

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA FORMAÇÃO CONTINUADA À SALA DE AULA¹

Madalena Benazzi Meotti²
Greice da Silva Castela³

RESUMO: Considerando a inserção cada vez mais proeminente das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, bem como o fato de os multiletramentos estarem presentes em muitos textos, o objetivo deste artigo é verificar se os multiletramentos, na formação continuada (FC) para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir para incorporação de novas possibilidades de ensino/aprendizagem nas aulas. Apresentamos um recorte da pesquisa de Meotti (2020), enfocando somente o programa Storyjumper, que permite a elaboração de e-book. Este aplicativo foi abordado durante a FC, e, posteriormente, empregado nas aulas de uma docente que participou dessa formação. Também analisamos um texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, dessa professora, a partir da utilização deste programa. A geração dos dados ocorreu por meio de diário de campo, gravações em áudios e análise documental. Este estudo insere-se no campo da Linguística Aplicada, sendo uma investigação qualitativa e do tipo pesquisa-ação. Os dados revelaram que o conhecimento do programa permitiu a utilização de multiletramentos na produção textual dos estudantes e possibilitou a incorporação deste nas práticas pedagógicas da docente.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Formação continuada. Ensino Fundamental. Programa Storyjumper.

MULTILETRACTIONS IN FUNDAMENTAL EDUCATION: FROM CONTINUING TRAINING TO THE CLASSROOM

ABSTRACT: Considering the increasingly prominent insertion of digital information and communication technologies in education, as well as the fact that multi-tools are present in many texts, the objective of this article is to verify if the multi-tools, in continuing education (FC) for teachers of elementary school years, so it can contribute to the incorporation of new teaching / learning possibilities in classes. We present an excerpt from Meotti's research (2020), focusing only on the Storyjumper program, which allows the elaboration of an e-book. This application was approached during FC, and later used in the classes of a teacher who has taken part in this training. We also analyzed a text produced by a 4th year elementary school student using this program. The data was generated through a field diary, audio recordings and document analysis. The present study is part of the field of Applied Linguistics, being a qualitative and research-action research. The data revealed that the knowledge of the program allowed the use of multi-elements in the students' textual production and enabled the incorporation of this knowledge in the teaching practices.

KEYWORDS: Multi-tools. Ongoing training. Elementary School. Storyjumper program.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Araucária/SETI, por meio de bolsa concedida à segunda autora, para pós-doutoramento em Letras na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

2 Doutorado em Letras (UNIOESTE). E-mail: mada0803@hotmail.com

3 Doutorado em Letras Neolatinas (UFRJ), professora associada de espanhol e prática da Universidade Estadual do Oeste do PR (UNIOESTE). E-mail: greicecastela@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação, doravante TDIC, estão presentes em todos os campos de atividade humana, o que torna necessário que o educando saiba interagir, por meio da linguagem, nesse ambiente virtual, tanto em se tratando de leitura, como de produção textual. Assim, não basta desenvolver os letramentos, enquanto práticas sociais de leitura e escrita. É preciso também trabalhar com os multiletramentos, para que os alunos tenham a capacidade e competência para participar de práticas sociais de leitura e escrita em ambientes virtuais, considerando a pluralidade de culturas e a multisssemiose dos textos.

Os multiletramentos, segundo Rojo (2012), englobam a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos. Castela (2009) afirma que esses incluem “o desenvolvimento da produção escrita e a capacidade de se comunicar através da *Internet*. Ao mesmo tempo, habilita o sujeito a construir sentidos através do domínio das tecnologias de produção de texto, imagem e som” (CASTELA, 2009, p. 57-58).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC⁴, a formação do aluno, na escola, necessita contemplar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções, na perspectiva de atender às demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético dessas tecnologias:

compreender e utilizar tecnologias digitais de

4 Foi homologada no dia 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2, documento de caráter normativo, cujo objetivo é definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Documento disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/area-de-linguagens>>, Acesso em 24 ago. 2020.

informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 9).

Essas competências são fundamentais em relação ao uso das TDIC. Nesse aspecto, é imprescindível considerar a leitura e a escrita utilizadas nos meios digitais, bem como repensar o papel do docente e como este está conduzindo o processo de ensino e de aprendizagem, no que se refere ao ensino da língua portuguesa. Antes da pandemia da Covid-19, percebia-se, muitas vezes, a recusa ao uso das novas tecnologias no cotidiano pedagógico, por vários motivos, como, por exemplo, a falta de recursos tecnológicos na escola ou pelos alunos em casa, a falta de conhecimento dos professores e o receio de incorporar o novo em suas práticas. No entanto, a necessidade do ensino remoto emergencial mudou esse cenário e fez com que mesmo quem era resistente às TDIC, fosse obrigado a utilizá-la nas aulas.

Os recursos tecnológicos vêm ganhando espaço nas salas de aula, uma vez que se constituem ferramentas que podem possibilitar e contribuir para os processos de ensino e aprendizagem. Diante disso, consideramos importante relatar uma proposta de formação continuada, doravante FC, desenvolvida com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Toledo – PR. Ao longo de 60 horas, de fevereiro a abril de 2018, abordamos o ensino da língua portuguesa e o uso da TDIC, para que os docentes pudessem conhecer algumas ferramentas disponíveis e, assim, possibilitar um fazer pedagógico que permita o desenvolvimento dos multiletramentos nos educandos. E de abril a novembro desse mesmo ano, realizamos sessões reflexivas com alguns deles, conforme descrito em Meotti (2020).

A pergunta que norteou a nossa pesquisa consistiu em: Os multiletramentos, na FC para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir para incorporação de novas possibilidades de ensino/aprendizagem nas aulas? A investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada, sendo uma pesquisa qualitativa e do tipo pesquisa-ação. A geração dos dados ocorreu por meio de diário de campo, gravações em áudios e a análise documental das sequências didáticas elaboradas pelas docentes participantes da formação continuada. No recorte deste artigo, abordamos um programa de elaboração de e-book trabalhado durante a FC, que permite a produção de textos na perspectiva dos multiletramentos, e que foi empregado nas aulas de uma docente que participou da FC. Também analisamos um texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, desta docente, a partir da utilização deste programa.

Objetivamos provocar reflexões sobre o ensino da língua portuguesa, com foco na produção textual na perspectiva dos multiletramentos. Para tanto, nos valem da FC e com a finalidade de colaborar com a prática docente, de modo a coadunar com a concepção dialógica e interacionista de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929]; BAKHTIN, 2003), além de trazer a tecnologia como uma ferramenta a mais para auxiliar nesse processo. Conforme Cani e Coscarelli (2016), esse panorama “desafia o nosso sistema educacional, que necessita ser repensado para responder as novas demandas de trabalho com o texto” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 15).

Segundo Magalhães (2004), a FC possibilita ao professor analisar e interpretar a sua prática pedagógica em um espaço para desconstruir as ações rotineiras, possibilitando a sua reconstrução. Nossa tese é de que, se o professor aprender a manusear as TDIC e conhecer suas possibilidades de contribuir com o desenvolvimento da produção

textual na ótica dos multiletramentos, estas serão incorporadas em sua atuação pedagógica. Nesse sentido, a FC constitui-se em um caminho para instrumentalizar o professor, no sentido de conhecer as ferramentas disponibilizadas pelas TDIC e pensar possibilidades pedagógicas.

Neste artigo, primeiro refletimos sobre FC, na sequência abordamos a respeito da produção textual na perspectiva dos multiletramentos e, por fim, a produção de e-book utilizando as TDIC.

FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Consideramos que a FC ocorre ao longo da carreira do professor, após a obtenção do diploma de graduação, uma vez que o conhecimento não se esgota na licenciatura. De acordo com Formosinho (1991), a FC se dá de forma diferente da formação inicial justamente por conta dos destinatários, ou seja, são pessoas adultas que já possuem experiência em sala de aula, o que “influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino” (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Costa-Hübes (2008) aponta que “o processo de aperfeiçoamento contínuo, redimensionando o conhecimento, necessita ser tratado como elemento constitutivo da formação de professores, sem desconsiderar que esta se dá, também, em outros tempos e espaços diferentes destes, uma vez que envolve sujeitos sócio-historicamente determinados” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 23). Também nessa perspectiva, Nunes e Nunes (2013) ressaltam que esse tipo de formação deve estar situado na perspectiva do desenvolvimento docente e “se refere a como atualmente os professores se desenvolvem e se desenvolveram em suas vidas pessoais e profissionais nos mais diversos

contextos, permeados pelas condições sociais, históricas e culturais” (NUNES; NUNES, 2013, p. 92). Trata-se, pois, de um conceito cuja abrangência possibilita analisar a formação continuada, englobando as dimensões profissionais, pessoais e contextuais, ou seja, considera todas as experiências e vivências que o professor possui e que foram acumuladas em diferentes âmbitos de sua vida e em diferentes contextos.

Como aponta Costa-Hübes (2008), a formação inicial do professor não está totalmente acabada e complementa que a FC é um ato *continuum*, que permite a formação permanente, pessoal e profissional, a fim de contribuir para a profissão docente. Porto (2000) também destaca que a formação do professor não tem uma conclusão, pois a cada momento histórico, abrem-se possibilidades para novos aprendizados, em um constante processo de renovação. Nesse sentido, a formação de professores é um processo constante de construção de conceitos e práticas educacionais, bem como de reflexão sobre essas práticas, de modo a articulá-las com o saber teórico. Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada para professores deve ser permanente, com o objetivo de o professor refletir constantemente sobre sua prática pedagógica.

Durante o desenvolvimento da FC, priorizamos um trabalho de caráter reflexivo e colaborativo, o qual procurava estabelecer relação entre teoria e prática, pois, de acordo com Magalhães (2004),

É fundamental que as interações em contextos de formação não enfoquem apenas o conteúdo a ser transmitido sem qualquer reflexão sobre a audiência a que se destina e os interesses que as embasam, mas que propiciem aos participantes um distanciamento e um estranhamento de práticas rotineiras e raramente questionadas, para que reflexão e crítica tenham lugar (MAGALHÃES, 2004, p. 70).

Acreditamos que a FC permite ao docente entrar em contato com novas possibilidades de ensino e, principalmente de reflexão sobre sua prática pedagógica. Como indica Alarcão (1998), a FC constitui um espaço para o professor empoderar-se de sua capacidade de atuar na investigação de sua realidade, alicerçando sua formação na corresponsabilidade e na coletividade. Esse foi o intuito da FC que elaboramos e trabalhamos no âmbito desta investigação, ou seja, refletir de forma teórica e prática sobre o ensino da língua portuguesa e a inserção de recursos disponibilizados pelas TDIC.

Nas ações de FC, abordamos discussões sobre concepção de linguagem interacionista e dialógica, letramentos e multiletramentos, gênero discursivo, metodologia da sequência didática, doravante SD, produção textual e TDIC. Para tanto, selecionamos textos que foram discutidos durante a FC e dados como leitura complementar. As ações de FC que priorizaram a prática foram organizadas em oficinas, nas quais utilizamos computadores conectados à *internet*. O quadro a seguir apresenta uma síntese da FC realizada:

Quadro 01 – Síntese da Formação Continuada

CONTEÚDO	METODOLOGIA	DURAÇÃO	PERÍODO
Concepção de linguagem	Estudo do texto: COSTA-HUBES, T.C. Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Disponível em< http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf > Acesso em 20/01/2018; Uso de <i>Power Point</i> explicativo.	4h	08 de fevereiro de 2018.

SD, gênero discursivo e produção de texto	Estudo do texto: COSTA-HÜBES, T.C. Reflexões sobre os encaminhamentos de produção textual: enunciados em diálogo com outros enunciados. In: Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2012; Análise da teoria com a prática do professor; Análise de comandos de produção de textos;	4h	08 de fevereiro de 2018.
Letramentos e multiletramentos	Estudo do texto: ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos, In: ROJO R. e MOURA E. Multiletramentos na escola . São Paulo: Editora Parábola, 2012; Relacionar teoria com a prática pedagógica; Multimodalidade em textos impressos e digitais; Uso de mídia para auxiliar na compreensão.	8h	09 de fevereiro de 2018.
Objetos digitais de ensino e aprendizagem	Estudo do texto: GRANETTO, J. C. e DAL MOLIN, B. H. Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem: Um Novo Modo De Aprender. In: Web revista e Discursividade. Edição Nº 12 – Volume II, Setembro de 2013; Demonstração de forma prática de algumas TDIC disponíveis para utilização no contexto pedagógico.	29h	Fevereiro a abril de 2018.
Elaboração de Proposta didática	Elaboração de material didático (SD) com a inserção de TDIC.	15h	Março e abril de 2018.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras

Ao final das ações de FC, solicitamos a elaboração de material didático, utilizando a metodologia da SD. Cada docente elegeu um gênero discursivo para se trabalhar com turmas do 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental⁵, em que abordassem os aspectos de leitura e produção e inserissem recursos das TDIC, com foco nos multiletramentos dos alunos.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Ao considerarmos os letramentos na perspectiva de ensino da língua, por meio das práticas de leitura e escrita que circulam socialmente, surge um desafio: tratar do ensino da língua por meio dos textos que circulam em ambiente virtual, tão presente no cotidiano dos alunos e da sociedade. Xavier (2009) estabelece que “a compreensão dessa nova ordem e a sobrevivência nela dos cidadãos contemporâneos exigem de todos nós uma necessária reflexão e uma urgente aprendizagem das novas maneiras de ‘ler’, de ‘escrever’ e de ‘publicar’ fatos, atos e opiniões na rede digitalizadas de comunicação” (XAVIER, 2009, p. 23). As aspas nessa citação sinalizam que os conceitos de leitura, escrita e publicação mudaram com as TDIC. Em função disso, é necessário que se desenvolvam nos alunos novas habilidades e competências, pois o leitor é também navegador e age de forma interativa e colaborativa, em um contexto de leitura e escrita que possui um caráter multimodal e multissemiótico, também conhecido como hipermediático. Nessa perspectiva, em que os textos são compostos por várias linguagens

⁵ Os docentes elegeram o gênero do discurso com base nas orientações do Currículo Básico para a Escola Pública Municipal (AMOP, 2014), documento esse que elenca gêneros para serem trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Importante ressaltar que a quantidade de gêneros da tipologia narrativa, presentes neste documento, é em número muito maior em relação às demais tipologias.

(semioses), não basta ser letrado, é imprescindível que o professor trabalhe com multiletramentos.

Em se tratando de uma pedagogia dos multiletramentos, as TDIC impõem novos processos de leitura e escrita. De acordo com Cani e Coscarelli (2016), o conceito de multiletramentos está ancorado em dois pilares principais, os quais estão relacionados à construção de significados na atualidade: o primeiro pilar refere-se à

Diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam significativamente dependendo do contexto social – contando com o assunto, a experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gêneros e outros, e é preciso levar em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 19).

Canclini (2008) trata da diversidade cultural afirmando que na atualidade circulam textos oriundos de produções culturais letradas, mas que também circulam uma gama de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), textos que são produzidos em diferentes campos de atuação humana (os chamados textos populares, de massa e eruditos). Para o autor, essa visão de cultura não pode ser mais encarada no singular, mas como cultura(s), pois há uma multiplicidade de culturas das populações, rompendo com a dicotomia da cultura erudita/popular, cultura central/marginal, cultura canônica/de massa, pois os híbridos, fronteiros, as mestiçagens caracterizam os textos contemporâneos. O autor acrescenta que “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação” (CANCLINI, 2008, p. 308). Partindo desse contexto, Rojo (2012) acrescenta que é o momento de a escola introduzir novos e outros gêneros discursivos, que mesclam tanto a heterogeneidade nas linguagens, das variedades e tecnologias.

Esses textos também apresentam e requerem uma leitura multimodal, pois sua estrutura composicional inclui cores, tamanhos, formatos diferentes de letras, o que torna necessário expandir a alfabetização e os letramentos para multiletramentos. Multiletrar é desenvolver nos alunos habilidades que os tornem capazes de construir sentidos a partir de textos em que elementos verbais, visuais, auditivos e semióticos estejam juntos, demandando do professor uma intervenção pedagógica que possibilite aos estudantes diferentes maneiras de construir sentido em suporte digital.

O segundo pilar dos multiletramentos, de acordo com Cani e Coscarelli (2016), diz respeito à multimodalidade. Essas autoras explicam que os textos multimodais “exigem do leitor habilidades para lidar com a multiplicidade de linguagens, semioses e modos de fazer sentido. A interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos tem se tornado imprescindível na formatação de gêneros que circulam socialmente” (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 19).

De acordo com Cope e Kalantzis (2012), houve modificações significativas na contemporaneidade em relação à comunicação em ambiente virtual, pois a linguagem apresenta-se invariavelmente multimodal. Contudo, não se está negando que o texto impresso também incorporou elementos da linguagem não verbal em sua constituição e precisam ser considerados para a compreensão dos mesmos. Podemos citar inúmeros gêneros discursivos que se valem da multimodalidade em sua constituição como as histórias em quadrinhos, charges, *cartum*, infográficos, anúncios publicitários, entre outros, os quais são utilizados pelos professores no ensino da língua.

Segundo Rojo e Moura (2012), a multimodalidade não se constitui somente na soma

de linguagens, mas na interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. De acordo com Dionísio (2005), a multimodalidade diz respeito às diferentes maneiras de se construir linguisticamente um enunciado, em que se utilizam palavras, imagens, cores, formatos de letras, tipografia, gestos, olhares etc. Esses recursos da multimodalidade são utilizados como pistas textuais que demonstram o propósito comunicativo e a finalidade do texto. A multimodalidade propicia a utilização de múltiplos e diversos recursos de construção de sentido.

No encaminhamento didático-pedagógico para a leitura e a produção desses textos multimodais, a intervenção do professor é relevante. Cabe a ele organizar atividades em que o aluno possa observar, refletir e então perceber a imbricação entre as diferentes linguagens utilizadas na constituição de um texto multimodal, desde a observação das cores, da posição das imagens, da diagramação do texto verbal, entre outros inúmeros elementos que em um processo interativo possuem um projeto discursivo e que somente com a percepção e compreensão do todo, é possível construir sentido.

As novas tecnologias estão provocando mudanças significativas nas relações sociais e, a escola, pertencente a essa sociedade, tem a ganhar ao incorporá-las em seu fazer pedagógico. Cabe ressaltar que “compartilhamos a opinião de que é possível integrar a tecnologia no ambiente educacional em harmonia com os métodos e práticas de ensino já existentes” (CASTELA, 2009, p. 58), mas, para que isso se efetive, é necessário investimento na formação do professor. Também defendemos a importância de se desenvolverem os multiletramentos, ou seja, os alunos terem contato com textos que circulam socialmente que apresentam semioses de linguagens, os quais exigem novas habilidades de leitura e produção textual.

MULTILETRAMENTOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE E-BOOK

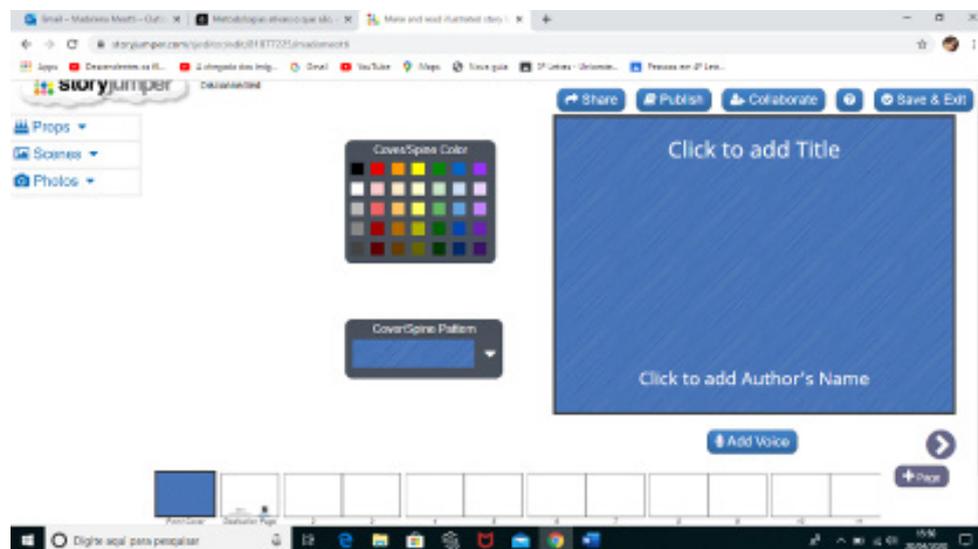
Abordar a temática dos multiletramentos em uma FC requer uma imersão nas possibilidades que as TDIC oferecem para o ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, nossa asserção consiste em se o professor conhecer ferramentas e possibilidades, fará uso delas no seu fazer pedagógico.

Sabemos que uma das dificuldades de utilizar tais recursos encontra-se na falta de computadores e de conexão à internet. Porém, esta pesquisa ocorreu em um contexto educacional que possui tais ferramentas, mas no qual faltava conhecimento de que recursos poderiam ser utilizados e de como fazer a utilização deles nas aulas.

Nosso recorte de análise pretende demonstrar uma ferramenta trabalhada durante a FC, que permite a produção de textos na perspectiva dos multiletramentos e um texto produzido por um aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir da utilização deste programa por uma docente que participou da FC.

Dentre as ferramentas trabalhadas durante as oficinas na FC, uma delas, disponível em inglês, permite a produção de livro on-line. No site, www.storyjumper.com, é possível que se faça isso de forma simples. O acesso a esse programa pode ser realizado por meio de um breve cadastro, com criação de login e senha, ou por meio de login a partir das contas do Facebook ou do Google. Este programa possibilita a criação de livros de histórias, portanto, vários gêneros discursivos poderão ser trabalhados (contos de fadas, fábulas, lendas, histórias infantis, etc.). Apresenta toda a estrutura pronta, com modelos (templates) para a elaboração da capa, dedicatória e páginas do livro, tantas quanto forem necessárias.

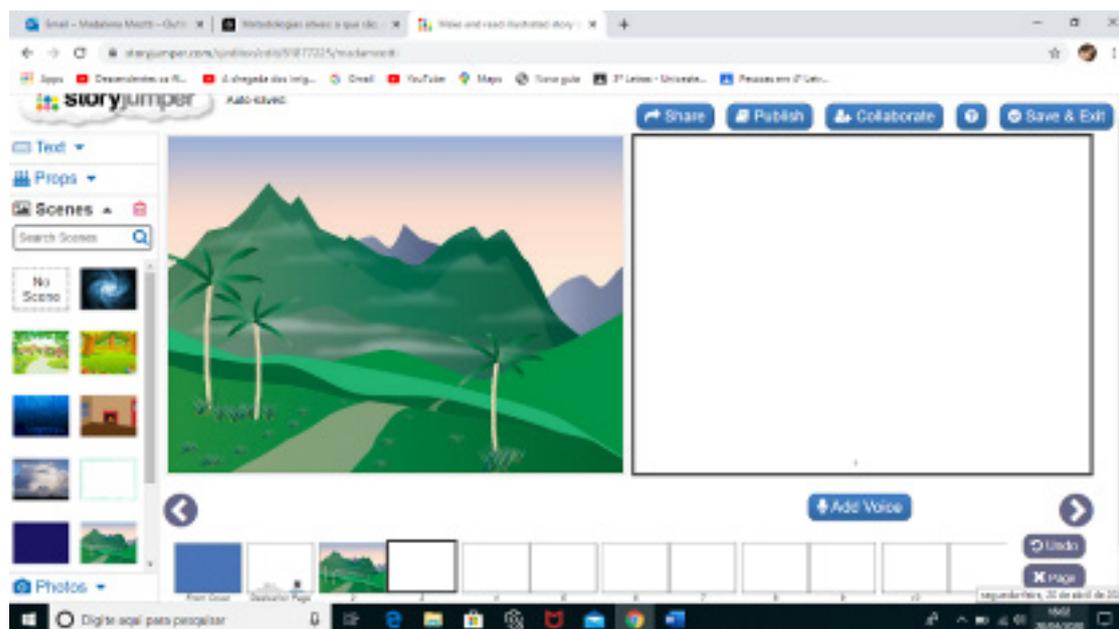
Figura 1 – Print do site *Storyjumper* – modelo para capa do livro



Fonte: Disponível em <https://www.storyjumper.com/library/my#>>

Há uma variedade de cenários, personagens, layout de textos e é possível inclusive fazer a inserção de imagens e fotos salvas no computador ou realizar uma busca de imagens na internet para acrescentar no e-book.

Figura 2 – Print do site – Templates de cenários para o e-book



Fonte: Disponível em <https://www.storyjumper.com/library/my#>>

Outro aspecto importante deste programa são a possibilidade de realização de escrita colaborativa do texto por vários alunos, tendo o professor a opção de visualizar o que cada estudante escreveu. Também possibilita a criação em etapas, pois os usuários salvam o trabalho realizado e editam sempre que necessário. Além disso, é possível gravar a narração do e-book com a voz do estudante que o estiver elaborando, ficando disponível no livro virtual por meio de ícone o áudio.

Após a conclusão do e-book o programa gera um link para compartilhamento. O próprio site é repositório dos livros produzidos. O uso do site é gratuito, só é cobrado caso o usuário queira receber o livro impresso, baixá-lo em PDF para impressão ou obter o áudio book.

O arquivo pode ser compartilhado por Facebook, Twitter, email ou por link, bem como pode ser inserido em sites. O autor do e-book pode escolher se o livro ficará liberado para remixagem, ou seja, se outros usuários do programa poderão copiá-lo e editá-lo para criar suas próprias versões dele.

Na elaboração das propostas didáticas, uma professora valeu-se desse site e inseriu em sua SD a produção de fábulas em formato de livro virtual. O material foi aplicado em uma turma de 4º ano do Ensino fundamental, na qual acompanhamos todo o processo⁶. Uma das características desse objeto digital de ensino e aprendizagem, doravante ODEA, é a reusabilidade, ou seja, o objeto poderá ser reutilizado diversas vezes.

Trouxemos para análise um dos textos produzido por um aluno, que está publicado no blog⁷ da escola em que ocorreu a pesquisa. Ao tratarmos dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos, em que o texto significa por meio da multisssemiose de recursos utilizados na produção. É necessário considerar a multiplicidade cultural, presente nos textos, inclusive de crianças, em que trazem elementos de sua vivência para compor suas produções, bem como o uso de diferentes linguagens (escrita, imagem, ícones...), compondo a multimodalidade textual. Esses são elementos, de acordo com Rojo e Barbosa (2015), compõem a pedagogia dos multiletramentos,

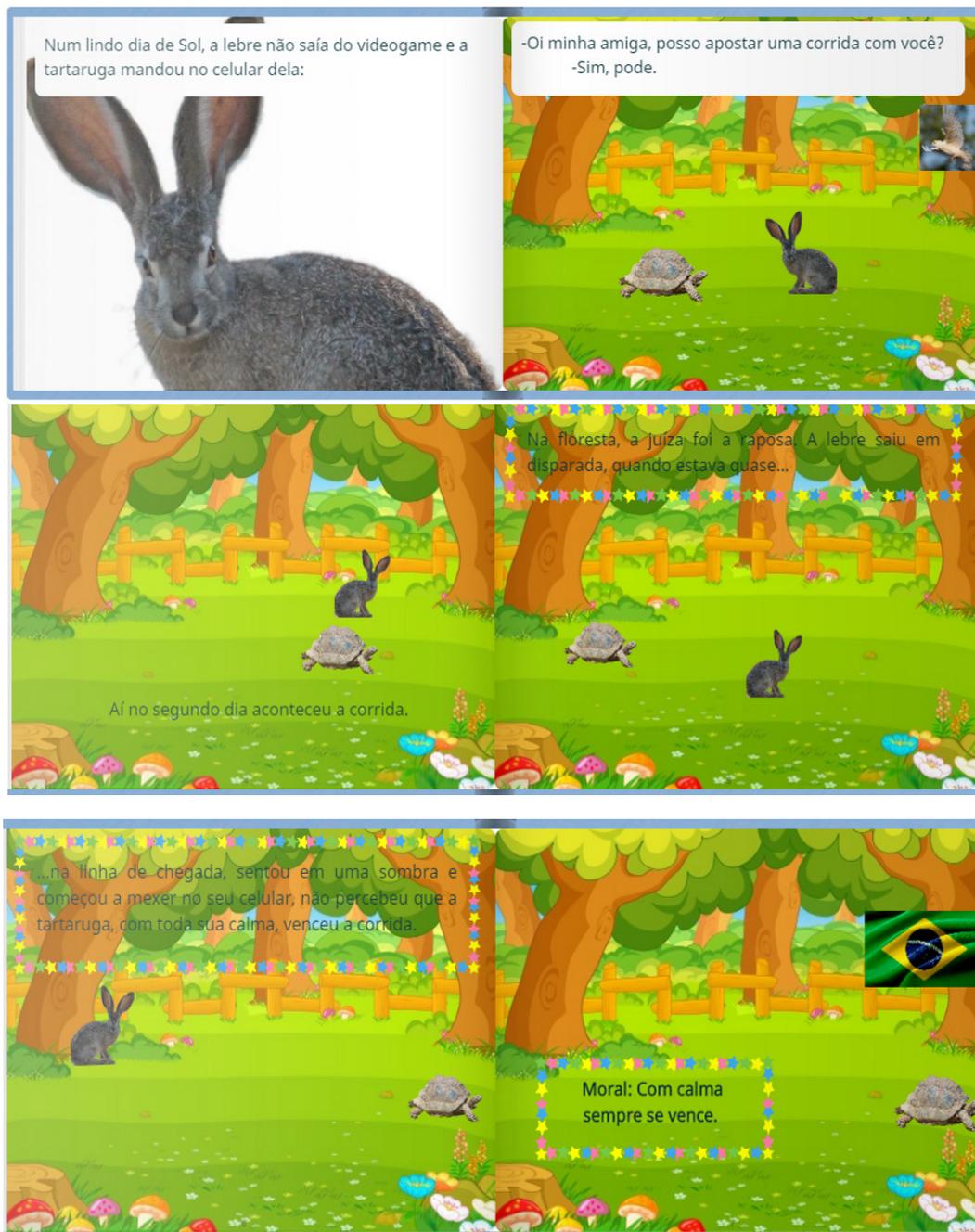
⁶ Conforme descrito em Meotti (2020).

⁷ Disponível em <<http://escolaorlandobasei.blogspot.com/>> Acesso em 19 de março de 2020.

pois apontam que “as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

As TDIC provocaram a mudança do formato dos textos, tanto em função da cultura global, quanto ao aspecto da multimodalidade. Nesse sentido, escrever no suporte digital, como foi o que ocorreu com o texto que analisaremos, possibilita que o aluno seja inserido em um contexto tecnológico da cibercultura, o que amplia a prática dos letramentos para as práticas multiletradas.

Figuras 3 a 5 – Páginas do E-book produzido por aluno



Fonte: Blog da escola em que ocorreu a pesquisa

No texto aqui apresentado, observamos que o aluno traz sua bagagem cultural para a produção do texto. Faz, também, a inserção de recursos verbais e não verbais, que constituem a multimodalidade textual, tudo isso realizado em suporte digital.

Podemos observar que no texto produzido pelo aluno, a imagem do coelho não é uma das disponibilizadas no *site*. A mídia utilizada permite que se faça busca de imagens na *internet* e seja inserida no banco de imagens do *site*. O aluno escolheu outras imagens representativas dos dois personagens da fábula, fazendo buscas na *internet*. Na primeira página, para representar a ilustração, inseriu uma imagem da lebre somente, pois a escrita verbal referia-se a ela. Esse tipo de construção fugiu da inclusão de cenário, como os demais alunos da turma estavam fazendo, demonstrando a familiaridade em valer-se da ferramenta de ampliar figuras. Na sequência das páginas, valeu-se do cenário disponibilizado no *site*. Com relação à parte verbal do texto, o aluno utilizou, nas duas primeiras páginas o balão, na página três valeu-se da possibilidade de escrita no próprio cenário, sobrepondo-a, e nas últimas páginas utilizou outro formato de balões de fala.

Dionísio e Vasconcelos (2013) afirmam que:

Talvez não esteja mais fácil aprender a ler, talvez nossas produções textuais estejam mais complexas, nossos suportes textuais estejam mais evoluídos ou diversificados, exigindo, conseqüentemente, uma reorganização de nossos hábitos mentais de práticas de leituras. Portanto, no contexto específico de aprendizagem, com a utilização de recursos multimodais decorrente de um processo natural da sociedade semiotizada em que estamos inseridos, o professor precisa ter consciência dos possíveis desdobramentos no aprender (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 22).

Esse é um dos papéis da escola, preparar o aluno para interagir com diversos textos semióticos

que circulam socialmente, ou seja, considerar o ensino somente com o uso do texto impresso, tanto na leitura como na produção textual, não possibilitará o desenvolvimento de habilidades para interagir em uma sociedade multiletrada. Observamos que os estudantes compreenderam o que significa produzir textos valendo-se da semiose de linguagens para a construção de sentidos.

Sobre a utilização da tecnologia no processo de ensino, trouxemos a fala da professora que elaborou a SD e a aplicou em sua turma:

Antes da formação que tivemos, não fazia ideia de como poderia usar a tecnologia para ensinar a língua portuguesa, eu não conhecia nenhum site. Depois da formação que tivemos, consegui incluir várias sugestões na SD. Usei vídeos para mostrar as fábulas, os alunos fizeram a nuvem de palavras, eu fiz uma atividade chamada imagem interativa. Mas o que os alunos mais gostaram foi quando eles fizeram seus livros virtuais. A princípio deu muito trabalho, pois os alunos não conheciam o site, tive que ajudar individualmente, mas depois os alunos foram ajudando uns aos outros. Acredito que quanto mais eles tiverem possibilidade de usar a internet para esse tipo de atividade, mais fácil ficará.

Fonte: Diário de bordo

Embora trabalhoso, o resultado dos livros virtuais produzidos foi uma resposta a todo o percurso desta investigação, um processo de construção de conhecimento mútuo; para a professora, para a pesquisadora e para os alunos, em diferentes aspectos e objetivos.

Percebemos que um desafio da escola é justamente em como lidar com as diferentes linguagens que são potencializadas pelas tecnologias digitais e levar para a sala de aula propostas pedagógicas que considerem o caráter multissemiótico dos textos que circulam socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação pretendeu a reflexão sobre como articular os conteúdos curriculares de língua portuguesa, por meio de um gênero discursivo, da SD e da inserção de ferramentas das TDIC para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Elaboramos e aplicamos uma FC destinada a professores do Ensino Fundamental, anos iniciais da rede pública municipal. Acompanhamos a reorganização das SDs, bem como as aplicações em sala de aula. Verificamos que estas produziram resultados positivos na implementação com os estudantes, pois houve participação e motivação deles em realizar as atividades, aprendizado sobre os gêneros discursivos trabalhados e utilização de elementos dos multiletramentos em seus textos (multimodalidade/ multisssemiose da linguagem e diversidade cultural).

A pergunta que norteou a nossa pesquisa foi se os multiletramentos, na FC para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem contribuir para incorporação de novas possibilidades de ensino/aprendizagem nas aulas. Verificamos que o conhecimento do programa, na FC, pela docente, contribuiu para incorporação deste em suas práticas pedagógicas e que o programa possibilitou a utilização de multiletramentos na produção textual do estudante. Outros recursos deste mesmo aplicativo não foram abordados nesta produção como a narração em áudio, com a voz do aluno, da história escrita; a escrita colaborativa em que vários alunos podem editar um mesmo *e-book*; a inclusão de fotos, e a remixagem a partir de um texto já existente. Ou seja, o programa apresenta recursos que podem ser mais explorados em sala de aula para tornar os processos de escrita e reescrita mais motivadores e para contribuir ainda mais com a criatividade e a construção coletiva do conhecimento em sala de aula.

Estamos cientes de que tratar sobre formação continuada destinada aos profissionais da educação

e abordar a inserção de recursos tecnológicos são enfrentamentos que nem sempre possuem resultados profícuos. Dizemos isso porque as FC têm se constituído, geralmente, de forma fragmentada, impossibilitando o aprofundamento teórico e metodológico que permita ao professor desenvolver uma prática que esteja de acordo com a demanda da sociedade atual, cada vez mais tecnológica, que provoca o surgimento de novas práticas sociais de leitura e escrita, exigindo que trabalhem para além dos letramentos, que busquemos em nosso fazer pedagógico desenvolver os multiletramentos.

Sabemos que só equipamentos não bastam para que ocorra a inserção da tecnologia no ensino. Precisamos realizar a inclusão tecnológica na formação do professor, tanto na inicial como na FC, e, também, a partir de iniciativas docentes de experiências pedagógicas, descobrindo e experimentando os recursos disponíveis na *internet*, tornando o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa alinhado com as necessidades da contemporaneidade. De acordo com Castela (2008), as “mudanças na prática pedagógica ocorrerão de maneira gradual e lenta a partir de iniciativas individuais de docentes que tentem incorporar esta nova mídia, este novo suporte, este novo formato e estas novas potencialidades em suas aulas” (CASTELA, 2008, p. 230). Nessa perspectiva, esperamos que os resultados evidenciados nesta investigação não fiquem restritos ao âmbito desta pesquisa, mas que possam servir, de alguma maneira, para inserção de programas, como o apresentado neste artigo, nas aulas de línguas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo**

- e **Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- CANCLINI, G. N. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. A. R. Lessa e H. P. Cintrão. SP: EDUSP, 2008.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. **Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas**. In: KERSCH, D. F e COSCARELLI, C. V. **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-48, 2016.
- CASTELA, G. da S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino do espanhol, como língua estrangeira (E/LE)**. Tese de Doutorado em Letras Neolatinas. UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- COPE, B.; KALANZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learnin, Pedagogies**. An International journal, p. 164-195, 2009. Acesso em maio de 2017.
- COSTA-HÜBES, T. C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Londrina, PR: UEL, 2008. Tese de doutorado.
- DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.).et al. **Múltiplas Linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 19 – 40, 2013.
- DIONÍSIO, A. P. **Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)**. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 177-196, 2005.
- FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- MAGALHÃES, M. C. C. **A Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo**. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. **Pesquisa Crítica de Colaboração: um Percurso na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, p. 97-113, 2004.
- MEOTTI, M. B. **Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação**. Tese de Doutorado em Letras. Unioeste, Cascavel, 2020.
- NUNES, A. I. B. L.; NUNES, J. B. C. **Papel dos formadores, modelos e estratégias formativos no desenvolvimento docente. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 36, p. 91-108, jul./dez. 2013.
- PORTO, Y. S. **Formação Continuada: A Prática Pedagógica Recorrente**. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 11-37. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- XAVIER, A. C. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa**. Catanduva: Rêspel, 2009.

Submissão: maio de 2020.

Aceite: agosto de 2020.