

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

MARIANA QUEZINI PAMPLONA

**A MOBILIZAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

CURITIBA

2022

MARIANA QUEZINI PAMPLONA

**A MOBILIZAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**The mobilization of Multileteration in the initial training of the Portuguese
language teacher**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, PPGEL, do Departamento da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira

CURITIBA

2022



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



MARIANA QUEZINI PAMPLONA

A MOBILIZAÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Estudos De Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem E Tecnologia.

Data de aprovação: 03 de Março de 2022

Prof.a Ana Paula Pinheiro Da Silveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Eliza Adriana Sheuer Nantes, Doutorado - Universidade Norte do Paraná (Unopar)

Prof.a Nivea Rohling, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 03/03/2022.

RESUMO

A sociedade mudou com o advento das tecnologias digitais e, assim, novas formas de comunicação e interação surgiram. Crianças e jovens são considerados “nativos digitais”, pois já nasceram na era da globalização e isso trouxe uma nova demanda à escola: o desafio de acompanhar essas novas formas de interação que se tornaram comuns na vida dos alunos e considerá-las em suas práticas de ensino-aprendizagem. A Base Comum Curricular (BRASIL, 2018) sugere os Multiletramentos como uma das formas de trabalho com as novas linguagens que circulam no contexto digital, já que esse conceito amplia a noção de letramento adicionando-lhe as novas formas de comunicação que surgiram a partir dos avanços tecnológicos. Consoante a essa proposição, a formação de docentes procura incorporar em suas propostas, no âmbito dos Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos e também das Diretrizes Nacionais, possibilidades de formação que visam tornar os professores aptos a mobilizarem esses conceitos que se fazem importantes, no que tange à educação de alunos capazes de utilizar diferentes linguagens de forma competente e crítica. O objetivo deste trabalho, portanto, consiste em identificar e analisar como o conceito de Multiletramentos é mobilizado e compreendido por licenciandos do curso de Letras-Português de uma Universidade Tecnológica Federal, após cursarem a disciplina de Multiletramentos, ofertada no 7º semestre do curso. Esta pesquisa qualitativa e interpretativista, caracterizada como participante, ancora-se nos estudos do Grupo de Novas Londres; Cope e Kalantzis (2000, 2015); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) e Bakhtin (2016) e nas discussões sobre os desafios da formação docente por meio das percepções de Gatti (2017) e Silva e Rodríguez Jerez (2020). Pela análise do discurso dos estudantes, em questionário on-line e apresentação do seminário, identificamos como os Multiletramentos foram mobilizados em maior ou menor grau. Assim, a análise sobre a relevância e aplicabilidade dos Multiletramentos em práticas de ensino e sua abordagem durante a formação inicial se mostraram relevantes, uma vez que a formação docente caracteriza-se pela articulação entre teoria e prática.

Palavras Chave: Linguagem. Tecnologia. Mobilização. Multiletramento. Formação Docente.

ABSTRACT

Society has changed with the advent of digital technologies and, thus, new ways of communication and interaction have emerged. Children and young people are considered “digital natives”, as they were born in the era of globalization and this brought a new demand to the school: the challenge of following these new forms of interaction that have become common in the lives of students and considering them in their practices of teaching and learning. The Curricular Common Base (BRASIL, 2018) suggests Multiliteracies as one of the ways of working with the new languages that circulate in the digital context, since this concept expands the notion of literacy by adding to it the new forms of communication that emerged from the technological advances. In accordance with this proposition, teacher training seeks to incorporate in its proposals, within the scope of the Political Pedagogical Projects of Courses and also of the National Guidelines, training possibilities that aim to make teachers able to mobilize these concepts that are important, in terms of to the education of students capable of using different languages competently and critically. The objective of this work, therefore, is to identify and analyze how the concept of Multiliteracies is mobilized and understood by undergraduates of the Portuguese Language Course at a Federal Technological University, after studying the discipline of Multiliteracies, offered in the 7th semester of the course. This qualitative and interpretive research, characterized as a participant, is anchored in the studies of the New London Group; Cope and Kalantzis (2000, 2015); Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020) and Bakhtin (2016) and in discussions about the challenges of teacher education through the perceptions of Gatti (2017) and Silva and Rodríguez Jerez (2020). By analyzing the students' discourse, in an online questionnaire and presentation of the seminar, we identified how the Multiliteracies were mobilize to a greater or lesser degree. Thus, the analysis of the relevance and applicability of Multiliteracies in teaching practices and its approach during initial training proved to be relevant, since teacher training is characterized by the articulation between theory and practice.

Keywords: Language. Tecnology. Mobilization. Multiliteracy. Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIACOES

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
NLG	<i>New London Group</i> – Grupo de Nova Londres
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUISV	Termo De Consentimento para Utilização de Imagem, Som e Voz
TDIC	Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da pesquisa.....	69
Figura 2 - Definição do gênero charge digital.....	100
Figura 3 - Sugestão de como ler uma charge digital	101
Figura 4 - Citação da BNCC relacionada à charge digital.....	103
Figura 5 - Conhecimentos prévios para o trabalho com a charge digital	104
Figura 6 - Proposta de atividade com charge digital	105
Figura 7 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos	107
Figura 8 - Explicação do gênero Exemplo de <i>fanfic</i>	108
Figura 9 - Exemplo de <i>fanfic</i> no <i>Twitter</i>	109
Figura 10 - Exemplo de <i>fanfic</i> no site <i>Drabble</i>	110
Figura 11 - Sugestão de atividade com <i>fanfic</i>	111
Figura 12 - Explicação do gênero <i>gameplay</i>	113
Figura 13 - Vídeo exemplo de <i>gameplay</i>	114
Figura 14 - Estrutura do gênero <i>gameplay</i>	115
Figura 15 - Multiletramentos: Metalinguagens para Descrever e Interpretar os Diferentes Modos de Sentido dos Componentes do Projeto	116
Figura 16 - Sugestão de atividade <i>gameplay</i>	117
Figura 17 - Sugestão de produção de <i>gameplay</i>	119
Figura 18 - Estrutura do gênero vídeo minuto.....	121
Figura 19 - Proposta de atividade vídeo minuto - parte 1	123
Figura 20 - Proposta de atividade vídeo minuto - parte 2.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Divisão, em percentual, das áreas que formam o Curso de Letras-Português	75
Gráfico 2 - Disciplinas de formação específica do professor	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Disciplinas de ensino e tecnologia.....	16
Quadro 2 - Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular	42
Quadro 3 - Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental.....	45
Quadro 4 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	47
Quadro 5 - Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio.....	50
Quadro 6 - Nova aprendizagem.....	59
Quadro 7 - Disciplinas de formação específica do professor.....	76
Quadro 8 - Conhecimentos prévios sobre os Multiletramentos	83
Quadro 9 - Conhecimentos sobre os Multiletramentos ao final da disciplina ...	86
Quadro 10 - Entendimento sobre a utilização dos Multiletramentos em práticas de ensino-aprendizagem	90
Quadro 11 - Opinião sobre a aplicação dos Multiletramentos na prática docente.	92
Quadro 12 - A utilização dos Multiletramentos em práticas de ensino-aprendizagem ao final da disciplina	93
Quadro 13 - Opinião sobre a aplicação dos Multiletramentos na prática docente ao final da disciplina	94
Quadro 14 - Representação e Comunicação	112

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A TECNOLOGIA NA EVOLUÇÃO HUMANA: UM PERCURSO HISTÓRICO DO UTENSÍLIO À ESCRITA	22
2.1	Do utensílio a tecnologia	22
2.2	Da escrita aos letramentos	27
3	OS (MULTI)LETRAMENTOS: ESTUDOS ATUAIS E ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA	31
3.1	Os letramentos na atualidade.....	31
3.2	Dos letramentos aos multiletramentos	35
3.3	A pedagogia dos multiletramentos	37
3.4	BNCC e suas orientações sobre os multiletramentos	40
3.4.1	Orientações para o Trabalho com as Tecnologias e Multiletramento no componente Linguagens	44
4	FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	53
4.1	Um panorama das mudanças nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores	54
4.2	Formação docente no contexto atual	59
5	OS CAMINHOS DA PESQUISA	65
5.1	Descrição da pesquisa.....	65
5.2	Percurso da pesquisa	68
5.3	Os sujeitos da pesquisa: estudantes do curso de letras-português .	72
6	A MOBILIZAÇÃO DO CONCEITO DE MULTILETRAMENTOS	78
6.1	As regularidades nos enunciados: critérios para análise	80
6.1.1	Um comparativo das regularidades no discurso sobre o conceito de Multiletramentos	82
6.1.2	Como os estudantes entendem os Multiletramentos em práticas escolares e em sua prática docente ao início e final do semestre	90
6.2	Elaboração didática: reflexões sobre a prática docente na apresentação do seminário	96
6.2.1	Charge digital	99
6.2.2	<i>Fanfictions</i>	107
6.2.3	<i>Gameplay</i>	113
6.2.4	Vídeo Minuto	120
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

A partir da ampliação digital, com o advento dos smartphones e internet sem fio, segundo Rüdiger (2016, p. 187), “o processo de circulação de informações se torna acessível em toda a parte”, o conhecimento está ao alcance das mãos em qualquer lugar¹. Grande parte das crianças e jovens em idade escolar já nasceu na era digital e tem contato quase diário com as novas formas de comunicação e interação advindas desse contexto social. Logo, afirmar que as Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação (TDIC) inauguraram mudanças nas formas de interação, de produção e recepção de textos, já é um lugar comum. É consenso entre os pesquisadores que a circulação de textos multimodais altera os letramentos, ou seja, as práticas sociais de uso da escrita e da leitura ocorrem nos meios impressos ou digitais. No entanto, ainda há espaço para refletir sobre como a hibridização das linguagens presente nos textos contemporâneos afeta os modos de ensinar e aprender.

No âmbito da educação, porém, essa não é uma realidade para todos. Algumas escolas já vinham utilizando celulares e tablets em sala de aula a fim de aproximar a realidade dos alunos que já nasceram na era digital aos conteúdos propostos pelo sistema de ensino, objetivando a produção de sentido de diferentes tipos de texto que esses artefatos possibilitam (RIBEIRO, 2020). Em contrapartida, a pandemia causada pela Covid-19 demonstrou sobremaneira as dificuldades da escola para inserir as tecnologias em seu processo de ensino-aprendizagem. A transposição abrupta das aulas presenciais para o ambiente digital mostrou que grande parte dos profissionais da área da educação não estava preparada para o trabalho com as tecnologias, principalmente, pelas desigualdades de acesso e experiência com esses recursos. Com o fechamento das escolas por um longo período, as tecnologias passaram a serem vistas como a “salvação” do ano letivo, uma forma de tentar amenizar os impactos da pandemia sobre o ensino. Mesmo com o grande esforço dos professores em aderir a essa nova modalidade emergencial de educação, o que se apresentava como “salvação” também foi vista como “vilã”, pois o ensino remoto escancarou as

¹ Apesar disso, segundo dados do IBGE, ao final do ano de 2019, cerca de 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet. Destes, 4,1 milhões estudavam na rede pública de ensino, de acordo com informações divulgadas em abril de 2021 pelo IBGE. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml> Acesso em: 13 jan. 2022.

desigualdades entre alunos conectados e desconectados, docentes mais ou menos preparados, escolas mais ou menos qualificadas, pondera Ribeiro (2020).

A tendência pelo uso de metodologias ativas já vinha sendo incorporada no ensino superior, mas caminha a passos curtos na Educação Básica, como conclui o estudo Paiva *et al* (2016). No período de isolamento e fechamento total das escolas, os profissionais da educação se viram “forçados” a trabalhar com as tecnologias em suas aulas remotas (quando essa opção foi possível). É importante notar que, embora os professores, de modo geral, usem as tecnologias em suas práticas sociais, em sua maioria, foram formados em um período em que as tecnologias não foram contempladas nos cursos de licenciaturas o que acaba por dificultar a reflexão sobre como ensinar e aprender com tecnologia (SILVEIRA, 2013).

Além disso, um outro desafio que surgiu quando as instituições de ensino deram início ao retorno das aulas presenciais ou no sistema híbrido é como manter condições mínimas para poder adotar o uso das tecnologias na escola, sendo que muitas não têm banda larga e computadores, por exemplo. Nesse sentido, Ribeiro (2020) questiona: quão ético é exigir que os professores agreguem os recursos digitais e tecnológicos em suas aulas (sejam presenciais ou virtuais) sem preparo, formação e recursos para tal, mesmo nunca tendo recebido investimentos para isso?

No Brasil, esse debate se avolumou com a chegada da pandemia da Covid-19, embora não seja tão recente. O Grupo de Nova Londres (*New London Group* – doravante NLG), por exemplo, quando lançou a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos, já discutia como as tecnologias teriam impacto no ensino desde os anos 1990. Os escritos do grupo, que já estão presentes nas obras organizadas por Roxane Rojo desde 2012², despontam como uma possibilidade de ampliar as reflexões sobre como pensar o trabalho da leitura e da escrita, considerando as TDIC e a multiplicidade de linguagens e semioses. Percebendo essas mudanças na forma como nos comunicamos na modernidade, o NLG procura compreender a importância de nos letrarmos socialmente a partir dos novos meios de comunicação advindos dos avanços tecnológicos que vão exigir outras respostas para o ensino, considerando

² A tradução do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, de 1996, influencia pesquisas brasileiras desde a publicação, mas só teve sua tradução publicada em português em 2021. O e-book foi produzido por dois grupos diferentes: do CEFET-MG (pós-graduação e graduação) e da UFOP (pós-graduação), sob as orientações da profa. Ana Elisa Ribeiro e do prof. Hércules Tolêdo Corrêa. Essa é a segunda tradução existente, a primeira está na revista *Linguagem em Foco*, também em 2021, com outros textos sobre os Multiletramentos.

questões de multiculturalidade e multimodalidade. A primeira diz respeito ao fato de a internet ter aproximado pessoas de países e culturas distantes geograficamente, o que favoreceu o contato com pessoas de múltiplas culturas e, ao mesmo tempo, colocou em relevo questões de identidade dos diferentes grupos; a segunda concerne à hibridização das linguagens e semioses, já que os textos podem ser produzidos usando imagem, escrita, imagem em movimento, provocando uma mudança na centralidade do texto verbal (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020). Na era da comunicação, pontua Gatti (2014), é essencial a capacidade de decodificar e interpretar informações, permitindo a criação de novos sentidos. Para o desenvolvimento dessa capacidade é preciso, inicialmente, o domínio da palavra e da escrita, o conhecimento das diferentes culturas nas diversas áreas do saber, bem como ter a capacidade de se relacionar, comparar, distinguir e agregar saberes. Para a autora, a chave do desenvolvimento pleno dessas capacidades está nos processos educativos, logo, quem faz e pensa a educação se torna central nesse processo.

Na esteira dessas transformações sociais, documentos como a Base Nacional Comum Curricular brasileira (doravante BNCC), publicada em 2018, traz orientações para o trabalho com textos multimodais e apresenta a proposta dos Multiletramentos. Nesse documento, o multiletramento “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70). Mesmo com essas orientações, essas mudanças demoraram um pouco para entrarem no horizonte das escolas. Todavia, a pandemia acelerou esse processo, uma vez que nós, professores e professoras³, fomos forçados a trazer para dentro de nossas salas de aulas virtuais, durante o período de isolamento, a realidade digital, com seus aspectos positivos e negativos, mas ainda de forma tímida.

Tentando acelerar esse processo de inclusão da cultura digital nas escolas, as orientações para o trabalho com Linguagens no Ensino Médio, por exemplo, sugerem uma apropriação das linguagens da cultura digital com o intuito de explorar e produzir conteúdo para uma ampliação das possibilidades de acesso à cultura, tecnologia, ciência e ao trabalho. Acompanhando as mudanças nessas orientações para o ensino, os documentos que orientam a formação Docente Inicial asseveram a importância do

³ Embora o masculino englobe o plural, neste trabalho, optamos por utilizar a marcação do feminino e masculino, pois no Brasil sabemos que a docência é realizada majoritariamente por mulheres. Por isso, não gostaríamos de invisibilizar o papel da mulher utilizando o plural neutro.

uso das TDIC para o ensino. A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) assume como uma das Competências Gerais Docentes a compreensão e o uso de tecnologias, como se vê:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2020, p. 13).

Percebemos, assim, que, nos dois documentos citados, não há ênfase na análise crítica da multiculturalidade e Roxana das linguagens que circulam atualmente, mas, uma preocupação com o “saber-fazer”, que permeia grande parte das competências da BNCC e da BNC-Formação. Nesse sentido, é importante que a formação docente possa refletir sobre as mudanças sociais e educacionais, uma vez que os alunos, atualmente, são nativos digitais e se comunicam usando diferentes linguagens. Logo, os cursos de formação de professores não podem deixar de lado as tecnologias presentes na sociedade, sendo necessário qualificar docentes para que conheçam e possibilitem, aos estudantes, o contato e trabalho com as diferentes linguagens que circulam socialmente, de maneira crítica e reflexiva.

Segundo Sibilia (2012), já existe o esforço em aproximar o universo escolar e o midiático e parece-nos que não poderia ser diferente, já que os textos que circulam socialmente são cada vez mais híbridos e contemplam diferentes linguagens e mídias. No que tange à formação inicial, em especial, é desejável que professores e professoras em formação saibam lidar com as novas demandas sociais e os desafios que as novas gerações trazem, como sugere Gatti (2017). Portanto, é necessária uma visão mais crítica sobre a construção de uma consciência das ações formativas dos docentes, já que, para a autora, é por meio da educação que se garante a cidadania, a socialização e apreensão de conhecimentos que formem cidadãos críticos. Sendo assim, o professor ocupa papel de destaque nessa seara.

A partir destas reflexões, começamos a nos interrogar sobre como as universidades estão lidando com essas mudanças na formação inicial docente, visando preparar esses futuros docentes para as demandas sociais. Desse modo, como se trata de pensar sobre a tecnologia, pareceu-nos que seria adequado começar

a investigação por uma universidade que se define como tecnológica para investigar se a organização curricular e o desenho de sua Proposta Pedagógica Curricular assumem o conceito de Tecnologia e as concepções de linguagem que derivam dessa perspectiva.

Como ex-aluna da dupla Licenciatura em Letras Português e Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), curso que deixou de ser ofertado a partir de 2016 para ser adequado a uma nova proposta, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, definidas na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, o curso de Letras-Português do campus Curitiba foi definido como o espaço para desenvolver a pesquisa.

Em resposta a essas mudanças sociais, essa escolha foi motivada, também, pelo fato de a Universidade Tecnológica Federal do Paraná ter como missão o desenvolvimento da educação tecnológica e o curso de Letras-Português, ofertado por essa Universidade, ter por objetivo formar professores e especialistas em diferentes níveis e modalidades de ensino no âmbito da educação tecnológica, de acordo com a Lei 11.184/2005.⁴ Isso se justifica pela preocupação em formar professores pesquisadores no Brasil que estarão aptos a se apropriar, de forma crítica, dos saberes tecnológicos necessários para o exercício profissional na atualidade. Essa concepção, bem delineada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso, revela uma atenção especial estruturada no Núcleo de disciplinas com viés tecnológico, como explicitado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Disciplinas de ensino e tecnologia

Disciplina	Nº aulas semanais	Carga horária por semestre	CH em horas/aula	CH em horas
Linguagem e tecnologia	4	68	84	70
Leitura em diferentes mídias	4	68	84	70
Projeto integrador: tecnologia e trabalho docente	2	34	96	80
Projeto integrador: multimodalidade e ensino não-presencial	2	34	96	80
Projeto Integrador: humanidades digitais e Literatura	2	34	96	80

⁴ BRASIL. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.html. Acesso em: 20 set. 2021.

	238	456	380
--	-----	-----	-----

Fonte: PPC – Letras-Português (UTFPR, 2015, adaptada).

Segundo o documento (UTFPR, 2015), naquele momento em que se faziam as reflexões para a elaboração da proposta, nenhum outro curso ofertado em universidade federal apresentava esse direcionamento, o que resultava o projeto mais inovador e preocupado em responder às demandas de uma cultura híbrida, fronteiriça, multicultural que se desenhava na sociedade atual. Assim,

O curso de Letras-Português assume a responsabilidade de desenvolver em nossos discentes a formação humana, aliada a uma criticidade e a uma autonomia sobre os usos da tecnologia, vinculados ao trabalho docente, ao desenvolvimento cognitivo discente e à pesquisa (UTFPR, 2015, p. 22).

Outras disciplinas no curso, que não estão apresentadas no quadro, também têm o caráter tecnológico atrelado às práticas de ensino, como é o caso da disciplina de Multiletramentos, que tem por objetivo discutir os estudos dos letramentos, refletir sobre os diferentes contextos socioculturais, reconhecer os multiletramentos emergentes na atualidade, trazendo à tona os gêneros digitais para as práticas de ensino e aprendizagem.

Multiletramentos era também um conceito relativamente novo nos documentos que parametrizam o ensino no Brasil, presente pela primeira vez na BNCC (BRASIL, 2018) e interessava-nos compreender como os professores em formação compreendiam esse conceito. Assim sendo, neste estudo, voltamos o olhar para as TDIC e para o conceito de Multiletramentos, para interrogar-nos sobre como os licenciandos de um curso de Letras-Português de uma universidade Tecnológica mobilizam esse conceito ao produzirem atividades que explorem os letramentos?

A partir dessa reflexão, definida por essa pergunta de pesquisa, assumimos como objetivo geral **identificar e analisar como o conceito de Multiletramentos é mobilizado e compreendido por estudantes do curso de Letras-Português da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) após cursarem a disciplina de Multiletramentos, ofertada no 7º período do curso, na modalidade remota.**

Com esse intuito, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) discutir a relação entre tecnologia, Multiletramento e ensino-aprendizagem; b) investigar as orientações para a formação docentes nos documentos oficiais parametrizadores no

que tange aos Multiletramentos e tecnologia; c) analisar a grade curricular do Curso de Letras-Português a partir da concepção de tecnologia e Multiletramentos.

Para responder a esses objetivos, esta pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada (LA), segue uma tradição crítica, como aponta Kleiman (2002), buscando um posicionamento em relação aos dados gerados, além de oferecer caminhos e soluções para o problema do estudo. Para isso, assumimos como metodologia a pesquisa qualitativa e interpretativista, caracterizada como participante, desenvolvida em uma turma do 7º período do Curso de Letras-Português da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A pesquisa também apresenta aspectos de caráter documental, ao analisar documentos como a BNCC (2018), as Diretrizes Nacionais para a formação docente e os documentos pertinentes do curso de Letras-Português, como o PPC, matriz do curso e o plano de ensino da disciplina “Multiletramento”. Como a disciplina, em 2020 e 2021, foi ofertada de forma remota, em decorrência da pandemia da Covid-19 que impôs a necessidade de distanciamento social, pautamo-nos, para compreender essa modalidade, nos estudos da etnografia digital, que trazem contribuições entre as TDIC e os conhecimentos que circulam socialmente.

A escolha do curso e da instituição se deve ao fato de ambos trazerem à tona o caráter tecnológico presente na atualidade, também, pelo fato de a pesquisadora ser ex-aluna do curso e estar em sala de aula, o que leva a perceber como a formação docente inicial impacta a prática pedagógica do professor.

Durante a pandemia, quando os professores iniciaram as atividades remotas, foi possível observar e experienciar as dificuldades dos professores de lidarem com as tecnologias, de aplicarem em aulas remotas e, ao mesmo tempo, buscar uma aproximação com o contexto em que os alunos e alunas estão inseridos, manter a interação e usar recursos que favoreciam a aprendizagem. Embasam este estudo, portanto, as discussões acerca da tecnologia, dos Multiletramentos e da formação docente.

Como esta pesquisa inclui seres humanos e para que sejam resguardados os interesses e a dignidade dos sujeitos nela envolvidos, ela foi submetida na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética⁵. Os dados desta pesquisa participante foram gerados entre julho e setembro, momento no qual a disciplina de Multiletramentos do

⁵ Pesquisa aprovada no dia 10 de junho de 2021, sob o número 4.767.069, disponível para consulta em: <https://drive.google.com/file/d/1shrifWTU1qcQ8DK8IWGrnusPJ-KiKovG/view?usp=sharing>

primeiro semestre do ano de 2021 foi ofertada na modalidade remota. Foram aplicados dois questionários aos participantes da pesquisa, alunos da disciplina de Multiletramentos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do 7º período do curso de Letras – Português. Desse modo, a pesquisa gerou os seguintes dados: 1) Análise de documentos do curso Letras-Português pertinentes para a geração de dados: matriz curricular do curso, ementas das disciplinas ofertadas no curso, Projeto Pedagógico do Curso e plano de ensino da disciplina “Multiletramento”; 2) Questionário 1 on-line respondido pelos licenciandos com o intuito de identificar os conhecimentos prévios sobre o conceito de Multiletramento; 3) Análise do trabalho final da disciplina (a saber: apresentação de seminário), definido pela professora responsável pela disciplina. A atividade diz respeito à elaboração de uma apresentação a partir de um dos gêneros propostos na BNCC (2018), demonstrando sua aplicação e mobilização do conceito de multiletramentos em práticas de ensino; 4) Questionário 2 on-line respondido pelos licenciandos com o intuito de analisar se houve uma ampliação dos conhecimentos dos professores em formação inicial sobre o conceito de Multiletramento.

Após cursarem uma disciplina direcionada para as reflexões sobre as teorias que embasam os estudos dos multiletramentos, proposta pelo NLG, o objetivo a ser atingido diz respeito à compreensão dos estudantes sobre como as diferentes linguagens circulam socialmente e como se pode utilizar isso em prol de um ensino para a cidadania. Também, é esperado que os alunos mobilizem o conceito de multiletramento e possam refletir sobre as práticas de ensino que consideram a multimodalidade e multiculturalidade trazidas pelas TDIC à nossa realidade.

Dessa forma, essa dissertação divide-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo, “A tecnologia na evolução humana: um percurso histórico do utensílio à escrita”, aborda a evolução do utensílio à tecnologia, definindo esse conceito e relacionando-o ao progresso da sociedade. Em um segundo momento, discutimos a questão da linguagem e da tecnologia; finalizando com uma abordagem sobre a escrita como tecnologia e sua importância para o processo de civilização e nos letramentos.

Já o segundo capítulo, com o título de “os (Multi)letramentos: estudos atuais e orientações para o trabalho em sala de aula”, discute a questão, em um primeiro momento, como os estudos dos Letramentos se apresentam na atualidade, para, então, adentrar nos estudos sobre os Multiletramentos, termo cunhado pelo NLG nos

anos de 1990. Também, exploramos os principais apontamentos da Pedagogia proposta pelo Grupo. Partimos, em seguida, para os apontamentos sobre os Multiletramentos na BNCC (BRASIL, 2018), tratando mais especificamente das orientações no que tange o trabalho no componente de Linguagens, nos Ensinos Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio.

No capítulo 3, “Os desafios de formar docentes na atualidade”, iniciamos perfazendo um panorama geral sobre as mudanças na Diretrizes que orientam os currículos dos cursos de formação inicial de professores. Em seguida, discutimos a formação desse profissional, pensando nas demandas da sociedade atual, em especial na abordagem das multissemióticas em práticas de ensino.

O capítulo 4, intitulado “Os caminhos da pesquisa”, busca descrever as etapas da pesquisa. Começamos justificando o porquê de nosso estudo se tratar de uma pesquisa documental, pesquisa qualitativa e interpretativista, caracterizada como participante. Logo após, explicitamos o percurso da pesquisa, detalhando os passos da geração de dados, para, assim, definir o campo de pesquisa, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, o curso de Letras-Português e o perfil esperado dos discentes desse curso.

O último capítulo, “A mobilização do conceito de Multiletramentos pelos docentes em formação”, dedica-se à análise dos dados gerados, refletindo sobre as respostas estudantes nos questionários aplicados, bem como a articulação e mobilização dos Multiletramentos em práticas formais de ensino na apresentação dos seminários. Ao final, procuramos trazer uma reflexão sobre a importância de uma formação docente preparar esses professores e professoras para práticas de ensino que abrangem as demandas sociais.

Assim, a discussão sobre a compreensão do conceito de Multiletramento, incluído de forma tão afirmativa na BNCC (BRASIL, 2018), que é necessária até mesmo para que os professores em formação possam refletir sobre esse documento parametrizador e identificar tensões entre a visão de letramento autônomo e ideológico, proposto por Street (2003), que se alternam no documento, para que possam encontrar as fissuras existentes para incluir em suas ações pedagógicas uma visão mais crítica, mais libertadora, mais em consonância com as práticas situadas e os letramentos de re-existências. Espera-se, também, uma reflexão sobre a formação inicial docente, tão importante para a mudança na educação brasileira como um todo, mostrando as diferentes práticas sociais que a escola e os professores precisam

trazer à tona na sociedade. Além disso, Kleiman e De Grande (2015) justificam que pesquisas sobre letramento contribuem com reflexões vindas da pesquisa aplicada, fornecendo subsídios para os cursos de formação de professores, resultando em perspectivas legitimadoras do trabalho docente. Portanto, investigar como a Pedagogia dos Multiletramentos é estudada e mobilizada pelos alunos, professores em formação de Língua Portuguesa, é importante na medida que são eles auxiliam na sistematização do conhecimento e trabalho com as diferentes linguagens e formas de interação no âmbito escolar.

2 A TECNOLOGIA NA EVOLUÇÃO HUMANA: UM PERCURSO HISTÓRICO DO UTENSÍLIO À ESCRITA

Ao abordar a temática dos Multiletramentos, é necessário considerarmos dois conceitos primordiais: linguagem e tecnologia. A partir de um percurso histórico, procuramos salientar que a tecnologia acompanhou a evolução humana desde o início do que compreendemos como mundo moderno, além de suas diferentes concepções e aplicações. Com base nisso, abordarmos, neste capítulo, a invenção da escrita e o surgimento do conceito de letramento, que evoluiu, posteriormente, para letramentos (no plural).

O conhecimento sobre os avanços tecnológicos e estudos sobre os letramentos possibilitaram o surgimento de um novo conceito, o de Multiletramento, cunhado pelo NLG, em 1996, ao perceber a interação como os avanços tecnológicos que estavam mudando as formas de comunicação na era digital. Por isso, a importância de definirmos o conceito de tecnologia e suas relações com aquele de Multiletramentos fundamental para essa pesquisa.

2.1 DO UTENSÍLIO A TECNOLOGIA

Vivemos em uma era em que a tecnologia nos rodeia, mas demarcar a sua origem não é uma tarefa fácil, uma vez que se trata de algo ambíguo e plural, como aponta Cupani (2013). Para esse autor, quase tudo a que nos referimos como tal está vinculado à técnica, por isso, é tão difícil definir esse termo. Para ilustrar a complexidade da delimitação dessa palavra, o filósofo elenca a variedade de definições propostas por outros pensadores:

“Fabricação de uso de artefatos” (MITCHAM, 1994); “uma forma de conhecimento humano” endereça a criar ‘um realidade conforme nossos propósitos’ (SKOLIMOWSKI, 1983); “conhecimentos que funciona, *know-how*” (JARVIE, 1983); “implementações práticas de inteligência” (FERRÉ, 1995); “a humanidade trabalhando [*at work*]” (PITT, 2000); colocação da Natureza à disposição do homem como recurso (HEIDEGGER, 1997); “o campo de conhecimento relativo ao projeto de artefatos e à planificação da sua realização, operação, ajustamento, manutenção e monitoramento à luz de conhecimento científico” (BUNGE, 1985c); o modo de vida próprio da Modernidade (BORGMANN, 1984); “a totalidade dos métodos a que se chega racionalmente e que têm eficiência *absoluta* (para um dado estágio do desenvolvimento) em *todo* campo de atividade humana” (ELLUL, 1964, grifo

do autor); “a estrutura material da Modernidade” (FEENBERG, 2002). (CUPANI, 2013, p. 17)

Podemos destacar, portanto, alguns pontos em comum entre as definições citadas anteriormente de tecnologia: fabricação, trabalho, um saber-fazer; conhecimento e domínio de métodos e técnicas; um modo de vida da Modernidade. O desenvolvimento desse conceito caminhou junto com a evolução humana, assim, é preciso entender como ocorreu esse processo em conformidade com os avanços na sociedade.

O homem procura, a todo momento, adaptar a natureza ao seu redor para sua sobrevivência e, conseqüentemente, adaptá-la às suas necessidades. Vargas (2001) explica que, em nossa origem, os hominídeos pré *homo-erectos* utilizavam pedras como instrumentos, mas ainda sem uma intenção ou um aprimoramento. Esse uso de algo natural, que estava ao alcance das mãos, em uma situação específica e ocasional é o que Pinto (2005) nomeia como utensílio. Depois disso, o *homo-erectos* começa a alterar a forma natural de certos recursos com uma intenção, visando seu melhoramento; essa mudança é chamada por Vargas (2001) de “intencionalidade-transformação”, primeiro estágio para a técnica. Pinto (2005) complementa essa ideia ao apontar que o utensílio se diferencia da ferramenta, já que esta é fabricada com o intuito de auxiliar em alguma função, além de conservar sua relação com o homem ao só poder ser manuseada por ele, dependendo de sua energia para o uso.

Ao planejar uma utilidade para determinada ferramenta, a humanidade faz outro salto evolutivo. É no estágio em que o homem passa do utensílio para técnica que notamos a divisão entre hominídeo e homem; ele não só adapta a natureza que o cerca, como também altera recursos naturais para um uso melhor. A técnica seria, segundo Rüdiger (2016), a produção humana do que a natureza não nos proporciona espontaneamente. Vargas (2001) nos lembra, ainda, que a técnica não se resume somente à habilidade manual de executar algo planejado, fabricado com uma “intencionalidade-transformação”, ela desencadeia processos de melhoria e aprimoramento buscando sempre a satisfação das necessidades humanas. Ortega y Gasset (2009) corroboram citando que a técnica é a reforma da natureza, uma reação energética contra ela, visando satisfazer suas vontades.

Com o aprimoramento da técnica, o homem começa a produzir artefatos, definido por Cupani (2013) como algo “feito com arte”, resultante da técnica e sendo diferente do seu estado natural. Esses artefatos são resultado da vida social e cada

sociedade desenvolve-os de acordo com suas necessidades específicas. O autor aponta que o fazer vinculado à técnica é socialmente moldado, um saber formulado e articulado. Nesse contexto, podemos começar a pensar em um termo genérico para tecnologia, na continuidade da técnica antiga para a moderna.

Por volta do século XIV, no Renascimento, o homem volta seu interesse para o conhecimento da natureza e percebe que o ensinamento dos mestres, por meio do trabalho manual pode ser feito com base em estudos científicos. Essa ideia se amplia no século XVII, quando Galileu mostra como calcular a mecânica básica, mas sem sucesso inicial, segundo Vargas (2001). No surgimento da ciência, Rüdiger (2016) aponta que, além do domínio da natureza, o homem encontra sua emancipação.

Nessa tendência, a chamada Técnica Moderna se propõe a solucionar problemas técnicos com conhecimentos práticos, amparados por teorias científicas. A partir do desenvolvimento da ciência acontece a Revolução Industrial, no século XVIII, momento no qual os estudos sistematizam os processos técnicos. Pinto (2005) aponta que o progresso da técnica para a máquina está interligado ao processo evolutivo da humanidade, uma vez que o homem passa a combinar objetos e, assim, ampliar as possibilidades de conservação de sua energia e perpetuação da espécie ao realizar movimentos antes não executados por seu corpo, além de poder ser entendida como “delegação do conjunto social”, realizando um trabalho em benefício de um grupo.

É nesse contexto que surge a tecnologia, definida por Rüdiger (2016) por meio da afirmação de Friedrich Lamprechat (1787), como ciência fabril que ensina os meios e fundamentos de alteração dos elementos naturais para satisfação das necessidades humanas. O filósofo argumenta que o surgimento do termo tecnologia é concomitante com a invenção da máquina, por isso, sua definição foi, por muito tempo, confundida com o maquinismo que ela produz. O autor explica que a tecnologia diz respeito à totalidade dos instrumentos fabricados pelo homem, ou o que empregam para essa fabricação, com o intuito de fazer certas coisas funcionarem.

Com a fabricação de máquinas, o homem não mais se adapta à natureza, ele a transforma em razão de sua necessidade por meio do trabalho. Pinto (2005) explica o trabalho como ato social no qual o homem produz instrumentos e reflete sobre sua capacidade. A partir da Revolução Industrial e da disseminação do uso de maquinário para o trabalho fabril, a pesquisa sobre a propriedade dos materiais avança, ampliando o campo da indústria e construção. Os estudos progredem e no século XX, segundo Vargas (2001), a tecnologia alcança seu sucesso ao utilizar teorias e

métodos científicos para resolver problemas da técnica, passando a ser adquirida por meio de pesquisas. Cupani (2013) corrobora com essa afirmação ao dizer que a tecnologia surge a partir de um saber teórico, uma vez que “toda produção, técnica ou tecnológica, é manifestação de um saber” (CUPANI, 2013, p. 15).

Por meio dos avanços na área da computação, ampliamos o domínio tecnológico na modernidade, como aponta Vargas (2005). Somos cada vez mais dependentes das máquinas que criamos, pois vivemos em um processo de inter-relação abordado por Pinto (2005): o homem cria a máquina para produzir melhor certos bens que, por sua vez, criam o mesmo homem, dando-lhe condições para uma melhor existência.

Antes do advento das máquinas, a evolução humana era biológica; a partir de sua criação ela passa a ser biológico-social, já que “a noção de adaptação não se aplica ao homem porque tem sentido exclusivamente na ordem biológica. Enquanto ser social, o homem, genericamente falando, não se adapta, nenhuma posição que ocupe é definitivamente satisfatória” (PINTO, 2005, p. 89). De acordo com o autor, o homem explica a história da máquina e, por consequência, sua história. E para explicar nossa evolução, necessitamos de um outro sistema: a linguagem.

Cassirer (2011) defende que, no processo de transformar o natural em busca de sua melhor adequação ao meio, surge um sistema que diferencia o ser humano dos animais: o sistema simbólico. A partir da aquisição desse sistema, o homem muda sua realidade, não mais vivendo apenas a vida instintivamente, mas também a vive no universo simbólico. Para o filósofo, só a razão não é suficiente para compreender a vida cultural do homem, assim, defini-lo como ser simbólico traça a diferença específica entre os humanos e as outras espécies, além de abrir caminho para a civilização. Nesse sistema simbólico, encontra-se o mito, a religião, a arte e a linguagem. Hall (1997) explica que a linguagem é um sistema de representações, por meio dela construímos e transmitimos significados. Vargas (2005) complementa essa ideia afirmando que é por meio dessas representações da linguagem que criamos todo o resto, logo, é fundamental para o desenvolvimento social e tecnológico. Além disso, Cassirer (2011) cita que a linguagem é a base para o progresso cultural humano a partir do pensamento e comportamento simbólico.

Sem a linguagem, na perspectiva de Pinto (2013), não haveria a máquina, pois é por intermédio desse sistema simbólico que temos

a conjugação de esforços individuais para a construção dela, a transmissão de instruções para usá-la, entre os contemporâneos e os membros das gerações sucessivas, mas sobretudo porque faltaria a condição básica para estabelecer a necessidade da máquina, a saber, a necessidade da poupança de esforços (PINTO, 2013, p.80).

O filósofo brasileiro aborda que, na vida em sociedade, encontramos um fundamento real e uma motivação para fabricar máquinas e computadores, pois mesmo no meio social, o homem nunca está satisfeito com sua realidade, transformando-a para atender as necessidades da vida humana.

A partir da vida em sociedade e da cultura, o homem não se relaciona mais diretamente com a natureza, ele é interpelado pela organização social e suas leis, explica Pinto (2005). O trabalho, que nesse processo está atrelado ao avanço tecnológico, é indispensável, pois junto com a cultura e a linguagem ajudam a constituir o que é ser humano. Benveniste (1995) ratifica que é *na* e *pela* linguagem que o homem se constitui como sujeito, pois ela fundamenta a realidade, que é a realidade do ser. Além de ser primordial para a constituição do sujeito, a linguagem também se faz importante na consolidação da vida social, e conseqüentemente, para a tecnologia.

A escrita, defendida por Gnanadesikan (2009) como a primeira revolução tecnológica de informação, perpassa pela linguagem; não procura preservá-la, mas, preservar a informação, primordial para os avanços sociais e tecnológicos. O sistema alfabético surge com a expansão do comércio, caminhando junto com o avanço da civilização. Auroux (1992) afirma que a escrita nasce espontaneamente na vida em sociedade, mas não reflete sobre a natureza da linguagem; o que desencadeia essa reflexão é a alteridade que, segundo o autor, é essencial para o desenvolvimento dessa tecnologia.

A escrita é o primeiro passo para a expansão da civilização, pois, com sua criação, encerramos a Idade Antiga iniciando a História Moderna. Gnanadesikan (2009) assinala que cada passo da civilização foi mediado pela escrita; além de estar presente no processo civilizatório e cultural da humanidade, é pela escrita que temos a perpetuação da língua ao fixá-la como registro. Coulmas (2014) acredita que a escrita é um artefato tecnológico, pois além de ser instrumento de comunicação, tem seu caráter simbólico. Com a criação da prensa, a disseminação e criação de novas tecnologias alcança outro patamar, uma vez que tecnologia pressupõe

reprodutibilidade, sendo agora garantida por meio da escrita. Essa reprodução do saber tem impacto no âmbito cultural e social, mudando para sempre a civilização.

Com a disseminação da escrita, a troca das informações se ampliou e potencializou as interações humanas, possibilitando o progresso humano, pautado nas novas tecnologias. Rüdiger (2016) retoma que, a partir dos avanços tecnológicos, uma grande parcela da sociedade pode se beneficiar ao deixar de lado o trabalho mecânico e usar sua energia para promover o desenvolvimento intelectual. Vargas (2001) corrobora com essa perspectiva ao citar o conhecimento e domínio das novas linguagens que surgem a partir desse progresso também são fundamentais, uma vez que, como apontou Coulmas (2014, p.161), “o desenvolvimento da escrita e seus efeitos sobre a evolução social são dialéticos, qualquer aperfeiçoamento tecnológico cria novas possibilidades de abuso e sua ratificação”. Assim, é importante ressaltar a relevância da escrita como tecnologia, e as mudanças acarretadas por seu uso na evolução humana.

2.2 DA ESCRITA AOS LETRAMENTOS

Os pesquisadores Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 35) reafirmam a premissa de que a escrita é uma tecnologia, ou artefato, que foi desenvolvida “para modos específicos de pensar e estar no mundo, que permeia diferentes culturas, de diferentes maneiras”. Para os autores, ela marca a segunda globalização da humanidade, pois foi a partir de sua invenção que sistemas de significação e padronização começam a ser estabilizados.

Segundo Gnanadesikan (2009), a escrita é uma das maiores invenções humanas; além de ser uma necessidade da civilização. É o marco de seu início, ou como chamam nas sociedades modernas, o começo da história, citam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). A invenção da escrita buscou resolver um problema do período pré-histórico: uma informação, ou conhecimento, só existia se alguém pudesse lembrá-la e repassá-la. Com a evolução das sociedades, que ficaram cada vez maiores e mais complexas, somente o auxílio da memória não bastava, era preciso outra forma de armazenamento. Assim, Gnanadesikan (2009) explica que, em seu surgimento, essa nova tecnologia foi utilizada para a administração social, o comércio e a religião.

A invenção da escrita impactou o modo como a humanidade vivia e pensava, pois, a partir dela surgiram experiências nunca antes experimentadas, como a desigualdade e controle elitista, apresentam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Desde seu surgimento, a escrita foi utilizada como instrumento de controle, mantendo o registro de propriedades, textos religiosos e leis. Nesse sentido, os pesquisadores apontam que a padronização e generalização de sistemas de significação se fizeram necessárias, uma vez que, nesse período, houve um deslocamento em massa de alguns povos. Portanto, era preciso negociar mercadorias, trocar e copiar invenções de ferramentas agrícolas e propagar a religião; logo, a escrita facilitou esse processo de globalização e modernização.

O período da história conhecido como Modernidade teve início perto do final da segunda globalização, apresentando como características principais “a colonização europeia em praticamente todo o planeta, a industrialização, a produção de produtos manufaturados e a integração econômica global” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 43). A expansão da escrita na história da humanidade acontece após a invenção da imprensa por Gutemberg, em 1450. Assim, a escrita alfabética e a leitura trouxeram uma nova forma de organização social, registrando e ordenando a lógica fundamental das sociedades industrializadas propagadas pela educação de massa.

De acordo com Coulmas (2014), a escrita na modernidade está vinculada ao armazenamento, acesso e recuperação de informações de forma padronizada. Na medida em que a escrita é uma invenção, uma ferramenta criada em certo momento histórico, está sujeita a aperfeiçoamentos, no que se trata de adequações linguísticas, facilidade de aprendizado ou correção política, como aponta o autor.

Soares (1998) pontua como a presença da escrita na vida social trouxe a necessidade da criação e uso do termo letramento; para tanto, explica sua origem. Termo traduzido do inglês (*literacy*), letramento significa a condição ou estado que assume aquele que aprende e domina o código escrito, aprendendo a ler e escrever, e “implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES, 1998, p. 17). Para a autora, ao adquirir a “tecnologia” da leitura e da escrita, ou seja, ser alfabetizado, é preciso também envolver-se nas práticas sociais atreladas ao ler e escrever. O letramento, portanto, seria o resultado de uma ação, estado ou condição

individual ou de um grupo social ao apropriar-se da escrita e de suas práticas. Soares (1998) pontua que só ser alfabetizado e saber ler e escrever não basta, é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita para responder as necessidades sociais, é nesse sentido que o letramento se faz tão importante e necessário.

De acordo com Kleiman (2008), o conceito de letramento passa a ser utilizado no meio acadêmico em uma tentativa de separar os estudos sobre os impactos sociais da escrita dos estudos sobre alfabetização. A pesquisadora amplia a ideia proposta por Soares (1998) ao argumentar que o letramento seria “uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou escrever” (KLEIMAN, 2008, p. 18). Nesse sentido, o letramento extrapola o mundo da escrita e dos espaços formais de instrução como a escola. Para a autora, família, igreja, local de trabalho fornecem outras formas de letramento diferentes das formalmente introduzidas no espaço escolar. Soares (1998) aponta que indivíduos analfabetos podem ser sujeitos letrados, visto que vivem em ambientes em que a leitura e escrita estão presentes, conheçam a função social de certos gêneros e fazem o uso social do ler e escrever, mesmo que por mediação de outras pessoas.

Ao final do século XX e início do século XXI, Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) salientam as transformações nas formas de comunicação fruto da grande expansão das tecnologias de comunicação eletrônica, definida por eles como a terceira globalização. Soares (2002) cita que é a partir desse momento que podemos redefinir o conceito de letramento a fim de refiná-lo. A autora sugere que a leitura e escrita na tela trazem novos processos cognitivos, formas de acessar informações e novos conhecimentos. Portanto, é um novo estado de uso das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, com o advento da cibercultura⁶, surge a necessidade da ampliação do termo letramento para *letramentos*, pois segundo Soares (2002),

o uso do plural letramentos para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes letramentos (SOARES, 2002, p. 156, grifos da autora).

⁶ Para Lévy (1999, p. 17), cibercultura “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.)

Nesse sentido, Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) esclarecem que a escrita tem perdido lugar de destaque nas interações sociais, retornando à multimodalidade nas formas de comunicação, com a transmissão de significados nas formas orais, visuais e gestuais, táteis e espaciais tornando-nos mais acostumados a essa alternância nos meios de significação. Essa ampliação nas representações e modos de significação foram possíveis pelas novas mídias, cada vez mais acessíveis, fáceis e baratas, possibilitando uma expansão rápida por meio da internet.

A partir da história da nossa civilização, Street (2012) defende a ideia de letramentos no plural, uma vez que, segundo o pesquisador, existem múltiplas culturas, logo, precisamos de múltiplos letramentos. Coulmas (2014) complementa citando que sempre produzimos múltiplos letramentos em diferentes tipos de escrita a partir de diversos contextos sociais e, na era digital, isso não seria diferente. O letramento no singular, para o pesquisador, acarreta em identificar apenas uma cultura. Assim, o autor pontua que o NLG traz à tona a noção de multiletramento não fazendo referência somente aos letramentos múltiplos, ligados a diferentes culturas, mas também a formas múltiplas de letramento ligadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual, entre outros. Nesse contexto, o NLG propõe a Pedagogia dos Multiletramentos para dar conta dessas novas formas de nos comunicarmos. Sobre essa temática, falaremos na próxima seção.

3 OS (MULTI)LETRAMENTOS: ESTUDOS ATUAIS E ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO EM SALA DE AULA

Os textos na atualidade estão cada vez mais multimodais, envolvendo diferentes linguagens: visual, sonora, gestual. Nesse sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que a aprendizagem deveria trabalhar com o processo de letramentos. Neste capítulo, procuramos refletir sobre os estudos dos letramentos, seu conceito e seus propósitos e como esse embasamento amplia, a partir do Manifesto inaugural da Pedagogia dos Multiletramentos, pelo NGL a concepção deste conceito, e como estes estudos refletem um posicionamento mais afirmativo das Tecnologias na BNCC (BRASIL, 2018).

3.1 OS LETRAMENTOS NA ATUALIDADE

Segundo Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 76), utilizamos “*letramentos* (no plural) para marcar a diversidade dos usos sociais da escrita”. Isso posto, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), no livro *Letramentos*, explicam que esse termo abrange um meio de comunicação e representação de sentidos mais amplos e abrangentes do que os trabalhados no letramento tradicional no âmbito escolar.

Dessa maneira, os letramentos estão atrelados a um modo de pensar, representar e construir significados. Essa nova perspectiva traz o que os autores chamam de “nova aprendizagem”. Nos letramentos, o estudante aprende como lidar com os desafios trazidos por textos desconhecidos, com as diversas formas de comunicação que utilizamos no dia a dia, além de aprender a como fazer uso das diferentes linguagens nos novos espaços sociais. Portanto, os letramentos possibilitam uma nova forma de pensar e ensinar, com cidadãos capazes de se comunicar de forma eficaz e flexível de acordo com o contexto e situação, de ver sob diferentes perspectivas e pontos de vista, construir significados a partir de um repertório comunicativo vasto e participar de variadas configurações culturais.

Street (1984) apresenta os modelos de letramento para mostrar a diferença entre o modelo autônomo - adotado por muito tempo nas práticas das escolas - do modelo ideológico de letramentos, que retoma com o que se espera dos estudantes na contemporaneidade. O primeiro modelo, denominado por Street (1984) como

autônomo, refere-se a essa “autonomia” ao modelo que pode ser aplicado em diferentes contextos e realidades.

Nessa perspectiva, a interpretação do texto se faz no processo interno e lógico ao texto escrito, pois segue normas distintas da oralidade e intrínsecas à norma padrão. Associado à aquisição do código escrito, esse modelo atribui o desenvolvimento cognitivo às qualidades especiais à escrita e aos que a dominam. Ao elevar a escrita e seu domínio, a escola seria a principal agência de letramento, desvalorizando os letramento não escolarizados. Nesse modelo, o fracasso escolar é atribuído aos indivíduos, principalmente, aos que estão à margem da sociedade, pois o modelo teria a autonomia de funcionar para todos, se não funciona, a culpa é dos sujeitos.

Já o modelo ideológico segue na contramão, no qual Street (1984) explicita que as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas sociais de poder. Logo, “o letramento é uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 04). O autor explica que essas práticas são sempre contestadas, já que surgem versões específicas, de acordo com as ideologias que fundamentam as visões de mundo, tornando um letramento dominante em detrimento da marginalização de outro. Diante disso, Street (2003) elucida que o processo de ensino-aprendizagem é uma prática social que afeta como o letramento será aprendido, nesse sentido, não é possível sugerir que o letramento é neutro, como compreendido no modelo anterior, por isso, o pesquisador aponta para o engajamento nas práticas de letramentos sociais.

Pensando na capacidade de trabalhar com os letramentos, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) esclarecem que essa proposta abre caminho para a formação de aprendizes que participem socialmente, vivenciando experiências culturais, sociais e econômicas distintas para a construção de significados. Assim, os pesquisadores apresentam três propostas para essa formação:

- Capacitação pessoal, ou a capacidade de levar uma vida com plena condição de autoexpressão e acesso a recursos culturais disponíveis.
 - Participação cívico-econômica, incluindo capacidades de comunicação para o trabalho, engajamento informado por processos políticos e participação na comunidade.
 - Equidade social, incluindo capacidade de acesso à educação formal e a recursos sociais e materiais.
- (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 24)

Nessa perspectiva, os pesquisadores apresentam os três principais propósitos dos letramentos, que se articulam com as propostas apresentadas e visam preparar os estudantes para o que chamam de “mundo real” da comunicação: a esfera do trabalho, da cidadania e da vida comunitária. Essa seria uma das principais funções da escola na atualidade, mas também um desafio, visto que a escola nem sempre está preparada para mais essa demanda. Esses desafios esbarram nas políticas de formação docente, nos documentos parametrizadores e nos próprios sistemas de ensino, que muitas vezes só preparam os alunos para o vestibular.

Tratando mais especificamente dos três propósitos do letramento, os autores afirmam que na esfera do trabalho, só aprender a ler e a escrever de forma “correta” não é o bastante, é preciso que os trabalhadores sejam “capazes de ter pensamento crítico, de resolver problemas, de trabalhar colaborativamente e de influenciar colegas” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 53). Nesse sentido, o mundo do trabalho espera que os sujeitos saibam navegar por variadas formas de comunicação e interação no ambiente de trabalho, fazendo uso de uma variedade de textos multimodais que surgiram a partir da chamada “economia do conhecimento”. Os letramentos na esfera do trabalho, portanto, procuram preparar os indivíduos com um repertório de conhecimentos e habilidades além das acadêmicas tradicionais, aprendidas nas universidades, por exemplo: a complexa demanda de letramentos no mundo do trabalho na atualidade requer o domínio dessa nova linguagem que surge a partir dessas relações.

Se dominar essas habilidades para atuar no campo profissional é uma exigência do mundo contemporâneo, precisamos ter também a visão de que a educação deve ir além de um interesse mercantilista. Por isso, a necessidade de uma visão mais crítica da formação do estudante para o trabalho. É preciso, por exemplo, reconhecer que a estrutura de poder não pode negociar direitos e oportunidades de desenvolvimento pessoal, de descoberta das potencialidades de cada indivíduo, de condições de trabalho justas, o que significa, salário que permita ao homem e a mulher ser capazes de viver com dignidade, o que inclui lazer, repouso, garantias de direitos.

A educação pode ser entendida como elemento-chave de oportunidade social, ainda que as escalas de oportunidades sejam, muitas vezes, distribuídas desigualmente. Daí a necessidade de lutar por equidade, que constitui um valor fundamental em sociedade justas, um princípio que exige oportunidades equivalentes que devem estar disponíveis a todos (as),

independente de sua origem social, étnico-racial e/ou cultural. A educação, nesse sentido, pode ter como objetivo mais ambicioso o de contribuir para combater as desigualdades (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 52).

Nessa perspectiva, a educação deve servir para reduzir a distância entre aqueles que são privilegiados e os não-privilegiados e, para isso, é necessário compreender qual o papel dos letramentos e como podem fazer a diferença na mudança social.

No âmbito da cidadania, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apresentam que, no mundo globalizado em que vivemos, precisamos de uma pedagogia de letramentos voltada à cidadania centrada em alunos críticos, agentes de seu conhecimento, capazes de negociar com as diferenças e contribuir com suas próprias ideias, além de lidarem com diversidade cultural e linguística que a globalização acarretou. Essa diversidade linguística e cultural pode ser trabalhada em sala de aula; exemplificando isso, os autores citam competências gerais comuns da BNCC publicada em 2018. Esse documento traz à tona a necessidade de incorporar diferentes culturas – entre elas, a digital –, diferentes linguagens e, por consequência, diferentes letramentos nas práticas pedagógicas, possibilitando o letramento para a cidadania.

O último propósito de letramento, da vida em comunidade, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) elucidam que, com a globalização e os avanços tecnológicos, vivemos um agenciamento e participação nas comunicações cada vez maior, em um ambiente no qual as diferenças culturais estão cada vez mais significativas. Essa dinâmica da diversidade, possibilitada pelas novas mídias, traz à tona o que Gee (2004) chama de espaços de afinidades: pessoas distintas com interesses comuns têm a oportunidade de aprender em espaços não formais. Isso só é possível pelos avanços tecnológicos que possibilitaram uma mudança na nossa postura: antes, éramos receptores passivos da cultura de massa, atualmente, qualquer pessoa pode ser um criador de conteúdo. Nesse novo espaço, é preciso negociar sentidos, promover a variedade nos discursos, trazendo efeitos positivos na formação da identidade. É nesse sentido que os autores apontam o letramento para a vida comunitária, na qual pessoas habitam diferentes mundos, nos quais é preciso construir identidades e discursos por meio da multiplicidade de significados e linguagens que nos cercam. Assim, a língua e outros modos de comunicação passam a ser os marcadores das diferentes vidas no mundo globalizado, em que as fronteiras se tornaram mais confusas, desse modo, a “língua(gem) passa a ser a multiplicidade de significados e sua contínua intersecção”

(KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 66), na qual existem várias camadas para a construção da identidade dos sujeitos, criando um novo desafio à pedagogia dos letramentos.

3.2 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS

Os anos de 1990 foram marcantes pela ampliação das TDIC. No Brasil, foi nesse período que a internet e os computadores começaram a fazer parte de nossa “paisagem comunicacional”, como apresenta Ribeiro (2021). Para Rüdiger (2016), a sociedade em rede está mais inclusiva e estimula a iniciativa e ação comunicativa dos sujeitos, uma vez que se apropria das mensagens que nela circulam. Enquanto o Brasil encarava o início das mudanças trazidas pelas TDIC, nos Estados Unidos o debate já estava mais avançado; porquanto, junto com as mudanças sociais e econômicas, surgiram novos discursos e novos modos de utilizar língua e linguagem, uma escrita mais híbrida trazida pelas culturas digitais. Foi preciso observar as transformações culturais geradas pelas novas tecnologias, como aponta Canclini (2000), tal qual as mudanças acarretadas por elas na produção e circulação da comunicação e interação. Foi justamente nesse contexto que o *New London Group* cunhou o termo Multiletramentos.

De acordo com Cope e Kalantzis (2015), foi também a partir da década de 1990 que o termo “Literacy”, ou letramento, já não dava conta de englobar as mudanças acarretadas pela internet e novas tecnologias em nossa sociedade. Segundo os autores, houve uma mudança na forma em como aprendemos a nos comunicar nesse novo ambiente digital, partindo da constatação de que os professores “competiam” com as redes de comunicação e interação, conforme Ribeiro (2021). Assim, o grupo formado por dez linguistas – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – de diferentes países falantes de língua inglesa se reuniu, em 1994, para discutir os rumos do ensino e do letramento. O objetivo dessas reuniões foi discutir os novos letramentos advindos com as tecnologias digitais.

Para os pesquisadores do grupo que ficou conhecido como *New London Group* (Grupo de Nova Londres), o mundo estava mudando, assim como os ambientes e formas de comunicação, portanto, as práticas de ensino e aprendizagem também

deveriam mudar. Como resultado, em 1996, foi publicado o artigo fundante dessa nova perspectiva *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais - tradução nossa) (CAZDEN; COPE *et al*, 1996) na *Harvard Educational Review*. Ao longo desse primeiro artigo, o NLG aponta que a noção de Multiletramento vem ao encontro da crescente complexidade e interação nas diferentes formas de significação e apresenta o uso desse novo termo. Quatro anos depois, o grupo publicou uma coletânea com 16 capítulos escritos pelos pesquisadores do NGL, além da reedição do artigo inicial, intitulado *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (Multiletramentos: pedagogia do letramento e o desenho de futuros sociais - tradução nossa) (COPE; KALANTZIS *et al*, 2000). Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a Pedagogia dos Multiletramentos propunha redefinir os textos e as práticas atreladas a eles, transpondo o *letramento* (no singular) para os *letramentos* (no plural) ao reconhecer que as múltiplas formas de comunicação e construção de sentido.

Em seus escritos, o grupo explica a escolha do prefixo multi- associado ao letramento, dando a ele uma nova significação. Para os linguistas, há duas formas de entender o prefixo: “o ‘multi-’ de enormes e significativas diferenças em contextos e padrões de comunicação e o ‘multi-’ da multimodalidade” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 03). Aprofundando o primeiro uso do multi-, Cope e Kalantzis (2015) apontam que essa nova pedagogia se propõe a abordar as várias formas de construção de significação em diversos contextos, tanto culturais como sociais ou específicos. Assim, na concepção do NLG, o processo de letramento não deve se concentrar em normas e regras da língua, mas em formas de comunicação e representação que requer de seus aprendizes a capacidade de negociar em diferentes contextos e situações de significação, ou seja, o multilinguismo. Essas diferenças nas formas de comunicação e representação se devem a fatores distintos, como cultura, gênero, experiência pessoal, assunto, demanda social.

Já o segundo multi- vai ao encontro das novas formas e meios de comunicação, que são multimodais e fazem interface entre os textos escritos e a linguagem oral, visual, auditiva, gestual, tátil e espacial. Logo, para os pesquisadores, as práticas de letramento não podem considerar somente as representações alfabéticas, é preciso, também, considerar os textos multimodais típicos das novas mídias digitais.

De acordo com os pesquisadores do NLG, a capacidade de se expressar de diferentes formas potencializa as diversas representações. Portanto, os diferentes

modos de significação não são paralelos, ressaltam Cope e Kalantzis (2000), pois o significado expresso de um modo não pode ser diretamente traduzido para outro, por exemplo, uma imagem não é a mesma coisa que sua descrição de forma escrita. Sendo assim, podemos representar o mesmo referente de diferentes formas, mas seu significado nunca se mantém igual. Logo, a noção de design se aplica ao ensino das diferentes linguagens, uma vez que os educandos devem ter contato e saber interagir com essas formas de comunicação.

Assim, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe uma nova forma de entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Não podemos deixar de fora das práticas pedagógicas as novas formas de comunicação suscitadas dos meios digitais, é preciso considerar os textos multimodais que circulam socialmente. É nesse sentido que o grupo explica o que é o multiletramento, como e porque se efetiva essa pedagogia, a partir do termo cunhado por eles.

3.3A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS⁷

Cope e Kalantzis (2000), após elucidarem o surgimento do termo, explicam o “porquê”, o “que” e o “como” a Pedagogia dos Multiletramentos acontece. Em relação ao “porquê”, os autores citam que a preocupação com as novas formas de representação e interpretação, relacionando essa questão com os dois “multi-“ atrelados ao letramento – multilinguismo e multimodal. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar esse aspecto fundamental da atualidade. Trazendo à tona o “que” essa pedagogia se propõe, os linguistas do grupo citam a necessidade de conceder uma nova forma de construir sentidos mais multimodais a partir da contemporaneidade, utilizando diferentes linguagens: visual, auditiva, gestual. Esses novos modos de comunicação estão cada vez mais interligados em nossas práticas sociais e vida cotidiana, logo, é preciso ponderar a transformação dinâmica do mundo globalizado e pensar na construção de sentido por meio de designs de comunicação.

⁷ Embora reconhecendo que a BNCC (2018) não assume a Pedagogia dos Multiletramentos como um todo, mas somente o conceito de multiletramentos, adaptada ao contexto brasileiro, pareceu-nos importante trazer para a discussão como o NLG estruturou essa visão de forma mais estruturada.

Ao justificar “como” isso se efetiva, Cope e Kalantzis (2000) analisam as limitações da alfabetização tradicional que sugere a transmissão das regras da língua e boas práticas do uso da linguagem por meio de modelos literários. Nesse sentido, o NLG apresenta uma pedagogia que envolve uma série de movimentos pedagógicos que incluem práticas situadas e de instrução aberta, acarretando um enquadramento crítico e práticas de aprendizagem transformadora.

Portanto, a Pedagogia do Multiletramentos recomenda uma formação ativa para a cidadania, na qual os estudantes são o ponto central e agentes de seus processos de conhecimentos, sendo capazes de contribuir com suas comunidades e negociar as diferenças. Um dos objetivos dessa nova pedagogia, segundo Cope e Kalantzis (2015), é o estímulo ao crescimento pessoal e aprendizagem dos educandos, na qual eles estejam confortáveis consigo mesmo, flexíveis para colaborar e negociar, visando uma mudança social.

Uma Pedagogia de Multiletramentos, como afirmam Cope e Kalantzis (2000), se difere da mera alfabetização ao considerar as representações do uso da língua, e não ela isolada, de acordo com o contexto e cultura, tendo diferentes efeitos cognitivos, sociais e culturais. Para a formação de cidadãos ativos socialmente, o NLG apresenta uma nova concepção de ensino, principalmente, nas práticas focadas no trabalho com a linguagem. A ideia era substituir a representação da língua centrada na gramática e cânone literário por uma dinâmica de representação como “design”, buscando conceber o ato de construir significados. O termo design usado no sentido de construção vai ao encontro do processo de representação de significados e criação de sentidos, como ler, ver e ouvir, escrever, falar, fazer imagens. Nessa perspectiva, Cope e Kalantzis (2015) apresentam as várias maneiras de descrever as diferenças e semelhanças na criação de significados, como o modo linguístico, visual, auditivo, gestual, tátil ou espacial, os gêneros e o discurso. Assim, usando o design de significados, os autores propõem questões abertas sobre os significados, como, por exemplo:

- Representacional: a que se referem os significados?
- Social: como os significados conectam as pessoas que eles envolvem?
- Estrutural: como os significados são organizados?
- Intertextual: como os significados se encaixam no mundo maior de significados?
- Ideológico: a quais interesses servem os significados distorcidos? (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 176, tradução nossa)⁸

⁸ No original: •Representational: To what do the meanings refer?

Sendo assim, a Pedagogia dos Multiletramentos é caracterizada por seu caráter de transformação, usando a noção de design na criação de um currículo que se pauta no “significado-como-transformação”. Além disso, os autores elencaram seis funções linguísticas que explicam essas formas de significação, que são “Design Linguístico, Design Visual, Design Auditivo, Design Gestual e Design Multimodal” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 25). A Pedagogia dos Multiletramentos, portanto, se baseia na concepção do grupo de que

o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte integrante das interações colaborativas com outras pessoas de diversas habilidades, origens e perspectivas reunidas em uma comunidade epistêmica particular, isto é, uma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas em um determinado domínio do conhecimento (histórico e socialmente constituído) (COPE; KALANTZIS, 2000, p.30, tradução nossa).⁹

Portanto, os Multiletramentos agregam diferentes formas de significação e habilidades desenvolvidas em comunidade, principalmente, nas comunidades de aprendizagem.

Em sua pesquisa, Baladeli (2011) discute a importância do Multiletramento como condição para o uso da linguagem mediada pela tecnologia, capacitando estudante como leitor capaz de interpretar essas novas formas de enunciação. Segundo a autora, é o Multiletramento que “possibilita ao leitor/navegador a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução” (BALADELI, 2011, p. 9). Isso vai ao encontro do que o Ministério da Educação (MEC) aborda como importante para a formação do estudante com a publicação da BNCC (BRASIL, 2018). Esse documento busca parâmetros comuns educacionais para todo o país e ressalta que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de

•Social: How do the meanings connect the persons they involve?

•Structural: How are the meanings organized?

•Intertextual: How do the meanings fit into the larger world of meaning?

•Ideological: Whose interests are the meanings skewed to serve? (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 176)

⁹ “Human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds and perspectives joined together in a particular epistemic community, that is, a community of learners engaged in common practices centred on a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge” (COPE; KALANTZIS, 2000, p.30).

interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 68).

Sendo assim, os Multiletramentos incorporam ao letramento tradicional outros letramentos que surgiram com a demanda de interpretar e fazer uso de novos tipos textuais, como cita Baladeli (2011). Ainda, Coulmas (2014) aponta que a escrita não sofreu grandes mudanças, o que mudou foi o seu suporte. De acordo com Borba e Aragão (2012), esses avanços no modo como nos comunicamos usando diferentes suportes e tecnologias requerem de seus usuários o domínio desses novos recursos para a construção de sentido que vai além do texto escrito, já que integra meios semióticos na atribuição de significados.

Podemos definir, portanto, Multiletramento “como estado ou condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita” (SOARES, 2004, p. 17), seja por meio “do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentido” (BORBA; ARAGÃO, 2012, p. 231). Já Baladeli (2011) complementa essa ideia ao citar que o Multiletramento seria a habilidade de interpretar e fazer uso da linguagem em suas diversas manifestações.

Mesmo com certo atraso, o Brasil não deixou de discutir, em seus documentos, a formação de alunos e professores capacitados em interagir nesses novos contextos digitais de comunicação e interação. Ribeiro (2021) pontua que, segundo os pesquisadores de NLG, uma concepção democrática da escola deve garantir uma aprendizagem que beneficie os estudantes em sua participação na vida comunitária, pública e econômica. Para a autora, esse discurso, pautado nos preceitos dos Multiletramentos, fundamenta a BNCC (2018) com competências alinhadas à perspectiva do grupo, como aprofundaremos a seguir.

3.4 BNCC E SUAS ORIENTAÇÕES SOBRE OS MULTILETRAMENTOS

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem

desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07). Segundo o MEC, a BNCC visa garantir que o direito à aprendizagem e desenvolvimento seja assegurado em conformidade com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor entre 2014 e 2024. Com aplicação à educação escolar, como prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), orienta os princípios políticos, éticos da formação humana integral e da construção de uma sociedade justa e democrática, como postulado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) de 2013.

Na apresentação, é explicado que esse é um documento que não alterará as desigualdades no país em termos de educação por si só, mas que representa um passo inicial nessa mudança, pois além dos currículos, influenciará na formação docente, na produção de materiais didáticos e nas avaliações e exames nacionais.

Nesse documento, o MEC resgata a noção de competências, definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08). Segundo Albino e Silva (2019), a noção de ensino por competências já é utilizada em alguns países ao redor do mundo e, no Brasil, essa ideia fora proposta em alguns documentos na década de 1990, a exemplo da Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 1999.

Como justificativa para a implementação das competências, a BNCC (BRASIL, 2018) traz o Artigo nº 9, Inciso IV da LDB, no qual são apresentadas duas noções fundantes da BNCC quanto questão curricular no Brasil. O primeiro aspecto aborda que as competências e diretrizes são comuns, mas os currículos são diversos; atrelado a isso, os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento das competências, a LDB orienta a definição de aprendizagens essenciais, não somente os conteúdos mínimos a serem ensinados. Outra justificativa para a abordagem do ensino por competências vai ao encontro do enfoque adotado em avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Além disso, o desenvolvimento por competências orienta o que os alunos:

devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a

mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Por meio das competências e habilidades, a BNCC (2018) busca explicitar as aprendizagens essenciais que os desenvolver ao longo de sua escolarização, expressando a “igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 15). Nesse sentido, o MEC apresenta as dez competências gerais para todas as etapas da Educação Básica:

Quadro 2 - Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular

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

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

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

Fonte: Brasil (2018, p. 09).

Observamos a relação direta das competências gerais com o discurso do NLG, no sentido retomar a valorização da diversidade, inclusão e uso das tecnologias digitais, como pontuado de forma mais enfática nas competências 2, 4 e 5. Outra relação com os escritos do grupo vai ao encontro da valorização das diferentes culturais, seja no âmbito artístico ou nas experiências pessoais. Ao apresentar e valorizar esses pontos nas competências gerais, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta um avanço, mas, também, demonstra o atraso de quase 20 anos, segundo Ribeiro (2020), em relação a outros países estrangeiros que já vinham trabalhando com as linguagens e interações mediadas pelas tecnologias em suas práticas de ensino.

Nesse sentido, Bonini e Costa-Hübes (2019) chamam nossa atenção para a escolha dos verbos de cada competência. Para os autores, esses verbos indicam qual o perfil do sujeito que o documento pretende formar, um sujeito apto para atuar no mercado de trabalho, que saiba valorizar e empregar seus conhecimentos, que continue se aperfeiçoando, que domine os recursos tecnológicos, que cuide de si e dos outros evitando conflitos, que tenha autonomia para tomar decisões com responsabilidade.

Como citado, a BNCC (2018) é uma referência obrigatória, mas não é o currículo em si. Procurando organizar e orientar a construção desses currículos, o documento se estrutura da seguinte forma:

1. Textos introdutórios, gerais, por área e etapa de ensino;
2. Competências gerais que os alunos devem desenvolver em cada etapa;
3. Competências específicas de cada área de conhecimentos e componente curricular;
4. Direitos de aprendizagem, ou habilidades relativas aos objetos e conhecimentos.

Como explicitado, a BNCC (BRASIL, 2018) divide-se entre as etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos

Finais) e Ensino Médio – e nas áreas de conhecimento de cada etapa. A respeito disso, vamos considerar e detalhar os apontamentos referente aos Multiletramentos, no que tange ao trabalho com linguagens e, mais especificamente, ao ensino de Língua Portuguesa.

3.4.1 Orientações para o Trabalho com as Tecnologias e Multiletramento no componente Linguagens

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), é relevante considerar que a cultura digital promoveu mudanças na sociedade, os estudantes, hoje, estão inseridos nessa cultura como consumidores e protagonistas, se envolvendo de forma direta com as novas formas de interação multimidiática e multimodal, utilizando diversas formas de dizer e argumentar, diferente das usualmente consideradas na escola. Isso se apresenta como um desafio à escola, pois para formar a nova geração se faz importante compreender e incorporar as novas linguagens e seus modos de funcionamento, “desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital” (BRASIL, 2018, p. 61). Aproveitando o potencial da comunicação digital, a escola pode promover, segundo o MEC, novas formas de aprendizagem, compartilhamento e interação de significados entre educadores e educandos.

Nessa perspectiva, a BNCC (2018) entende que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens, sejam elas “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital” (BRASIL, 2018, p. 63). É por meio dessas práticas que as pessoas interagem e se constituem como sujeitos; perpassam por essas interações atitudes, conhecimentos e valores morais, éticos e culturais.

Posto isso, destacamos que a área de Linguagens é composta pelos componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Essa escolha justifica-se, no documento, pela possibilidade de ampliar o contato dos estudantes com diferentes formas de expressão e práticas de linguagem e pela importância dada a apropriação das especificidades de cada linguagem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), também é preciso que os alunos compreendam a

dinamicidade das linguagens, as quais estão em constante processo de transformação. Ademais, a aquisição do código escrito por meio da aprendizagem da leitura e da escrita oferece, aos estudantes, a possibilidade de construção de conhecimentos, inserção na cultura letrada e a participação na vida social com protagonismo e autonomia.

No Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta seis competências específicas para o trabalho com Linguagens, articuladas com as Competências Gerais já expostas:

Quadro 3 - Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de 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.

Fonte: Brasil (2018, p. 65).

Nas seis competências específicas apresentadas, percebe-se a relação com os Multiletramentos quando o MEC considera as diversas formas de expressão por meio das diferentes linguagens, levando em conta as diferentes culturas e contextos de produção de sentidos. Além disso, traz à tona a questão das tecnologias digitais no desenvolvimento das práticas sociais cotidianas. A BNCC (BRASIL, 2018) aponta que é necessário considerar o aprofundamento da reflexão e compreensão das

diversas formas de participar e se expressar no mundo, procurando garantir o desenvolvimento das competências específicas. No entanto, como expresso na competência 3, a BNCC (BRASIL, 2018) não leva em consideração o uso social da linguagem de interação, limitando o uso na produção de enunciados. A competência 6 segue a mesma linha ao apresentar a valorização das TDIC e a necessidade de utilizá-las de forma crítica, mas focando na comunicação, e não na interação entre os sujeitos, pontuam Rossi e Souza (2019).

No âmbito escolar, grande parte do trabalho com as Linguagens concentra-se nas aulas de Língua Portuguesa. Por também ser o foco de concentração da formação do curso de Letras-Português, vamos considerar o que a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta nas orientações desse componente.

Já no início das orientações para o trabalho com Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018) pontua que o componente dialoga com as orientações e documentos já produzidos, atualizando-os a partir dos estudos mais recentes na área e das transformações ocorridas nas práticas de linguagens a partir do desenvolvimento das TDIC. Outra semelhança com os documentos publicados anteriormente é relativa à concepção de linguagem enunciativo-discursiva adotada na BNCC (BRASIL, 2018) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que consideram a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Essa perspectiva considera o texto como ponto central do trabalho, seja ele em suas atividades de leitura, escrita, produção em mídias e semioses distintas. Portanto, cabe ao componente de Língua Portuguesa possibilitar a ampliação dos letramentos e contribuir para uma participação ativa nas práticas sociais permeadas pela escrita, oralidade e diferentes linguagens. Essas linguagens contemporâneas, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), envolvem novos gêneros multissemióticos e multimodais, novas formas de produção e interação a partir deles, prática comum e familiar aos estudantes que ocupam hoje o espaço escolar.

Logo, o MEC aponta que a BNCC (BRASIL, 2018) busca contemplar a cultura digital, as diferentes linguagens e letramentos, uma vez que

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos

estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018, p. 70).

Dessa forma, esse documento considera, igualmente, a diversidade cultural, presente na questão dos multiletramentos. Assim, busca contemplar as hibridizações das linguagens e formas de expressão, o cânone e o popular, o culto e o marginal; garantindo um repertório vasto para a interação com o diferente. Nesse sentido, a relação com o conceito de *design*, proposto pelo NLG também é apresentado no documento; nesse conceito o grupo traz à tona a possibilidade do uso de diferentes formas de significação na construção de sentido. Dando importância à essas questões, a BNCC (BRASIL, 2018) elenca dez competências específicas para o trabalho com Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

Quadro 4 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de

acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Brasil (2018, p. 87).

Nota-se, portanto, que as competências específicas dialogam com os pressupostos apresentados pelo documento em suas orientações; mesmo não apresentando, de forma explícita, o conceito do multiletramento está presente quando as competências trazem em relevo às diferentes culturas e identidades, às diversas formas de manifestação e à interação social por meio das linguagens que circulam socialmente, além de considerar a cultura digital em suas práticas de ensino e aprendizagem.

Na próxima etapa da escolarização, o Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018) traz orientações que vão na esteira do que foi proposto para o Ensino Fundamental, aprofundando e expandindo os conhecimentos construídos. Na última etapa da educação básica, propõe-se uma ampliação do trabalho com as linguagens e suas tecnologias, como apresentado nas Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) na seção IV art. 35¹⁰:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essa preocupação com a preparação para o trabalho, cidadania e aprimoramento do indivíduo acompanha a dinâmica social contemporânea global, na qual as mudanças decorrentes do desenvolvimento tecnológico impõem desafios à formação do estudante no Ensino Médio. Nesse sentido, espera-se que o jovem esteja preparado para exercer sua cidadania e se insira no mundo do trabalho após a conclusão da educação básica. A escola, segundo o MEC, pode auxiliar os alunos em

¹⁰ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 09 ago. 2021.

sua educação integral e na construção de seus projetos de vida. Portanto, uma das finalidades da etapa final da escolarização básica busca garantir a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos, bem como “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização” (BRASIL, 2018, p. 467).

Nessa etapa, a BNCC (BRASIL, 2018) define quatro áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas. A divisão por áreas de conhecimento não exclui as disciplinas, como pontua o MEC, mas possibilita o fortalecimento e contextualização entre elas, pressupondo um trabalho conjunto entre os professores para o planejamento e execução dos planos de ensino. Para cada área também são definidas competências específicas, articuladas às competências das áreas do Ensino Fundamental, atendendo as demandas necessárias para a formação dos jovens no Ensino Médio.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, componente obrigatório nos três anos de Ensino Médio, o foco está na ampliação do protagonismo, autonomia e autoria nas diversas práticas de linguagens, tal qual sua identificação e crítica em seus usos, apreciação e participação nas manifestações artísticas e culturais e no uso das diversas mídias. Portanto, a BNCC (BRASIL, 2018) põe em foco o reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização das mais variadas atividades sociais e do mundo do trabalho, relacionadas a todas as áreas do conhecimento definidas no documento. Assim, as competências e habilidades procuram permitir ao estudante:

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- usar diversas ferramentas de *software* e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (BRASIL, 2018, p. 474-475).

Nos pontos apresentados, observa-se, novamente, a relação com os Multiletramentos ao propor o uso de diferentes formas de significação e interação de maneira crítica, buscando negociar com as diferenças. Ao propor a apropriação dos novos e Multiletramentos, a BNCC (BRASIL, 2018) busca possibilitar aos alunos o conhecimento e uso das novas mídias digitais e tecnologias, tanto na produção quanto identificação dessas novas formas de comunicação.

Assim como no Ensino Fundamental, a área de Linguagens também engloba Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Para isso, são definidas competências específicas para esses componentes, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 5 - Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Nas sete competências específicas, há a progressão do que foi apresentado no Ensino Fundamental, também articuladas com as proposições dos Multiletramentos. Por esse componente ser obrigatório ao longo de todo o Ensino Médio, as habilidades articuladas a essas competências não têm divisão de ano de ensino, uma vez que, para o MEC, as escolas teriam autonomia na definição e escolha de como trabalhar esses pontos, de acordo com os itinerários propostos. Tratando mais especificamente de Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018) aponta que nesse componente o trabalho busca a integração entre as linguagens e suas práticas, na qual os estudantes podem vivenciar experiências significativas “com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas nos campos de atuação diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2018, p. 485). A escolha dessa abordagem justifica-se no documento pela possibilidade de exploração das diversas linguagens aliadas à reflexão, envolvendo análise de elementos discursivos, composicionais e formais dos enunciados, sejam eles visuais (em imagens estáticas ou em movimento), sonoros (com músicas, sonoridades ou ruídos), verbais (oral, escrita ou visual-motora), bem como corporais (por gestos, dança, cenas). Como efeito das novas mídias e TDIC, os textos e discursos apresentam-se de forma híbrida e multissemiótica na atualidade, incorporando-lhes sistemas de signos em sua constituição.

Do ponto de vista das práticas de linguagem contemporâneas, no Ensino Médio, a cultura digital ganha destaque, junto com a cultura juvenil, os novos e os multiletramentos. Considerando as mesmas práticas de linguagem do Ensino Fundamental – leitura, produção de texto, oralidade, análise semiótica/linguística, cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, potencializando a análise e crítica da produção, leitura e escrita de textos, sejam eles verbais ou multissemióticos, bem como:

alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498).

Essa proposta de trabalho com as Linguagens nessa etapa da escolarização busca, de acordo com o documento, ampliar o desenvolvimento das habilidades e tenta estimular a autonomia das práticas sociais de linguagem.

Mediante o exposto, ao longo de seus apontamentos, a BNCC (BRASIL, 2018) se apresenta como um documento que procura promover mudanças no ensino brasileiro, parametrizando os objetivos de aprendizagem por meio de competências e habilidades a serem trabalhadas no âmbito escolar e orientando os currículos. Porém, para Bonini e Costa-Hübes (2019), a noção de competência faz com que prevaleça a capacidade de inserção no mercado de trabalho, no que diz respeito a atender a exigências e demandas do mercado, do que propriamente a qualificação desse indivíduo. Para os autores, fica evidente que a BNCC (BRASIL, 2018) se organiza de forma a atender a um perfil profissional que é exigido atualmente, indo ao encontro das inovações tecnológica do mundo do trabalho.

Ao ressaltar que alguns pontos são desafios à educação, como a abrangência das novas mídias em práticas de ensino-aprendizagem e seus usos sociais, isso também se mostra como desafio aos professores e cursos de formação docente, uma vez que se pressupõe que eles devem estar preparados para lidar com as demandas contemporâneas da sociedade digital. Pensando nisso, em articulação com a BNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe a BNC-Formação (CNE/CP n. 2/2019), documento que orienta a organização curricular dos cursos de formação inicial docente. Esse documento, inicialmente publicado em 2002 e reformulado em 2015, apresenta, em sua terceira versão (publicada em 2019, após a homologação da BNCC), orientações para a formação de professores na perspectiva das competências, como aprofundado no próximo capítulo.

4 FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

De acordo com Rocha e Nogueira (2019), a formação docente diz respeito ao desenvolvimento durante a vida profissional, com relação direta entre a formação inicial e a prática pedagógica, e acontece de maneira indissociável da experiência de vida. Assim, ocorre na prática, sendo mediadora do conhecimento produzido a partir dela, rompendo com um saber produzido fora da profissão, como citam os autores. Além disso, a formação docente produz a identidade do professor e amplia a valorização do corpo profissional ao construir conhecimento a partir das experiências realizadas durante a formação.

Formar e pensar na formação de professores, segundo Gatti (2017), envolve considerar as situações dessa formação, além de conscientizar sobre as suas finalidades, levando em conta o porquê, para quê e para quem será realizada, assumindo compromissos éticos e sociais. Espera-se, portanto, que o professor esteja preparado para entender o conhecimento cotidiano, criar, fazer e refazer propostas de ensino, como apontam Silva e Rodríguez Jerez (2020), pois se formar professor é diferente de se formar especialista disciplinar, ressalta Gatti (2014).

No Brasil, a questão da formação docente se tornou central no âmbito das políticas públicas só na década de 1990, a partir das reformas educacionais que surgiram na reformulação do Estado, após o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição Federal de 1988. De acordo com Gonçalves, Mota e Anadon (2020), esse período foi marcado por grandes movimentos e reformas políticas que buscaram reconfigurar a educação brasileira, tendo um de seus marcos principais a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em 1996. Com a LDB nº 9.394/96, o CNE aprovou três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: a primeira, em 2002; a segunda, em 2015; e a última, em 20 de dezembro de 2019, em consonância com a BNCC (2018). Portanto, pensar na formação de quem vai preparar os alunos em processos educativos formais é ponto central nesse processo, segundo Gatti (2016).

4.1 UM PANORAMA DAS MUDANÇAS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A preocupação com a qualidade da formação docente não é algo novo, todavia no contexto atual, com a potencialização das desigualdades sociais e culturais, os desafios a serem enfrentados pelos professores e professoras são maiores, de acordo com Gatti (2016). A autora cita que a educação é um processo que envolve pessoas com diferentes níveis de conhecimento, propostas a partilhar seus conhecimentos, e é na escola que essa prática geralmente acontece, indo na direção da formação social, cognitiva e moral. Assim, pensar nas políticas de formação docente é necessário na medida em que “compreender a história das políticas educacionais relativas aos professores e professoras, ajuda-nos a encontrar um determinado padrão de relacionamento entre o Estado e seu corpo educacional” (OZGA, 2000, p. 40). Além disso, Queiroz Guedes (2020) cita Arroyo (2015) ao explicar que a análise das políticas educacionais é importante, pois não controlam somente os currículos e diretrizes, “mas sobretudo, o que ensinar, o que aprender a ensinar” (QUEIROZ GUEDES, 2020, p. 86).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394/96) foi um primeiro passo importante nas políticas educacionais. Nesse documento, são propostas mudanças, tanto para as instituições de ensino quanto para os cursos de formação docente, com prazo de dez anos para a sua efetivação e implementação. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, as diretrizes curriculares de cada curso de licenciatura necessitaram de aprovação do CNE.

O texto enxuto publicado na Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu que as Diretrizes eram um conjunto de “princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se em todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002). Essa resolução estabelece, ainda, que a formação de professoras e professores, nas diferentes etapas e modalidades, deveria ter como núcleo de suas orientações curriculares as competências, bem como considerar o seu conjunto para a atuação profissional, além de tê-las em vista como norteadoras “tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (BRASIL, art. 3º, inciso I e II). Mesmo

essa resolução sendo aprovada em 2001 e ter tido 14 anos de vigência, não foi amplamente incorporada aos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores e professoras, principalmente, nos cursos de Pedagogia por conta das inúmeras críticas feitas a essa proposta, apontam Albino e Silva (2019) e, nos anos seguintes, o CNE foi pressionado a revisar e reformular as Diretrizes, apontam Gonçalves, Mota e Anadon (2020).

Com a aprovação da Lei nº 13.005/2014 que instaurou o PNE, inaugurou-se uma nova fase nas políticas brasileiras de educação, abordando estratégias para a formação dos profissionais da educação e sua valorização. A partir desse período, o CNE buscou uma estruturação maior na formação inicial e continuada dos docentes da educação básica e, em 2015, aprovou uma segunda versão das Diretrizes para a formação de professores. Pela primeira vez, houve um documento que articulava de forma orgânica a formação inicial e continuada que englobava a educação básica e as universidades.

Segundo Gonçalves, Mota e Anadon (2020), essa nova diretriz foi recebida com entusiasmo no meio acadêmico, uma vez que foi formulada com o auxílio de universidades, professoras e professores da educação básica, sindicatos e entidades acadêmicas. Entre as principais proposições da Resolução CNE/CP n. 2/2015, estão:

a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial para 3.200 horas, a indicação da elaboração de um projeto institucional de formação de professores por partes das instituições formadoras, a indicação da base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, a definição de que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 364).

Marco importante dessa resolução foi dedicar um capítulo todo para a formação continuada e outro tratando, exclusivamente, da valorização do profissional de educação, uma grande conquista para os professores. Ainda, uma mudança importante foi romper com a ideia proposta no conjunto de leis pós LDB que abordavam a lógica das competências, além de trazer à tona para o debate da formação docente temas como a questão pedagógica, gestão educacional, diversidade dos sujeitos, culturas e saberes presentes no contexto escolar.

As novas diretrizes aprovadas em junho de 2015, orientam, de acordo com Dourado (2015), a consolidação de normas nacionais para a formação do profissional do magistério, juntamente com um projeto nacional da educação brasileira, bem como a concepção sobre conhecimento, educação e ensino que são a base para a garantia desse projeto, buscando superar a fragmentação das políticas públicas educacionais.

Dourado (2015) explicita, também, que o documento aponta para a necessidade de uma articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Para nortear essa base nacional comum da formação, são propostos seis princípios: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (DOURADO, 2015, p. 305).

Outro aspecto importante do documento diz respeito à orientação para a articulação entre graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão como princípios essenciais para o aprimoramento dos professores e sua prática educativa, pois a Resolução CNE/CP n. 2/2015 considera

a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 02).

Nesse sentido, os cursos de formação deveriam garantir conteúdos específicos nas áreas de conhecimento respectivos, fundamentos e metodologias, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, gestão educacional e políticas públicas, bem como um currículo que aborde as diversidades étnico-raciais, de gênero, sexuais, religiosas, faixa-etária, a Língua Brasileira de Sinais, cita Dourado (2015).

Apesar de ter sido recebida com otimismo, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 teve seu prazo de implementação adiado por três vezes. Acrescenta-se a isso as trocas de governo que também desmotivaram sua implantação. Com a aprovação da BNCC em 2017, parte do MEC, que atuou na década de 1990 e tinha como norte a noção de competência como eixo escolar, retornou ao Ministério e ao CNE, resgatando novamente essas concepções. A partir disso, sugere-se a necessidade de uma revisão e reformulação nas diretrizes de formação docente, de acordo com Gonçalves,

Mota e Anadon (2020). Mesmo com os pedidos de várias entidades do âmbito educacional para a manutenção da Resolução CNE/CP n. 2/2015, o MEC encaminha ao CNE a proposta de uma BNC-Formação no final de 2018, e, em 2019, decide pela revogação da DNC de 2015 e homologa, em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n. 2/2019. As decisões em relação as mudanças nas últimas diretrizes foram tomadas sem o conhecimento ou consulta de seus agentes, os professores e professoras que estão nas escolas e instituições de ensino, que atuam nos cursos de formação, e os indivíduos que ainda estão nesse processo, como foi feito em 2015.

A BNC-Formação, como ficou conhecida a última versão da resolução, traz à tona, novamente, as estratégias e princípios apresentados na Resolução nº 1/2002. Albino e Silva (2019) salientam que as Diretrizes de 2002 foram transformadas em propostas para a base da BNC-Formação. Como apresentado no documento, o objetivo é adequar a formação docente à BNCC (BRASIL, 2018), ancorando-se na perspectiva da formação por competências, já que “a BNCC (2018) deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos educadores e educadoras. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (BRASIL, 2018b, p. 07).

Essa nova resolução, para Gonçalves, Mota e Anadon (2020), apresenta inconsistências e rompe com a conquista da resolução anterior de tratar sobre a formação e valorização dos profissionais da educação. Além disso, como apresentam as autoras, essa nova diretriz aponta para uma formação pragmática, seguindo uma padronização pautada nas competências, mostrando um alinhamento com a BNCC (BRASIL, 2018). Aspecto que se assemelha à Base no que diz respeito à padronização nos conteúdos abordados no currículo dos cursos de formação de professores, limitando a autonomia das universidades na organização curricular, também sem respeitar a diversidade e peculiaridade cultural e regional de onde o professor/professora está inserido/inserida.

Essa semelhança tem respaldo na introdução da BNCC (BRASIL, 2018), na qual o MEC pontua que, após a homologação do documento, é de responsabilidade da União revisar a formação inicial e continuada dos professores para alinhá-la à Base. Nesse sentido, o MEC aponta que isso deve ser feito de forma nacional, já que se trata de uma esfera que responde pela regulação do ensino superior, e que essa ação seria “fundamental para a implementação eficaz da BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21). Em relação às competências da BNC-Formação, o documento elenca três

dimensões que devem fazer parte das suas competências como profissional da educação: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Essas competências se desdobram em competências específicas, tal qual a BNCC (BRASIL, 2018).

Como esperado, essa nova diretriz define que a formação inicial deve preparar o profissional da educação por meio das competências gerais previstas na BNCC (BRASIL, 2018), pois estas servem de base para o desenvolvimento docente de modo geral. Nesse sentido, para Gonçalves, Mota e Anadon (2020), o professor “deve” desenvolver em seus futuros alunos as competências e habilidades definidas na Base; logo, o professor seria um “tradutor” do documento parametrizador, colocando isso em prática em seu dia a dia na educação.

Assim como a BNCC (BRASIL, 2018) foi criticada por apresentar algumas orientações pautadas no desenvolvimento superficial dos alunos, a BNC-Formação também recebeu críticas por deixar em segundo plano o caráter científico e de pesquisa desenvolvido nas universidades, pautando o processo formativo em modelos técnicos, instrumentais e prescritivos. Os autores citam que tanto o processo de ensino-aprendizagem como a formação inicial objetivam o saber-fazer, na aplicação das competências, habilidades e conteúdos previstos na BNCC (BRASIL, 2018).

Para Gonçalves, Mota e Anadon (2020), a lógica apresentada nos dois documentos utiliza uma lógica de interesses mercantilistas de ensino, formando alunos e professores para o mercado de trabalho, além de controlar o “sucesso” dos alunos e dos processos de aprendizagem, por meio de avaliações e teste padronizados, isentando a culpa do Estado nos resultados abaixo de esperado, uma vez que os conteúdos e práticas são iguais para todos. Esse tipo de diretriz é um retrocesso na formação de alunos e professores, impactando na educação das gerações futuras, bem como nas próximas políticas educacionais. Por isso, além de refletir sobre os documentos que parametrizam a educação e a formação docente, é preciso pensar sobre os desafios enfrentados pelos professores ao chegarem em ambientes de aprendizagem que exigem desses profissionais muitas vezes habilidades que não foram contempladas na sua formação inicial, ou até mesmo na sua vivência em sociedade.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

As tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia. A partir da ampliação digital com o advento dos smartphones e internet sem fio, segundo Rüdiger (2016, p. 187), “o processo de circulação de informações se torna acessível em toda a parte”, o conhecimento está ao alcance das mãos em qualquer lugar. Logo, afirmar que as TDICs inauguraram mudanças nas formas de interação, de produção e recepção de textos já é um lugar comum.

Para Coscarelli e Kresch (2016), a realidade advinda das tecnologias digitais exige essa nova compreensão da linguagem. Nesse sentido, é preciso repensar se nós, professores, estamos preparando os alunos para o mundo globalizado. Isso porque nenhuma grande mudança pode ser alcançada sem uma transformação da profissão docente, como sugerem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Para os pesquisadores, se as TIDCs vão propiciar um perfil de usuário com maior agenciamento e, se quisermos novos aprendizes e cidadãos engajados e responsáveis, precisamos de professores mediadores que conheçam as tecnologias, se apropriem delas, buscando potencializar o conhecimento. Para exemplificar melhor essa mudança nas práticas de ensino-aprendizagem, os autores expõem, no quadro a seguir, as novas aprendizagens interligadas as TDIC:

Quadro 6 - Nova aprendizagem

Novos alunos	Novos professores
Pesquisar informação usando múltiplas fontes e mídias.	Engajar os alunos como ativos construtores de significados.
Analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas.	Projetar ambientes de aprendizagem em vez de apenas regurgitar e entregar conteúdos.
Trabalhar em grupos como construtores de significados colaborativos.	Fornecer aos alunos oportunidades de usar novas mídias.
Enfrentar questões difíceis e resolver problemas.	Usar novas mídias para um <i>design</i> de aprendizagem e facilitar o acesso do estudante à aprendizagem a qualquer momento e de qualquer lugar.
Assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.	Ser capaz de dar mais autonomia aos alunos quando estes passarem a assumir mais responsabilidade por sua aprendizagem.
Continuar seu aprendizado de forma independente e para além do livro didático e da sala de aula.	Oferecer uma variedade de caminhos de aprendizagem para diferentes alunos.
Trabalhar de perto com os outros colegas em um ambiente que fomente a inteligência coletiva.	Colaborar com outros professores, compartilhando <i>designs</i> de aprendizagem.
Criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem.	Avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos usando essa informação

	para criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes.
--	--

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 28).

Nesse sentido, fica caracterizada a identidade do docente o ato de ensinar passa a ser menos expositivo e torna-se híbrido, com documentação e geração de dados em experiências mais colaborativas e autônomas. Nessa nova realidade, o ambiente digital expande o alcance da aprendizagem, indo além das paredes da escola. Esses novos profissionais precisarão lidar com ambientes de aprendizagem multifacetados, nos quais cada aluno está em um estágio da aprendizagem ou, até mesmo, trabalhando em projetos distintos.

O NLG despontou, nos anos de 1990, ao propor uma formação diferenciada, pensando na multiplicidade de linguagens e formas de comunicação e interação entre os sujeitos. Nesse sentido, Coscarelli e Kresch (2016) citam que a Pedagogia dos Multiletramentos procurou explicar a importância de a escola preparar os alunos para agir no mundo em que são exigidas habilidades e competências necessárias para entender, criar sentidos a partir de diferentes linguagens, da multimodalidade. Mas, nesse mundo globalizado, que exige dos sujeitos uma nova compreensão das linguagens, as autoras indagam se estamos preparando esses alunos para esta realidade, para agir socialmente de forma ética, crítica e satisfatória.

Mesmo isso sendo o ideal, a pandemia da Covid-19 escancarou uma realidade diferente da abordada pelo NLG na sociedade brasileira, principalmente, para a maioria dos alunos das escolas públicas, que não têm acesso à internet e, muitas vezes, nem bens de consumo básicos para sua subsistência. Será que nossas escolas estão prontas para desenvolver as habilidades demandas pela comunicação digital? Será que estamos prontos para trabalhar com estudantes que não têm acesso à internet e, segundo os documentos, devem estar aptos a utilizar de maneira crítica e ética as linguagens digitais? Para isso, é preciso refletir e indagar sobre a formação e prática docente e as condições de trabalho.

Pensar na formação de professores implica em compreender a atuação desse profissional, pois a profissionalização dos professores está relacionada a uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, aliadas à “racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional” (GATTI, 2010, p. 1360). Desse modo, deixamos de lado a ideia de professor missionário, quebra-galho, artesão ou técnico; para assumir a ideia de um profissional com condições de

confrontar os problemas sociais, capacitado para resolver conflitos mobilizando recursos sociocognitivos. Ao deixar para trás essa visão de professor salvador, para a autora, temos uma mudança na identidade desse profissional, bem como na sua prática docente e isso não acontece sem o apoio governamental e social para que essa mudança seja efetiva.

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), é desejado que os novos professores consigam interagir com as comunidades, não somente para identificar e explicar a necessidade de mudança, mas também, para engajar a comunidade na busca por resultados. A sociedade como um todo deve participar e apoiar esse processo, como sugerem os pesquisadores, uma vez que os ambientes de aprendizagem serão diferentes do que vivenciados anteriormente, e isso parece marcar a transição entre a mera alfabetização para os letramentos do século XXI, que exigem mudanças nos processos de ensino e sistemas educacionais.

Para isso, é preciso uma formação que se aproprie dos avanços científicos e tecnológicos, visando melhorar sua prática, contribuindo também com a qualidade social da escola e da cidadania dos estudantes. Contudo, ainda vivenciamos padrões formativos estruturados nos padrões educacionais do início do século XX. Assim, Gatti (2017) aponta que surgem conflitos com as novas demandas educacionais, uma vez que, a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e meios de comunicação, novas formas de trabalho e relações ganham espaço ou se consolidam. Logo, a autora questiona como a formação docente para a educação básica se coloca frente a isso, como lida

com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas quanto ao papel da educação escolar, sobre suas relações e contribuições com visões de futuro, e, mesmo, sobre suas relações com os conhecimentos a serem tratados nesse nível de educação (GATTI, 2017, p. 723).

Nesse sentido, refletir se a formação docente engloba as necessidades educacionais e sociais do mundo globalizado de hoje se faz necessário, pois, como cita Junior (2018), com as rápidas mudanças da sociedade, suscitadas pelas tecnologias, o professor entra em conflito com sua própria prática ao colocar-se em contato com os novos conceitos e com a introdução das TDIC no ambiente escolar. Com relação a essas tecnologias, é preciso indagar qual espaço na sua formação professoras e professores se deparam com isso? Qual contexto ele encontra para

exercer sua autoria em propostas que envolvam tecnologias e mídias digitais, se deve assumir uma carga horária incompatível com o tempo de pesquisa para ler e produzir?

Destacamos que documentos como a BNC-Formação constroem a ideia de autonomia do educador que, na realidade, não existe por não contemplar, também, um projeto que dê as condições necessárias para que os docentes realizem essa mudança. Nesse sentido, a responsabilidade recai sobre a figura do professor, como se lhe sobrasse tempo e faltasse empenho para tal, ao invés de assumir que faltam políticas públicas de valorização desse profissional, necessárias para sua formação.¹¹

De acordo com Mizukami (2002), não podemos exigir que os docentes utilizem, em suas aulas, o que não vem sendo aplicado em sua própria formação pois, por um lado, temos um cenário que aponta para a evolução da comunicação cibernética como base das relações sociais, mas ainda temos uma população desprovida e excluída desse cenário, aponta Gatti (2017). Para a autora, é nesse contexto que a formação docente nas licenciaturas entra em choque com as demandas do trabalho escolar na educação básica e com a demanda educacional para as novas gerações que chegam nas escolas. O desafio, portanto, mostra-se na dinâmica formativa das licenciaturas, que, para a autora, seguem alienadas da realidade social e cultural da atualidade, uma vez que priorizam conhecimentos da área de formação, deixando-a voltada à educação genérica e incompleta, contribuindo pouco para a profissionalização dos futuros docentes. Sendo assim, seria importante que a formação profissional docente considerasse o contexto sócio-histórico marcado pelas tecnologias digitais, desenvolvendo ações de ensino que objetivem novos aprendizados em resposta aos desafios desse contexto digital.

Segundo Silva e Rodríguez Jerez (2020), a formação docente acontece na complexidade, nos caminhos de ações formativas que contemplem as demandas

¹¹ Para exemplificar melhor questão da valorização desse profissional, vamos fazer um comparativo do salário base do professor e o valor da cesta básica. Segundo informações do site Consórcio Intermunicipal de Educação e Ensino do Paraná (CIEDEPAR, disponível em: <https://ciedepar.com.br/piso-do-magisterio-nao-tera-reajuste-em-2021-e-piso-nacional-por-aluno-ano-sera-de-r-3-34956/>. Acesso em: 12 de set. 2021), o valor do piso do magistério para 2021, segundo a Lei Nº 11.738/08 continuará em R\$ 2.886,24, não tendo reajuste do valor previsto para 2020, mesmo com a previsão em lei de um reajuste anual em janeiro de cada ano. Esse valor é referente a uma jornada de 40 horas semanais de trabalho. A cesta básica está custando R\$ 640,51 em média, de acordo com informações do site Folha de São Paulo (disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/grana/2021/09/populacao-trabalha-15-dias-para-comprar-cesta-basica-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 12 de set. 2021). Com esse salário, um professor pode comprar cerca de quatro cestas básicas. A valorização dos professores e professoras, portanto, é interpelado pelo valor de seu salário e condições de trabalho que possibilitem tempo de pesquisa e melhores condições dentro e fora de sala de aula.

sociais, exigindo dos futuros profissionais o preparo necessário para a educação tecnológica. Além disso, seja na capacitação inicial ou continuada, é necessário que o professor caminhe em direção aos diferentes letramentos suscitados do contexto da cibercultura. Os autores apontam que tais mudanças “levam ao reconhecimento da necessidade de uma formação docente para atuar com uma diversidade de práticas que contemplem os multimeios, a multimodalidade, a Multiculturalidade e os multiletramentos” (SILVA; RODRÍGUEZ JEREZ, 2020, p. 05).

Abrir a sala de aula, na escola ou na universidade, para o trabalho com os Multiletramentos contempla, portanto, a multiplicidade de formas de comunicação e interação para a construção de sentido e para o aumento da diversidade cultural e linguística que caracteriza a sociedade atual, segundo Coscarelli e Kresch (2016). Indo ao encontro do que é proposto pelo NLG, é necessário que professores e alunos se vejam como participantes ativos das mudanças sociais. E essa participação pressupõe uma profissionalização dos docentes e uma formação que possibilite o contato e o trabalho com essa diversidade cultural e nas formas de interações.

Gatti (2014) ressalta que os professores e professoras se desenvolvem como profissionais da educação na sua formação inicial (na universidade) e na sua prática docente (no trabalho em redes de ensino); mas na atualidade, parece que essas competências operacionais somente não bastam. Para ser docente no mundo de hoje, é preciso a integração entre os modos de agir e pensar, além da mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho associadas a intenções, valores e cultura do grupo escolar, pontua a autora. Nessa prática, são confrontadas ideias, contextos, práticas e objetivos que buscam preparar os alunos para a vida em sociedade.

Nesse escopo, pensando mais especificamente na formação dos docentes da área das linguagens, formados pelos cursos de Letras, Mendonça (2019) suscita que grande parte das instituições formadoras em nível superior utilizam o modelo na licenciatura que contempla três anos de formação teórica e um ano de formação pedagógica, geralmente, restringindo-a aos estágios curriculares. Para a pesquisadora, a formação docente implica em uma abordagem integrada, com questões que visam a didatização de objetos de ensino, elaboração de materiais e avaliação; tudo isso atrelado a temas importantes da formação de professores e professoras na área da linguagem como “identidades juvenis, letramentos, multiletramentos, novos letramentos, formação de leitores, papel da literatura, interface entre linguagem e tecnologia, entre outras questões (MENDONÇA, 2019, p.

388). Portanto, não é necessário somente o acontecimento de mudanças que associem de forma mais efetiva teoria e prática, aproximando os saberes adquiridos na formação inicial com o que é esperado que o professor faça em sala de aula, é preciso, também, considerar aspectos éticos, sócio-históricos e pedagógicos que implicam nas relações humanas. Logo, seria necessária, para a autora,

uma formação mais híbrida, multidisciplinar, até mesmo transdisciplinar. Nesse sentido, mencionaria temas emergentes na área de linguagens, como a relação entre identidades sociais e linguagens e entre mídias e linguagens; além de campos de grande relevância, como os novos multiletramentos e a elaboração e aplicação de materiais didáticos (MENDONÇA, 2019, p. 389).

O professor é um dos principais agentes do letramento e, para que seu trabalho no âmbito escolar seja efeito no trabalho com os novos e Multiletramentos em sala de aula, é importante esse profissional lançar mão de teorias e estratégias eficientes para atingir seus objetivos e para ir ao encontro dos alunos, nos contextos em que estão inseridos. Logo, faz-se necessário que o docente se sinta preparado para lidar com as novas demandas sociais, seja na sua formação inicial ou na formação continuada, por meio de alinhamentos entre os currículos dos cursos de formação e escolares.

Todavia, reiteramos que não é suficiente só a formação adequada, é necessária, também, a valorização desse profissional, o que engloba condições de trabalho que permita tempo para elaborar de forma autoral e de acordo com as demandas do grupo social em que seus alunos estão inseridos. É preciso reconhecimento e isso ocorre por meio de melhores salários, o que permite que professor não tenha de assumir uma carga horária que inviabiliza que ele possa assumir uma perspectiva mais proativa. Com essas mudanças, poderemos, assim, caminhar para uma nova realidade e uma nova educação.

5 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Em seus estudos, Moita Lopes (2006, p. 21) defende que as pesquisas em LA têm como foco de investigação o contexto aplicado, no qual as pessoas vivem, agem e interagem. Nesse cenário, o pesquisador precisa considerar as mudanças na vida social, cultura, política e histórica que esses sujeitos experienciam. Assim, as pesquisas na área da educação de cunho interpretativista, qualitativa e participante buscam compreender como os professores em formação inicial, em nosso caso, interagem como as tecnologias tão presentes na sociedade, e como mobilizam seus conhecimentos para utilizar a linguagem digital em práticas escolares. Nesse sentido, vamos descrever o tipo de pesquisa privilegiados neste estudo, as etapas da geração de dados e o ambiente e sujeitos da pesquisa.

5.1 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A partir das reflexões já expostas, assumimos como objetivo geral **analisar como o conceito de Multiletramentos é mobilizado e compreendido por estudantes do curso de Letras-Português da Universidade Tecnológica Federal do Paraná após cursarem a disciplina de Multiletramentos, ofertada no 7º período do curso, na modalidade remota.**

Para responder a esse objetivo, esta pesquisa situa-se no campo da LA, segue uma tradição crítica, como aponta Kleiman (2002), buscando um posicionamento em relação aos dados gerados, além de oferecer caminhos e soluções para o problema do estudo. Para isso, assumimos como metodologia a pesquisa qualitativa e interpretativista, caracterizada como participante desenvolvida em uma turma do 7º período do Curso de Letras-Português da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Também, foi feita uma análise documental dos documentos parametrizadores da educação básica, formação docente em nível superior, bem como os documentos do curso em questão.

A escolha do curso e da instituição se deve ao fato de ambos trazerem à tona o caráter tecnológico presente na atualidade. Embasam este estudo as discussões acerca da tecnologia, dos Multiletramentos e da formação docente, bem como suas contribuições para o ensino, além dos estudos na área da etnografia digital.

No que tange à pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) citam que ela é uma “atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo”. Chizzoti (2010) afirma que essa abordagem parte do princípio de que há uma relação entre o mundo real e o sujeito, no qual o sujeito-observador (o pesquisador) é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos à sua volta, dando a eles uma significação.

Nesse sentido, esse tipo de estudo envolve o uso e coleta de materiais empíricos e os pesquisadores utilizam uma variedade ampla de práticas interpretativistas interligadas, logo, o foco da pesquisa possui múltiplos métodos. Denzin e Lincoln (2006, p. 19) pontuam que essa multiplicidade de métodos tenta assegurar uma compreensão maior da realidade estudada, pois “a realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio de suas representações”. Portanto, utilizar ferramentas como observação, aplicação de questionários, análise de documentos e intervenção, como é o caso de nossa pesquisa, pode trazer maior rigor e complexidade à investigação. Além disso, os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza social da realidade e a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo, buscando soluções para o modo com a experiência social é criada e ganha significado, de acordo com Denzin e Lincoln (2006).

Nessa diversidade de procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa qualitativa, encontra-se a pesquisa documental que, segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), propõe-se a captar o fenômeno de interesse da pesquisa a partir da perspectiva contida em documentos. Os autores citam a Associação Brasileira de Normas Técnicas (2018, p. 02) para explicar que documentos são “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir de consulta, estudo ou prova”.¹² Os pesquisadores se embasam, também, nas considerações de autores como Lüdke e André (2012) para explicar que documento seria qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação, tal como leis, regulamentos, normas, pareceres, livros, arquivos escolares, entre outros. Silva *et al* (2009) salientam que, apesar de termos uma multiplicidade de documentos, destaca-se na área da educação os documentos de linguagem verbal e escrita.

¹² Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. 2002. NBR 6023: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro: ABNT.

Assim, para Kripka, Scheller e Bonotto (2015), esse tipo de pesquisa consiste em um amplo exame dos diversos materiais, buscando interpretações e informações. Os autores baseiam-se nas discussões realizadas por Flick (2009) que ressalta que, nesse tipo de estudo, o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, uma vez que foram elaborados com um propósito e uma finalidade, sendo destinado a alguém que teria acesso a eles. Logo, deve-se considerar por quem foi escrito/construído, sua intencionalidade nessa elaboração, pois esses materiais contextualizam informações, sendo estas posteriormente analisadas.

Desse modo, Silva *et al* (2009) explicam que a pesquisa documental permite investigar uma certa problemática sem uma interação direta e imediata, já que os documentos produzidos revelam o modo dos sujeitos serem, agirem, viverem e compreenderem um fato social. Nesta perspectiva, estudar documentos implica em analisá-los pelo ponto de vista de quem os produziu e seu público-alvo, ou seja, a quem ele se dirige, qual foi o seu contexto de produção.

Com as constantes evoluções nas ferramentas tecnológicas, Lago (2018) aponta que o papel do pesquisador é interpelado por essas mudanças nos métodos de pesquisa on-line, pois surgem delas novas formas de coletar e gerar dados. Para o autor, a internet pode ampliar a visão dos pesquisadores sobre os fenômenos sociais. Assim, a pesquisa etnográfica, em especial a etnografia digital, baseia-se na observação de um grupo, levanta hipóteses e suposições a partir dos dados gerados. São características da pesquisa etnográfica a observação participante, análise de documentos e interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Lago (2018) complementa, citando que essa metodologia propõe a análise e investigação dos grupos em suas práticas no ciberespaço, investigando

- como os usuários da Internet “enxergam” suas capacidades comunicativas e interativas;
- como a Internet afeta as organizações e relações sociais com o espaço e com o tempo;
- quais são as implicações para a autenticidade e segurança e se a experiência do virtual é radicalmente diferente da experiência do real físico (HINE, 2000, p. 8 *apud* LAGO, 2018, p. 197).

A pesquisa de base etnográfica digital traz contribuições para os estudos sociais e da área da educação, mas no âmbito virtual nem sempre as interações são as mesmas que no ambiente presencial. Como a nossa pesquisa foi realizada toda em ambiente digital, em uma disciplina ministrada na modalidade remota devido à

pandemia da Covid-19, surgem implicações quanto à autenticidade nas respostas dos questionários, por exemplo. Isso é um fato que deve ser levado em consideração no momento da análise dos dados, mas, por outro lado, não invalida o estudo.

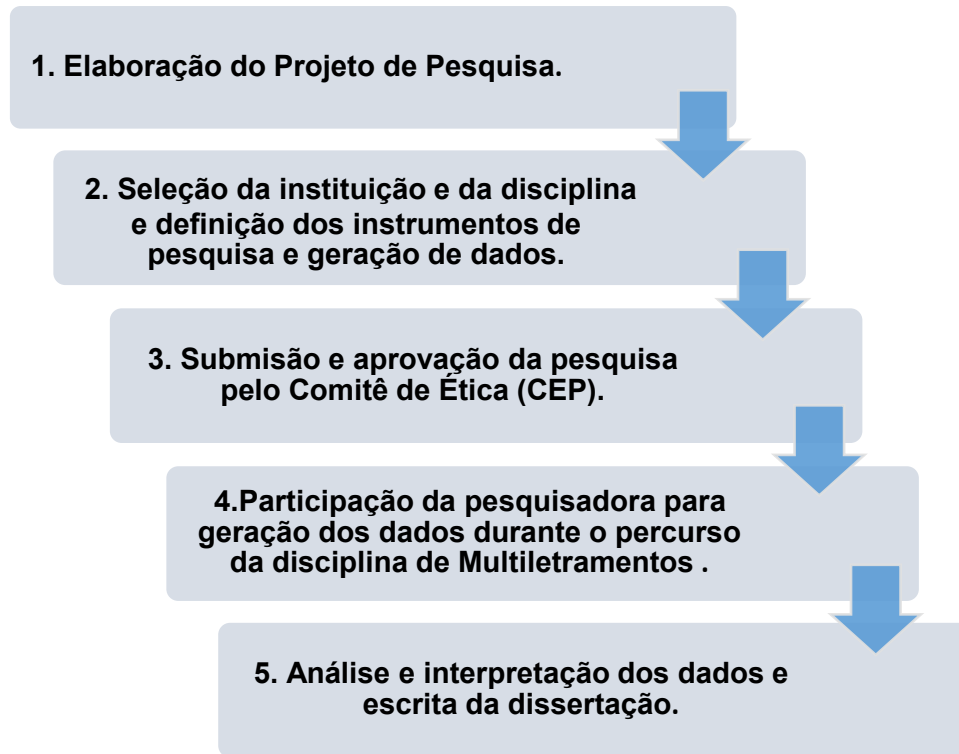
Além do exposto, a etnografia digital nos auxilia a refletir sobre a relação entre as TDIC e os conhecimentos sociais, pois a globalização interligou o mundo de uma forma nunca antes vista. Assim, é promissor pensar nas relações estabelecidas entre os avanços tecnológicos e as práticas educacionais, como proposto nos anos de 1990 pelo NLG, uma vez que, para Oliveira (2018, p. 202) “o maior desafio é exatamente a adaptação ao novo método de pesquisa diante de um mundo globalizado e tecnológico”.

Tendo apresentado o embasamento metodológico que sustenta a nossa pesquisa, na próxima subseção, vamos nos dedicar ao aprofundamento do percurso da pesquisa, explicitando as etapas da geração de dados.

5.2 PERCURSO DA PESQUISA

Como já mencionado, essa pesquisa é de cunho qualitativo e interpretativista, caracterizada como participante, seguiu algumas etapas desde a delimitação do tema, do objetivo até a geração de dados, como descrito no fluxograma a seguir:

Figura 1 - Etapas da pesquisa



Fonte: a autora (2021).

Como esta pesquisa inclui seres humanos e para que sejam resguardados os interesses e a dignidade dos sujeitos nela envolvidos, ela foi submetida na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética no dia 10 de junho de 2021, sob o número 4.767.069. Os dados foram gerados entre 05 de julho e 4 de setembro, momento no qual a disciplina de Multiletramentos do primeiro semestre do ano de 2021¹³ foi ofertada na modalidade remota. A escolha da disciplina se deve à relação direta com o tema em questão e pela abordagem aplicada no encaminhamento teórico e metodológico.

Para a geração de dados deste estudo, foram definidos os seguintes passos:

1. Questionário 1 on-line via Google Formulários respondido pelos licenciandos com o intuito de identificar os conhecimentos prévios sobre o conceito de Multiletramento, enviado por e-mail aos 32 alunos matriculados na disciplina, com lista oculta.

¹³ Devido à pandemia da covid 19, as aulas do primeiro semestre de 2021 tiveram início em julho.

2. Intervenção, na qual a pesquisadora elaborou uma apresentação sobre o conceito de Multiletramentos na BNCC (BRASIL, 2018), articulada aos conceitos previamente trabalhados na disciplina.
3. Análise do trabalho final da disciplina (a saber: apresentação de seminário), definido pela professora responsável pela disciplina. A atividade diz respeito à elaboração de uma apresentação a partir de um dos gêneros propostos na BNCC (BRASIL, 2018), demonstrando sua aplicação e mobilização do conceito de multiletramentos em práticas de ensino. Foram analisadas quatro apresentações, número de alunos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) / Termo De Consentimento para Utilização de Imagem, Som e Voz (TCUISV).
4. Questionário 2 on-line via Google Formulários respondido pelos licenciandos com o intuito de analisar se compreenderam o conceito de Multiletramento, enviado ao final da disciplina, também por e-mail em lista oculta.
5. Análise de documentos do curso Letras-Português pertinentes para a geração de dados: matriz curricular do curso, ementas das disciplinas ofertadas no curso, Proposta Pedagógica Curricular e plano de ensino da disciplina “Multiletramento”.

Como explicitado, foram aplicados dois questionários aos participantes da pesquisa, alunos da disciplina de Multiletramentos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, do 7º período do curso de Letras-Português, um ao início e outro ao final da disciplina.

Nesse enfoque, Chizzoti (2010) pontua que, na pesquisa qualitativa participante, todos os sujeitos da pesquisa elaboram conhecimentos e produzem práticas para intervir nos problemas identificados. O autor pressupõe que esses sujeitos tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTI, 2010, p. 83). Nesse sentido, a escolha da aplicação dos questionários tinha como finalidade averiguar como os futuros docentes mobilizam e suscitam seus conhecimentos sobre os Multiletramentos em práticas escolares. O primeiro questionário buscou investigar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o conceito de Multiletramentos e como essa pedagogia poderia ser utilizada em práticas escolares formais.

Algumas semanas após a aplicação do primeiro questionário, houve uma intervenção por parte da pesquisadora, definida com a professora titular da disciplina, a fim de explorar de forma mais aprofundada o conceito de Multiletramentos, o que embasou os estudos do NLG para cunhar esse termo e os fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos. Depois, foi apresentada uma articulação entre essa proposta e os apontamentos referentes a ela na BNCC (BRASIL, 2018). Mesmo sem uma citação direta ao NLG, alguns preceitos de seus estudos aparecem no documento.

Como trabalho final da disciplina, os alunos apresentavam um seminário no qual foram definidos alguns gêneros da esfera digital presentes na BNCC (BRASIL, 2018). Para essa apresentação, foram definidos quatro pontos essenciais como: função social do gênero e sua composição, como ele é apresentado na BNCC (BRASIL, 2018), como pode ser trabalho em práticas de ensino. Nessa última parte, a atividade era para que os estudantes elaborassem um exemplo de atividade, explicando como poderiam explorar esse gênero em sala de aula, definindo o ano de ensino (público-alvo), ou seja, quais seriam os seus interlocutores, número de aulas e objetivo do trabalho. Nessas apresentações, identificamos como os estudantes mobilizaram o conceito de Multiletramento, como pensaram em articular gêneros digitais às práticas de ensino-aprendizagem.

Ao final da disciplina, foi enviado, também por e-mail, o segundo questionário com objetivo de analisar se houve uma mudança no entendimento por parte dos alunos e alunas sobre o conceito de Multiletramentos e sua mobilização em práticas escolares. Por fim, a análise dos documentos do curso de Letras-Português vem ao encontro da preocupação da Universidade e do curso em oferecer aos seus alunos e alunas o contato com práticas de ensino-aprendizagem que abordem as TDIC, além de preparar da melhor forma os docentes em formação para os desafios do trabalho do professor que demanda desses profissionais que saibam lidar com as tecnologias de forma adequada às situações de ensino-aprendizagem.

A seguir, detalhamos o porquê da escolha da instituição, do curso e sua relação coma formação de docentes.

5.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: ESTUDANTES DO CURSO DE LETRAS-PORTUGUÊS

A geração de dados da pesquisa foi realizada, como já citado, na disciplina de Multiletramentos, ofertada no 7º período do curso de Letras-Português, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A universidade foi escolhida por ter como missão o desenvolvimento da educação tecnológica de excelência, por meio da pesquisa, ensino e extensão, contribuindo para o avanço da sociedade e seu conhecimento (UTFPR, 2019). Por isso, objetiva ser referência na área tecnológica, gerando credibilidade junto à sociedade, promovendo a formação integral do sujeito.

Desde o início, quando a instituição em Curitiba foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), em 1987, procurou uma articulação com as tecnologias, priorizando especialmente os cursos de engenharia. Nos anos seguintes, outras sedes foram fundadas em outras seis cidades do estado. Em 1997, com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, a instituição implementou o Ensino Médio e Cursos Superiores de Tecnologia, redirecionando mais a sua atuação para os cursos superiores e de pós-graduação.

Em 2005, a comunidade interna identificou a necessidade de transformar o CEFET-PR em Universidade, uma vez que suas atividades de ensino, pesquisa e extensão credenciariam a instituição como universidade especializada, conforme o disposto no Parágrafo único do Artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Assim, foi sancionado o Projeto de Lei nº 11.184 pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 07 de outubro de 2005, que transformou o CEFET-PR na primeira Universidade Tecnológica do país. Em 2008, a universidade aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do MEC, instituído pelo Decreto nº 6.090, de 24/04/2007, que procurou dotar as universidades federais de maiores condições para ampliar o acesso e permanência dos estudantes na educação superior.

Atualmente, a UTFPR tem sua sede em Curitiba, está presente em 12 localidades do estado do Paraná, e conta com cerca de 28.000 alunos, mais de 2.400 docentes e 1.000 técnicos administrativos. A Universidade oferece cursos de Licenciatura, Bacharelado e Superior de Tecnologia e programas de pós-graduação

stricto sensu. A Universidade tem como finalidades, definidas na Lei nº 11.184/2005:

- I- desenvolver a educação tecnológica, entendida como uma dimensão essencial que ultrapassa as aplicações técnicas, interpretando a tecnologia como processo educativo e investigativo para gerá-la e adaptá-la às peculiaridades regionais;
- II- aplicar a tecnologia, compreendida como ciência do trabalho produtivo, e o trabalho como categoria de saber e produção; e
- III- pesquisar soluções tecnológicas e desenvolver mecanismos de gestão da tecnologia, visando a identificar alternativas inovadoras para resoluções de problemas sociais nos âmbitos local e regional (UTFPR, 2019, p. 15).

Assim sendo, todos os cursos têm como premissa a articulação entre o conhecimento da área articulado às tecnologias. Isso aparece de forma clara nas orientações propostas no PPC do curso de Licenciatura em Letras-Português, que teve o início de suas atividades no 2º semestre de 2015 e ingresso dos primeiros estudantes no 1º semestre de 2016.

Com duração de oito semestres e prazo máximo de 14 semestres para a conclusão, o curso conta com 3.540 horas/aulas formativas. De acordo com informações da UTFPR, esse curso tem por objetivo formar profissionais que atuem como professores-pesquisadores de Língua Portuguesa, seja como língua materna e/ou literatura, na Educação Básica. Segundo informações do site do curso¹⁴, se diferencia dos demais cursos de licenciatura da mesma área pelo viés inovador, mobilizando tecnologias para a produção de conhecimento e formação docente, como é priorizado de forma geral nessa universidade. Para isso, a matriz do curso é composta por disciplinas que articulam Linguagem e Tecnologia, possibilitam a reflexão sobre essas áreas e procura preparar os estudantes para o domínio de plataformas tecnológicas para práticas de ensino e aprendizagem e elaboração de material didático. Nesse sentido, o perfil do profissional formado em Licenciatura em Letras-Português na UTFPR pode atuar em escolas do ensino fundamental e médio, aulas em cursos preparatórios (para vestibulares e concursos) e em editoras. Além disso, conforme parâmetros apresentados no parecer CNE/CES 492 de 03/04/2001, as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Letras objetivam “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30).

¹⁴ UTFPR. Licenciatura em Letras-Português. Apresentação. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-portugues/apresentacao> Acesso em: 19 set. 2021.

Em consonância com documentos parametrizadores da formação docente, no PPC são definidas competências e habilidades previstas para os egressos do curso de Letras-Português, a saber, primeiramente, as competências definidas são:

- i. domínio da Língua Portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- ii. reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno filosófico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- iii. visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
- iv. preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mundo do trabalho;
- v. percepção de diferentes contextos interculturais;
- vi. domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- vii. domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
- viii. raciocínio lógico, analítico, crítico e sintético;
- ix. organização, expressão e comunicação do pensamento, de maneira apropriada às diferentes situações de uso da língua;
- x. utilização de metodologia de investigação científica;
- xi. apropriação e desenvolvimento de recursos tecnológicos necessários ao exercício profissional;
- xii. operacionalização e problematização do seu próprio percurso de pesquisa, tanto para aprimorar e aprofundar os conhecimentos adquiridos quanto para responder aos novos desafios do ensino de língua portuguesa e suas literaturas;
- xiii. reflexão sobre seu entorno social, aplicando, de modo crítico e reflexivo, os conhecimentos adquiridos a fim de intervir na realidade educacional e social como sujeito e cidadão (UTFPR, 2019, p. 28-29).

O Projeto do curso orienta, ainda, que o profissional da área da educação esteja apto para trabalhar de forma interdisciplinar, interagindo com as diferentes formas de expressão e valores linguísticos, como responsabilidade social e educacional. Articulada as competências, o egresso do curso deve reunir habilidade específicas como:

- i. descrever e entender as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas, pragmáticas, textuais e discursivas de variedades da língua portuguesa em diferentes contextos;
- ii. ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em língua portuguesa e da literatura universal;
- iii. estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discursos e com os contextos sociais, econômicos e culturais em que se inserem;
- iv. relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura da época em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente;
- v. interpretar textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação;

- vi. compreender, de acordo com as diferentes teorias, os fatos linguísticos e literários e conduzir investigações sobre linguagem e problemas relacionados ao ensino- aprendizagem de língua portuguesa;
- vii. compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre a língua e a literatura para a educação básica;
- viii. utilizar a tecnologia como suporte para aperfeiçoar as reflexões em aula, considerando seu auxílio no entendimento da produção de conhecimento;
- ix. desenvolver novas tecnologias para a produção do conhecimento, de acordo com as necessidades pedagógicas e sociais nos contextos de formação em que atuarem profissionalmente;
- x. vincular a produção de material pedagógico em novas tecnologias à criticidade inerente a um leitor crítico dos textos e do mundo no qual está inserido;
- xi. aperfeiçoar currículos escolares de acordo com as necessidades do espaço e do tempo de inserção profissional. (UTFPR, 2019, p. 30)

Com o objetivo de proporcionar aos estudantes a experiência mais articulada e interdisciplinar, a partir do 4º semestre do Curso de Letras-Português são ofertadas disciplinas de Projeto Integrador durante as quais, os alunos em equipes estruturam projetos de ensino integrando Tecnologia, Trabalho Docente, Multimodalidade e Humanidades digitais aos conteúdos das disciplinas ofertadas em cada período.

Além das habilidades e competências específicas, o profissional do ensino de línguas também deve se atentar ao reconhecimento das variantes linguísticas, políticas e culturais existentes, tendo em seu Norte a transversalidade dos saberes na construção do conhecimento. Nesse sentido, o curso organiza-se de forma a atender as diferentes necessidades referentes à formação dos futuros profissionais com a seguinte divisão das áreas conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Divisão, em percentual, das áreas que formam o Curso de Letras-Português



Fonte: PPC – Letras-Português (UTFPR, 2019)

Como pode ser observado no Gráfico 1, mais de 35% da carga horária do curso prioriza a formação docente no que tange à dimensão pedagógica; não esquecendo o caráter de pesquisador do futuro professor, as disciplinas voltadas à pesquisa correspondem a 12% do total de horas. Como anteriormente citado, esta pesquisa procura discutir a formação docente e os Multiletramentos, conceito que surgiu a partir da preocupação de um grupo de pesquisadores sobre o impacto das tecnologias no ensino. A escolha do curso e da Universidade, portanto, se justificam pelo já exposto, a preocupação em formar profissionais aptos a utilizar essas tecnologias em sua formação; no caso dos docentes, em suas práticas de ensino. A escolha da disciplina de Multiletramentos, além de abordar o conceito central da pesquisa, que dá nome a esse estudo, se enquadra na área de formação docente do curso, como apresentado no quadro abaixo, presente no PPC:

Quadro 7 - Disciplinas de formação específica do professor

Disciplina	Nº de aulas semanais	Carga horária por semana	AT	AP	AD	APCC	APS	CH em horas/aula	CH em horas
Prática de Ensino em Produção Textual	4	68	1	5	0	6	2	96	80
Prática de Linguística Aplicada ao Ensino	4	68	1	5	0	6	2	96	80
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	2	34	1	1	0	3	8	42	35
Prática de ensino e variação linguística	2	68	1	1	0	3	2	96	80
Prática de Ensino em Literatura Infantil e	4	68	1	5	0	6	2	96	80
Metodologia de Ensino de Literatura	2	34	1	1	0	3	8	42	35
Multiletramentos	4	68	5	1	0	6	1	84	70
Linguagem e Aprendizagem: aspectos	2	34	3	0	0	8	8	42	35
Estágio Curricular Obrigatório 1	6	102	0	1	0	0	1	120	100
Prática de ensino em revisão de texto	4	68	1	5	0	6	2	96	80
Estágio Curricular Obrigatório 2	6	102	0	1	0	0	1	120	100
Estágio Curricular Obrigatório 3	6	102	0	1	0	0	1	120	100
Estágio Curricular Obrigatório 4	6	102	0	1	0	0	1	120	100
		918	20	67	0	45	25	1170	975

Fonte: PPC – Letras-Português (UTFPR, 2019, realce nosso).

A disciplina de Multiletramentos, na qual os dados foram gerados, como descrito no quadro, tem uma carga horária de 70 horas, divididas em quatro aulas semanais. Desde agosto de 2020, a universidade oferece aulas exclusivamente na

modalidade remota¹⁵. Assim, as aulas são distribuídas de forma assíncrona às terças-feiras 2h/aula para a leitura dos textos e realização de atividades, conforme cronograma estipulado previamente; e de forma síncrona às quartas-feiras, no período noturno, 2h/aulas em interação on-line por meio da plataforma *Google Meet*.

Pelo número de participantes que participaram de todas as etapas, fica claro o que foi apontado anteriormente sobre a baixa participação em pesquisas realizadas de forma on-line. Apesar da pouca adesão, de certa forma antevista por parte da pesquisadora, será possível analisar os dados gerados indo ao encontro do objetivo proposto. Salientamos que as apresentações analisadas nesta pesquisa correspondem àquelas dos alunos que responderam ao Questionário 1 e deram seu consentimento para tal, e que também responderam ao Questionário 2, ou seja, participaram de todas as etapas da pesquisa.

Após esse panorama, no próximo capítulo, nos dedicaremos à análise dos dados gerados por meio da aplicação dos questionários e observação e análise das apresentações dos seminários, refletindo sobre as respostas dos estudantes do curso de Letras-português referentes à mobilização do conceito de Multiletramentos.

¹⁵ Esta condição foi resultado da necessidade de distanciamento social requerido durante a pandemia da Covid-19 e durou até o final do segundo semestre de 2021.

6 A MOBILIZAÇÃO DO CONCEITO DE MULTILETRAMENTOS

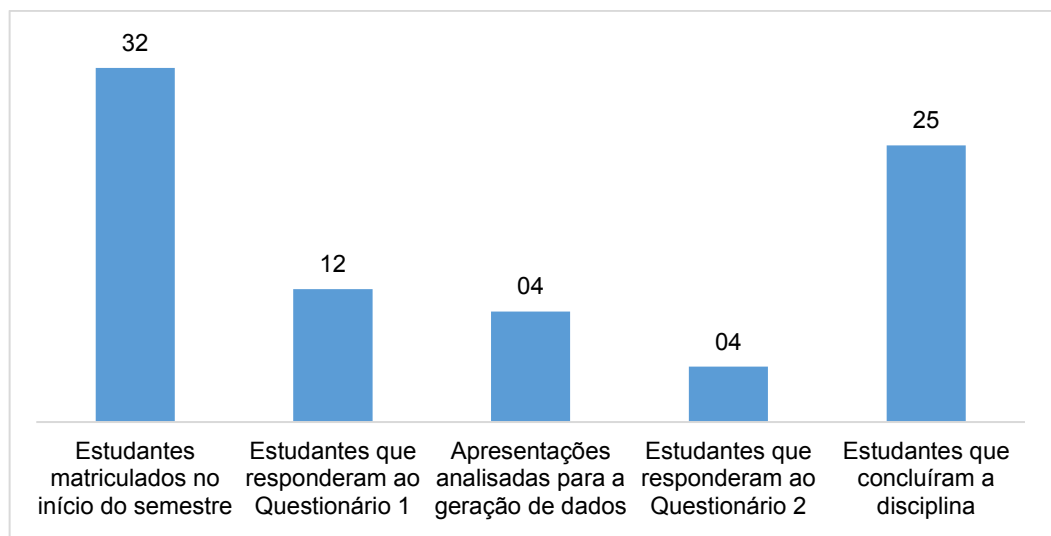
Esse capítulo dedica-se à análise e à interpretação dos dados gerados na pesquisa. Inicialmente, foram analisadas as respostas dos alunos e alunas do curso de Letras-Português nos dois questionários, procurando investigar se houve a ampliação do entendimento sobre o conceito de Multiletramentos e sua aplicabilidade no contexto de educação formal, de sala de aula, a partir das regularidades encontradas nas respostas escritas pelos/pelas estudantes, utilizando como parâmetro a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) para a análise do conteúdo. Em seguida, consideramos, em nossa análise, as apresentações realizadas no seminário proposto pela professora da disciplina, com o intuito de entender como os estudantes mobilizam os letramentos em uma elaboração didática que tem como objeto um gênero da esfera digital.

Salientamos que, no início da disciplina ofertada aos alunos do 7º período, a pesquisadora se apresentou e explicou suas motivações para desenvolver a pesquisa e as etapas que necessitariam da participação dos estudantes. Não houve nenhum questionamento por parte dos alunos e alunas sobre as etapas da pesquisa, a qual foi totalmente desenvolvida na modalidade remota.

Essa modalidade de ensino emergencial caracterizou-se pela baixa participação dos alunos, com atividades síncronas e assíncronas. Durante o andamento da disciplina, os alunos tiveram a oportunidade de ler textos de autores que desenvolveram pesquisas fundamentais para os estudos dos Letramentos e dos Multiletramentos, como os propósitos dos letramentos apresentados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020); os modelos de letramento de Kleiman (1995); sobre os eventos de letramento proposto por Street (2012); sobre os letramentos visuais com Theisen, Leffa e Pinto (2014); sobre a perspectiva de Rojo (2012) sobre os a Pedagogia dos Multiletramentos e dos novos Letramentos (Rojo, 2019). Os alunos foram avaliados por meios de duas provas com consulta, da apresentação do seminário, do envio dos slides, de uma descrição da apresentação e, também, de atividades de análise e identificação dos letramentos em contextos sociais a escolha deles, como palestras, aulas e, ainda, no documentário disponível no *YouTube* “Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco” (2010), no qual deveriam identificar os eventos de letramentos presentes nas práticas apresentadas no vídeo.

Nas aulas síncronas, poucos estudantes participavam fazendo perguntas oralmente, quando houve participação ou interação entre os alunos, foi de forma escrita, pelo chat, mas ainda em poucos momentos ao longo do semestre. Em alguns momentos, houve silêncio absoluto, pois o aluno poderia estar na plataforma e não estar presente e ativo na aula. A pouca interação e participação dos estudantes no estudo refletiu, de certo modo, a participação e interação dos alunos nas aulas da disciplina, o que é característica marcante dessa modalidade emergencial de ensino na pandemia. A falta de contato visual e interação presencial dificulta que o professor tenha a real percepção de como o conteúdo está sendo recebido pelos alunos. Estas aulas eram, posteriormente, postadas para que os alunos que não estavam presentes pudessem assisti-las. Isso teve reflexo, também, na baixa adesão dos estudantes nas etapas da pesquisa, como exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Disciplinas de formação específica do professor



Fonte: a autora (2021).

Ao optarmos pela pesquisa participante, em plena pandemia, prevíamos que isso poderia afetar direta ou indiretamente a geração de dados, principalmente, ao que concerne às respostas dos questionários, já que a apresentação do seminário consistia em uma atividade avaliativa, portanto, foi realizada por todos os alunos e alunas que obtiveram a aprovação.

Como critério de inclusão no estudo, temos a participação nas três etapas da pesquisa: respostas no questionário 1, apresentação no seminário, resposta no

questionário 2. Assim, a participação em somente uma ou duas etapas da pesquisa foi considerada como critério de exclusão. Logo, somente quatro estudantes participaram de todo o processo. Por outro lado, consideramos que tudo se configura como dado, inclusive, aquele que denota pouca participação, interação e, portanto, essas variáveis serão levadas em consideração na análise dos dados.

6.1 AS REGULARIDADES NOS ENUNCIADOS: CRITÉRIOS PARA ANÁLISE

A partir da pesquisa qualitativa e interpretativista, buscamos analisar como os estudantes do curso de Letras-Português discursivizavam questões relativas ao conceito dos Multiletramentos e sua relação com a prática docente, visto que os sujeitos da pesquisa estão inseridos em um curso de licenciatura, o qual objetiva formar docentes.

Para essa análise, consideraremos conceitos como **discurso**, **enunciado** e **sujeito**, pressupostos esses dos estudos do Círculo de Bakhtin¹⁶, pelo viés da ADD. Segundo o filósofo russo, todos os campos da atividade humana estão ligados pela linguagem. O emprego da língua se efetua em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos, que refletem as condições e finalidades na construção composicional. Assim, Bakhtin (2016 [1979]) apresenta três elementos principais do enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos estão ligados no conjunto de enunciados de um campo de comunicação. Para o autor, “cada campo de utilização elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12, ênfase do autor).

Partindo dessa premissa, Kraemmer, Lunardelli e Costa-Hübes (2020) explicam que o Círculo define o conceito de enunciado como unidade real da comunicação. Além disso, é produto da mobilização e interação social, a partir de um ato de fala determinado pela situação ou contexto de produção.

Bakhtin apresenta que a enunciação é um produto social, “quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que

¹⁶Jurach, Schröder e Brocardo (2020) explicam que a expressão Círculo de Bakhtin faz referência as formulações e obras produzidas pelo grupo formado por alguns intelectuais russos, entre eles V. N. Volochínov e P. N. Medviédev e M. M. Bakhtin.

constitui o conjunto das condições da vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2002, p. 121). Nesses enunciados, portanto, aparecem o posicionamento do sujeito, seja um posicionamento individual, coletivo, inferido ou explícito. Quando o sujeito assume a posição de autor, ele também é agente da enunciação, gerenciando as várias vozes do discurso – vozes suas ou alheias. Nessa perspectiva, o enunciado está atrelado à noção de linguagem como prática social e intersubjetiva, na qual o campo discursivo em que essa prática acontece pressupõe a existência de vozes nas relações dialógicas.

Em Problemas na poética de Dostoiévski, Bakhtin (2010) apresenta que as relações dialógicas são extralinguísticas, mas ao mesmo tempo:

Não podem ser separadas do campo do *discurso*. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010, p. CCXVI).

O dialogismo, na perspectiva do grupo, diz respeito ao fato de que todo enunciado é resposta de outro enunciado dito anteriormente, explicam Vedovato e Ortega (2020), pois como apresentam Bakhtin e Voloshinov em Marxisimo e filosofia da linguagem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 2002, p. 123).

Portanto, “o dialogismo é constitutivo da linguagem, uma vez que todos os enunciados nascem no seio das interações sociais” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 23). Os pesquisadores Jurach, Schröder e Brocardo (2020) pontuam que, pela perspectiva dialógica, ao considerar a língua como enunciado, a ancoramos em um contexto social, histórico e ideológico e, também, nos sujeitos envolvidos no ato da enunciação.

A partir dessa conceituação de discurso como interação que podemos ter uma pesquisa de base dialógica de produções discursivas. Rohling (2014) cita que Brait é a pesquisadora brasileira defensora da teorização e metodologia de análise nessa perspectiva. Mesmo sem uma formalização de análise do discurso por Bakhtin, Brait

(2006) pontua que a retomada dos conceitos bakhtinianos tem sido um guia para os estudos da linguagem de caráter histórico e social. Portanto, para uma análise discursiva, com enunciados concretos. Retomando Brait (2006) Rohling (2014) afirma que essa perspectiva de análise leva em consideração os contextos mais amplos de circulação e produção dos discursos, pois

De acordo com Brait (2006), o enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta as particularidades discursivas, que apontam para contextos mais amplos ao considerar os aspectos extralinguísticos imbricados. Outro ponto a ser observado é que em uma análise dialógica não há categorias a priori aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos. Nessa perspectiva epistêmica, as categorias emergem das relativas regularidades dos dados, que são observadas/apreendidas no percurso da pesquisa. Desse modo, não se podem aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores (ROHLING, 2014, p. 47)

O foco da análise seria, portanto, os modos de discursivização presentes nos elementos que constituem o discurso, investigando as regularidades materializadas nesses discursos, afirma Rohling (2014). Sendo assim, a pesquisadora, baseada em Amorim (2004), justifica que a perspectiva da ADD é uma maneira de investigar e não um método rígido de escrita. Partindo deste pressuposto, nossa análise levará em consideração as regularidades presentes nos discursos dos participantes das três etapas da pesquisa em diferentes etapas: no início, durante e ao final da disciplina. Em cada etapa, será considerado o momento do percurso acadêmico dos sujeitos da pesquisa, comparando os discursos com o intuito de identificar e analisar como eles mobilizam os Multiletramentos, seja em respostas escritas em questionário, seja na apresentação de um seminário avaliativo.

6.1.1 Um comparativo das Regularidades no Discurso sobre o Conceito de Multiletramentos

Nossa análise considerará os enunciados dos alunos e alunas da disciplina em questionários on-line e na apresentação de um seminário avaliativo, ponderando o contexto de produção dos interlocutores desses discursos, analisando as regularidades presentes. Como já citado, foram aplicados dois questionários, cada um com três perguntas, aos alunos matriculados na disciplina de Multiletramentos,

ofertada no 7º período do curso de Letras-Português da Universidade Tecnológica Federal do campus Curitiba. Em ambos os questionários, a primeira pergunta tinha como finalidade acessar os conhecimentos dos alunos e alunas sobre o conceito de Multiletramentos. No Questionário 1, buscamos identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. No quadro a seguir, encontram-se as respostas¹⁷ para esse questionamento:

Quadro 8 - Conhecimentos prévios sobre os Multiletramentos¹⁸

1) A partir de seus conhecimentos, como você define o conceito de Multiletramentos?
<i>R1:</i> São as diversas possibilidades de letramentos existentes.
<i>R2:</i> Apesar de toda a trajetória que a palavra "letramento" teve ao longo dos últimos anos, e muito resumidamente, entendo "multiletramentos" como sendo a capacidade de se adequar a diferentes formas (multi) de letramento, sendo este, por sua vez, a capacidade que uma pessoa tem de se comunicar em sociedade - seja por meio oral, verbal, visual, tácito etc. O letramento então implica em saberes relacionados à linguística, mas vai além, perpassando os estudos do discurso, sociologia, filosofia... que nos mostram caminhos de se analisar a sociedade como um todo.
<i>R3:</i> Multiletramento é um conceito muito abrangente e está ligado a diversidade social, não podemos analisar nada sem pensar nessa diversidade social tão presente nesse termo "multi", e também o "letramento" que se relaciona com a multiplicidade de culturas e linguagens. Ainda pensando em sua definição precisamos levar em conta que o multiletramento se relaciona com dois aspectos, o primeiro deles em relação ao: Contexto, papel, relações sociais e o segundo aspecto: Perspectiva semiótica.
<i>R4:</i> Depois de muito refletir sobre a questão, eu ainda não tenho certeza sobre a minha resposta, mas multiletramentos, na minha concepção até agora, são processos de produção sentido. E, como são vários os lugares que podemos produzir esses sentidos, "multi"letramentos.

Fonte: a autora (2021).

Nesse levantamento inicial sobre os conhecimentos dos estudantes sobre os Multiletramentos, obtivemos respostas variadas, mas uma recorrência encontrada nas respostas foi sua relação com os **letramentos**. Destacamos que esses enunciados foram produzidos de forma assíncrona por meio de questionário on-line, no qual os alunos poderiam pensar e pesquisar antes de responder as perguntas propostas, como citado na *R4*, em que Priscila cita que refletiu sobre a questão levantada. Além disso, por se tratar de uma pesquisa com dados gerados na disciplina de

¹⁷ Para não revelar a identidade dos sujeitos da pesquisa, optamos aqui por identificá-los com nomes fictícios. Desse modo, Paulo corresponde a R1, Cristiano a R2, Sofia a R3, Priscila a R4.

¹⁸ Em algumas respostas, notamos erros ortográficos. Optamos por não corrigir para reservar a resposta real dos/das estudantes aos questionários.

Multiletramentos, vemos a reverberação de um discurso voltado à ciência e aos estudos da área.

Como já explicitado, o termo letramento foi traduzido do inglês (*literacy*) e, segundo Rojo (2019), foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato, em 1986, para definir as práticas e usos de linguagem que envolvam de alguma maneira a escrita, recobrando diversos contextos sociais. Na década de 1990, a partir dos Novos Estudos do Letramento, Street (2008) compreende a amplitude deste termo e passa a utilizar letramentos (no plural) para abranger as práticas e eventos de letramentos em diferentes contextos e culturas. Na R2, Cristiano identifica que existe esse percurso histórico, passando dos letramentos para os Multiletramentos.

Ao trazerem à tona em suas respostas que os Multiletramentos são “diversas possibilidades de letramentos” (R1), “a capacidade que uma pessoa tem de se comunicar em sociedade - seja por meio oral, verbal, visual, tácito (sic) etc” (R2) e “processos de produção de sentido” (R4), os estudantes retomam em seus enunciados palavras, conceitos que estão estreitamente relacionados ao campo semântico das pesquisas que se inserem nos principais estudos de letramentos. Na R3, Sofia aborda a questão da multiplicidade de culturas e linguagens, estabelecendo relação com as duas justificativas do NLG sobre a escolha de se adicionar o prefixo *multi-* aos Multiletramentos. Outro aspecto suscitado na R3 diz respeito ao caráter semiótico e das diferentes linguagens, pois, como nos lembra Rojo (2008, p. 584):

já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolarão os limites dos ambientes digitais e invadirão também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos).

Nessa relação, percebemos a aluna reconhecendo o papel das mídias na sociedade atual. Essa é uma característica importante trazida pelos estudos dos letramentos.

Outra categoria que chama a atenção está na **concepção de linguagem** apresenta nas R2 e R3. Ao apontar para a linguagem como forma de comunicação, Cristiano se desloca da perspectiva trazida nos documentos oficiais, que concebe a linguagem na perspectiva enunciativa-discursiva. Essa noção de linguagem como comunicação, assumida pelo acadêmico, remonta à década de 1980, na qual a

linguagem "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Nesse sentido, a língua/linguagem é concebida como ferramenta transmissora de uma mensagem ou informação. Ao apresentar a linguagem como interação, em R3, Sofia concebe a linguagem em situações de uso. Para Geraldi (1984), nessa concepção de linguagem, o sujeito não utiliza a linguagem somente para se comunicar ou expressar o pensamento, mas para agir, atuar sobre os outros e sobre o mundo, perceptiva essa relacionada aos Multiletramentos.

A análise desses enunciados nos permite aventar que, por se tratarem de alunos que estão se aproximando do final do curso de graduação, era esperado que eles tivessem algum conhecimento sobre o conceito de letramentos e Multiletramentos, visto que, como apontado no PPC, nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado, os licenciandos devem ter contato com os documentos oficiais que orientam o ensino de língua materna no Brasil e, nesses documentos, já está exposto o conceito de letramentos e, mais atualmente, de Multiletramentos. Contudo, também podíamos antever que esse conhecimento não fosse tão aprofundado, uma vez que, na grade do curso, existe uma disciplina voltada para o estudo dos Multiletramentos, que é ofertada somente no 7º semestre, e eles/elas se encontram em um curso de formação inicial docente. Isso nos permite também fazer algumas inferências, como por exemplo, que embora esse conceito esteja presente de forma transversal nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório (5º a 8º semestres), ou em outras que compõem a grade do Curso de Letras-Português, como Linguística Aplicada (2º semestre); Leitura em Diferentes Mídias (3º semestre), era esperado que os conceitos de letramentos e (multi)letramentos fossem aprofundados na disciplina específica, até para que os conteúdos não se repetissem ou para que não houvesse um sobreposição desses conteúdos nas disciplinas oferecidas.

Visto que os alunos já tinham um conhecimento prévio sobre os Multiletramentos, no Questionário 2, buscamos entender se houve uma ampliação do entendimento sobre o conceito de Multiletramento, após cursarem a disciplina voltada a essa temática. Ressaltamos que essa disciplina se enquadra no eixo da formação específica do professor, que corresponde a 35% das disciplinas do curso.

No próximo quadro, encontram-se sistematizadas as respostas dos estudantes:

Quadro 9 - Conhecimentos sobre os Multiletramentos ao final da disciplina

<p>1) A partir dos conhecimentos adquiridos durante a disciplina, como você define o conceito de Multiletramentos?</p>
<p>R1: Eu definiria Multiletramentos como uma proposta pedagógica que, além de reconhecer as multiplicidades culturais, valoriza as variadas praticas (sic) de linguagens que circundam a contemporaneidade.</p>
<p>R2: Partindo de já sabermos o que são letramentos (no plural), podemos entender o "multi" como, literalmente, uma multiplicidade dentro desses. Multiplicidades culturais, como abordado por Canclini, em que não se tem mais uma única cultura ou A Cultura, mas sim uma hibridização, uma amálgama de várias ideologias e culturas em nossa sociedade; e também uma multiplicidade de semioeses (sic), formas de utilização da linguagem, que de certo modo dialogam com a cultura. Em outras palavras, multiletramentos tem que ver com gêneros discursivos (portanto dialógicos e ideológicos) relevantes para o presente, em especial, da vida dos alunos.</p>
<p>R3: Os Multiletramentos são os letramentos da sociedade que é composta de "multi" gêneros, "multi" semioses, e "multi" culturalidade. Como a diversidade social é grande, os Multiletramentos vêm para trazer uma abordagem mais inclusiva e variada a todos.</p>
<p>R4: Toda atividade que engloba os diversos letramentos, desde práticas na sala de aula até os deveres e lições passadas aos alunos.</p>

Fonte: a autora (2021).

Analisando os enunciados-respostas, identificamos como recorrentes nas respostas dos estudantes a relação dos Multiletramentos com **práticas de ensino** e com a perspectivas dos **letramentos críticos**, ambos trazendo à tona a questão da multiplicidade de linguagens e culturas que circulam socialmente. Ao colocarem em relevo esses pontos em suas respostas, podemos articular a esses discursos o que Moita Lopes e Rojo (2004) apresentam como as dimensões:

da natureza construcionista, socio-interacional e situada da linguagem são importantes, por que trazem à tona o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são **contextualizados**. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social, ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer **escolhas éticas** entre os discursos em que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 37, ênfase dos autores).

Tomando como base o conceito de Multiletramento cunhado pelo NLG, que se relaciona com os apontamentos de Rojo e Moita Lopes (2004), com exceção da *R4*, as respostas suscitam os dois *multi-* dos Multiletramentos: as múltiplas culturas e a multimodalidade. Para Priscila, os Multiletramentos estão relacionados às práticas escolarizadas: “práticas de sala de aula até os deveres e lições passadas aos alunos” sem explicar de modo mais aprofundado quais seriam esses letramentos.

Street (2014) e Kleiman (2008) reconhecem que os letramentos são múltiplos e heterogêneos e suas práticas se constituem no âmbito familiar, escolar, do trabalho, entre outros, portanto, é importante salientar que considerar a escola como a única agência de letramento significa reduzir os letramentos a práticas e eventos escolarizados e desconsiderar que os estudantes estão inseridos em diversos contextos e que os enunciados são produzidos em diversas esferas.

Ainda em relação às respostas elaboradas para o conceito de Multiletramentos, é importante observar o contexto de produção desses enunciados, já que foram produzidos em situação acadêmica, em que os sujeitos da pesquisa eram alunos da disciplina de multiletramentos. Na *R2*, o estudante traz o discurso de Canclini (2000) sobre as culturas híbridas. Cristiano, ao respaldar sua resposta ancorado em um discurso de autoridade por meio da voz de um pesquisador importante da área, demonstra como ele refrata a cultura acadêmica. Por outro lado, internalizar as teorias e ser capaz de expressar-se relacionando a importância delas para a compreensão dos conceitos é um aspecto relevante da formação do acadêmico de letras, prestes a concluir o curso, do qual se espera que seja capaz de articular teoria e prática de forma crítica, neste caso que compreenda a importância de considerar todas as culturas como relevantes, sejam elas canônicas ou populares, como salienta a BNCC (BRASIL, 2018), apontando para uma contextualização do ensino por meio da aproximação com a vida dos alunos e sua realidade. Essa resposta também discursa sobre a relação das diferentes culturas e das múltiplas semioses e “formas de linguagens”, explicitando o entendimento da relação do prefixo *multi-* adicionado aos letramentos pelo grupo nos anos de 1990.

Na relação com as práticas de ensino, podemos perceber a afinidade com a Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo NLG. Em seus escritos, o grupo aponta que o processo de ensino-aprendizagem do letramento inclui a relação entre a multiplicidade de discursos e que, na sociedade globalizada em que vivemos, uma

pedagogia de letramento deve considerar as crescentes formas de produzir textos associadas às tecnologias de informação e multimídia. Os autores definem pedagogia como “a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social” (CAZDEN *et al*, 2021, p. 13). Nesse sentido, quando os sujeitos da pesquisa nas respostas *R1*, *R2* e *R4* fazem um paralelo com o que o NLG apresenta. Os participantes da pesquisa entendem que os Multiletramentos estão presentes no cotidiano dos alunos, e devem ser considerados em sala de aula e fora dela. Ao contrário, a resposta *R4*, de Priscila, não sugere ampliação da noção de letramento para as práticas sociais, da cidadania e do mundo do trabalho que os Multiletramentos apresentam, nem considera as diversas culturas em suas práticas.

Ao definir, os Multiletramentos como uma proposta pedagógica, Paulo, em sua resposta *R1*, indica que ela é aplicável no contexto formal de ensino.

A ideia do NLG não era criar um método de ensino, porquanto, “os pesquisadores proponentes desejavam dialogar com ‘educadores ao redor do mundo’, assim como queriam gerar novas áreas de pesquisa, incentivar novas experiências de ensino e aprendizagem e curriculares” (RIBEIRO, 2020, p. 08). Nesse sentido, a ideia era suplementar os currículos, experimentando junto com os educadores, buscando fazer a diferença nas salas de aulas reais com alunos reais. Os letramentos não podem ser considerados somente uma proposta pedagógica, pois são práticas sociais, mais amplos que vão além das práticas escolarizadas.

Para Cristiano, em *R2*, a questão da sistematização dos Multiletramentos em práticas de ensino aparece quando a resposta aponta para os gêneros discursivos. O estudante entende que os gêneros, tipos relativamente estáveis de enunciados que circulam na sociedade, conforme Bakhtin (2016), são objetos de ensino de Língua portuguesa desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) A BNCC (BRASIL, 2018) replica as orientações já presentes nos documentos anteriores orienta para o trabalho com textos de diferentes mídias e semioses, relacionando ao seu contexto de produção, percebendo seus usos sociais. Essa relação com as práticas de ensino formais atreladas aos Multiletramentos pode, no contexto desta pesquisa, estar relacionada ao trabalho final da disciplina, um seminário, no qual os alunos deveriam selecionar um gênero da esfera digital presente na BNCC (2018) e demonstrar sua aplicação em sala de aula.

Cristiano reconhece ainda que não há linguagem neutra, em *R2*, aponta para enunciados “dialógicos e ideológicos”, o que vai demandar da escola e dos documentos que parametrizam e orientam o ensino, uma concepção de Letramento ideológico (STREET, 1984) que vai requerer que a escola seja capaz de preparar o aluno para reconhecer os diferentes discursos, a posição axiológica do enunciador, sua valoração, que denota sua visão de mundo, suas crenças, seus objetivos, demarcadas no seu projeto de dizer.

Os letramentos críticos, para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), podem contribuir para uma educação na qual os alunos e alunas desenvolvem o pensamento crítico ao verem o mundo sob diferentes pontos de vista. Nesse sentido, os letramentos reconhecem as diversas vozes que circulam socialmente, além das diversas culturas e mídias, abordando os diferentes textos do mundo real. Outro aspecto relacionado aos letramentos críticos, segundo os autores, diz respeito à ideia de que os estudantes são construtores de significados e agentes sociais e que a aprendizagem dos letramentos possibilita uma atuação mais efetiva na sociedade. Os pesquisadores apontam que o objetivo dos letramentos críticos é “contribuir para que os alunos possam entender como os sentidos são construídos no mundo pelos valores e ações das pessoas, entendendo que o mundo das aprendizagens não é simplesmente uma série de regras a serem obedecidas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141).

Partindo dessa definição, a relação com os letramentos críticos se apresenta na *R1* quando o/a estudante cita a valorização das práticas de linguagem que circulam atualmente, na *R2*, quando é explicitada a relevância dos gêneros discursivos que dialogam com a vida dos alunos, e na *R3*, no enunciado sobre “uma abordagem mais inclusiva e variada a todos”. Na *R4*, de forma mais sucinta, também percebemos a relação quando é citado que “toda atividade que engloba os diversos letramentos”, sejam essas atividades feitas dentro ou fora de sala de aula.

Comparando com as respostas do primeiro questionário, observa-se que houve uma ampliação na noção de Multiletramento por parte dos participantes. Ao apresentarem em suas respostas termos como “multiculturalidade”, “multiplicidade de culturas” e “multissemioses”, identificamos que o conceito do termo foi apreendido pela maior parte dos participantes. A seguir, vamos analisar como os estudantes mobilizam os Multiletramentos em práticas escolares por meio do discurso apresentado nas respostas dos questionários.

6.1.2 Como os Estudantes Entendem os Multiletramentos em Práticas Escolares e em sua Prática Docente ao Início e Final do Semestre

As questões 2 e 3 visam verificar com os alunos e alunas como eles poderiam fazer uso dos Multiletramentos no contexto de sala de aula e se isso auxiliaria em sua prática docente. Por se tratar de uma turma de 7º período, em um curso com um total de oito, entender como esses estudantes mobilizam este conceito se faz importante uma vez que a BNCC (BRASIL, 2018), documento parametrizador de ensino no Brasil assume uma visão muito afirmativa das TDIC e dos Multiletramentos. Outro motivo seria por se tratar de um curso de licenciatura e a disciplina de Multiletramentos estar inserida no conjunto de disciplinas de formação específica do professor e acreditamos que, em pouco tempo, esses alunos e alunas tenham concluído o curso e estejam inseridos no mercado de trabalho, como professores e professoras de Língua Portuguesa da escola básica possam ministrar aulas em escolas. Outra motivação para esses questionamentos diz respeito ao contato anterior dos estudantes com práticas escolares de ensino, já que na universidade e no curso em questão, as aulas de Estágio Curricular Obrigatório têm início no 5º período do curso. Segundo a UTFPR (2019), os estágios procuram auxiliar o acadêmico a articular as competências e habilidades necessárias para sua formação e, de acordo com a legislação vigente, pode ter início a partir da metade do curso, no quarto semestre.

Uma característica do Estágio no curso analisado, apresentado no PPC, diz respeito ao conhecimento dos alunos e alunas em relação aos documentos parametrizadores vigentes. Nesse sentido, durante o estágio, além de estarem em contato com práticas escolares, os docentes em formação também aprofundam o conhecimento sobre os documentos que orientam as práticas de ensino-aprendizagem. Portanto, nesta pesquisa, interessava-nos compreender o que alunos e alunas já conheciam previamente sobre os Multiletramentos em práticas de ensino, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 10 - Entendimento sobre a utilização dos Multiletramentos em práticas de ensino-aprendizagem

2) Como você acredita que os Multiletramentos podem ser utilizados em práticas de ensino-aprendizagem?

<p><i>R1:</i> Em um mundo cada vez mais globalizado, acredito que a abordagem dos multiletramentos implique e um ensino aprendido mais diversificado e que permita trabalhar a linguagem na sua pluralidade.</p>
<p><i>R2:</i> Sim, e o oposto disso é mentira. Sendo letramento uma capacidade de atuar em uma sociedade letrada, é impossível ensinar/aprender sem mobilizar pelo menos um tipo de letramento.</p>
<p><i>R3:</i> Com esse mundo globalizado acredito que as linguagens e culturas estão sempre ligadas puxando assim o multiletramento, nessas práticas ele pode ser utilizado como forma de interação entre os alunos promovendo trocas de experiências com as diversidades sociais em atividades em grupo.</p>
<p><i>R4:</i> Como disse na minha resposta anterior, os multiletramentos são processos de produção de sentido. Então, nas práticas de ensino-aprendizagem devem ser propostos alguns métodos para utilizar os multiletramentos. Eu ainda não entendo muito como seriam esses métodos, mas sei que há vários modos.</p>

Fonte: a autora (2021).

Na segunda pergunta do questionário, vemos como regularidades no discurso a noção de Multiletramento atrelada ao mundo globalizado em que vivemos e os diferentes letramentos. Na *R1* e *R3*, Paulo e Sofia apontam para a conexão entre a globalização e o contato com as diferentes linguagens e culturas. Essa percepção se ancora nos escritos do NLG, que argumentam sobre o impacto das tecnologias e da globalização nas práticas de ensino-aprendizagem. Na resposta *R3*, ainda, Sofia traz à tona a questão da linguagem como interação, percebendo que as diferentes linguagens, interpeladas atualmente pelas tecnologias, são instrumento de atuação no mundo, como exposto por Geraldi (1984).

Outro aspecto a se considerar fica evidenciado na resposta *R4*, quando o aluno/a aluna apresenta os Multiletramentos como “processo de produção de sentido” conectado à noção de método a ser seguido e não como prática de letramento inserida em um contexto social. Ao trazer esse enunciado ao seu discurso, Priscila pontua a sua incerteza sobre como fazer isso, o que é esperado visto que a disciplina estava no início e ele/ela está em um curso de formação docente inicial. Todavia, notamos que o sujeito já tem uma noção de como os diferentes letramentos produzem diferentes sentidos.

Como já citado, os acadêmicos já tiveram algum contato com os estudos sobre os letramentos ao longo do curso, portanto, era esperado algum conhecimento sobre o assunto. Na última pergunta do Questionário 1, indagamos sobre como eles acreditavam que os estudos sobre os Multiletramentos poderiam

auxiliar em sua formação como docentes. As respostas são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 11 - Opinião sobre a aplicação dos Multiletramentos na prática docente

2) Na sua opinião, como o estudo sobre os Multiletramentos pode contribuir na sua formação?
<i>R1:</i> Me permite pensar em novas formas de ensinar no contexto escolar, além de ampliar minha visão da necessidade de um ensino cada vez mais crítico (sic) e consciente.
<i>R2:</i> Talvez o possibilitar os multiletramentos seja, na minha opinião, a função principal de um professor, em especial (mas não unicamente) os de língua materna, visto, entre muitas outras, "determinar" os conhecimentos adequados para isso. Não é nossa função ensinar gramática tradicional, nem mesmo conjecturar sobre a possível interpretação da cor azul da cortina descrita pelo autor de um romance, mas de permitir e proporcionar que esses assuntos tragam ao aluno a possibilidade de agir efetivamente em sociedade.
<i>R3:</i> Pode contribuir em um todo a partir do momento que se trata de um tema muito atual e que vai permear as práticas docentes no futuro e ajudar na conclusão da minha formação.
<i>R4:</i> Acredito que de muitas maneiras. Eu planejo seguir a área de Análise do Discurso, e sei que os multiletramentos caminha junto. Mas, novamente, eu ainda não tenho muito conhecimento sobre a área (ou posso ter, mas não tenho consciência), então não consigo dar respostas mais elaboradas.

Fonte: a autora (2021).

Por estarem iniciando a disciplina, os alunos e alunas teceram opiniões a partir de seus conhecimentos prévios. Nas *R2* e *R4*, enunciados como “talvez” e “ainda não tenho muito conhecimento sobre” mostram essa incerteza. No entanto, na *R4*, ao citar que poderia ter o conhecimento, mas não ter consciência disso, o/a estudante mostra que já tem uma noção sobre os letramentos e Multiletramentos, mas ainda não tem afinidade com a área para poder elaborar uma resposta assertiva. Essa resposta traz à tona a importância da formação contínua do professor, já que esse profissional deve ter consciência que a formação inicial é o início do caminho e a formação continuada tenta encontrar novos meios e caminhos e mais fundamentos para seu desempenho profissional, explica Gatti (2016). Já Silva e Rodríguez Jerez (2020) nos lembram que é no contexto atual é preciso que o docente siga na direção de levar em conta na sua prática o contexto da cibercultura, os multimeios, a multimodalidade e os Multiletramentos.

Em *R1* e *R2*, Paulo e Cristiano mostram a relação com os letramentos críticos e sua importância para as práticas de ensino mais próximas aos contextos sociais dos alunos, atrelados aos Multiletramentos. Ao utilizarem enunciados como “ensino mais

crítico e consciente” (*R1*) e “permitir e proporcionar que esses assuntos tragam ao aluno a possibilidade de agir efetivamente em sociedade” (*R2*), verificamos que os futuros docentes já estão alinhados às proposições mais atuais sobre práticas de ensino que aproximem a realidade dos alunos e alunas de suas atividades escolares, bem como auxiliá-los a agir socialmente de forma crítica e cidadã.

Na *R3*, Sofia aponta em seu discurso para a importância dos estudos sobre os Multiletramentos para sua formação por ser atual e, também, nas “práticas docentes no futuro”. Nesse enunciado, observamos a ideia de que os Multiletramentos apontam para práticas menos tradicionais de ensino e que isso ajudaria na sua formação. Ademais, o discurso sobre a Tecnologia na Formação Docente está posto na sociedade atual, presente nas Diretrizes para as Licenciaturas e nos documentos que orientam o ensino no Brasil.

Ao final do semestre, foi enviado, aos alunos, um novo questionário, com perguntas que visaram verificar se houve uma ampliação do entendimento sobre os Multiletramentos em práticas escolares formais e se o conhecimento desse conceito é favorável à formação docente. No quadro a seguir, encontram-se sistematizadas as respostas para a segunda pergunta do Questionário 2:

Quadro 12 - A utilização dos Multiletramentos em práticas de ensino-aprendizagem ao final da disciplina

2) Como você utilizaria os Multiletramentos em práticas de ensino-aprendizagem após os estudos sobre essa abordagem?
<i>R1</i> : Depois da disciplina de Multiletramentos, procuraria trabalhar com gêneros mais próximos da realidade do aluno com o objetivo de educar os discentes de maneira mais responsiva.
<i>R2</i> : Não há dúvidas, depois de todo meu percursos acadêmico (sic) (que ainda não acabou, diga-se de passagem), que a pedagogia ideológica realizada por intermédio de gêneros discursivos, em outra palavras, os multiletramentos serão o foco principal das aulas, e, por meio deles, tratar todos os 'requisitos' necessários do currículo (não sei se entendi/respondi a pergunta).
<i>R3</i> : Entenderia as necessidades dos alunos e qual a realidade deles para aplicar os Multiletramentos, utilizando abordagens de gêneros mais adequados, para sair da tradicionalidade da sala de aula e ampliar os ensinamentos do dia a dia.
<i>R4</i> : Nas aulas práticas, nos trabalhos a serem dados pros alunos.

Fonte: a autora (2021).

Novamente, percebemos nos enunciados a proximidade como os escritos do GNL como regularidade ao abordarem gêneros mais próximos da realidade dos alunos, como pontuados nas respostas *R1* e *R3*, considerando outros letramentos, não só os escolarizados. Nas duas respostas, os/as estudantes apresentam a

necessidade de aproximar os textos trabalhados em sala de aula com a realidade dos alunos e alunas.

Ribeiro e Correa (2021) argumentam que o NLG, ao propor a Pedagogia dos Multiletramentos, possibilitaria que os estudantes alcancem os dois objetivos de uma aprendizagem letrada: acesso às linguagens em constante mudança no âmbito do trabalho, poder e comunidade; e o engajamento crítico aos futuros sociais. Isso também vai ao encontro do que foi pontuado por Cope e Kalantzis (2000) como uma das justificativas de “como” funcionaria a abordagem dos Multiletramentos: uma pedagogia que inclui práticas situadas e de instrução aberta, que acarretaria uma aprendizagem mais crítica e responsiva.

Priscila exemplifica, em *R4*, as aulas práticas e atividades a serem desenvolvidas com os alunos como uma forma de utilizar os Multiletramentos em práticas formais de ensino-aprendizagem, mas não discorre sobre como isso seria feito.

Já na resposta *R2*, a relação estabelecida ocorre com o modelo ideológico proposto por Street (1984), no qual o autor explica que essa prática de letramento suscita aspectos da cultura e suas relações de poder, portanto, o processo de ensino-aprendizagem é afetado pelos letramentos por ser uma prática social. Apesar de relacionar o modelo de Street (1984) com os Multiletramentos, o/a estudante também mostra a relação com a BNCC (BRASIL, 2018) ao ancorar a ideia do trabalho com os diferentes gêneros discursivos e a partir deles trabalhar os outros componentes do currículo das aulas de Língua Portuguesa. Isso vai ao encontro das orientações presentes na Base, que orienta o trabalho por intermédio dos textos.

Ao indagarmos sobre a visão dos acadêmicos em relação ao estudo sobre os Multiletramentos e sua prática docente, percebemos novamente a questão da aproximação com a realidade dos alunos como regularidade nas respostas da pergunta 3 do Questionário 2, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 13 - Opinião sobre a aplicação dos Multiletramentos na prática docente ao final da disciplina

<p>3) Na sua opinião, estudar mais esse conceito pode ajudar em sua prática docente? De que forma?</p>
<p><i>R1:</i> Acredito que me aprofundar mais nos estudos sobre multiletramentos pode ser benéfico a minha prática docente, uma vez que me permitiria propiciar aos estudantes aulas mais inclusivas e alinhadas a realidades deles.</p>

R2: Sem dúvida. Compreender como a língua se materializa em suas mais variadas formas e semioses e linguagens é papel fundante de um professor de letras.
R3: Sim, pois entender melhor como podemos inserir os Multiletramentos nos fará saber como lidar com as diferentes realidades.
R4: Pode, a partir do momento que pode me aproximar dos alunos e das tecnologias que são inovações atuais e que estão muito presentes dentro da sala de aula.

Fonte: a autora (2021).

Cristiano, em *R1*, pontua que estudar mais sobre os Multiletramentos pode proporcionar “aulas mais inclusivas e alinhadas à realidade” dos alunos, atentando ao fato que os letramentos são mais amplos, extrapolam as práticas escolares, são sociais, sendo importantes para as esferas do trabalho, da cidadania e da vida comunitária, ancorados nos propósitos dos letramentos trazidos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Já na *R3*, Sofia explica que, por meio dos Multiletramentos, pode-se “lidar com as diferentes realidades”. Indo ao encontro desses enunciados, a Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Cope e Kalantzis (2000), recomenda que os alunos sejam o ponto central dos seus processos de conhecimento e agentes da aprendizagem, contribuindo, assim, para um estímulo ao crescimento pessoal. Para isso, pontuam os autores, deve-se considerar a língua em seu contexto e cultura, não de forma isolada. Logo, é preciso conhecer e trazer à tona a realidade dos estudantes, auxiliando-os a construir significados. Nesse sentido, ao proporem um trabalho mais próximo à realidade dos alunos, percebemos a reverberação dos escritos do NLG e das orientações dos documentos parametrizadores nos enunciados dos alunos e alunas.

Ao citarem, de novo, a importância da proximidade com a realidade dos estudantes, como enunciado na *R4*, também temos como regularidade a aproximação com as tecnologias e diferentes semioses.

Documentos como a BNCC (BRASIL, 2018) já orientam que é relevante considerar a cultura digital e seu impacto na sociedade, pois hoje somos consumidores e protagonistas nas interações multimidiáticas e multimodais. Temos várias formas de nos expressarmos e as escolas deveriam aproveitar o potencial da comunicação digital para promover novas aprendizagens, segundo o MEC. Logo, ao enunciar que “compreender como a língua se materializa em suas mais variadas formas e semioses e linguagens é papel fundante de um professor de letras”, também temos a relação com o trabalho com as tecnologias, bem como o que é esperado do profissional de Letras.

Contudo, por mais que os/as estudantes de um curso de formação de professores compreendam a importância de considerar os contextos em que seus alunos e alunas estão inseridos e entendam a importância de utilizarem as diferentes semioses em práticas de ensino, é preciso que vejam isso refletido em sua formação, como sugere Mizukami (2002). Ao propor uma disciplina voltada ao estudo dos Multiletramentos em sua grade, o curso de letras-Português tenta aproximar o que é esperado do profissional docente formado nessa licenciatura com as demandas sociais do trabalho escolar da educação básica. Assim, ao aproximar os futuros professores de uma formação profissional docente que considera o contexto social e histórico marcado pelas tecnologias digitais, vemos que, no discurso dos/das estudantes, eles/elas conseguem mobilizar os Multiletramentos e relacionar com práticas de ensino-aprendizagem que consideram as tecnologias e a realidade dos seus alunos e alunas.

A fim de identificar se os licenciandos, de fato, mobilizam os Multiletramentos em práticas escolares formais, vamos analisar, na próxima seção, a apresentação do seminário avaliativo na disciplina.

6.2 ELABORAÇÃO DIDÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NA APRESENTAÇÃO DO SEMINÁRIO

Nessa segunda etapa da análise, foram consideradas as apresentações no seminário avaliativo da disciplina de Multiletramentos, que aconteceu durante quatro semanas. Muito utilizado no ensino, o seminário pode ser definido como “procedimento didático que consiste em levar o educando a pesquisar a respeito de um tema, a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente” (NÉRICI, 1992, p. 253). Nessa perspectiva, Veiga (2001) pontua que o seminário seria uma oportunidade de o aluno desenvolver a investigação e independência intelectual na construção de um conhecimento que será transmitido por ele para a turma. Nesse caso, cabe ao professor a orientação e condução desse processo de ensino-aprendizagem.

Para o seminário, a professora da disciplina selecionou gêneros da esfera digital presentes na BNCC (BRASIL, 2018) e apresentou à turma, cada aluno/aluna deveria escolher um de sua preferência e preparar uma apresentação para o grupo, com cerca de dez minutos de duração, visto o número de estudantes e as semanas

disponíveis para as apresentações. Para isso, os/as estudantes deveriam preparar slides com as características do gênero e sua esfera de circulação, exemplos, como é apresentado na BNCC (BRASIL, 2018) e uma proposta de atividade voltada ao Ensino Fundamental Anos Finais ou Ensino Médio, explicando o encaminhamento do trabalho vinculado às práticas de ensino de Linguagem. Os alunos e alunas também preparam um trabalho escrito, que foi enviado à professora com as informações da apresentação.

Nesse sentido, lembramos que os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis que circulam socialmente, como define Bakhtin (2016). Rohling, Folloni e Silveira (2021) salientam que a palavra “relativamente” é importante nesse conceito porque denota a flexibilidade dos gêneros, expressamente conectados às interações sociais e atividades humanas, refletindo, assim, as mudanças histórico-sociais. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de um referido campo de comunicação, por meio do conteúdo temático, estilo e construção composicional. As autoras explicam que o conteúdo temático se refere às escolhas feitas no discurso pelo falante para compor esse discurso, a construção composicional se relaciona à organização do discurso e à relação entre seus interlocutores; por último, o estilo diz respeito a seleção de recursos linguísticos, unidades semióticas ou verbo-visuais dos enunciados.

Pensando nas diversas possibilidades desses enunciados relativamente estáveis, Bakhtin (2016) salienta que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque cada campo dessa atividade vem sendo elaborado por todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Portanto, há uma grande variedade de gêneros do discurso e eles podem sofrer alterações, adaptando-se a novos suportes ou se tornando híbridos, com características de mais de um gênero. Rojo (2013) propõe uma ampliação do conceito de estilo do gênero, incluindo as unidades semióticas que surgiram a partir das tecnologias, pois novas linguagens foram incorporadas, trazendo novas abordagens diante da diversidade de textos na atualidade.

A BNCC (BRASIL, 2018) traz diversos gêneros contemporâneos, principalmente, os que circulam na esfera digital e se configuram como multimodais. A escolha dos gêneros desse universo para a apresentação dos seminários se

respalda nas orientações da Base, a qual propõe o trabalho baseado nos textos, uma vez que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

O eixo da produção textual traz para a reflexão a necessidade de compreender “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 76). Mais adiante nas orientações, o documento apresenta modos de produzir textos no contexto digital, como podemos verificar no excerto a seguir:

- Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e *hiperlinks*, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).
- Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.
- Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
- Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.
- Utilizar *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis. (BRASIL, 2018, p. 77-78)

Por meio desses trechos, percebemos a impoção da BNCC (BRASIL, 2018) para o trabalho com gêneros contemporâneos, cada vez mais multimodais, multissemióticos e hipertextuais. Na competência específica para o ensino de Língua Portuguesa de número 10, observa-se, novamente, como o documento assume uma visão bastante afirmativa das tecnologias e enfatiza a cultura digital no ensino:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos

processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Ainda que tenha sido construído em período anterior à publicação da BNCC (BRASIL, 2018), o PCC do curso de Letras-Português da UTFPR antecipa essas discussões sobre Tecnologia e sobre as linguagens, sendo, portanto, uma característica do curso e da Universidade. Por estarem tão presentes em nosso dia a dia, na formação dos estudantes, deve acontecer a articulação entre as tecnologias e a área do conhecimento, pontua o documento (UTFPR, 2019). Todas essas proposições vão ao encontro dos apontamentos do NLG que, segundo Silveira e Rohling (2021), favorecem a formação de usuários funcionais capazes de ler e produzir diversos tipos de textos com as ferramentas disponíveis pelas novas tecnologias, alunos capazes de ler de forma crítica e agir com prática transformadora.

No caso específico de estudantes de Letras, que têm a linguagem como objeto do seu fazer docente, saber ler e produzir textos vai significar também compreender como as diferentes linguagens se articulam para construir sentidos e como esse conhecimento precisa ser mobilizado para ensinar os gêneros contemporâneos. Sobre esse argumento, Daley (2010, p. 488) alega que:

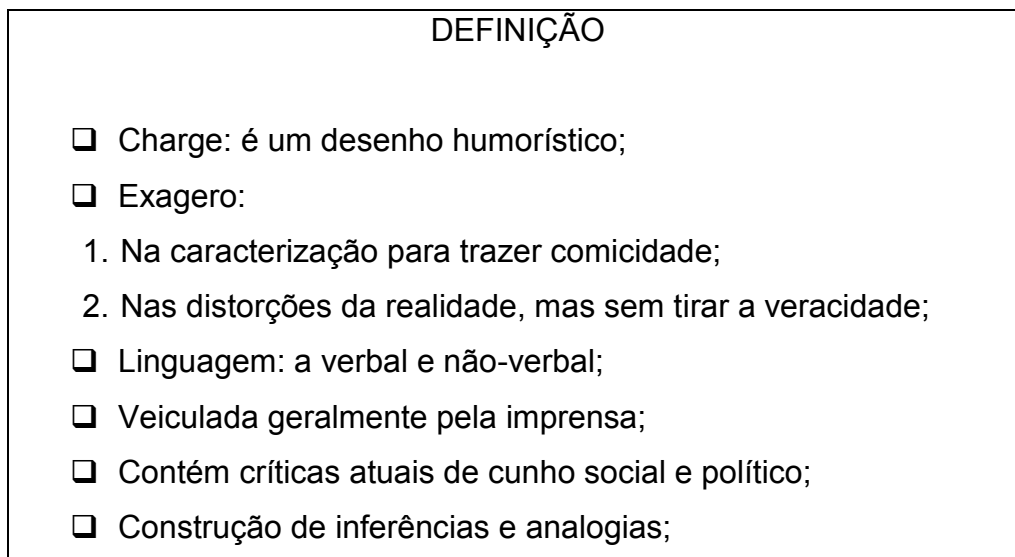
Para ler ou escrever a linguagem da mídia e para entender como ela cria significado em contextos específicos, é preciso algum conhecimento de composição em *frames*, paleta de cor, técnicas de edição, relação entre som e imagem, assim como a mobilização de convenções narrativas e de gênero, e ainda o contexto de signos e imagens, o som como um veículo do significado, e os efeitos da tipografia. Princípios como direção de tela, enquadramento de objetos, escolhas de cores, formatação, cortes e dissoluções [*dissolves*], todos juntos fazem muito mais do que uma comunicação visual esteticamente agradável. Esses elementos são estratégicos para a construção do significado, assim como advérbios, adjetivos, parágrafos, orações, analogias e metáforas o são para textos.

Isso posto, os gêneros abordados nas apresentações dos seminários são: charge digital, *fanfictions*, *gameplay* e vídeo minuto. Consideramos, na análise, a apresentação como um todo, verificando o discurso dos estudantes e os slides utilizados, a fim de entender como os Multiletramentos foram mobilizados, articulando os apontamentos do NLG com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) para o trabalho com a cultura digital e as características do gênero, como tema, composição e estilo.

6.2.1 Charge digital

No início da apresentação, Priscila começa definindo o gênero charge digital da seguinte forma, como ilustrado na imagem a seguir:

Figura 2 - Definição do gênero charge digital



Fonte: a autora (2021).

A aluna explica que o tema das charges, tanto digitais quanto as mais tradicionais, são as críticas de cunho social e política, com um estilo exagerado, relacionando ao humor e comicidade, com certa distorção da realidade, mantendo sua veracidade. Esse gênero é composto por imagens e sons, com linguagem verbal ou não verbal. É explicado, também, que algumas charges apresentando somente linguagem não verbal. Rohling, Folloni e Silveira (2021) afirmam que essa possibilidade de transformação dos gêneros está atrelada à sua relativa estabilização, eles se alteram e transmutam em virtude das interações sociais e, conseqüentemente, pela interação com as tecnologias digitais, que tem papel central nas práticas contemporâneas. Outro ponto ressaltado no seminário foi a necessidade de conhecer o contexto e os personagens envolvidos na charge para que ela faça sentido, por isso, a questão da construção de analogias e inferências. Essa proposição se ancora no que o NLG denominou de prática/experiência situada, em que Cope e Kalantzis (2015) explicam que os significados se fundamentam em padrões do mundo real, nas

experiências extraescolares. Continuando a apresentação, para explicar que o gênero é multimodal, o/a estudante utiliza a seguinte citação:

Segundo Cavalcanti (2008), o gênero charge é construído, na maior parte das vezes, por intermédio da mescla entre a linguagem verbal escrita e a linguagem visual. Isto é, palavras e frases, bem como imagens, ilustrações, cores, formas, formatos, posições corporais etc. Essa conexão entre o código verbal escrito e os elementos visuais configura a charge como um gênero multimodal (SILVA *et al*, 2016, s.p.)¹⁹

Depois de utilizar a citação como embasamento para a multimodalidade da charge, o/a estudante expõe as atualizações da charge digital, que seriam: transformações em sua composição e em sua forma de veiculação; na televisão e internet; versões eletrônicas (ou animadas) utilizando recursos de som e movimento; diversos tamanhos. A charge digital, portanto, mostra como os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, por sua integração com o visual, áudio, espacial, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Em seguida, a aluna explica como deve ser a leitura da charge em suporte digital, exemplificando por meio de um vídeo para ilustrar essa questão:

Figura 3 - Sugestão de como ler uma charge digital

LEITURA DA CHARGE DIGITAL

- Levar em consideração os aspectos verbais (títulos, falas) e os não-verbais (as imagens);
- Deve-se identificar o tema para depois relacioná-lo com os aspectos mais relevantes;
- Levar em consideração os sons e os movimentos.

<https://www.youtube.com/watch?v=9WPrywqdxAE>

Fonte: a autora (2021).

¹⁹ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/vol6n12016/o-genero-charge-uma-proposta-de-sequencia-de-atividades-didaticas> Acesso em: 11 jan. 2022.

Logo após o vídeo, a estudante apresenta a habilidade na BNCC (BRASIL, 2018), expondo um excerto no slide em que a charge digital é referendada no documento.

(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (BRASIL, 2018, p. 177)

Essa habilidade se relaciona com os Multiletramentos, assim como outras passagens do documento na medida em que demonstra a importância de os alunos aprenderem “a navegar pela miríade de diferentes usos da linguagem em contextos diversos.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 22). Em um segundo momento, apresenta a imagem de outro trecho da BNCC (2018) em que o gênero abordado no seminário é apresentado:

Figura 4 - Citação da BNCC relacionada à charge digital



Fonte: a autora (2021).

Sem se aprofundar nos apontamentos do documento que, novamente, revela a ligação direta com os Multiletramentos, Priscila começa a explicar como seria a atividade com a charge digital, proposta para 8º e 9º ano, com o intuito de trabalhar a habilidade exposta anteriormente (EF89LP02). Seriam necessárias duas aulas de 50 minutos cada, se possível, sendo as aulas realizadas no laboratório de informática da escola. Em seguida, a aluna apresenta os objetivos formulados para aquela aula, voltada para alunos do 8º ou 9º:

- Ler e interpretar charges animadas;
- Utilizar o conhecimento de mundo;
- Realizar inferências a partir das pistas verbais e não verbais presentes na charge;
- Identificar a crítica feita pela charge;
- Reconhecer os exageros.

Por meio desses objetivos, podemos conectar o que Kalantzis e Cope (2012) denominaram de “nova aprendizagem” que, por meio dos letramentos, os estudantes são confrontados a lidar com textos desconhecidos e devem ser capazes de procurar pistas sobre seus significados, e entender como esses textos funcionam para participar de seus sentidos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). No slide seguinte,

são apresentados os conhecimentos prévios que os estudantes precisariam ter para a aula e, em seguida, um site no qual se encontram disponíveis várias charges digitais:

Figura 5 - Conhecimentos prévios para o trabalho com a charge digital

ESTRATÉGIAS E RECURSOS DA AULA	
Conhecimentos prévios:	
❖	O aluno deverá saber o que é uma charge e ter feito leituras de charges não animadas;
❖	O objetivo/finalidade desse gênero textual;
❖	Saber interpretar charges;
Apresentar, por escrito, um tutorial para os alunos entrarem no site:	
1-	Entrar no site: http://www.uol.com.br/splash/colunas/mauricio-ricardo-charges/

Fonte: a autora (2021).

Priscila sugere um tutorial por escrito para que os alunos acessem o site, isso seria necessário dependendo do público atendido pela escola em questão. Na sua grande maioria, os alunos em idade escolar acessam a websites, logo, não seria necessário um tutorial. Na apresentação, o site é aberto para explicar que os alunos poderiam escolher uma das charges animadas do site para realizar a atividade em grupos (não especificado o número de alunos em cada grupo). É sugerido um tempo de 20 minutos para essa escolha e, depois, seria solicitado que respondessem às perguntas a seguir e apresentassem a charge para a turma, discutindo com o grupo ao final de cada apresentação:

Figura 6 - Proposta de atividade com charge digital

Questões propostas para compreensão/interpretação

- a) Qual o assunto abordado na charge?
- b) Descrever os elementos que compõem o desenho: como são apresentados os personagens, o espaço, a roupa, cores, todos os aspectos visuais do texto e os detalhes que chamam à atenção.
- c) Qual aspecto da realidade brasileira ou mundial está sendo criticado pelo desenhista?
- d) Que traços dos personagens foram exagerados?
- e) Quais elementos no texto provocam humor?
- f) Qual a possível visão crítica pode ser percebida na charge?

Fonte: a autora (2021).

No item b elencado na Figura 6, temos a mobilização dos Multiletramentos quando é proposta a descrição dos elementos que compõem o gênero, como as cores, os aspectos visuais do texto, mas, ainda, o foco da atividade ficou na leitura e interpretação do gênero, sem aprofundar o fato de que esses elementos são importantes na construção do sentido do texto. Na BNCC (BRASIL, 2018), é apresentado que ele também pode ser trabalhado nas aulas de produção de texto, que, segundo o documento, “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 76). Assim, os alunos poderiam retratar fatos do cotidiano de forma crítica em suas produções, uma vez que “a lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece, portanto, que a construção de significados é um processo ativo e transformador” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

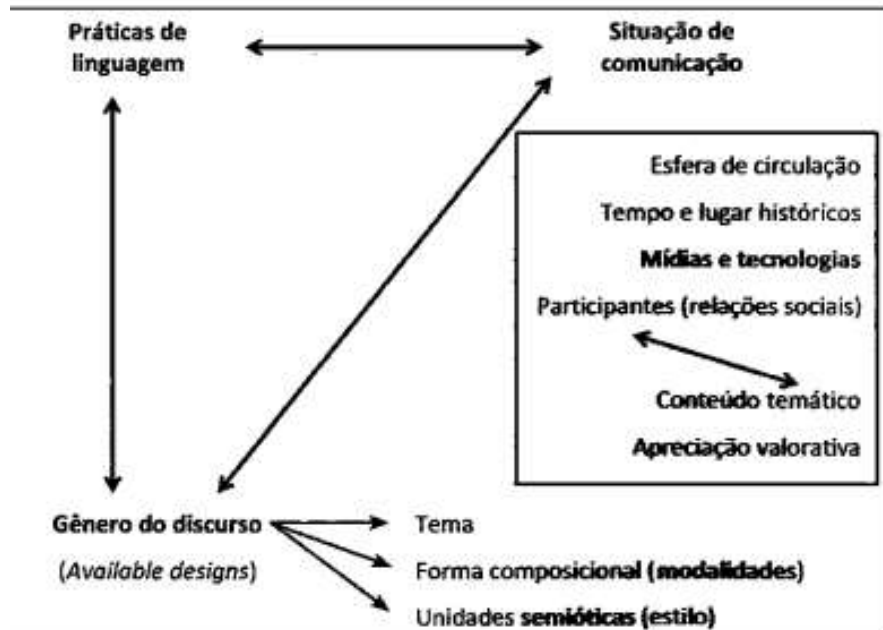
Ao final da apresentação, a professora da disciplina explicou que a BNCC (BRASIL, 2018) traz esse e outros gêneros digitais para explicitar a importância do audiovisual, salientando que além do verbal e do visual, temos os gestos, outros aspectos como movimentos pequenos que envolvem a compreensão, e, nesse caso, se relacionam à multimodalidade, aspecto estreitamente ligado ao conceito de Multiletramentos. A professora questionou o porquê de a aluna não ter abordado uma

atividade de produção do gênero, restringindo-se somente à de leitura e interpelou a se seria difícil de realizar em sala de aula uma atividade de produção textual. Priscila explicou que não havia aventado essa possibilidade. A falta de uma atividade não contribui para o trabalho com os multiletramentos, uma vez que os alunos devem, também, ser produtores nessa perspectiva. A professora argumentou citando que seria interessante uma atividade desse tipo, pois, desse modo, os alunos e alunas poderiam utilizar a os gestos e movimentos e que, para isso, seriam necessárias mais aulas.

Durante toda a apresentação do seminário, não houve grande acréscimo de informações além das expostas nos slides. Constatamos que o aluno/a aluna poderia ter feito um paralelo maior com os Multiletramentos ao explicar como o gênero se configura como multimodal que, no suporte digital as questões gestuais, sonoras e visuais são ainda mais relevantes, conforme apontam Cope e Kalantzis (2015). Com a intervenção da docente responsável pela disciplina, ficou evidente a multimodalidade e a multissemiótica, presentes nos novos gêneros, poderiam ter sido mais mobilizados no trabalho com o gênero charge.

Rojo (2013, p. 13) afirma que “os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias”, e também um desafio à escola e aos professores. Nessa perceptiva, a autora considera a teoria bakhtiniana como uma possibilidade de análise para esses textos contemporâneos, explicitando como são sintetizados os elementos fundamentais dos gêneros discursivos: tema, composição e estilo. No diagrama abaixo, Rojo (2013) apresenta como os aspectos multimodais, tecnológicos e da linguagem contemporânea são inseridos na análise:

Figura 7 - Elementos da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos



Fonte: Rojo (2013, p. 27).

Podemos observar, como argumenta Rojo (2013), que as práticas de linguagem se realizam em situação de comunicação, em contexto situado, e isso define a escolha dos textos/enunciados, dos gêneros. A pesquisadora ainda retoma os campos ou esfera de comunicação, relacionando-os às novas mídias, pois na contemporaneidade, os novos gêneros circulam também em suporte digital e incluem, em sua composição, questões relacionadas às multissemioses, alterando a “estabilidade” das categorias na forma composicional e no estilo. No que tange a charge digital, a sua composição é interpelada pelas linguagens visuais, gestuais e sonoras, alterando seu estilo. Atrelada a isso, elas ganham novas formas de significação e interação com seu leitor.

6.2.2 *Fanfictions*

No início do seminário, Sofia conceitua o que é *fanfictions* e a origem do nome deste gênero, explicando que é a junção de duas palavras em inglês *fan* (fã)+*fictions* (ficção), ou seja, ficção de fã. Também conhecida como *fanfic*, esse gênero é descrito da seguinte forma:

Figura 8 - Explicação do gênero Exemplo de *fanfic*



Fonte: a autora (2021).

Segundo a estudante, existe uma variedade muito grande de *fanfictions* e, mesmo pesquisando esse gênero há mais de um ano, ainda não conseguiu catalogar todos, pois sempre surgem novos tipos. Logo, temos os mais variados temas que podem ser abordados nesse gênero, podendo ser utilizado para marcar um posicionamento político e ideológico. Quanto ao estilo, o aluno/a aluna também cita que é um gênero livre, cada autor trabalha de uma forma dependendo do universo em que a *fanfic* está situada, alternando entre narrativas mais longas ou textos mais curtos. Sua composição também vai depender de qual categoria se enquadra, alguns textos são só verbais, outros agregam a linguagem não verbal como imagens na sua construção, outros ainda acrescentam sons aos seus escritos.

Como função social desse gênero, é citado que além do entretenimento, estimula a criatividade, hobby. Em seguida, são apresentados vários exemplos de sites de escrita e leitura, como o *Fanfic Obsession*²⁰, apontado como o maior site do gênero. Nesse site, esclarece a estudante é possível colocar o próprio nome como de um personagem, como se estivesse na história, e não somente como um leitor. Remenche e Oliveira (2019) explicam que esse site, criado em 2009, tem por objetivo ser um espaço de partilha de histórias e opiniões entre autores e eleitores, procurando democratizar a leitura de textos produzidos por fãs e incentivar a leitura.

Uma característica das *fanfics* está na interação entre os usuários, possibilitando a conexão com outras partes do mundo, algo que não acontecia com as mídias antigas, pontuam Remenche e Oliveira (2019). As autoras complementam, ainda, que “nesse cenário, as *fanfics* ganham relevo ao possibilitar ao leitor não apenas consumir (hipotexto), mas também atuar como produtor de conteúdo (hipertexto), seja por meio de comentários ou de produções próprias” (REMENCHE; OLIVEIRA, 2019, p. 217).

Além de dois outros sites, é apresentado como o gênero pode circular por redes sociais, como o exemplo retirado do *Twitter*, um exemplo de *fanfic* que utiliza imagens na sua composição:

Figura 9 - Exemplo de *fanfic* no *Twitter*



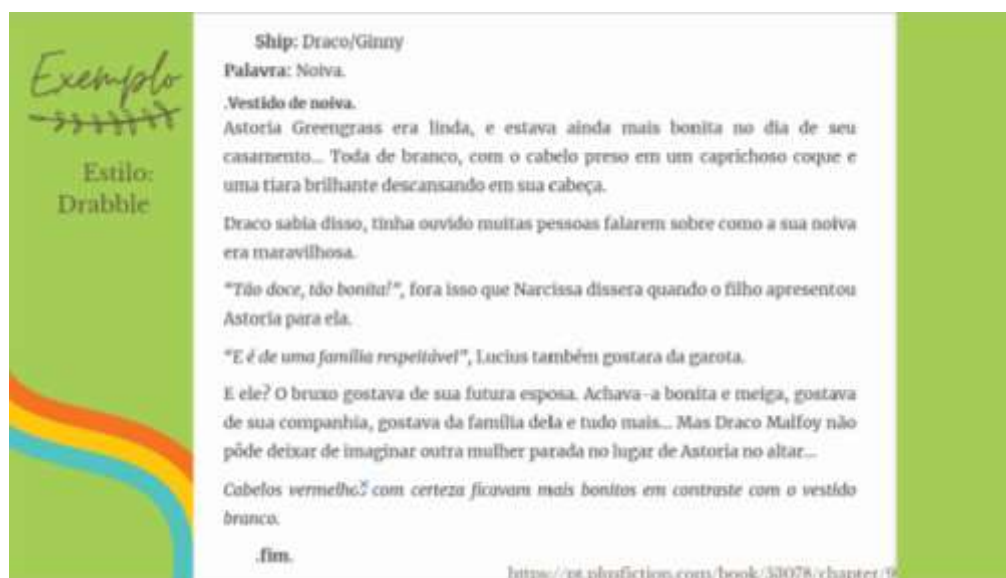
Fonte: a autora (2021).

²⁰ Disponível em: <http://fanficobsession.com.br/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Por meio desse exemplo, verificamos a multimodalidade do gênero, podendo ser encontrado em vários suportes. Remenche e Oliveira (2019) explicam que, na *fanfic*, o produtor de conteúdo não conta somente uma história, ele pode traçar curvas de significação com recursos visuais, sonoros, orais, gestuais e espaciais.

Logo após, é explicada a estrutura do gênero, semelhante às narrativas como apresentação/introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. Porém, alguns subgêneros não possuem apresentação, é preciso conhecer o universo em que a história está inserida para entendê-la. Outro exemplo apresentado chama-se *Drabble*, no qual é preciso escrever a história com até cem palavras, como pode ser visto na imagem a seguir:

Figura 10 - Exemplo de *fanfic* no site *Drabble*



Fonte: a autora (2021).

A aluna complementa que por poder utilizar poucas palavras, é necessário conhecer o universo em que a história acontece para poder entendê-la completamente. O exemplo exposto se baseia no universo de Harry Potter, história mundialmente conhecida.

Em relação à BNCC (BRASIL, 2018), a aluna explica que o gênero é citado seis vezes no documento e, em uma dessas vezes, é uma nota de rodapé alertando os professores para a faixa etária indicada das histórias. Em sua primeira aparição,

ressalta a estudante, a *fanfic* é apresentada como exemplo nos componentes de Língua Portuguesa. Na segunda citação na BNCC (BRASIL, 2018), é exposto no eixo de leitura.

A estudante explica, ainda, que o gênero *fanfic* é citado no documento nas habilidades relacionadas à leitura no campo artístico-literário, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, momento no qual sugere-se o trabalho com a diversidade de gêneros, contemplado o cânone, a literatura universal, mas também o multissemiótico, cultura digital e cultura juvenil. Sofia conclui, salientando que a BNCC (BRASIL, 2018) não deixa claro como e em que série o gênero pode ser trabalhado, por isso ela propôs a atividade, pensando no trabalho com o gênero nos 8º e 9º anos do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio, devido ao conhecimento de mundo dos alunos. Além disso, a atividade estaria relacionada às habilidades de leitura, interpretação e escrita, seguindo as etapas elencadas a seguir:

Figura 11 - Sugestão de atividade com *fanfic*



Fonte: a autora (2021).

Ao apresentar o slide, a estudante explica a atividade, que seria iniciada apresentando o gênero e interpelando os alunos a interagirem informando o que eles conhecem sobre *fanfic* e como ela se apresenta, seja em suporte impresso ou digital. Nesse momento, segundo a aluna, poderiam, também, ser mostrados livros que eram *fanfictions* e depois viraram filmes. A segunda e terceira partes da aula seriam de

leitura e compartilhamento das histórias, bem como sua interpretação sobre a narrativa. Na última parte, seria proposta a escrita de uma *fanfic* da categoria *Oneshot*, que são *fanfic* curtas, de um capítulo, e isso levaria em conta o tempo disponível para a produção dos alunos. Essa produção poderia ser feita em grupos ou de forma individual, pois como citam Cazden *et al* (2021), o conhecimento humano é desenvolvido nas interações colaborativas com outras pessoas, que têm experiências e habilidades específicas. Ao propor uma atividade de escrita, os alunos trabalhariam com o que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) citam como representação e comunicação, expressas no quadro a seguir:

Quadro 14 - Representação e Comunicação

Narrativas internalizadas ou representação	Processos de pensamento que usamos para construir sentidos sobre as coisas e ações.
Narrativas externalizadas ou comunicação	Expressões de significados que construímos para outra pessoa.

Fonte: Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 166).

Segundo os autores, é por meio dessas habilidades que a construção de significados se expande além das estruturas mais tradicionais. Logo, representação e comunicação podem ser entendidas como “uma concepção mais dinâmica de criação de significados como um processo de design” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 172). Logo, essa atividade mobilizaria alguns apontamentos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Ao final do seminário, a professora da disciplina explica que esse gênero dialoga com os Multiletramentos e com as demandas contemporâneas por podem ser desenvolvidos de modo colaborativo, estimulando a criatividade, sendo um exercício metalinguístico, produzindo novas ideias. Mesmo sem citar de forma direta essas relações, a aluna mobilizou os Multiletramentos em sua apresentação ao expor que é um gênero que circula em diferentes esferas, tanto em sites específicos para isso quanto em redes sociais, utilizando ou não os recursos imagéticos para a construção da narrativa. Ao citar que pode ser escrito sobre diferentes perspectivas e temáticas, abrange as diferentes culturas e pode ser utilizada como marcação de um posicionamento político, faz relação com os letramentos críticos e Multiletramentos. Além disso, a Pedagogia dos Multiletramentos requer o reconhecimento da agência como papel importante na construção de significados, proporcionando práticas de

ensino mais produtivas, relevante, criativas e até emancipadoras, citam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), e a *fanfic* possibilita isso enquanto prática educativa.

6.2.3 *Gameplay*

Já no começo da apresentação, Paulo esclarece que definir o gênero *gameplay* é difícil, mas que podemos definir de uma maneira didática como exemplificado abaixo:

Figura 12 - Explicação do gênero *gameplay*



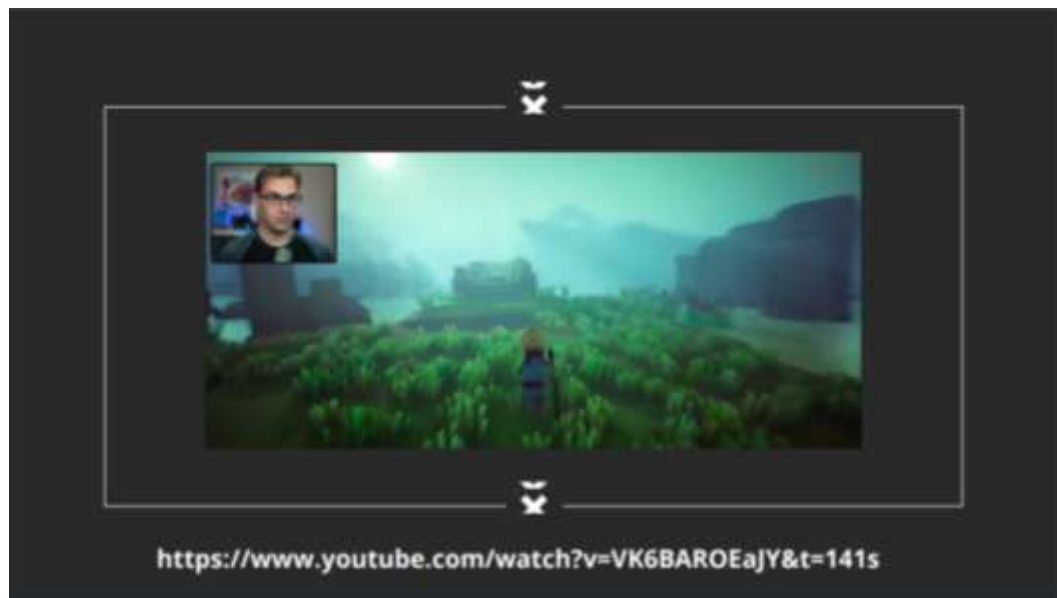
Fonte: a autora (2021).

Ao expor o slide, o aluno explica que “esse gênero surge como consequência dos avanços das indústrias dos jogos eletrônicos”. Como os jogos estão cada vez mais elaborados e desafiadores, e isso demanda um pouco mais de tempo para que os jogadores aprendam a jogar, é nessa necessidade que a *gameplay* vai ganhar novas funções e se popularizar. Antes, a ideia era só registrar as experiências dos jogadores, agora, é utilizada como forma de avaliação e análise completa do jogo.

Nesse ponto, identificamos um dos propósitos dos letramentos citados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a vida em comunidade, no qual a globalização possibilitou um agenciamento e participação maior em espaços de afinidades, onde

pessoas com vivências distintas, mas com interesses em comum, podem aprender. Anteriormente, os sujeitos eram passivos, hoje, são produtores de conteúdo, como no caso do exemplo apresentado do gênero:

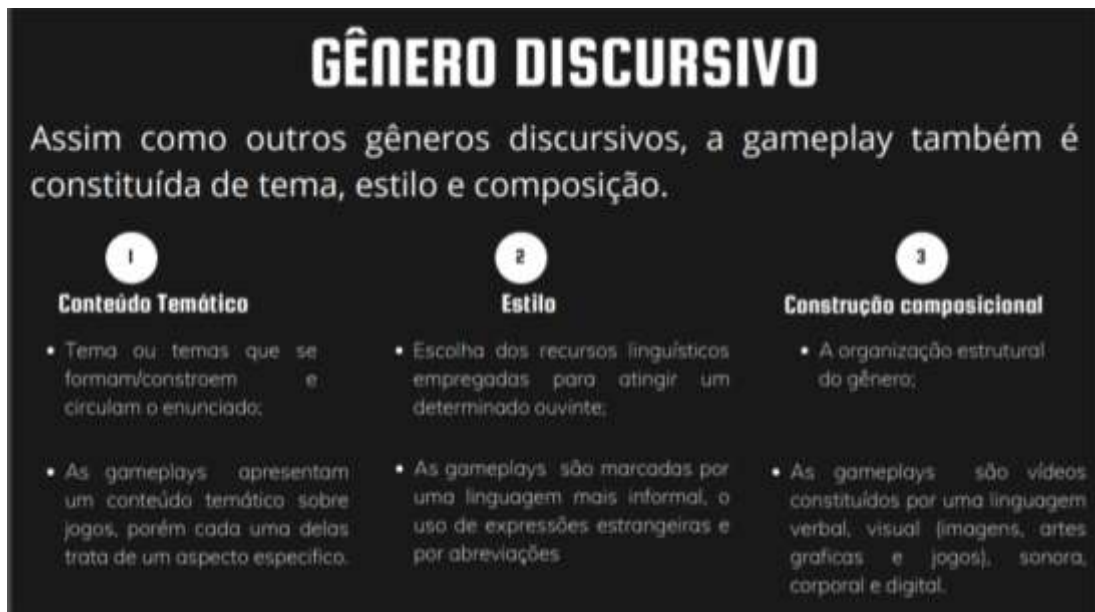
Figura 13 - Vídeo exemplo de *gameplay*



Fonte: a autora (2021).

Por serem vídeos mais longos, foram mostrados apenas alguns minutos para a turma. O aluno explicou um pouco sobre o jogo citando que as imagens apresentadas no vídeo beiram ao realismo e, que ao longo da análise, o *gamer* avalia a jogabilidade, o gráfico, enredo, como a trilha sonora ajuda na imersão, , ainda, dá dicas e, ao final, tece um parecer com recomendações. O estudante conclui citando que não é um simples vídeo, porque o *gameplay* requer um planejamento. A apresentação segue com uma definição de como seria esse gênero discursivo:

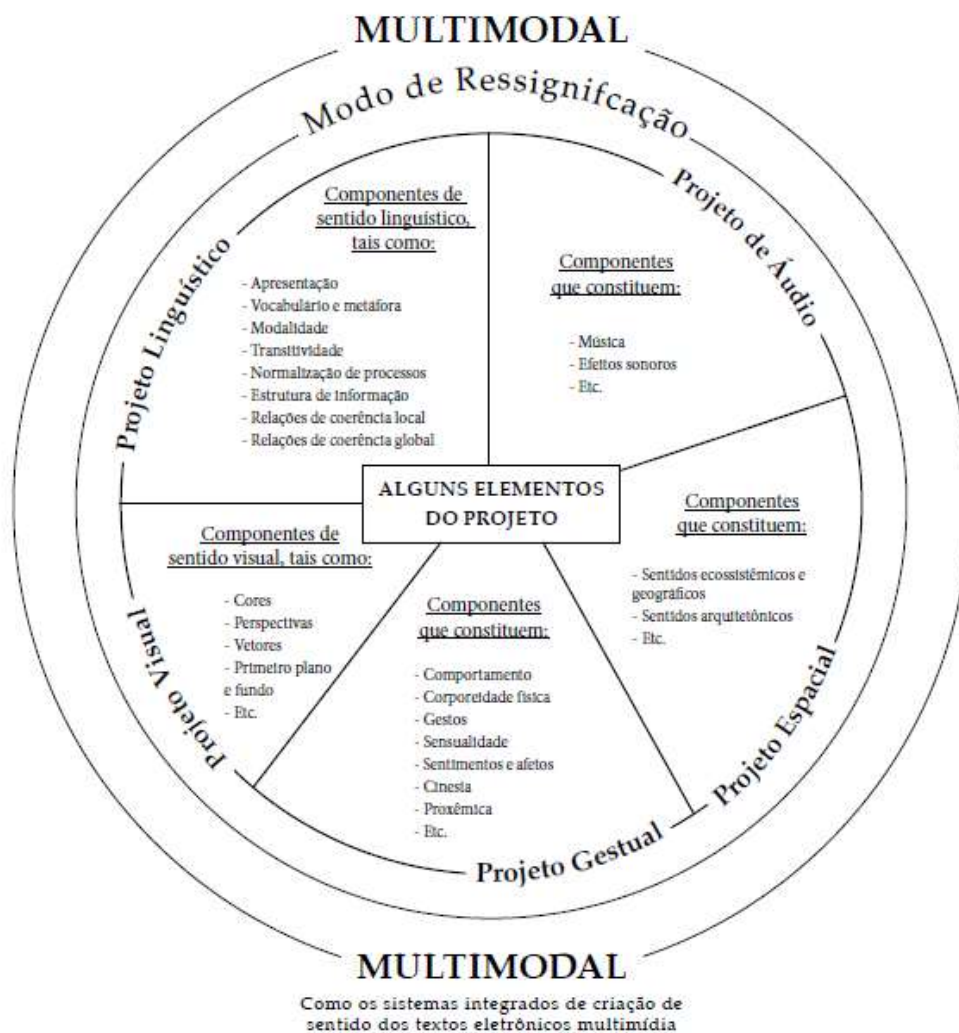
Figura 14 - Estrutura do gênero *gameplay*



Fonte: a autora (2021).

Ancorado nesse slide, Figura 14, Paulo explica que, em relação ao conteúdo dos vídeos, o tema geral são os jogos, mas cada vídeo pode apresentar um aspecto específico, como se fosse um recorte temático. Já quanto ao estilo, explica que são utilizados termos estrangeiros e abreviações referentes ao universo do games, resultado da globalização e hibridização das culturas. Em relação à construção composicional, o aluno salienta que é um gênero multimodal e multissemiótico, envolve outras linguagens, elementos não só verbais, “mas também visuais, sonoros, corporais e digitais”, ou seja, um gênero bem contemporâneo. Ao explicar o gênero desta maneira, percebemos a relação com os Multiletramentos, uma vez que, segundo o Cope e Kalantzis (2015), a comunicação e interação atualmente é multimodal, como apontado pelo estudante de modo mais detalhado na figura a seguir:

Figura 15 - Multiletramentos: Metalinguagens para Descrever e Interpretar os Diferentes Modos de Sentido dos Componentes do Projeto



Fonte: Cazden *et al* (2015, p. 51).

Em relação à produção do gênero, o estudante ressalta que é necessário um planejamento, pois para produzir o gênero *gameplay*, seu projeto envolve a linguagem oral, auditiva, visual, tátil, gestual e espacial. Em seguida, é explicado que a BNCC (BRASIL, 2018) coloca em relevo a importância do trabalho com gêneros contemporâneos e outras linguagens, mas sem deixar de lado as práticas mais consagradas, portanto, é preciso levar em conta outros letramentos, como os digitais. Para isso, utiliza os seguintes excertos do documento como justificativa:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também

novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2018, p. 68).

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola³⁰, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 69)

No que diz respeito especificamente ao gênero *gameplay*, afirma que está previsto no documento no eixo da leitura e produção textual, mas o estudante destaca o primeiro eixo por acreditar que se enquadra na questão dos letramentos. O documento aponta para a *gameplay* como um dos gêneros que possibilita a participação mais ativa e ética dos alunos na cultura digital.

Articulando o que a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta do gênero, o aluno explica que elaborou uma atividade mais introdutória ao gênero, tendo em vista os seguintes interlocutores, os alunos do 8º ano do ensino fundamental, e com os objetivos elencado a seguir:

Figura 16 - Sugestão de atividade *gameplay*

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Gênero: *gameplay*

Objetivos:

- Compreender e analisar a estrutura do gênero *gameplay*;
- Aprimorar a prática de oralidade;
- Desenvolver o pensamento criativo;
- Divulgar o conhecimento digital.

• Apresentar o tema da aula a partir dos vídeos:

Público alvo: 8º ano do Ensino Fundamental




Fonte: a autora (2021).

Iniciando esse trabalho, o professor deveria apresentar os dois vídeos expostos no slide para introduzir os alunos ao gênero. Após assistirem aos vídeos, o professor poderia convidar os alunos a responderem as seguintes questões:

- 1) Sobre o que os vídeos tratam?
- 2) Qual o objetivo desse tipo de vídeo?
- 3) Em que meio essas produções audiovisuais circulam?
- 4) O que vocês acham da linguagem utilizada?
- 5) Vocês acham que o vídeo utiliza mais de uma linguagem?
- 6) Vocês acham que esse vídeo segue um roteiro?
- 7) Vocês sabem o que é *gameplay*?
- 8) Vocês acham que possível aprender coisas importantes jogando videogame?

Com base nas respostas, o professor poderia ter um debate mediado com os alunos, discutindo a origem do gênero, sua finalidade, como ela funciona, a linguagem, sua estrutura multissemiótica e as possibilidades de intertextualidade, suscitando as diferentes linguagens e modos de representação e significação utilizadas na produção desses vídeos, requisito fundante dos Multiletramentos. A partir dessa conversa, o professor conseguiria mostrar que a *gameplay* não é uma mídia simples, sua produção envolve planejamento para que essas linguagens construam um significado maior. Finalizando a atividade, o slide seguinte mostra a proposta de produção do gênero:

Figura 17 - Sugestão de produção de *gameplay*

Produção de Gameplay

- Com base nas discussões feitas e nos exemplos apresentados, solicite aos alunos a elaboração de um *gameplay* interagindo com um jogo da preferência deles.
 - Elabore em duplas ou individualmente uma *gameplay*;
 - Escolha um jogo de sua preferência;
 - A duração do vídeo deve ser de, no máximo, 20 minutos;
 - Durante esse tempo, procure analisar as características gráficas do jogo, o enredo, a trilha sonora e os comandos;
 - Se possível, forneça dicas sobre o jogo;
 - Ao final, avalie o jogo com base na sua experiência e diga se você o recomendaria ou não.
- Se for de interesse da turma, elabore um canal no Youtube para divulgar as produções dos estudantes e compartilhar as análises realizadas.

Fonte: a autora (2021).

Depois da produção dos vídeos a partir dos parâmetros pré-estabelecidos, se fosse interesse da turma, poderia ser feito um canal no *YouTube* para divulgar e compartilhar as análises feitas pelos alunos. O estudante complementa que acha interessante o compartilhamento das produções dos alunos, pois assim cumpriria uma das funções sociais do gênero: “divulgação de um conhecimento digital e troca de experiências”.

Nos slides, observamos a relação com os Multiletramentos ao trazer imagens que remetem ao universo dos jogos eletrônicos. Outro ponto em que é possível perceber a mobilização dos Multiletramento foi na atividade, na qual os alunos deveriam fazer um vídeo analisando um jogo de sua preferência considerando aspectos multissemióticos, como o gráfico do jogo (as imagens), a trilha sonora, os comandos utilizados. Para isso, seria feito um roteiro escrito com a análise, com deslocamento para a oralidade na apresentação audiovisual do vídeo. Ao propor uma atividade em grupo, trabalha-se a escrita criativa e colaborativa e, também, a noção de design ao aplicar em uma prática escolar a interação de diferentes linguagens, estimulando o contrato e interação dos alunos com essas diferentes formas de comunicação.

É importante notar, ainda, que o *gameplay* hibridiza características do gênero resenha. Isso fica claro quando Paulo, ao elaborar a sua proposta de intervenção,

solicita ao estudante que ele “analise as características gráficas, avalie e recomende o jogo”. Neste sentido, poderíamos afirmar que ele é uma transmutação do gênero resenha, envolvendo na contemporaneidade aspectos multissemióticos, o que vai exigir na sua produção e recepção que o aluno compreenda aspectos de estilo relacionados a produção sonora, gráfica e imagética, além daquelas verbais.

6.2.4 Vídeo Minuto²¹

No início do seminário, Cristiano apresenta o vídeo minuto como um gênero comum, corriqueiro no dia a dia, podendo ser usado de muitas formas em sala de aula. Antes de fazer a sua explanação sobre o gênero, ele realiza a exibição de dois vídeos que exemplificam o vídeo minuto: uma campanha de conscientização sobre a economia de água (Missão possível²²) e outro dentro da série *Loki*²³, no qual uma personagem utiliza um vídeo minuto para explicar um conceito importante para o enredo da história. Ao iniciar a apresentação com esses exemplos, um vídeo com sons e imagens, outro com narração, imagens e sons, o acadêmico procura ilustrar como a capacidade de se expressar de diversas formas potencializa as representações. (COPE; KALANTZIS, 2000)

Seguindo com a apresentação, o aluno explica a estrutura do gênero e afirma exemplificando que é comumente encontrado em redes sociais como o *TikTok*, *Instagram* e *Facebook*, e que os exemplos mostrados anteriormente ilustram as possibilidades de circulação do vídeo minuto. Ele ainda procura estabelecer a relação entre a Pedagogia dos Multiletramentos que propõe uma nova forma de entender o processo de ensino-aprendizagem, considerando os textos multimodais que circulam socialmente, e a proposta na BNCC (BRASIL, 2018). O acadêmico esclarece que, por se tratar de um vídeo que pode ter uma variedade de temas, ele pode assumir uma multiplicidade de conteúdo temático e de estilo, mas de um modo geral, a sua estrutura composicional se organiza do seguinte modo, como explicitado na Figura 18.

²¹ Na BNCC (BRASIL, 2018), a nomenclatura do gênero aparece como no título ou separada por hífen (vídeo minuto). Optamos por padronizar respeitando a escolha do/da estudante.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vxOA3INGc0U>. Acesso em: 16 fev. 2022.

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nNAVrs09Ksc>. Acesso em: 16 fev. 2022.

Figura 18 - Estrutura do gênero vídeo minuto



Fonte: a autora (2021).

Trazendo a perspectiva bakhtiniana de análise do gênero, temos como conteúdo temático do vídeo minuto várias possibilidades, aqui exemplificadas como fatos do cotidiano, homenagens, críticas ou humor. Ao que concerne o estilo, a linguagem se caracteriza por ser mais coloquial na oralidade, mas isso não é regra. Quanto à composição, priorizam-se vídeos curtos, com imagens, sons, gestos, linguagem verbal e não-verbal. Em seguida, o estudante traz a seguinte citação da BNCC (BRASIL, 2018) para mostrar a importância dada pelo documento para o trabalho com gêneros do cotidiano dos alunos, que se aproximam das suas práticas sociais e não somente daquelas escolarizadas. Além disso, salienta que a BNCC (BRASIL, 2018) assevera que esses gêneros são formas de produzir, disponibilizar conteúdos, sendo o vídeo minuto um gênero que se enquadra bem nessas proposições:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais **multissemióticos** e **multimidiáticos**, como também novas formas de produzir, de configurar, de **disponibilizar**, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, **vídeos** tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos [...]. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, **vídeos diversos**, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 68, grifos do/da estudante).

Cristiano retoma o documento do Mex (Brasil, 2018) e afirma que o gênero em questão está previsto no eixo da leitura e produção de texto, salientando que a possibilidade de trabalho com o vídeo minuto, pode favorecer o desenvolvimento das habilidades de divulgação do conhecimento, como explicitado no seguinte excerto da Base.

(EF69LP37) **Produzir roteiros** para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, **vídeo minuto**, programa de rádio, *podcasts*) para **divulgação** de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros (BRASIL, 2018, p. 153. Grifos do/da estudante).

Para explicar a prática de leitura, o aluno ressalta que a BNCC (BRASIL, 2018) traz como objetos de conhecimento relacionados a ele a reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, além da apreciação e réplica, considerando a língua em uso, de acordo com seus contexto de produção e cultura. Em seguida, apresenta outra habilidade que prevê o gênero vídeo minuto

(EF69LP46) Participar de **práticas de compartilhamento de leitura/recepção** de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias,[...], dentre outros, **tecendo**, quando possível, **comentários** de ordem **estética** e **afetiva** e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e **resenhas** para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, [...], fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, **vídeo minuto**, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2018, p. 157. Grifos do/da estudante)


A partir da citação dessa habilidade relacionada ao eixo da leitura, o estudante avalia que a visão da BNCC (BRASIL, 2018) possibilita desenvolver no aluno uma noção de leitura mais ampla que ler não se limita a ler no papel e que, por ser um gênero de curta duração, é fácil de ser trabalhado em sala de aula. Em seguida, ele se detém sobre a proposta de atividade e explicita que o gênero vídeo minuto não está contemplado no ensino médio, por isso, a atividade seria voltada para o ensino fundamental, 8º ano, como exposto na figura a seguir:

Figura 19 - Proposta de atividade vídeo minuto - parte 1

Elaboração Didática do Gênero

Turma: pela BNCC, entre **6º e 9º ano**. Minha opinião: **8º ano**.

1. Iniciar um debate se 1 minuto é muito ou pouco tempo;
2. Fazer os alunos:
 - a. Conversarem por 1 minuto;
 - b. Ficar em silêncio e imóveis por 1 minuto;
 - c. Analisar a variação de noção de tempo.
3. Perguntar se é possível transmitir informação consistentemente em 1 minuto;
4. Apresentar um vídeo-minuto para a turma
5. Pedir para que os alunos respondam perguntas como:



Fonte: a autora (2021).

Após essa introdução do tema, foram propostas algumas perguntas como:

1. Para você, é importante discutir essa temática? Por quê?
2. Como o vídeo inicia e como termina?
3. O vídeo consegue transmitir informações consistentes?
4. Qual a importância das imagens para a transmissão das informações?
5. Qual a relação entre as imagens e o texto?
6. Como é a entonação da voz (variação no tom da voz)? Segue sempre o mesmo tom ou há momentos em que há tons mais altos ou mais baixos?
7. Há pausas nas falas ou o texto é lido direto, sem pausas? Com que função?
8. Qual o efeito da música de fundo?
9. Há mudança de ângulo de filmagem?

Por meio dessas perguntas, observamos a mobilização da Multimodalidade ao propor uma análise multissemiótica do vídeo minuto, estimulando que os alunos analisem a importância das imagens, do tom de voz, das pausas na fala, do efeito trazido pela música de fundo, até mesmo se há mudança no enquadramento da filmagem. Todos esses aspectos auxiliam na produção do sentido do texto. Nesse sentido, podemos relacionar ao que Cope e Kalantzis (2015) defendem como design, interligado aos processos de criação de sentidos, articulando os modos linguísticos,

visuais, auditivo, gestuais, espacial ou táteis, como apontado na Figura 14, expondo as várias formas de significação.


Depois da análise, o aluno propôs uma discussão para desenvolver o conceito de vídeo minuto, seguindo posteriormente para duas propostas de produção, como elencadas no último tópico:

Figura 20 - Proposta de atividade vídeo minuto - parte 2

Elaboração Didática do Gênero

Turma: pela BNCC, entre 6º e 9º ano. Minha opinião: 8º ano.

6. Depois das análises dos alunos dos elementos multissemióticos, é importante desenvolver um conceito do gênero vídeo-minuto com eles;
7. O professor pode (e deve) apontar outros elementos que talvez tenham passado despercebidos pelos alunos, e ajudá-los a encontrar sentido nas relações;
8. Avaliar o conhecimento com a produção de um roteiro escrito e/ou da produção de um vídeo-minuto sobre temas variados ou previamente escolhidos.



Fonte: a autora (2021).

O estudante cita que, caso os alunos optassem por produzir vídeos, poderiam ser postados no *YouTube* ou em outra plataforma. Finalizando a apresentação, é retomado como esse gênero é propício para ser trabalho em sala de aula, proporcionando o uso de diferentes recursos para integrar meios semióticos na construção de sentidos.

Durante a apresentação, foi possível identificar a mobilização dos Multiletramentos nos exemplos apresentados, nas relações multimodais e multissemióticas relacionadas ao trabalho com esse gênero, principalmente, na análise do gênero antes da sua produção. Além disso, ao propor que os alunos fizessem um vídeo minuto, temos o que Cazden *et al* (2021) propõem na pedagogia dos letramentos: a ampliação do entendimento do letramento e suas práticas de ensino e aprendizagem, incluindo a multiplicidade de discursos que circulam socialmente, levando em conta, também, os contextos culturais e linguísticos.

De modo geral, os alunos mobilizaram os Multiletramentos nas apresentações dos seminários, seja na apresentação do gênero ou nas propostas de atividades. Por serem gêneros da esfera digital, temos ancorado a isso a preocupação do NLG de trabalhar as diferentes culturas e contextos que surgem a partir dos avanços tecnológicos vivenciados desde os anos de 1990. Outro ponto em que visualizamos a mobilização dos Multiletramentos foi na abordagem dos gêneros como multimodais e multissemióticos, bem como os futuros docentes pensaram em práticas que visaram dar conta dessa crescente variedade e pluralidade de textos que emergem das tecnologias de multimídia.

Nas propostas de atividades, com sugestões de produção do gênero, até, posteriormente, de divulgação dessas produções, foi incluída, no planejamento, “a compreensão e o controle competente das formas representacionais que estão se tornando progressivamente significativas na esfera das comunicações em geral, tais como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita” (CAZDEN et al, 2021, p. 13). Portanto, pensando no objetivo da disciplina e articulando com o objetivo da pesquisa, os alunos entenderam e mobilizaram os Multiletramentos, seja em maior ou menor grau, ao identificarem a importância do trabalho com gêneros digitais e suas características, relacionando isso aos apontamentos e orientações de documentos parametrizadores como a BNCC (BRASIL, 2018).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A suspensão das aulas presenciais ocasionadas pela pandemia da Covid-19 apresentou um grande impacto nas comunidades escolares no Brasil e no mundo. Nós, que vivenciamos essa pandemia, enfrentamos vários problemas e desafios, tanto como docentes quanto como discentes. A maior desigualdade social ficou marcada entre o ensino público e privado, acentuando ainda mais a crise educacional em nosso país.

No ensino básico e universitário, essas exclusões ficaram evidentes e relacionavam-se ao acesso às tecnologias e domínio das competências para o uso delas com o objetivo de ensinar e aprender. Se nas instituições particulares os alunos e alunas tinham acesso às tecnologias, os professores e professoras, em sua grande maioria, não sabiam como lidar de forma efetiva com as tecnologias voltadas ao ensino. Nas instituições públicas, muitos estudantes nem tinham acesso às aulas, e os/as docentes enfrentaram a mesma dificuldade. Mesmo com dados da pesquisa do IBGE de 2019²⁴ mostrando que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet, Oliveira (2021) indica que a maior parcela dessa população conectada utiliza a internet para acesso as redes sociais, em que encontra informações e divertimento, sendo mais receptora do que produtora de conteúdo.

As reflexões exigidas na formulação do nosso objetivo específico “discutir a relação entre tecnologia, Multiletramento e ensino-aprendizagem” nos levaram a concluir que o NLG, como vimos no decorrer desta pesquisa, defende que criar e compreender textos multissemióticos é uma competência necessária para a vida contemporânea, com a diversidade e prevalência de gêneros digitais. Se em 1996 o grupo já notava o impacto das TDIC na vida social e cultural, com a pandemia isso ficou ainda mais evidente. Essa discussão, iniciada nos anos de 1990 pelo NLG, se faz presente e pertinente nos dias de hoje, pois as TDIC trouxeram novas formas de produzir, reproduzir, compartilhar e consumir textos, sendo estas cada vez mais complexas.

²⁴ Disponível em: [https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet#:~:text=IBGE-,Pesquisa%20mostra%20que%2082%2C7%25%20dos%20domic%C3%ADios,brasileiros%20t%C3%AAm%20acesso%20%C3%A0%20internet&text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20est%C3%A1%20cada,Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20\(IBGE\)](https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet#:~:text=IBGE-,Pesquisa%20mostra%20que%2082%2C7%25%20dos%20domic%C3%ADios,brasileiros%20t%C3%AAm%20acesso%20%C3%A0%20internet&text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20est%C3%A1%20cada,Geografia%20e%20Estat%C3%ADstica%20(IBGE).). Acesso em: 26 jan. 2022.

Nessa seara, vemos como o Manifesto inaugural do NGL trouxe contribuições para a discussão nas práticas de ensino e na reformulação de documentos oficiais e currículos escolares no contexto brasileiro. Buscando responder ao objetivo que se propunha a “investigar as orientações para a formação docentes nos documentos oficiais parametrizadores no que tange aos Multiletramentos e tecnologia”, concluímos que a BNCC (BRASIL, 2018) e a BNC-Formação (BRASIL, 2018b) trazem orientações para o trabalho com essa nova realidade interpelada pelas TDIC, elencando competências necessárias para professores e alunos desenvolverem. Mesmo que de forma engessada pelo trabalho por competências, que visa no que o professor “deve” desenvolver no educando, sendo um tradutor da Base, temos um avanço ao ter um documento que apresenta a cultura digital como proposta. Logo, é desejável que os cursos de formação de professores possam refletir sobre como atender a essas exigências, incorporando na sua grade curricular o trabalho com as tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e significativa, indo além do que as duas bases apresentam.

É importante salientarmos, que as reflexões realizadas no capítulo 2 deste estudo nos permitem afirmar que temos um novo perfil de educadores e educandos, que vai requerer dos professores que envolvam os alunos em ambientes de aprendizagens mais diversificados, incorporando as novas mídias neste processo. Por consequência, esses novos estudantes teriam um papel mais ativo na aprendizagem, trabalhando de forma colaborativa, coletiva, praticando a responsabilidade e autonomia, como sugere o NLG. Porém, vemos que as orientações para a formação docente são muito pragmáticas, desconsiderando o caráter científico e de pesquisa que tinham as universidades, trazendo a ideia do professor como tradutor” da BNCC.

A análise do PPC do Curso de Letras-Português da UTFPR, previsto em nossos objetivos de pesquisa, revelou que a matriz do curso demonstra orientações para o trabalho com as tecnologias na formação inicial docente. O curso de Letras-Português da instituição apresenta, em seu PCC, disciplinas que articulam linguagem e tecnologia, buscando preparar os estudantes para o domínio das tecnologias voltadas às práticas de ensino-aprendizagem. Outro quesito importante é a articulação entre teoria e prática desenvolvida nas disciplinas, como a de Multiletramentos acompanhada nessa pesquisa.

Para responder ao objetivo geral desta pesquisa, buscamos **identificar e analisar como o conceito de Multiletramentos é mobilizado e compreendido por**

estudantes do curso de Letras-Português de uma universidade pública tecnológica após cursarem a disciplina de Multiletramentos, ofertada no 7º período do curso, na modalidade remota, E, para isso, foi necessário analisar os dados gerados na Pesquisa.

Desenvolver a pesquisa na modalidade remota de ensino teve muitos desafios, um deles foi a participação dos envolvidos na pesquisa, isso porque houve uma baixa adesão, somente 20% dos alunos concluintes da disciplina participaram de todas as etapas da pesquisa. Nesse sentido, foi necessária uma reflexão sobre o fato de o Curso de Letras-Português, onde a pesquisa foi realizada, ser ofertado de forma presencial. O ensino remoto emergencial trouxe vários desafios relacionados à aprendizagem que dizem respeito às formas de interação no modelo síncrono mediado pelas TDIC. As câmeras dos alunos encontravam-se quase sempre fechadas, os alunos eram identificados na sala de aula virtual pelas iniciais de seus nomes, por uma imagem, que muito frequentemente não correspondiam à sua fotografia, mas a um ícone, a um avatar. As aulas da professora da Disciplina de Multiletramentos que assumia um modelo mais dialógico, não encontrava nesse contexto, uma interlocução. Isso nos levou a aventar que as Tecnologias podem também, em determinadas situações, propiciar um silenciamento da voz do aluno, seja porque ele não se sente à vontade para a abrir a sua câmera e deixar que “o outro”, aluno ou professor entre no espaço privado da sua residência, seja também porque o acesso a uma banda larga de qualidade e de equipamentos como computadores, fones de ouvido, não estão disponíveis a todos.

Outro ponto a ser considerado foi quanto às respostas dadas/escritas pelos estudantes nos questionários on-line, pois elas foram produzidas de forma assíncrona, os alunos tiveram acesso a elas antecipadamente, portanto, puderam refletir sobre elas, e organizá-las de forma mais estruturada. Isso se revela no fato de algumas estarem ancoradas em autores e textos que foram estudados ao longo da disciplina, pois os participantes reconheciam no questionário on-line um modo de produção de enunciado mais próximo do discurso acadêmicos. Analisando as respostas ao questionário 1, concluímos que os alunos tinham apreendido algumas noções sobre o conceito de Multiletramento. Aventamos que isso resultava do fato deles terem cursado disciplinas ofertadas ao longo do curso que, em certo modo, refletiram sobre Tecnologia, Multimodalidade, Multiculturalidade e sobre os documentos parametrizadores do ensino no Brasil.

Ao analisar as respostas do questionário 2, concluímos que os alunos internalizaram o conceito de Multiletramentos, refratando em suas respostas concepções de multiculturalidade, práticas e eventos de letramentos, letramentos críticos, letramentos ideológicos. Isso denota que houve uma ampliação da compreensão desse conceito após terem cursado a disciplina.

Por meio das apresentações dos seminários, identificamos e discutimos como os Multiletramentos foram mobilizados em práticas escolares, por intermédio da análise dos enunciados orais e dos slides produzidos pelos alunos durante a apresentação do trabalho de gêneros da esfera digitais presentes na BNCC (BRASIL, 2018). O foco dado pelo documento está na produção desses gêneros, pois é necessário que o educando domine recursos tecnológicos, esteja apto para a adentrar no mundo do trabalho e atenda às necessidades e demandas do mercado. Uma visão bastante neoliberal, limitante e mercadológica da educação. Essa preocupação com o saber-fazer ficou clara em três das quatro apresentações, nas quais os/as estudantes propuseram análise e produção do gênero, procurando relacionar a sua proposta didática às competências e habilidades presentes na BNCC (BRASIL, 2018) na formulação das atividades.

A análise das apresentações dos seminários revela a força da BNCC (BRASIL, 2018) no ensino básico e na formação docente. Mesmo se o documento apresentando possui algumas inconsistências, como discutimos ao longo deste trabalho, ele é o parametrizador do ensino e orienta a construção dos currículos. Portanto as redes de ensino estão submetidas às suas orientações. Assim, os estudantes em formação se preocuparam em atender as habilidades e competências relacionadas aos gêneros em suas apresentações e atividades propostas. Eles reconhecem que o fazer docente envolver um “dever-fazer”, um aspecto coercitivo relacionado às diretrizes do ensino. Essa também é uma preocupação das redes de ensino e dos cursos de formação de docentes, que terão que se adequar a essa realidade devido ao novo documento BNC-Formação (BRASIL, 2018b), pois os cursos são submetidos ao MEC, que leva em consideração esse documento para a sua avaliação, aprovação e reconhecimento de mérito. Entretanto, precisamos refletir sobre esses documentos parametrizadores, que buscam atender as demandas sociais e que exigem, dos professores, habilidades que, muitas vezes, não foram abordadas em sua formação inicial, nem na sua vida em sociedade.

Nesse sentido, a prática atrelada à teoria na formação inicial docente é muito importante, assim, é desejável que a universidade seja um espaço de reflexão e experimentação, onde os alunos podem refletir sobre a docência e propor atividades voltadas à educação básica, mobilizando o que é aprendido na teoria. Nesse processo, os professores orientam e dão sugestões, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre as práticas de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto relevante na formação docente são os estágios supervisionados, em que os alunos têm contato direto com a sala de aula e com os documentos oficiais parametrizadores que orientam o ensino. Mesmo não sendo o foco de análise da pesquisa, percebemos a reverberação das práticas de estágio e das disciplinas mais teóricas nas respostas dos estudantes nos questionários e na escolha das atividades para a apresentação do seminário, além do alinhamento com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018).

O intuito dessa pesquisa não foi esgotar as discussões sobre o assunto, mas refletir sobre como os docentes em formação entendem e mobilizam os Multiletramentos em práticas de ensino, uma vez que é uma demanda da atualidade e esse conceito foi também absorvido na BNCC.

O professor que se encontra na escola hoje se viu desafiado durante a pandemia a fazer uso das tecnologias e compreender as possibilidades de comunicação e interação que surgem a partir dela e que são adaptas para o ensino. Isso posto, é importante que os cursos de licenciatura possam levar esta demanda em consideração e reflitam sobre a necessidade de compreender as formas de ensinar e aprender por meio das Tecnologias. Além dos cursos de formação, as escolas estão se preparando para essa demanda, com o movimento de agregar as metodologias ativas e práticas mais digitais no ensino, mas não ainda de forma homogênea no cenário nacional. Os desafios na educação, são, e ainda serão, muitos, mas com a reflexão sobre práticas que tragam para a sala de aula as tecnologias e suas potencialidades, poderemos caminhar para uma educação mais emancipadora e crítica.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-53, jan./maio 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 27 jul. 2021.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, Mikhail; Voloshinov, V.N. A interação verbal. In BAKHTIN, Mikhail; Voloshinov, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. P. Bezerra. 5. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Pontes, 1995.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes** (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 17-39, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Brasília**, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 04 de nov. 2021.

BRASIL. Resolução. **CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário

Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de jul. 2015. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nova Base Comum Curricular**. 2018a. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. 2018b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file> . Acesso em: 27 set. 2021.

BORBA, Marília dos Santos Borba; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p.223-240, jan./jul., 2012. Disponível em:
<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576/529>. Acesso em: 01 out. 2020.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Tradução Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

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

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design. Palgrave Macmillan, UK, 2015.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2000.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciência humanas sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 481-491, jul./dez. 2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, p.15-41, 2006.

DOURADO, Luis Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 14 fev. 2021.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**. Itapetininga, v.1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. São Paulo[S.I.], v. 17, n. 53, p. 721-737, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>. Acesso em: 14 fev. 2021.

GEE, JamesPaul. Situated language and learning: A critique of traditional schooling. New York, Routledge, 2004b In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, p. 41-49, 1984.

GNANADESIKAN, Amalia E. **The writing revolution: cuneiform to the Internet**. Chichester: Willy-Blackwell, 2009.

GONÇALVES, Suzane R.V.; MOTA, Maria R. A.; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Formação em Movimento**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 12 fev. 2021.

HALL, Stuart. Introduction. In: HALL, Stuart. **Representation: cultural representation and signifying practices**. Londres: Sage Publications, 1997.

JUNIOR, Claudemir Públio. Formação docente frente às novas tecnologias: desafios e possibilidades. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**,

Campo Grande, MS, v. 24, n. 47, p. 189-210, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235433668.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

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

KLEIMAN, Angela B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada, In: SILVA, Denize E.G da.; VIEIRA, Josênia A. (Orgs). **Análise do Discurso Percursos Teóricos e Metodológicos**. Brasília: UnB, Editora Oficial do Instituto de Letras, Editora Plano, p. 187-202. 2002.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones Unad**. Bogotá, v. 2. n. 14, p. 55-73, 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MENDONÇA, Marcia. Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI (Dossiê). Entrevista concedida a AGUIAR, Maycon Silva; SANTOS, Leonor Werneck. dos (org.). Rio de Janeiro, **Policromias**, v. 4, n. 2, p. 360-394, 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.). **Por uma lingüística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107

NÉRICI, Imídeo G. **Metodologia do ensino**: uma introdução. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAGO, Irabel O. Etnografia digital: o uso das TIC na pesquisa social, novos métodos de observar as tecnologias, a Internet e a pesquisa social. **Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, v. 12, n. 01, jun. 2018.

OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. Letramentos em Terra Brasilis: exclusões digitais e *design* crítico no ensino de Língua Portuguesa para além da pandemia. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 20, jan. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/56616>. Acesso em: 26 jan. 2022.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação sobre a técnica**. Lisboa: Fim de século, 2009.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**: terreno de contestação. Tradução Isabel Margarida Maia. Porto: Editora Porto, 2000.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE** - Revista de Políticas Públicas, v. 15, n. 2, 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro, Contraponto: 2005. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

QUEIROZ GUEDES, Marilde. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de ciências Humanas e Sociais**. Barcelona, v. 1, n. 1, p. 82-103. 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/formacao.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

ROCHA, José Damião Trindade; NOGUEIRA, Clerislene da Rocha Morais. Formação docente: uso das tecnologias como ferramentas de interatividade no processo de ensino. **Revista Observatório**. Palmas, v. 5, n. 6, p. 578-596, out. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4669>. Acesso em: 23 jan. 2021.

ROHLING, Nivea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Paraná, v. 15 n. 2 p. 44–60. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561/6251> Acesso em 14 fev. 2022.

ROHLING, Nivea; FOLLONI, Aline Cristina de Souza; SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da. “Vamos falar do tempo?": Uma análise da evolução do gênero discursivo previsão do tempo. **Revista Investigações**. Recife, v. 34, n. 2, p. 1-26, 2021.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica - A apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis) curso**. Santa Catarina, v. 8, p. 581-612, 2008.

ROJO, Roxane; MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina. Concepções de Linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de Língua Portuguesa. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, p. 69-94, 2019.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões, autores. 2ª ed. Porto Alegre, Sulina: 2016. [Coleção Cibercultura].

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Lidiane. RodriguesCamplo. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação — **EDUCERE**, IX, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III. Curitiba, 2009.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; RODRÍGUEZ JEREZ, Sergio Alejandro. Pesquisa em educação na cibercultura: formação docente para a/na complexidade. **Acta Scientiarum - Education**. Maringá, v. 42, n. 1, e52870, 11 set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.52870>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SILVEIRA, Ana Paula K.; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da. **O jogo da leitura e a leitura do jogo**: semiótica, games e ensino. Tese (Doutorado em estudos da linguagem) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina. 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da; ROHLING, Nívea. A produção de textos na escola e sua relação com a cultura digital: uma análise do componente de Língua Portuguesa na BNCC. In: REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. (Org.). **Ler e escrever na cibercultura**: Concepções e práticas. 1 ed. Campinas: Pontes, 2021, v. 1, p. 95-125.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2021.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', Londres, outubro de 2003.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 69-92, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

UTFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português**. Curitiba, 2019. Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-portugues/documentos/02-ppp_letras-portugues.pdf/view. Acesso em: 19 set. 2021.

VARGAS, Milton. Prefácio. In: GRISPUN, Mirian P. S. Z. (Org.) **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Técnicas de Ensino**: por que não? 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.