistics. The research is qualitative-interpretive and documentary. Although the final papers show good results, the process of effective literacy practices, from a multi-learning perspective, proved to be quite complex, mainly due to the almost total lack of technological support provided by most of the public schools where the teachers who completed the program worked and developed their research.

Keywords: Applied linguistics; Digital technologies; Reading and writing; Multilevel practices.

Introdução

¹ Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop. Discente do Mestrado Acadêmico de Letras do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras (PPGLetras) da mesma instituição e bolsista do CNPq. E-mail: samara.souza1@unemat.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2268-4959>.

² Doutora em Educação, docente efetiva da Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN), com atuação no curso de Pedagogia, no Mestrado acadêmico em Letras e no Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop-MT. E-mail: albina@unemat.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-9299>.

A presença das tecnologias digitais na sociedade modifica, significativamente, os modos de praticar a leitura e a escrita dos estudantes contemporâneos. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) passa por novas reconfigurações motivadas pelas mudanças contínuas das práticas sociais e, sobretudo, pelos desafios advindos dos resultados das avaliações externas, que atestam a necessidade de melhorias na educação linguística dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Dada essa realidade, houve a criação, em rede, do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que objetiva a formação continuada de professores que atuam com LP em turmas do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras.

O PROFLETRAS é um programa de Pós-Graduação *stricto sensu* oferecido em rede nacional, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e conta com a participação de inúmeras instituições públicas de ensino superior incluídas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UBA) (Santos, 2016). Santos (2016) historiciza que o programa teve sua aprovação em 2013, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para atender os profissionais de Letras atuantes em salas de aulas, em específico em turma do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, na área de LP.

O PROFLETRAS é uma política pública comprometida com a formação de docentes pesquisadores de sua própria prática docente, com vistas a reinventar o ensino de LP de modo que os alunos desenvolvam proficiência das habilidades previstas para prosseguirem para o Ensino Médio, com uma sólida base de conhecimentos aprimorados pelas experiências aliadas aos usos dos diferentes meios tecnológicos.

Portanto, o programa preza pela formação continuada do docente-pesquisador, pois além das teorias fomentadas e discutidas em sala, busca aproximar o docente ainda mais das ações que lhe são apresentadas no ambiente interno da universidade, com prioridade na experiência profissional de cada um dos discentes-professores, a fim de promover a aproximação com a realidade da sala de aula de cada um deles.

Para obtenção de títulos de mestres, esses docentes-pesquisadores precisam cumprir os vinte e quatro (24) créditos das disciplinas, como também elaborar um projeto de pesquisa baseado nos moldes da pesquisa-ação para desenvolver com uma de suas turmas na escola, preferencialmente aquela em que alunos apresentem mais desafios de aprendizagem. Nesse projeto, terão de elaborar um produto educacional que ao final da investigação-ação, gerará um produto final. Para isso, faz-se necessário que o projeto tenha sido aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisas com seres humanos da instituição.

Este artigo tem por objetivo analisar as situações de uso das tecnologias digitais na consecução de práticas multiletradas informadas nos Trabalhos de Conclusão Final (TCFs) desenvolvidos por professores de Língua Portuguesa, egressos da turma três (3) do PROFLETRAS, da UNEMAT, Campus de Sinop, na área da Linguística Aplicada.

Para este trabalho, valemo-nos da pesquisa qualitativo-interpretativista sob o enfoque da pesquisa documental. A composição do *corpus* analítico da pesquisa integrou recortes das práticas multiletradas aliadas ao uso das tecnologias digitais informadas nos TCFs dos docentes de LP, egressos da turma três do PROFLETRAS da unidade UNEMAT/Sinop, concluídos em 2018, na área da Linguística Aplicada.

Em conjunto com estas considerações introdutórias, promovemos discussões sobre os multiletramentos aliadas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, com o foco no ensino de LP, a partir de um ensino contextualizado, por isso centralizado na aprendizagem que tenha como base o trabalho com os gêneros discursivos³. Compartilhamos a análise dos TCFs acompanhada por reflexões que demonstram as situações em que as tecnologias digitais foram aliadas ao ensino de LP para expansão dos multiletramentos, como também os impedimentos para efetividade das pesquisas realizadas pelos egressos do programa.

1 O contexto e os procedimentos adotados na pesquisa

A partir da ideia de se trabalhar interpretativamente tendo como base os TCFs, que, por sua vez, tratam-se de experiências reais em salas de aula, nada mais profícuo do que fazer uso de uma abordagem que aproxime o pesquisador do universo da pesquisa, sendo assim, a abordagem utilizada nesse estudo foi a pesquisa qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), associada às particularidades da pesquisa documental (Minayo, 2001).

Por se tratar de uma análise documental, a pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a realidade enfrentada por muitos professores na atualidade, o que tornou possível a compreensão do desenvolvimento e das considerações estabelecidas acerca das práticas multiletradas viabilizadas no contexto real da sala de aula, bem como perceber como aconteceu essa interação entre os meios tecnológicos e os alunos, pelos olhos dos educadores. O quadro 1 evidencia os

³ Nos estudos de Bakhtin, gênero e discurso são concebidos como esferas de uso da linguagem, em que a base constitutiva é a palavra. Para o autor, “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 262, grifos no original).

títulos, os objetivos, bem como os gêneros discursivos contemplados em cada projeto de pesquisa.

Quadro 1- Título, objetivos da pesquisa e gênero discursivo

Títulos dos TCFs	Objetivos	Gênero Discursivo
Produção textual potencializada em espaço digital: tessitura da viabilidade dos multiletramentos na escola	Compreender como as práticas de produção textual, sob o viés dos multiletramentos, poderiam constituir-se viáveis para efetividade do uso da linguagem em aulas de Língua Portuguesa para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental.	Gênero relatório escolar de experiência científica
Eventos e práticas de multiletramentos mediados pelas tecnologias digitais: um olhar sobre as manifestações da constituição da identidade autora em documentários	Compreender como os eventos e práticas de multiletramentos mediados pelas tecnologias digitais podem potencializar o processo de constituição da identidade autora em documentários	Gênero documentário
Do oral para o escrito: a variação morfossintática no processo de produção textual como ponto de partida para a ampliação da competência comunicativa	Analisar traços de variação linguística presentes na escrita de alunos de dois 9º anos da Escola Marechal Cândido Rondon	Gênero entrevista
Inferências textuais como estratégias metacognitivas: uma proposta de compreensão de textos multimodais	Compreender o processo de ativação ou construção de inferências textuais por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão de textos multimodais no gênero propaganda	Gênero propaganda
Produção textual com uso de gêneros <i>meme</i> e <i>fanzine</i> no desenvolvimento de capacidades de leitura e de escrita de estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental	Promover atividades de produção textual em língua portuguesa por meio dos gêneros memes e fanzines para o desenvolvimento e/ou ampliação das capacidades de leitura e de escrita	Gênero <i>meme</i> e <i>fanzine</i>
Multimodalidade na propaganda: da análise de textos publicitários à produção de vídeos	Desenvolver a leitura, a produção textual e a audiovisual de alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio do gênero propaganda e campanhas publicitárias	Gênero propaganda
As relações étnico-raciais no gênero discursivo telenovela nas redes sociais	Analisar de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso materialista os efeitos de sentidos nas produções autorais dos sujeitos-alunos participantes do processo investigativo, no gênero discursivo telenovela	Gênero telenovela
Diversidade étnico-racial: uma releitura do estereótipo da mulher negra em textos publicitários.	Potencializar a leitura e a escrita a partir de temáticas sociais como a equidade de gênero e o preconceito racial, tendo como base os gêneros textuais e discursivos.	Gênero anúncio publicitário
Materialidade discursiva: os processos de constituição de memória e o letramento digital	Compreender em que os relatos de memórias podem contribuir para o letramento digital dos alunos, ao analisar as condições de produção, as posições-sujeitos e os processos de constituição de memórias a partir dos relatos produzidos por eles.	Gênero relato de memória
Os sujeitos e os sentidos na música: processo de autoria em práticas de multiletramentos	Analisar o processo de autoria dos sujeitos-alunos, como resultado da análise multimodal de músicas da cultura midiática,	Gênero musical

	verificando os efeitos de sentidos percebidos pelos adolescentes no contato com esses repertórios em práticas de multiletramentos.	
--	--	--

Fonte: Quadro produzido pelas autoras.

A formulação do *corpus* de análise integrou um mapeamento dos dez (10) TCFs⁴ filiados à Linguística Aplicada, disponíveis no portal do PROFLETRAS pertencente à mesma unidade de ensino mencionada anteriormente. Os recortes analisados em cada um dos trabalhos foram: resumo, metodologia da pesquisa, apresentação dos resultados e análise realizada pelos próprios docentes. Essa formulação foi pertinente, pois, por meio dela, tornou-se possível uma interpretação ampla da experiência de cada professor em sala de aula.

Os docentes, egressos do programa, promoveram o trabalho com os gêneros discursivos orientados pela teoria dos multiletramentos, com apropriação do diferencial dos meios tecnológicos para promoção de habilidades leitoras e escritoras. Como modelização didática, a maioria dos docentes optou pela sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os autores enfatizam que o ensino organizado por meio da sequência didática precisa ter como base central algum gênero, sejam eles orais ou escritos, visto que é por meio desse conjunto de atividades sistematizadas que os alunos desenvolvem um melhor domínio sobre um gênero de texto e também passam a escrever e a falar de uma forma mais eficiente e adequada em diferentes situações comunicativas.

2 Os multiletramentos e as tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa

Na contemporaneidade, céleres mudanças decorrentes da forte presença das tecnologias nos diferentes setores da vida em sociedade, as práticas de linguagem foram amplamente modificadas, tendo em vista que as práticas de ler e de escrever passaram por novas reconfigurações. Nesse cenário, o ensino de línguas sofreu as reverberações das complexas mudanças e também por não responder aos desafios de se aprender uma língua sem considerar o movimento cultural, circunstanciado pela realidade da cultura digital.

A multiplicidade de linguagem e os múltiplos letramentos são resultantes das transformações geradas pela expansão que as tecnologias digitais ocupam na sociedade e, por conseguinte, nas atividades humanas. Novas linguagens são criadas em situações reais de uso

⁴ Esses TCFs podem ser acessados na íntegra no portal eletrônico do PROFLETRAS, unidade da UNEMAT, Campus Sinop em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-sinop&m=trabalhos-de-conclusao&c=turma-3>.

por meio de suportes digitais, o que impulsionam outros modelos epistemológicos e pedagógicos de trato com a língua/linguagem.

Com essa paisagem, a pedagogia dos multiletramentos é uma teoria que, a nosso ver, responde a esse cenário característico da cultura digital, por advogar em prol de uma educação linguística centrada na valorização da diversidade cultural e de linguagens do nosso país. O termo “pedagogia dos multiletramentos” surgiu de um movimento educacional criado pelos pesquisadores do New London Group – GNL entre 1995 e 1996, como preconizam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Rojo (2012). Para esses pesquisadores, os multiletramentos caracterizam-se como uma pedagogia sintonizada a uma educação linguística apropriada para a realidade contemporânea em suas diferentes nuances e interlocução entre linguagens e tecnologias.

A defesa protagonizada pelo grupo de pesquisadores, naquela época, foi a de que a vida pessoal, pública e profissional abarcaram as aceleradas mudanças provenientes do rápido acesso à informações que, automaticamente, transformaram as práticas comunicativas das pessoas em detrimento das transformações culturais que recaíram sobre seus modos de comunicar, trabalhar e produzir conhecimentos, fato que demanda o desenvolvimento de novas habilidades e letramentos tanto no convívio familiar, social como escolar (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Esses pesquisadores são enfáticos na defesa de uma pauta de que se faz necessário que as escolas reconheçam a existência da variedade de textos multimodais, que circulam socialmente. Em parte, essa realidade existe por conta da forte expansão das tecnologias, como também da diversidade cultural que plenificam as salas de aulas globalizadas, e marcadas, por muitas vezes, pela intolerância nas vivências cotidianas.

Dentro de um contexto global, o que mais tem se destacado, e aprimorado com o passar dos tempos, foram as tecnologias digitais, que, por sua vez, fazem parte da nossa vida pessoal e em sociedade. São essas mesmas tecnologias que desencadeiam transformações nas atividades de leitura e de escrita praticadas pelos alunos. A era digital coloca em xeque as consolidadas e tradicionais formas de praticar a leitura e a escrita, uma vez que elas não respondem mais aos interesses e aos perfis dos alunos contemporâneos, que nas vivências cotidianas estão imersos em um emaranhado de informações disponíveis na rede. Essa realidade demanda dos professores uma formação específica que os leve a desenvolver habilidades e compreensão sobre a pedagogia dos multiletramentos, para que assim consigam suprir a

demanda, de articular o ensino convencional ao ensino sintonizado aos movimentos e convenções instituídos pelas informações digitais em rede.

Em defesa dessa pauta, Silva, Santos e Maciel (2018) defendem que é importante que os professores de LP sejam inseridos em programas de formação continuada, para conhecerem e vivenciarem diferentes metodologias de ensino, que objetivem melhorias nos processos e nas práticas docentes em sala de aula, uma vez que o trabalho na perspectiva dos letramentos⁵ compreendidos como práticas sociais necessita de profissionais que consigam interagir e planejar o ensino-aprendizagem com suporte de diferentes meios digitais.

Essas melhorias são importantes, visto que o desenvolvimento profícuo da leitura e da escrita agrega um valor imensurável na formação do aluno, não somente no contexto educacional, como também, no desenvolvimento da percepção crítica desses jovens, ou seja, de um modo geral ter competência sobre essas habilidades, abre portas para um mundo de conhecimentos que se perpetuarão pelo resto da vida do indivíduo.

Todavia, vale ressaltar, mais uma vez, que, para que o docente consiga desenvolver um trabalho pautado nos gêneros discursivos com suporte pedagógico dos meios tecnológicos, de forma a produzir significação e sentido ao aluno, ele precisa de conhecimentos para além da simples familiaridade com a técnica. Pois, como enfatiza Silva (2014), as tecnologias devem ser compreendidas como recursos que os alunos utilizam para produção do conhecimento. As tecnologias, segundo a autora, não substituem as ações humana, pois, os novos letramentos envolvem uma nova abordagem, ou seja, práticas de multiletramentos viabilizadas com o suporte dos meios tecnológicos, portanto, é indubitavelmente relevante compreender como essas práticas podem ser aprimoradas quando realizadas sob a perspectiva dos multiletramentos. Outrossim, perceber como as interfaces e as tecnologias digitais podem expandir a formação leitora e escritora dos alunos do Ensino Fundamental.

Diante disso, é notório que as práticas multiletradas, na contemporaneidade, vêm se apresentando como alternativas indispensáveis aos professores, pois como salientam Silva, Santos e Maciel (2018, p. 3), “[...] as múltiplas possibilidades de leitura e produção de sentidos por meio do uso das tecnologias digitais implica considerar que a convergência entre mídias e linguagens impulsiona a necessidade de engendrar práticas de leitura e escrita, sob a ótica dos

⁵ Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) compreendem os letramentos como *designs* multimodais de significado, visto que se organiza em torno da construção de sentido pelo tátil e gestual, no espaço, na leitura, na escrita e no visual.

multiletramentos na escola”. Porém, a consolidação das práticas multiletradas em sala de aula se destacam, também, como um instigante desafio para as atuais instituições de ensino.

Rojo (2012, p. 23) corrobora essa afirmativa ao argumentar que em qualquer sentido da palavra “multiletramentos”, seja no sentido de diversidade cultural, circulação de textos ou também no sentido da diversidade de linguagens, todos os estudos apontam as mesmas características em relação a essa prática:

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

Por esse motivo, a autora argumenta, enfaticamente, que para a realização dessas práticas, se faz necessário o uso de novos meios digitais que vão além das tradicionais usadas na escrita manual (papel, caneta, lápis, giz, lousa entre outros) e na escrita impressa (tipografia, imprensa). Os meios tecnológicos apresentados por Rojo (2012) são: ferramentas de áudio, vídeo, edição e diagramação, bem como tratamento da imagem. Ou seja, são ferramentas que só podem ser encontradas em textos produzidos e viabilizados nos contextos tecnológico e digitalizado de ensino.

Embora haja a valorização dos novos letramentos, é nítido o distanciamento que as instituições de ensino ainda criam sobre eles, e isso ocorre por vários fatores, mas, principalmente por falta de formação por parte dos professores em relação a como fazer uso dessas tecnologias de forma a agregá-las ao ensino. Portanto, foi visando essa “insuficiência” educacional que o PROFLETRAS foi institucionalizado como uma política pública, para fomentar a formação continuada de professores de LP, em nível *stricto sensu*, para essa nova realidade social e escolar, conforme apregoam Silva, Santos e Maciel (2018).

2.1 As tecnologias digitais e o ensino de língua portuguesa

É importante destacar que as tecnologias digitais modificam, significativamente, todos os setores sociais na contemporaneidade. Logo, as atividades humanas e o ambiente escolar são, também, impulsionados a se mobilizar, bem como a se modificar, para conseguir promover um ensino contextualizado à era digital. Pois, como defendem Cabral e Michalski (2017), é papel da escola incluir em suas práticas diferentes meios tecnológicos, com vistas à expansão e ao desenvolvimento do letramento/alfabetização digital por parte de seus alunos.

Entretanto, essa inserção das tecnologias nas práticas docentes apresenta-se como um desafio ao ensino contemporâneo, e esse, por sua vez, se torna mais complexo quando pensamos no docente de LP, pois, para Silva, Santos e Maciel (2018), esse profissional dá abertura para novas aprendizagens, bem como possui a apropriação de um repertório de teorias, que apontam para práticas mais contextualizadas com a realidade dos alunos inseridos na era digital. São eles que exercem, também, por intermédio da língua e da linguagem, dinâmicas com o uso das tecnologias e também das interfaces digitais.

Sendo assim, para que se efetive essa interação construtiva, novos conhecimentos precisam ser produzidos pelos professores que ousam inserir seus alunos nas práticas que demandam habilidades da “Era Digital”, visto que o uso educativo das tecnologias digitais nas aulas de LP, busca expandir e diversificar o ensino-aprendizagem dos alunos. Todavia, em sua maioria, os profissionais docentes que se formaram há algum tempo e atuam em sala de aula, não tiveram contado com essas metodologias diferenciadas em sua formação acadêmica na licenciatura em Letras.

Com referência aos meios e processos tão digitalizados, Rojo, Barbosa e Collins (2011) asseguram que ter formação somente no uso de um computador não significa fluência e letramento na execução de diferentes tarefas, que possam vir a exigir o uso de dispositivos e de tecnologias digitais. Sendo assim, a falta de orientação por parte do docente pode desencadear uma sequência de erros, pois uma metodologia que parta para o ensino digital, quando mal aplicada e desenvolvida, pode ser interpretada pelo aluno e concebida como uma ação direcionada tão somente para a diversão e não para o ensino de LP.

Betto (2011, p. 15) reafirma esse posicionamento ao argumentar que a inserção da “[...] tecnologia na educação necessita de estratégias, metodologias e atitudes com o objetivo de superação, pois uma aula mal estruturada mesmo com o uso do mais moderno recurso passa a não fazer sentido pedagógico para o aluno”. Para Moran (2000, p. 48), “[...] não é a tecnologia em si que causa a aprendizagem, mas sim a maneira como o professor e os alunos interagem com ela”.

Weber (2015) corrobora essa preocupação ao ponderar que a partir do momento em que o professor disponibiliza ao aluno a produção de textos com o suporte dos meios digitais, ele possibilita não apenas essa produção escrita, mas o aluno tem a oportunidade de realizar a inserção de imagens, a criação de apresentação em slides e a utilização de recursos audiovisuais. Para Weber (2015, p. 22), ao se “[...] trabalhar com hipertextos, os aprendizes passam a dispor de novos modos de leitura e de escrita, de novos textos, o que possibilita trabalhar a partir dos

pressupostos do letramento digital [...]”. Silva (2018) assegura que o uso do hipertexto em sala de aula proporciona ao aluno uma leitura não-linear e interativa, visto que ele é “[...] um tipo de texto que pode circular em espaço físico ou virtual com a diferença de que na esfera digital, a escrita hipertextual pode comportar sons, imagens, vídeos”.

Xavier (2005, p. 3-4) corrobora essas ideias ao argumentar que o letramento digital demanda das pessoas novas ações de realizar a leitura e a escrita, as quais requerem variadas abordagens educativas que promovam a ruptura dos limites físicos das instituições escolares, em suas diferentes dimensões.

Portanto, ao se pensar na relevância do uso dos aparatos tecnológicos, e da grandiosa complexidade de se ensinar a língua materna na atualidade, formou-se uma inquietante busca por novas metodologias que desenvolvam o ensino em uma perspectiva mais contextualizada e produtiva, com suporte dos diferentes meios tecnológicos e plataformas digitais. Muitos pesquisadores se empenham em refletir sobre como essas novas tecnologias interferem direta e indiretamente no ensino de LP nas escolas da rede pública. Para tanto, os estudos embasados pelos multiletramentos vêm tomando formas e sendo apresentados como meios possíveis, para que ocorra melhorias no desenvolvimento das competências ligadas aos letramentos dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Na próxima seção partilhamos as análises dos TCFs, com a apresentação de um panorama geral das situações em que as tecnologias digitais foram aliadas na consecução das práticas multiletradas desenvolvidas em contexto real da sala de aula.

3 Práticas de leitura e escrita em sala de aula: a expansão dos multiletramentos na escola

Para iniciar esta seção, torna-se pertinente, mais uma vez, salientarmos a importância do desenvolvimento das competências linguísticas discursivas por parte dos estudantes, lembrando sempre que fica a cargo das escolas, mas principalmente dos professores de LP engendrar as estratégias metodológicas mais viáveis para que seus estudantes desenvolvam essas competências previstas para cada ciclo de escolarização. Essa realidade escolar enaltece ainda mais a importância do PROFLETRAS, pois, esse programa oferece aos professores egressos, uma visão diferenciada sobre sua função docente e, ao mesmo tempo, possibilita que esses profissionais não somente pensem, elaborem, mas também apliquem suas pesquisas de caráter intervencionista com seus estudantes, gerem dados, conhecimentos e novas teorias e práticas sobre o ensino de LP nas escolas de educação básica.

Pois, assim que aprovado e aceito pelo programa, esse professor passa a ser constantemente incentivado a pensar práticas diferenciadas de leitura e de escrita, não delegando a essas habilidades somente o ato de decodificação, mas sim de transformação e de fundamentação de ideias e de pensamentos, de modo que os estudantes desenvolvam o pensamento crítico, tão necessário para ler o mundo contemporâneo.

A percepção e o pensamento crítico mobilizam o aluno a perceber seu papel social, ao se posicionar como cidadão ativo dentro da sociedade, na qual está inserido. E como consequência dessa percepção passa a desenvolver uma criticidade em relação aos problemas e aos fenômenos que o rodeia. Mas, embora o letramento esteja ligado ao contexto escolar, ele não é somente desenvolvido nesse ambiente específico. Para Street (2014), o letramento não precisa ser somente associado com a escolarização e muito menos dar superioridade aos letramentos construídos na escola, de modo a inferiorizar aqueles obtidos e desenvolvidos fora dela.

Logo, quando pensamos em letramentos desenvolvidos fora da escola e direcionamos nosso olhar à sociedade contemporânea em que estamos inseridos, percebemos que vários letramentos vêm sendo desenvolvidos pelos alunos em diferentes contextos sociais. Esses letramentos, em sua maioria, estão ligados ao uso de algum tipo de tecnologia, aos aparelhos e meios tecnológicos inseridos no dia a dia da maioria das pessoas. Então, com base nessa ideia, faz-se imprescindível que o ensino passe por uma revisão em atenção às mudanças sociais e culturais vigentes que recaem nas práticas de linguagem e, por consequência, nas ações de letrar e multiletrar os alunos face à realidade digital em rede. Porém, independentemente do tipo de letramento direcionado, principalmente, ao ambiente escolar, esse apenas é desenvolvido com um mínimo de conhecimento leitor e escritor do aluno.

Logo, sob a ideia apresentada nessa afirmativa, fica evidente que as práticas de letrar e multiletrar precisam estar em desenvolvimento e aprimoramento constante, pois é por meio delas que os estudantes se inserem no contexto social de suas realidades. Sendo assim, é necessário que essa apropriação das competências ocorra nos moldes das sociedades atuais. E quando pensamos sob essa perspectiva globalizada e atual, somos direcionados aos letramentos da era digitalizada, ou seja, os multiletramentos, que, por sua vez, pressupõem o uso dos meios tecnológicos.

A partir dessa contextualização, passaremos as análises realizadas sobre os recortes dos dez (10) TCFs, objetos de estudo deste artigo. A análise parte da pesquisa-ação realizada por Duarte (2018), que propôs compreender por meio de uma sequência didática, como os

multiletramentos contribuiriam com o aprimoramento das práticas de produção textual de seus alunos. A pesquisa privilegiou o gênero relatório escolar de experiência científica, visto ser um gênero pouco vivenciado pelos estudantes, com vistas a proporcionar novos conhecimentos a eles. Como interface digital, o docente-pesquisador juntamente com os alunos criaram um *blog* com o objetivo de divulgar a pesquisa realizada na escola. Os temas escolhidos pelos alunos para o desenvolvimento de seus relatórios, foram direcionados para os problemas sociais vivenciados pela escola, e de pouca relevância aos olhos dos responsáveis.

Vacario (2018) buscou compreender como as práticas multiletradas mediadas pelos meios tecnológicos potencializam o desenvolvimento do aluno no que se refere à constituição da identidade autora dos estudantes. Essa potencialização ocorreu nos momentos de escrita, pois os alunos necessitaram desenvolver, de modo colaborativo, e com mediação da docente, textos para apresentar nos enunciados das produções audiovisuais, bem como a elaborar o próprio roteiro exposto no documentário engendrado por eles.

Para escrita do roteiro do documentário, os estudantes utilizaram a ferramenta *on-line Google Docs*, disponível no *Google* gratuitamente. As produções escritas dos estudantes foram compartilhadas com todos via *e-mail*. Os demais recursos tecnológicos utilizados pela docente na mediação desse trabalho colaborativo, foram aplicativos de edição de vídeos e o aplicativo de *WhatsApp*⁶ instalados nos aparelhos celulares e também utilizaram a internet para efetivar as pesquisas.

A pesquisa proposta e desenvolvida por Dormevil (2018) analisou as variações linguísticas presentes na escrita dos alunos, para, posteriormente, promover uma reflexão acerca dessa multiplicidade linguística, não somente na oralidade, mas também na escrita. Para desenvolver seu trabalho, a pesquisadora optou por utilizar os meios tecnológicos em somatória ao gênero textual entrevista. Sendo assim, após realizar a entrevista via gravação de voz, os alunos foram orientados no laboratório de informática a transcrever essas entrevistas para o papel com o auxílio de um editor de texto. Posteriormente a isso, ocorreu o envio desse material por *e-mail*, e a partir daí os alunos iniciaram a elaboração de um *site*, com o intuito de postar esse material para que os demais estudantes da escola pudessem realizar a leitura dele. A

⁶ Nos dizeres de Neri (2015, p. 1), *Whatsapp* é um aplicativo multimídia de comunicação instantânea e sua principal função é a troca de mensagens de texto, vídeos e imagens entre usuários, e é compatível com dispositivos móveis como *Tablet*, *Smartphones* e *Ipad*, porém mais utilizados em *Smartphones* e *Ipad* com acesso à internet via *Wi-Fi* ou 3G.

divulgação do *site* ocorreu via *Facebook* da própria escola, com a finalidade de alcançar um maior número possível de leitores na rede social na internet.

O estudo de Fischer (2018) privilegiou o gênero propaganda, com objetivo de compreender como se desenvolve o processo de construção sobre as inferências textuais, por intermédio das estratégias cognitivas e metacognitivas a partir de textos multimodais. A docente-pesquisadora desenvolveu sua pesquisa com suporte pedagógico das tecnologias digitais, em momentos direcionados a produções escritas. Para iniciar o trabalho, foram utilizados aparelhos de vídeo para que os estudantes respondessem questões acerca das propagandas escolhidas para o desenvolvimento das atividades e, posteriormente, foram utilizados computadores de mesa e *notebook* para que produzissem relatórios interpretativos, embasados pelas análises inferenciais a respeito dos elementos semióticos de cada propaganda.

Os estudos de Fischer e os de Bartmanovicz (2010, p. 39) apontam que a propaganda publicitária “[...] é um discurso que utiliza a linguagem que manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas. Ela impõe valores, mitos, ideias e outras elaborações simbólicas, utilizando os recursos da língua que lhe servem de veículo”. Sendo assim, o trabalho com esse gênero discursivo em sala, abre caminho para diferentes interpretações e reflexões acerca dos elementos semióticos.

A pesquisa desenvolvida por Pinho (2018) analisou os efeitos de sentidos percebidos nas produções do gênero discursivo telenovela realizadas em sala de aula. A pesquisadora privilegiou o uso das tecnologias em vários módulos da sequência didática. Computadores, *notebook*, *tablet*, bem como o próprio aparelho celular dos alunos foram, inicialmente, utilizados para realizar pesquisas na internet relacionadas à temática do projeto e, posteriormente, digitação de roteiros que foram utilizados na produção do capítulo de uma telenovela.

Os aplicativos como *WhatsApp* foram, também, importantes nesse processo, pois, por intermédio dele, a docente compartilhou materiais de leitura com os alunos participantes ao longo do desenvolvimento do trabalho. O *WhatsApp*, quando usado para fins educacionais, pode se tornar um aplicativo essencial nas aulas de LP, principalmente por ser uma fonte de textos multimodais, e por proporcionar à aula uma certa dinamicidade e acessibilidade quase que instantânea de conteúdos e material didático, que partem dos professores para os alunos e também deles para com os professores. Neri (2015) defende o uso desse meio digital nas aulas de LP, ao destacar que a partir do uso do aplicativo, os alunos podem usar o comunicador instantâneo para realizar e aprimorar as práticas de leitura, escrita, produzir textos, responder

questionários, trocar informações, entre inúmeras outras coisas que seriam agregadas ao seu aprendizado. Desta forma, as aulas se tornariam mais interessantes, e “[...] a inclusão digital se torna efetiva juntamente com a colaboração entre aluno e professor” (Neri, 2015, p. 7). Outro recurso tecnológico fundamental ao projeto, e por esse motivo privilegiado na produção final do trabalho de elaboração e criação da telenovela pelos alunos, foi o programa de gravação e edição do *Windows (Cyber Link Power Director)*.

Silva (2018) propôs compreender como os relatos de memórias contribuem para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos. Para isso, a docente-pesquisadora fez uso de diferentes meios tecnológicos, como aparelhos celulares e gravadores nas produções de entrevistas orais, e o computador, tanto em momentos de leitura (pesquisas), como também em produções escritas (relatos de memórias) pelo editor de textos. Logo, a partir das produções escritas de seus relatos de memória, a pesquisadora orientou os alunos a editarem os vídeos de memórias, para apresentarem o que haviam exposto na primeira produção de relato.

Nessa proposta, os estudantes utilizaram o editor de planilha eletrônica (*Excel*) para elaboração de gráficos e o editor de apresentação (*PowerPoint*) para a produção escrita e a elaboração de uma apresentação sobre todo material exposto e produzido ao longo das ações intervencionistas integradoras da pesquisa. A docente utilizou, também, os meios tecnológicos para apresentação de hipertextos aos estudantes, para realizarem leituras por meio do *Youtube* e do próprio *Facebook*. De um modo geral, em todo o trabalho desenvolvido durante o projeto, o laboratório de informática foi um forte aliado nas produções de escrita e de leitura dos estudantes.

Naedzold (2018) objetivou promover e/ou ampliar as capacidades de escrita e de leitura de seus alunos, tendo como base produções textuais direcionadas aos gêneros textuais/discursivos *meme*⁷ e *fanzine*⁸. Portanto, mediante a perspectiva de que o *meme* trata-se de um texto midiático, ou seja, que se apresenta imerso nas redes sociais e meios digitais, a pesquisadora priorizou, nesse momento, a produção escrita com suporte dos meios tecnológicos. Em um primeiro momento, os estudantes foram incentivados a criarem um *meme* no papel, e a partir dessa criação, sob a orientação da docente, eles fizeram *download* em seus aparelhos celulares sites geradores de *memes*, para assim realizarem suas produções autorais

⁷ Expressão utilizada para se referir a imagens, vídeos ou *gifs* engraçados, que se espalham rapidamente na internet por meio de diferentes redes sociais.

⁸ Fanzines são publicações não profissionais e não oficiais, produzidas por fãs de uma determinada cultura (gênero literário ou musical) e direcionada à leitura prazerosa daqueles que compartilham o mesmo interesse.

com uso de imagens e texto escrito com o auxílio da tecnologia. Para finalizar o estudo, a professora-pesquisadora solicitou que os estudantes produzissem narrativas acerca de suas aprendizagens, que posteriormente foram reescritas digitalmente por ela.

Maculan (2018) desenvolveu sua pesquisa baseada no gênero propaganda direcionado às campanhas publicitárias. A partir desse gênero, ela buscou promover e desenvolver a leitura e a produção textual e audiovisual dos alunos inseridos na pesquisa. Para tanto, as tecnologias digitais foram incluídas em diversos momentos; o laboratório de informática da instituição foi utilizado inúmeras vezes, com o objetivo de que os alunos desenvolvessem produções textuais por meio de programas de digitação, como análises produzidas sobre os textos multimodais (propagandas).

Os estudantes realizaram, também, pesquisas com o auxílio dos computadores do laboratório e por meio de aparelhos celulares e *notebooks* particulares deles. Em um outro momento, sob a mediação da docente, os alunos foram incentivados a produzir roteiros de vídeos com suporte do computador e, posteriormente, fizeram uso de programas de edição de vídeos como o *Windows Movie Maker*⁹ e o programa de gravação de áudio *Sound Forger*. Finalizaram suas produções multimodais com a temática “Campanha de sensibilização”.

Souza (2018) priorizou o gênero musical, a fim de analisar o processo de autoria dos alunos, tendo como base o resultado da análise multimodal a partir de músicas midiáticas. Concomitantemente a isso, a docente também buscou verificar os efeitos de sentidos compreendidos pelos estudantes por meio do contato com esse gênero nas práticas de multiletramentos. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa interventiva, as tecnologias digitais foram importantes e utilizadas em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem. A professora utilizou projetor multimídia em momentos direcionados à leitura e editores para digitação no computador para os momentos de produções escritas.

Durante o desenvolvimento dos módulos da sequência didática, os alunos transitaram pelas produções de vários gêneros discursivos; nesses processos, as tecnologias digitais foram fundamentais, pois os alunos necessitaram realizar essas produções por meio de programas de criação desses gêneros. Na produção de *memes*, os alunos fizeram uso do site “*CriarMeme*”, que ao elaborarem suas *HQs* autorais, lhes foi apresentado pela professora pesquisadora, o aplicativo *on-line* de produção de quadrinhos “*Pixton*”.

⁹ O *Windows Movie Maker* é um *software* de edição de vídeos lançado no ano 2000. É um programa simples e de fácil utilização, o que permite que mesmo pessoas sem muita experiência em informática consiga adicionar efeitos, textos personalizados e áudios em seus vídeos.

A produção de vídeos foi uma prática constante durante o projeto, uma vez que por meio dela os estudantes conseguem utilizar ao mesmo tempo diferentes tipos de linguagens. Logo, para tal atividade, foram usados os editores de vídeo “VivaVideo” e o “MovieMaker”. Outra atividade desenvolvida com uso das tecnologias digitais, ocorreu a partir da produção de roteiros para o projeto da escola “Rádio Recreio”. Para essa atividade, os estudantes utilizaram o programa de criação, edição e gerenciamento de rádio “ZaraRádio”.

Para consecução da sua pesquisa-ação sobre o trabalho com gêneros discursivos, sob a perspectiva dos multiletramentos, Passero (2018) teve como objetivo potencializar as competências de leitura e de escrita de seus alunos a partir de temáticas direcionadas ao preconceito racial sofrido pelas mulheres, mediante a visualização de inúmeros textos publicitários. Os meios tecnológicos foram utilizados pelos alunos em diferentes temáticas ao longo do projeto. O editor de histórias em quadrinhos “Pixton¹⁰” foi utilizado no momento em que os estudantes criaram *HQs*, que por sua vez, trata-se de um gênero bastante apreciado pelos alunos e que demandou não somente as competências leitoras e escritoras deles, mas também um nível elevado de criatividade e de imaginação na elaboração das histórias autorais apresentadas por cada um. Os alunos foram orientados a criarem *memes* a partir de sites de internet direcionados a esse objetivo, entretanto a pesquisadora não mencionou o programa utilizado para esse fim.

Os *memes* caracterizam-se por ser um gênero atual e trata-se de um texto multimodal, pois é constituído por linguagens verbais e não verbais. A criação e o trabalho com esse gênero demandam, também, um nível de reflexão em sua elaboração, o que leva o aluno a pensar a respeito de cada detalhe visual, para que assim ele produza um discurso acessível aos mais variados leitores.

Em vários momentos, os alunos foram expostos a leituras realizadas a partir de vídeos, leituras a respeito do tema trabalhado por meio de *sites* na internet, como também foram incentivados a realizarem uma atividade de pesquisa, em que tiveram de utilizar recursos tecnológicos, como aparelhos celulares, notebooks em suas produções textuais e, posteriormente, desenvolver a apresentação desse material em sala de aula, fazendo uso de *pendrive* e projetor multimídia. Outro momento em que as tecnologias foram inseridas no

¹⁰O Pixton é uma ferramenta online que permite a criação de histórias em quadrinhos. Ele possui uma grande variedade de cenários, objetos e personagens. Disponível em: <https://inovaeh.sead.ufscar.br/wp-content/uploads/2019/04/Tutorial-Pixton.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

ensino, aconteceu no momento em que os alunos necessitaram realizar a confecção de telas de apresentação, com o auxílio de notebook e aparelho celular.

O quadro 2 apresenta uma síntese geral dos meios digitais e tecnológicos inseridos nas práticas multiletradas durante o desenvolvimento dos módulos da sequência didática e de atividades, bem como as ferramentas, aplicativos e programas inseridos, também, em todo processo de pesquisa interventiva de docentes de LP, egressos da turma três do PROFLETRAS:

Quadro 2: Aparelhos tecnológicos, ferramentas, programas e aplicativos privilegiados durante o desenvolvimento dos módulos da sequência didática

APARELHOS TECNOLÓGICOS	FERRAMENTAS, PROGRAMAS E APLICATIVOS
Celular	<i>Word; Excel; Power Point; Google Docs</i> (escrita)
Aparelho de gravação de voz e vídeo	<i>Email; WhatsApp; Youtube; Facebook; Blog</i>
Computador de mesa	<i>Viva Vídeo</i> (edição de vídeos)
Tablet	<i>Cyber Link Power Director</i> (edição e gravação de vídeos)
Notebook	<i>Windows Movie Maker</i> (edição de vídeos)
Pendrive	<i>Sound Forger</i> (gravação de áudio)
Projektor Multimídia	<i>ZaraRádio</i> (edição e gerenciamento)
	<i>Pixton</i> (editor de quadrinhos)
	<i>CriarMeme</i>

Fonte: Quadro produzido pelas autoras, com base na análise dos TCFs.

Na subseção seguinte, a análise enfatizará o processo de expansão das práticas multiletradas, com destaque nos impedimentos e nos desafios vivenciados pelos docentes no decorrer da realização das pesquisas no interior das escolas, em que atuam.

3.1 As tecnologias digitais no processo de expansão das práticas multiletradas: limites, desafios e perspectivas

Esta subseção discorre sobre alguns aspectos importantes e recorrentes ao longo das leituras realizadas sobre os recortes analisados. Para esta análise, é importante considerar que, segundo Rojo (2013, p. 7), ao se trabalhar com os multiletramentos torna-se possível a “[...] integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramentos na hipermídia [...]”.

Sendo assim, embora o aluno tenha contato com muitos hipertextos no seu dia a dia, ele não sabe como usá-los para o aprendizado, e é dentro da escola que ele passará a diferenciar e

usar as multimídias para sua formação social e escolar. Segundo Rojo *apud* Vieira (2013, p. 04), “[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas”. Logo, um dos papéis das escolas é disseminar a utilização consciente e competente das tecnologias, pois, segundo Vieira (2013, p. 04),

[...] é preciso desenvolver competências para usar os equipamentos digitais com proficiência e, ao mesmo tempo, compreender que as atividades de leitura e escrita se revestem de diferentes abordagens pedagógicas que exigem dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem diferentes formas de atuação.

Todavia, a realidade não é bem essa, e os professores que atuam em sala de aula, embora busquem se apropriar dessa pedagogia, ainda precisam enfrentar muitos obstáculos que estão para além da formação para tal tarefa. Um desses obstáculos ficou fortemente destacado em muitos dos TCFs analisados.

Ao longo das leituras realizadas no decorrer da pesquisa, um ponto que ficou bem marcado em vários TCFs, foi a respeito dos impedimentos direcionados aos usos das tecnologias no interior das escolas. Alguns professores relataram que não havia internet no laboratório e o técnico responsável se encontrou ausente em vários momentos em que se fazia necessária sua presença, o que impossibilitou a resolução do problema. Por esse motivo, houve a necessidade de reagendar o laboratório de informática para uso nas atividades inerentes às ações das pesquisas intervencionistas.

Um número significativo de docentes relatou que a escola não disponibilizava de internet para os alunos, sendo assim, a internet utilizada teve que partir dos aparelhos de uso próprio dos estudantes, participantes do projeto. Houve, também, destaques, em alguns TCFs, de que o número disponível de computadores na instituição era insuficiente para a turma toda realizar a mesma atividade e, em alguns casos, ainda haviam computadores que não funcionavam, logo, o resultado foi um trabalho que demandou muito mais tempo, pois os alunos tiveram que compartilhar as mesmas máquinas para realizar as atividades em duplas ou até mesmo em grupos.

Em um dos TCFs, o pesquisador relatou que para concluir o projeto, foi necessário que a coordenação disponibilizasse o único computador que estava em funcionamento na escola e que tinha acesso à internet, e esse, por sua vez, se encontrava na sala dos professores, portanto, foi necessário organizar a turma em grupos para que todos concluíssem sua atividade, sem interferir muito na rotina da sala dos professores. Silva (2018) relatou que após três tentativas

frustradas de usar o laboratório da escola e sem acesso à internet, e a pesquisa já estar sem tempo hábil de uma nova remarcação de data “[...] foi solicitado à coordenação para liberar o único computador da sala dos professores, a coordenação permitiu desde que fosse de cinco em cinco alunos para não tumultuar a sala e assim foi feito” (Silva, 2018, p. 91).

Outro aspecto que apareceu em alguns TCFs, foi a falta de conhecimento que alguns alunos tinham sobre a utilização das tecnologias digitais. Eles alegaram que não tinham tanto contato com aparelhos tecnológicos, por isso não estavam familiarizados com seu uso, e tampouco tinham conhecimento para desenvolver a leitura e a escrita, por meio dos programas apresentados pela docente. Portanto, foi necessária uma mediação constante por parte dos pesquisadores nesses momentos do projeto. Essa problemática apresentada por alguns docentes é extremamente interessante, pois, de certa forma, esse “analfabetismo digital” demonstrado por alguns alunos, cria uma ruptura no que se espera dos jovens contemporâneos considerados nativos digitais.

Coelho (2012) corrobora essa afirmativa, ao ponderar que os nativos digitais nasceram, cresceram e se desenvolveram em um período de extremas transformações tecnológicas, e a partir de inúmeras correlações com esse meio digitalizado, por esse motivo, eles adquiriram diferentes competências e habilidades que os permitem desenvolver variadas atividades tendo como base as novas tecnologias comunicativas. Logo, é relevante destacar, que embora esse termo abarque todos os sujeitos nascidos na era tecnológica, nem todos eles apresentam as características evidenciadas. Os jovens, em sua maioria, embora saibam manipular adequadamente os aparelhos tecnológicos e os dispositivos de interação comunicativa disponibilizados a eles, como por exemplo as redes sociais, em muitos casos não possuem autonomia para realizar sozinho tarefas simples como encaminhar um *e-mail* ou anexar um simples documento a ele.

Portanto, sobre o contexto real desses jovens, pode se dizer que, na maioria dos casos, as competências e habilidades inerentes à essa nova geração, acabam se limitando a conhecimentos direcionados ao lazer, à diversão, à interação social e à comunicação mais objetiva, ou seja, despreocupada com a construção do conhecimento, com o desenvolvimento profissional e, principalmente, com a aprendizagem de LP.

Mas, mesmo em meio aos impedimentos e problemas que surgiram ao longo da implementação dos projetos, os docentes conseguiram concluir suas pesquisas com resultados relevantes. Porém, tudo isso foi possível graças às contribuições dos alunos participantes, de alguns pais que chegaram a pagar programas de edições que foram usados na elaboração de

atividades, e da própria instituição, que não só abriram suas portas, mas também deram um voto de confiança e se esforçaram para cooperar com o desenvolvimento da pesquisa.

Em todos os TCFs, os pesquisadores se mostraram bastante satisfeitos com os resultados e muito surpresos com o empenho que a maioria dos alunos demonstrou. Houve, de acordo com eles, uma melhora bastante significativa das produções finais em comparação com as produções iniciais. Isso significa que, de alguma forma, houve o alcance do objetivo descrito para cada atividade, e que os alunos realmente se importaram com o projeto e buscaram desenvolver as atividades propostas com responsabilidade e afinco. Em sua maioria, os alunos apresentaram uma expansão na construção de sentidos acerca das práticas multiletradas viabilizadas durante todo o processo. Nos dizeres de Fischer (2018, p. 103), no decorrer das práticas interventivas foi possível perceber o processo de “[...] ativação ou construção de inferências textuais por meio de estratégias cognitivas e metacognitivas para a compreensão dos textos multimodais (propagandas) que foram trabalhados com eles”.

Dormevil (2018, p. 87) relatou, também, que os resultados obtidos a partir das práticas desenvolvidas no projeto de intervenção “[...] superaram, e muito, todas as expectativas construídas no seu início, uma vez que os alunos apreenderam e assimilaram conceitos antes encarados como difíceis”. Para Souza (2018, p. 117), no decorrer da pesquisa, “[...] cada atividade desenvolvida contribuiu para que, ao longo da sequência didática, os sujeitos-alunos fossem construindo seus discursos gradativamente, melhorando-o a cada trabalho”. A pesquisadora destacou, ainda, que a partir do aperfeiçoamento das práticas multiletradas, tanto as competências de leitura, quanto de escrita tornaram-se ações significativas e praticadas sem o tédio que, em geral, acomete os alunos nesses processos.

Esses resultados importantes demonstraram a viabilidade da sequência didática nas práticas multiletradas, que conforme o modelo defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e utilizado nos dez (10) TCFs analisados, inicia-se com a produção de um determinado gênero textual ou discursivo, e é finalizada com uma nova produção tendo como base o mesmo gênero utilizado no início dos módulos da sequência. Dessa forma, os docentes conseguiram visualizar o desenvolvimento e a evolução das práticas multiletradas a partir dos diferentes módulos que compõem as sequências didáticas. Alguns docentes destacaram que tiveram alunos que lhes relataram que se sentiram importantes ao realizar as produções finais, que nunca tinham sido filmados, entrevistados ou participaram de produções maiores. Muitos demonstraram uma alegria extrema ao verem suas produções serem expostas em redes sociais e em eventos na própria escola. Trabalhos esses que levaram seus nomes e suas autorias em

todos os momentos de elaboração, desenvolvimento e produção final. Maculan (2018, p. 120) relatou que “Era visível a empolgação deles no processo de criação e de autoria”.

As produções finais apresentadas nos TCFs foram variadas. Embora os alunos tenham trabalhado com vários gêneros textuais/discursivos ao longo do projeto, os gêneros priorizados na última produção demandaram tempo e empenho ainda maior por partes deles. Foram desenvolvidos por etapas e em todas elas com suporte das tecnologias digitais ou não os alunos sempre foram incentivados e mediados para desenvolverem e aprimorarem suas competências leitoras e escritoras.

A leitura e análise dos TCFs, nos moveram a perceber que os docentes privilegiaram gêneros textuais/discursivos pouco conhecidos pelos alunos e, principalmente, pouco ou quase nada trabalhados em sala da aula, em seus desenvolvimentos das produções finais da sequência didática. Alguns pesquisadores privilegiaram a produção de vídeos com diferentes temáticas, e que foram ao encontro com o tema proposto desde o início da pesquisa interventiva. Esses vídeos foram disponibilizados no canal do *Youtube* e também no *Facebook* da escola, em que o projeto foi desenvolvido.

Ocorreram, também, produções de *blogs* que puderam ser visualizadas por todos os membros da escola e fora dela. Nesses *blogs*, os alunos puderam expor suas ideias e suas produções autorais. Nas palavras de Silva (2014), quando um professor se propõe a usar o *blog* como uma nova mídia de comunicação, ele não está somente potencializando os processos de aprendizagem curriculares desse aluno, mas também, automaticamente, incluindo esse aluno na cibercultura, ação que, a nosso ver, fortalece e reverbera as práticas de multiletramentos na escola.

Consoante a prerrogativa de que a análise dos recortes deveria ser reflexiva, um ponto que precisa ser elencado, diz respeito à acessibilidade tecnológica que a maioria das instituições, participantes da pesquisa, demonstraram não ter. Em quase todas, a maior problemática da pesquisa foi a falta de um laboratório, número insuficiente de computadores, máquinas que não funcionavam e também sem acesso à internet. Portanto, como um professor se estimulará a desenvolver uma aula diferenciada tendo como desafio o uso das tecnologias, se as próprias instituições não fornecem o básico para esse ensino? Isso nos leva a refletir se não estaria na hora do desenvolvimento de alguma política pública que compartilhasse dessa nova ideia de ensino, que demonstrou a partir das pesquisas analisadas surtir efeitos tão positivos, não somente no aprendizado do aluno, mas também em sua formação cidadã.

Dessa forma, a partir da perspectiva de que todas as esferas sociais passaram a ser digitalizadas, buscando acompanhar as mudanças da globalização, é muito inquietante perceber que a esfera formadora (educação) não vem sofrendo essas mesmas mudanças e permanece tradicionalista e, em muitos casos, desestimulante aos olhos da maioria dos alunos. Uma realidade bastante intrigante, na maioria das escolas, é a proibição do uso do aparelho celular no interior da instituição, isso é extremamente válido, uma vez que o uso inadequado em sala atrapalha o desenvolvimento da aula e o rendimento do próprio aluno. Mas, porque não incentivar esse aluno a usar a tecnologia de forma enriquecedora, ao invés de proibir? Usar o aparelho para o aprendizado, para pesquisar, ler e escrever sob os moldes digitais? Por que não apresentar aos alunos os novos letramentos, esse mundo tão rico em conhecimento que é a internet? Dar oportunidade para eles aprimorarem os letramentos contemporâneos?

Essas indagações mobilizam outra análise reflexiva, pois, quando pensamos nos meios tecnológicos, ferramentas e aparelhos digitais, é notório que todas as esferas sociais já fazem uso deles, sempre priorizando melhorias, rapidez, resultados eficientes e, por conseguinte, o desenvolvimento e atualização da esfera na qual a tecnologia foi incorporada. Então, por que é tão difícil a educação se adequar a essa nova era? Em que medida as escolas estão atentas à realidade da era digital? Por que ainda existe uma resistência tão grande por parte dos governantes em equipar digitalmente nem que seja aos poucos o ensino público brasileiro?

A realidade desses limites, desafios e impedimentos direcionados ao uso das tecnologias ficaram extremamente marcados pelos relatos dos professores ao longo da análise, pois, os problemas direcionados aos laboratórios de informática foram mencionados em maior ou menor gravidade, mas foram mencionados por todos. A falta de internet disponível aos alunos, computadores que não funcionam, bem como número insuficiente de máquinas para atender a demanda de alunos, foram aspectos negativos fortemente destacados nas pesquisas analisadas.

Logo, é visto que medidas emergenciais precisam ser tomadas. Os nossos alunos ficam excluídos da cultura digital, visto que estão deixando de aprender, está sendo negado a eles o letramento digital de forma profícua, aquele que verdadeiramente agrega em sua aprendizagem. Está sendo negado a eles o desenvolvimento das práticas multiletradas e, aos professores a possibilidade de vivenciar práticas docentes em sua plenitude formadora.

Considerações finais

A análise dos TCFs aponta que em várias situações da pesquisa as tecnologias digitais foram aliadas no ensino, tanto nos momentos de leitura quanto de escrita. Os docentes

incentivaram os alunos a realizar pesquisas, leituras de textos multimodais, produções de variados gêneros discursivos atuais, que surgiram a partir do desenvolvimento das plataformas digitais. Foram usadas inúmeras ferramentas e aparelhos tecnológicos, que, por sua vez, buscavam aproximar o ensino de sala de aula, ao contexto externo à escola, já que nesses momentos o uso dessas tecnologias ocorreu com um novo objetivo: a aprendizagem.

Em todos os TCFs, as práticas de multiletramentos objetivaram aprimorar e desenvolver as competências leitoras e escritoras dos alunos por meio da significação, uma vez que as temáticas desenvolvidas pelos docentes tentaram, de alguma forma, abordar conteúdos que já faziam parte do cotidiano social dos alunos. Para tal, o modelo de sequência didática defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) se mostrou de extrema importância nessa proposta de pesquisa, pois, os docentes que privilegiaram esse procedimento didático foram enfáticos de que, a partir dessa modelização didática, foi possível perceber uma melhora considerável na leitura e na escrita da maioria dos alunos participantes.

Portanto, mais uma vez, reafirmamos a importância do PROFLETRAS, uma vez que o programa preconiza não somente a inserção dos meios tecnológicos no ensino, como também destaca a importância do ensino de LP contextualizado por meio dos gêneros discursivos. O suporte que o programa promoveu aos docentes egressos, também se mostrou de extrema relevância para que os resultados e objetivos fossem alcançados proficuamente. Pois, ficou perceptível no decorrer da análise, que os resultados foram satisfatórios e a expansão das competências de leitura e escrita ocorreram graças à inclusão da teoria dos multiletramentos aliada à sequência didática engendrada pelos pesquisadores.

Logo, a base teórico-prática ofertada pelo programa se mostra, mais uma vez, de extrema significância para a aprendizagem contemporânea, como demonstraram os recortes das pesquisas de caráter inovador realizados pelos docentes egressos, em suas práticas interventivas. Por conseguinte, além do PROFLETRAS promover essa base, ele promove, também, a visibilidade dos resultados alcançados por seus docentes egressos, enaltecendo as produções desenvolvidas no âmbito do programa. A produção de maior destaque e que por sua vez, proporciona bastante visibilidade das atividades desenvolvidas pelos egressos do programa é a Coleção *Sala das Letras*¹¹.

¹¹ Os livros da Coleção *Sala das Letras* podem ser acessados, gratuitamente, via plataforma digital pelo link <http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=editora&m=catalogo-eletronico>.

Sendo assim, a partir dessa apresentação, torna-se ainda mais necessário, reafirmar a importância da pesquisa e de enaltecer suas considerações, pois, todos os TCFs analisados mostraram e afirmaram, por meio de seus resultados, a possibilidade de se incluir as tecnologias digitais ao ensino de LP, de forma a agregar imensamente a aprendizagem teórica, prática e o aprimoramento da dimensão social e cultural dos alunos, mesmo com alguns impedimentos.

Logo, devido à amplitude social e aos fatores de grande relevância apontados nas pesquisas analisadas, muitos outros elementos referentes à propostas interventivas em questão podem vir a ser analisados com diferentes olhares reflexivos. Uma delas, por exemplo, poderá ser objetos de futuras análises, em específico, os gêneros textuais/discursivos privilegiados, suas importâncias sociais e em quais deles os alunos puderam refletir e desenvolver com mais afinco e competência suas autorias, como também quais gêneros possibilitaram e se adequaram mais proficuamente ao uso das tecnologias digitais. Em suma, os documentos são ricos em relatos e vivências, sendo assim, são inesgotáveis as possibilidades de análises e reflexões.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora 34, 2016, p. 261-306.
- BARTMANOVICZ, Luciane Lucyk. *Os significados dos discursos ecologicamente corretos*. 2010. 115f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.
- BETETTO, Joelma Ribeiro. *O uso do vídeo como recurso pedagógico: conceitos, questões e possibilidades no contexto escolar*. 2011. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CABRAL, Zuleica Aparecida; MICHALSKI, Mariele Aparecida. Letramento digital e suas interfaces no ensino de línguas. *Artefactum - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2. 2017. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1506>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2. p. 88-95, 2012. DOI: <https://doi.org/10.17851/1983-3652.5.2.88-95>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16621>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DORMEVAL, Mariana Rodrigues Athayde. *Do oral para o escrito: a variação morfossintática no processo de produção textual como ponto de partida para a ampliação da competência*

comunicativa. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

DUARTE, Jefferson Dias. *Produção textual potencializada em espaço digital: tessitura da viabilidade dos multiletramentos na escola*. 2018. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado Mato Grosso, Sinop, 2018.

FISCHER, Rosimeri Mirta. *Inferências textuais como estratégias metacognitivas: uma proposta de compreensão de textos multimodais*. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

MACULAN, Juliane Lewinski. *Multimodalidade na propaganda: da análise de textos publicitários à produção de vídeos*. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Mato Grosso, Sinop, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas; Papirus, 2000.

NAEDZOLD, Simone de Sousa. *Produção textual com uso de gêneros meme e fanzine no desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita de estudantes do 8º ano do ensino fundamental*. 2018. 231f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

NERI, Juarez Heladio Pereira. Mídias sociais em escolas: uso do *Whatsapp* como ferramenta pedagógica no ensino médio. *Revista Estação Científica*, Juiz de Fora, n. 14, p. 1-25, jun./dez, 2015.

PASSERO, Isaldete Ribeiro Silva. *Diversidade étnico-racial: uma releitura do estereótipo da mulher negra em textos publicitários*. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

PINHO, Jacilda de Siqueira. *As relações étnico-raciais no gênero discursivo telenovela nas redes sociais*. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane Helena. BARBOSA, Jacqueline; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir et al. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino* 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 107-135.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 32, n. 2, p. 16-45, jul/dez, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v32n2a2016-2>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35127>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. *Formação continuada de professores para o projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados*. 2014. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco. Multiletramentos e as tecnologias digitais: um recorte das práticas viabilizadas pelos docentes de Língua Portuguesa egressos do Profletras/região centro-oeste. *Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras/XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul*, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4944>. Acesso em: 15 abril. 2019.

SILVA, Ivany Magalhães da. *Materialidade discursiva: os processos de constituição de memória e o letramento digital*. 2018. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

SOUZA, Elizandra Alves Pereira da Silva. *Os sujeitos e os sentidos na música: processo de autoria em práticas de multiletramentos*. 2018. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

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

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. *Anais do SILEL*, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VACARIO, Márcia. *Eventos e práticas de multiletramentos mediados pelas tecnologias digitais: um olhar sobre as manifestações da constituição da identidade autora em documentários*. 2018. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2018.

WEBER, Márcia. *O multiletramento e as tecnologias digitais: constituição de uma identidade autora*. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2015.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. *Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

Recebido em 19 de outubro de 2023

Aceito em 09 de março de 2024