

Discussões sobre formação docente e multiletramentos no âmbito do projeto “Ressignificação de práticas pedagógicas”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v54i2.3900>

Jaciluz Dias¹
Helena Maria Ferreira²

Resumo

O propósito deste artigo é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada no âmbito do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais*, financiado pela Fapemig. Buscou-se analisar ações diagnósticas e de intervenção pedagógicas relacionadas aos multiletramentos em práticas docentes de duas escolas de uma cidade do Sul de Minas Gerais. Este artigo é constituído por uma discussão teórica sobre os multiletramentos, uma breve apresentação da pesquisa e uma análise de entrevistas com três docentes das escolas participantes. Foi possível constatar a necessidade de perspectivas de formação docente que valorizem a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural e que propiciem espaços de promoção de aprendizagens contextualizadas e práticas pedagógicas mais efetivas.

Palavras-chave: formação de professores; multiletramentos; práticas pedagógicas.

1 Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; jaciluz.fonseca@ufla.br; <https://orcid.org/0000-0002-0699-921X>

2 Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; helenafferreira@ufla.br; <https://orcid.org/0000-0002-8749-5426>

Discussions on teacher education and multiliteracies within the scope of the project “Resignification of pedagogical practices”

Abstract

The purpose of this article is to present the partial results of research carried out within the scope of the project *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* [Resignification of pedagogical practices: the development of multiliteracies in the post-pandemic context in Basic Education schools in Minas Gerais], financed by Fapemig. We sought to analyze diagnostic and pedagogical intervention actions related to multiliteracies in teaching practices at two schools in a city in the south of Minas Gerais. This article consists of a theoretical discussion about multiliteracies, a brief presentation of the research project and an analysis of interviews with three teachers from participating schools. It was possible to verify the need for teacher education perspectives that value the multiplicity of languages and cultural diversity and that provide spaces to promote contextualized learning and more effective pedagogical practices.

Keywords: Teacher Education; Multiliteracies; Pedagogical Practices.

Considerações iniciais

Nosso objetivo, neste artigo, é discutir sobre o trabalho com multiletramentos em práticas docentes, no contexto de aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, em uma cidade na região Sul de Minas Gerais, a partir de dados do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* (Projeto Lalin-Fapemig, 2023). Com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – Fapemig (processo APQ-00452-22), o projeto começou em 2022 e terminará em 2025, reunindo três universidades mineiras.

Em busca de tentar entender como fatores sociais e educacionais interferiram no andamento do trabalho docente no período da pandemia de covid-19 e como esse contexto interferiu no relacionamento entre professor e aluno, o projeto foi proposto pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), em parceria com a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Por isso, as atividades do projeto aconteceram em escolas das cidades mineiras de Ouro Preto, Mariana, Passos e Lavras.

Este artigo é um recorte dessa pesquisa mais ampla e analisa dados colhidos na cidade de Lavras. Para tanto, organizamos nosso texto da seguinte forma: após esta introdução,

tratamos sobre o referencial teórico utilizado para respaldar a análise dos dados, qual seja: (multi)letramentos, letramentos digitais e formação docente, com base em autores como Soares (2004), Rojo e Moura (2019) e Selber (2004). Na seção seguinte, apresentamos o projeto Ressignificação e, logo após, as metodologias utilizadas: tanto no projeto, quanto neste artigo.

E, finalmente, na seção de análise de dados, discutimos como o referencial teórico escolhido, em diálogo com outros referenciais afins, serve de base para a compreensão das perspectivas apresentadas nas entrevistas, pelas professoras participantes da pesquisa. E, encerrando o artigo, trazemos considerações finais que apontam caminhos possíveis para o trabalho com os multiletramentos nas aulas de línguas, bem como para propostas de formação docente continuada.

(Multi)letramentos

A palavra *letramento* surgiu por volta da década de 1960, vindo do termo em inglês *literacy* (do latim *littera, letra*). Designa, em seu idioma de origem, como recordam Fabiano Saito e Patrícia Nora de Souza (2011), tanto *alfabetização* quanto *letramento*. Enquanto o primeiro termo está ligado às habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita (aquisição de *litterae*), o letramento envolve as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas paralelamente com a alfabetização ou decorrentes dela. Essas, então, passaram a ser as duas perspectivas para o termo *literacy*: em sentido restrito (*alfabetização*) e em sentido amplo (*letramento*), segundo Saito e Souza (2011), citando Street (1984).

Com o passar do tempo, porém, o conceito de *literacy* foi ressignificado, levando ao surgimento de palavras como *letramento* (no Brasil), *literacia* (em Portugal), *illettrisme* (na França), a fim de marcar diferenças em relação aos processos de *beginning literacy*, *reading instruction*, *alfabetização* e *alphabétisation* (Soares, 2004). No caso das terras brasileiras, considera-se que a primeira autora a utilizar o neologismo letramento foi Mary Kato, em 1986, no livro *No mundo da escrita*.

Como geralmente acontece com um conceito recém-criado, muito se discutiu em torno do termo *letramento*, especialmente no que se refere a convergências e divergências ligadas ao termo *alfabetização*. De modo geral, letramento e alfabetização são processos independentes, de modo que esta relaciona-se à aquisição do código de linguagem, enquanto aquele está relacionado a práticas sociais de leitura e escrita que necessitam do domínio de tal código (Soares, 2004).

Com a popularização do computador na década de 1980 e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na década de 1990, especialmente por meio do



uso da internet, surgiram novas formas de interação, que ressignificaram os gêneros circulantes na sociedade e propiciaram novas práticas sociais de leitura e escrita, o que levou ao surgimento de novas formas de letramento (Saito; Souza, 2011). Afinal, uma vez que os letramentos decorrem das práticas sociais, se a sociedade muda, os letramentos precisam acompanhar essa mudança. Surge, então, a expressão letramento digital, uma espécie de termo guarda-chuva que engloba letramentos relacionados ao uso das TDIC.

Nesse contexto, destaca-se a abordagem de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019), que veem letramentos como um conceito flexível e capaz de acompanhar as mudanças de uma sociedade que tem transformado o texto escrito e impresso em digital, o que é impulsionado pelas mudanças nas mídias, “[...] permitindo, assim, que todas as linguagens (imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de *performances* e danças, texto escrito e oral) se misturem em um mesmo artefato, que continuamos a chamar de texto” (Rojo; Moura, 2019, p. 11).

Assim, os letramentos se ampliam e modificam, transformando-se em multiletramentos e novos letramentos ou letramentos hipermediáticos. Esse conceito transita em uma via de mão dupla, já que aponta tanto para a diversidade cultural das populações e das linguagens dos textos contemporâneos quanto para a explosão de letramentos que essas linguagens implicarão. Os multiletramentos são, dessa forma, caracterizados como “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens” (Rojo; Moura, 2019, p. 20).

Isso porque, do uso das tecnologias digitais emergem novos modos de representação simbólica da realidade, que envolve diferentes linguagens além da verbal: a visual, a sonora, a gestual, por exemplo (Dias, 2022). A isso a Semiótica Social denomina multimodalidade, a qual, quando presente em textos inseridos em ambiente digital, demanda a articulação de múltiplos letramentos, para a compreensão dessas várias semioses.

A multimodalidade surgiu como demanda de uma sociedade que valoriza, cada vez mais, o uso de imagens, o que assume proporções ainda maiores com as possibilidades de difusão permitidas pelas TDIC. E, conforme indicam Rojo e Moura (2019), os aplicativos e as ferramentas próprios das tecnologias digitais viabilizam o surgimento de novos textos, chamados de hipertextos, multimídia e, posteriormente, hipermídia, que ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos textos, o que passou a requisitar novos (multi) letramentos.

Indo ao encontro desse pensamento, Saito e Souza (2011) recordam que as tecnologias digitais exigem não apenas conhecimento técnico de dispositivos, mas alfabetização digital e olhar crítico em relação às tecnologias digitais. Essa criticidade requerida pelo contexto das tecnologias digitais levou Selber (2004) a formular o conceito de letramentos digitais, o qual baseia-se em três categorias de letramento digital interdependentes:

funcional, crítico e retórico. Para o referido autor, não basta o conhecimento técnico sobre o uso de computadores como máquinas. É fundamental preparar usuários eficientes, que utilizem o computador como instrumento de interação, considerando os complexos contextos sociais em que as pessoas estão inseridas e as múltiplas linguagens com que elas convivem diariamente.

Letramentos digitais e formação docente

Ao ponderar sobre os Letramentos Digitais (doravante LD), Selber (2004) teve como objetivo auxiliar professores de redação e de comunicação a utilizarem, de modo mais eficiente, o computador. Não apenas como ferramenta tecnológica, mas em todas as potencialidades que ele oferece: “Mais especificamente, mostra aos professores como desenvolver e nutrir programas abrangentes por meio de educação em várias camadas, envolvimento profundo e ação micropolítica”, nas palavras dele (Selber, 2004, p. xii, tradução própria). Tendo em vista a abordagem proposta para esta pesquisa, estende-se a concepção de professor de redação para o professor de Língua Portuguesa e a noção de computador para as tecnologias digitais de modo geral (Dias, 2022).

Considerando que as práticas sociais exigem novos e múltiplos letramentos, e que a escola ainda é uma das principais agências de letramento, a perspectiva de Selber (2004) torna-se pertinente para se pensar a formação docente em uma perspectiva que possa contribuir para dar aos professores mais ferramentas para ensinar alunos – ou a compartilharem conhecimentos, já que, de modo recorrente, os alunos apresentam mais facilidade para fazer usos das diferentes possibilidades oferecidas pelas tecnologias. No entanto, é relevante que os professores desenvolvam estratégias metodológicas que possam contribuir para usos sociais das práticas de linguagem de modo ético e crítico (Dias; Ferreira, 2020).

Há que se ressaltar também que, especialmente depois das novas demandas de trabalho impostas pela pandemia de covid-19, que, por causa da necessidade de distanciamento social, o uso das tecnologias digitais foi redimensionado nos diferentes contextos escolares, uma vez que houve a disseminação de ferramentas e cursos de formação docente.

Nessa perspectiva, Selber (2004) propôs três tipos de letramentos digitais: o funcional, o crítico e o retórico. O funcional compreende habilidades relacionadas ao uso operacional de computadores como ferramentas, envolvendo aqueles que os utilizam como usuários eficientes de TDIC. Já o crítico inclui valores, crenças e ideologias próprios das TDIC, vendo os computadores como artefatos culturais e os usuários como questionadores do uso de computadores. O retórico vê os computadores como mídia hipertextual e os seus usuários como produtores reflexivos sobre as tecnologias digitais, de tal forma que podem efetuar mudanças nos sistemas tecnológicos, devendo, por isso, ser “produtores

reflexivos de tecnologia, um papel que envolve uma combinação de habilidades funcionais e críticas” (Selber, 2004, p. 182, tradução própria).

Ser relacionadas ao contexto pedagógico, as diferentes formas de aplicação dos letramentos digitais indicam as muitas possibilidades para o trabalho com multiletramentos e novas mídias, de modo a promover processos de ensino e de aprendizagem que incluam as TDIC. Segundo Saito (2011), além de poder ser utilizada para atingir diferentes objetivos educacionais, essa abordagem propicia a conscientização e a apropriação crítica das TDIC pelos alunos.

Nesse sentido, conforme aponta Selber (2004, p. 29), “nunca haverá uma palavra final sobre letramento computacional: a tecnologia e seus contextos constitutivos são dinâmicos, contingentes e negociáveis por natureza. Mas isso não significa que os professores devam trabalhar de maneira *ad hoc*, com pouca ou nenhuma direção ou estrutura” (Selber, 2004, p. 29, tradução própria). Isso porque os desafios para se trabalhar com as tecnologias digitais são muitos, a começar pela falta de formação para dar ao professor plenas condições de utilizar as TDIC em sala de aula, apesar de ele ser cobrado disso por diferentes instâncias sociais e documentos legais.

É necessário dar ao professor condições de se letrar digitalmente, já que, conforme aponta Saito (2011, p. 61), “Na maior parte das vezes, esses conhecimentos sobre as TICs e seus usos não fizeram parte da formação pessoal e/ou profissional, seja inicial ou continuada, dos professores, o que dificulta a apropriação das TICs”. Além disso, o referido autor ainda aponta a necessidade de promover experiências com as tecnologias digitais, para que o professor possa perder qualquer tipo de resistência ou medo de utilizá-las (tecnofobia).

Contudo, Saito (2011) lembra, ainda, que nem sempre é fácil que o professor invista em formação continuada, devido à falta de tempo, de recursos financeiros ou mesmo de incentivo para que isso aconteça. Logo, torna-se evidente a importância de uma formação inicial que contemple as novas mídias e os letramentos digitais. Além disso, o professor que já está em serviço pode ter receio de mudar suas práticas e incluir as TDIC, já que isso representa uma mudança de paradigma que pode gerar insegurança.

Mas a presença das diversas mídias digitais é uma realidade inegável, já que, como indicam Rojo e Moura (2019, p. 36), “a (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos”. Isso precisa ser considerado pela escola, já que os alunos consomem um volume cada vez maior de informação. Porém, nem sempre eles sabem se relacionar com esse conteúdo, selecionando o que de fato é importante para desenvolverem um posicionamento lógico-discursivo mais crítico.

Nesse sentido, o professor, no papel de mediador, pode contribuir para que informação (volumosa e sem organização) se transforme em conhecimento (selecionado e organizado). E isso é feito considerando a diversidade de mídias, que se transformaram em hipermídias (Rojo; Moura, 2019), ou seja, passou-se de um contexto multimídia (combinação de textos escritos e imagens estáticas em uma mesma tela), para a possibilidade de que cada palavra ou parte de um texto se transforme em um *link* que, graças à internet, leva a outros textos, em um movimento praticamente infinito.

O trabalho com textos multimodais e a preocupação com a formação docente foram as bases para o desenvolvimento do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais*, que é apresentado na próxima seção. Esse referencial constitui o embasamento teórico que sustenta a análise dos dados colhidos na pesquisa, o que é apresentado logo após a descrição da Metodologia utilizada.

Projeto Resignificação

O objetivo principal do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* (Projeto Lalin-Fapemig, 2023) foi propor ações diagnósticas e de intervenção pedagógicas que possam viabilizar a resignificação de práticas educativas relacionadas aos multiletramentos em escolas de Educação Básica de Minas Gerais, no contexto pós-pandêmico. As atividades foram iniciadas em outubro de 2022 e seguirão até setembro de 2025, em quatro cidades mineiras: Ouro Preto, Mariana, Passos e Lavras, cidades onde estão as instituições envolvidas com o projeto.

Coordenado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o projeto é multicêntrico, pois conta com a participação, também, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Os 11 pesquisadores que integram a equipe de pesquisa atuam como professores da Educação Básica e do Ensino Superior. A pesquisa inclui, ainda, quatro bolsistas, que são graduandos em Letras nas universidades envolvidas, e graduandos e mestrandos voluntários. Participam do projeto, também, professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa de duas escolas, em cada uma das cidades em que ocorre a pesquisa.

O foco dos pesquisadores é contribuir para a formação continuada de professores de línguas que estão incluídos no projeto, bem como para o aprimoramento do desempenho dos alunos das escolas selecionadas na apropriação dos (multi)letramentos. Dessa forma, busca-se colaborar, ainda, para desenvolver diferentes estratégias de aproximação entre universidade e escola e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade dos resultados das escolas participantes em avaliações de larga escala.

O Projeto Ressignificação participou do Edital 001/2022 – Demanda Universal da Fapemig, tendo sido aprovado pelo processo APQ-00452-22. Além disso, como as atividades incluíram a participação de professores e alunos, sua realização foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFOP, sob o número CAAE 67646623.0.1001.5150 – parecer 6.067.634, o que incluiu o preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. Os referidos documentos encontram-se disponíveis no *site* do projeto, criado para a divulgação das atividades realizadas: <https://docenciaemlinguagens.ufop.br/>. A metodologia do projeto foi dividida em quatro fases, que se basearam em pesquisas do tipo exploratória, explicativa, metodológica e aplicada, cujos procedimentos utilizados são apresentados na próxima seção.

Metodologia

Apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, organizando-os em duas partes: primeiramente, são descritas as quatro fases que compõem o Projeto Ressignificação – as três primeiras já realizadas e a última em realização. A segunda parte descreve a metodologia utilizada para a análise dos dados coletados na cidade de Lavras, durante as fases já realizadas.

Fases do Projeto Ressignificação

A primeira fase do projeto aconteceu entre outubro de 2022 e março de 2023, com uma pesquisa exploratória para conhecer o contexto dos municípios envolvidos e das escolas neles situadas. Nesse momento, foram coletados dados sobre a realidade socioeconômica, histórica e cultural das cidades participantes. Além disso, foi aplicado um questionário a diretores de escolas estaduais sobre a realidade dessas instituições. Em Lavras, sete diretores responderam ao questionário, dentre os quais os das duas escolas que passaram a integrar o projeto. Nessa primeira fase da pesquisa foi criado, ainda, o *site Docência em linguagens: escola mineira de formação continuada* (<https://docenciaemlinguagens.ufop.br/>), para a disponibilização dos dados do projeto, a fim de que a sociedade possa acompanhar a execução do trabalho realizado, bem como para que outros professores possam ter acesso aos materiais didáticos que serão elaborados na quarta fase da pesquisa.

Na segunda etapa do projeto, foi realizada uma pesquisa explicativa, entre abril e setembro de 2023, que começou com a análise dos questionários respondidos pelos diretores, o que respaldou a escolha de duas escolas estaduais em cada município nos quais a pesquisa foi realizada (Ouro Preto e Mariana, Passos e Lavras). As escolas foram escolhidas com base nos dados obtidos nos questionários e, também, a partir de resultados das escolas em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em seguida, foram convidados dois professores de línguas das escolas selecionadas, que permitiram a participação dos pesquisadores em

suas aulas, para a realização de um mapeamento qualitativo sobre as práticas de ensino desenvolvidas com os alunos.

A terceira fase do projeto constituiu-se de uma pesquisa metodológica, realizada entre outubro de 2023 e março de 2024. O objetivo dessa fase foi construir, de forma conjunta, estratégias de ensino e de aprendizagem para as disciplinas de línguas. Nesse momento, foram realizadas entrevistas com os professores participantes, em busca de se compreender as experiências vividas por eles em sala de aula. Alguns trechos dessas entrevistas compõem o *corpus* de análise deste artigo, o que nos permitiu atingir o objetivo proposto, qual seja: discutir sobre o trabalho com multiletramentos em práticas docentes, no contexto de aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, em uma cidade na região Sul de Minas Gerais.

A conclusão do projeto, na quarta fase, será com a realização de uma pesquisa aplicada, que começou em abril de 2024 e terminará em setembro de 2025, na qual a equipe planeja, com base nas experiências obtidas nas fases anteriores, elaborar materiais didáticos. O material construído ficará disponível para consulta, pelos professores que participaram da pesquisa e por toda a sociedade, de modo que o projeto possa contribuir para a formação continuada dos professores de línguas e, por conseguinte, que possa auxiliar no desenvolvimento de novas práticas de ensino relacionadas aos multiletramentos.

Metodologia de análise de dados

Para a análise do *corpus* desta pesquisa, composto por trechos das entrevistas realizadas com as professoras participantes de Lavras, será utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2006, 2016) como uma metodologia de análise de dados qualitativos para pesquisas em Educação. Segundo esses autores, a ATD transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, apoiando-se “de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto” (Moraes; Galiazzi, 2006).

Para tanto, a ATD organiza o processo analítico em três fases: a) unitarização; b) categorização; e c) comunicação. A unitarização envolve o processo de desconstrução do *corpus* de análise, por meio da fragmentação dos textos/discursos que serão analisados, em unidades de maior ou menor tamanho, a critério do investigador. Conforme explicam Medeiros e Amorim (2017, p. 255), dessa primeira fase surgem um conjunto de unidades que “reflete discursos representativos e auto-organizados, capazes de dar origem a significados coletivos e a novas combinações de compreensões, desenvolvendo as condições para a emergência de novos conhecimentos sobre o objeto investigado”.

Essas unidades segmentadas permitem a realização da segunda fase, a categorização, em que componentes similares são agrupados em categorias nomeadas conforme o respaldo teórico da pesquisa. Por isso, essa categorização não acontece antes da obtenção dos dados, mas, sim, vai sendo aprimorada e delimitada à medida que os dados são analisados, pois “é com respaldo nas categorias que os pesquisadores educacionais que utilizam da Análise Textual Discursiva produzirão descrições e interpretações que integrarão o exercício de pronunciar as novas compreensões proporcionadas pela análise” (Medeiros; Amorim, 2017, p. 255).

A última fase, denominada por Moraes e Galiuzzi (2016) de comunicação, é o momento em que os dados ressignificados são organizados em metatextos e divulgados, por meio de gêneros do universo acadêmico, como relatórios, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, ou capítulos de livro, como é o nosso caso. E, conforme acrescentam Medeiros e Amorim (2017, p. 256), “[...] a comunicação produzida e corporificada no metatexto não se constitui em simples montagens de dados. Ela é resultante de processos auto-organizados e se produz a partir de intensos esforços que o pesquisador desenvolveu na análise”. Assim, a comunicação, tanto apresenta as marcas das realidades observadas quanto dos pesquisadores que as observaram.

Dessa forma, consideramos adequada a abordagem com a ATD para esta pesquisa, pois ela pauta-se em um processo de desconstrução que, a partir das novas interpretações construídas por quem pesquisa, procura ressignificar a realidade pesquisada. E é justamente essa a proposta do projeto como um todo: ressignificar práticas pedagógicas. No caso deste artigo, procuramos demonstrar como essa ressignificação pode acontecer, a partir da análise dos relatos das experiências das professoras, em sala de aula.

Nesta pesquisa, nada estava dado, pois os sentidos foram sendo construídos a partir da ótica com que se observava as aulas e o material advindo das entrevistas, das quais selecionamos alguns trechos, que serviram de base para o estabelecimento das categorias e para a análise sobre a prática respaldada nos multiletramentos. Para tanto, utilizamos os caminhos propostos pela ATD, organizando a pesquisa em três momentos. No primeiro momento, as entrevistas realizadas com as professoras foram desconstruídas e algumas partes delas foram selecionadas, para uma análise mais aprofundada. No caso desta pesquisa, o recorte foi feito a partir dos discursos das professoras no que se referia ao uso de tecnologias, seja por parte dos alunos, seja por parte das professoras. Em um segundo momento, essas falas foram organizadas a partir do referencial teórico escolhido, sendo propostas como categorias os multiletramentos e as demandas por formação docente. Assim, chegou-se ao terceiro momento, em que as falas foram interpretadas e analisadas, em busca de uma ressignificação das práticas pedagógicas, considerando as categorias: A. Trabalho com os multiletramentos; e B. Demanda por formação continuada.

Nesse sentido, como explicam Moraes e Galiazzi (2006, p. 119), a ATD, “mais do que um conjunto de procedimentos definidos, constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução”. Significar e ressignificar foi justamente o que pretendemos fazer com o material empírico advindo desta pesquisa, que ainda não chegou ao final, já que os dados obtidos ao longo do projeto servirão de base para a proposta de um material didático.

Análise dos dados colhidos no projeto

Conforme já explicamos, com base nos dados obtidos a partir das respostas aos questionários, bem como nos resultados das escolas em provas de larga escala do Inep, mas, também, considerando a disponibilidade das escolas e o fato de outras atividades já serem realizadas em parceria com a UFLA, duas escolas passaram a ser o *locus* de pesquisa do Projeto Ressignificação, em Lavras. As Escolas serão chamadas de A e B, a fim de manter o anonimato garantido pelo TCLE.

As duas escolas situam-se na área urbana periférica da cidade, estando a Escola A a cerca de 30 minutos, a pé, da praça central da cidade, e a Escola B, a 20 minutos. Em relação à infraestrutura, as duas escolas apresentam salas de aula amplas e equipadas com ventiladores, janelas grandes, quadros brancos e câmeras de vigilância. Ambas as escolas também possuem espaços de convivência e lazer, como biblioteca e quadras esportivas.

Na Escola A, participaram da pesquisa duas professoras (que serão identificadas como Professora 1 e Professora 2) de Língua Portuguesa, que ministraram aulas em turmas de 8º e 9º anos. Já a Escola B contou com a participação de uma professora (identificada como Professora 3) de Língua Portuguesa do 6º e 7º anos. As três professoras também preencheram o TCLE, que garante seu anonimato na pesquisa.

Conforme explicado anteriormente, as categorias definidas para respaldar a análise com a ATD foram: A. Trabalho com os multiletramentos; e B. Demanda por formação continuada. Essa categorização foi definida com base nas perguntas realizadas para as professoras, durante a entrevista que compôs a terceira fase do projeto. Foram realizadas em torno de 10 perguntas, iguais para todas as entrevistadas. Dentre as questões, três foram selecionadas para análise neste artigo, por envolverem o trabalho com os multiletramentos e a formação docente. Essas perguntas foram:

- I. Você acha que a pandemia modificou a apropriação dos letramentos pelos alunos? Como isso aconteceu? Você poderia citar exemplos?

- II. Em suas aulas, você utiliza textos de gêneros compostos por múltiplas linguagens (imagem, som, etc.)? Como os alunos recebem o trabalho com esses textos? Quais os gêneros mais trabalhados em suas aulas?
- III. Você já fez cursos de formação para o trabalho com textos compostos por múltiplas linguagens?

A partir da análise das respostas dadas pelas professoras a essas questões, serão recortados excertos para discussão. Em relação à primeira categoria proposta (o trabalho com os multiletramentos), é relevante considerar as influências do período pandêmico nos modos de aprender e de ensinar.

No excerto “eles estão na era digital, então para eles é outro tipo de letramento, eles estão mais inseridos nesse letramento digital. Eu acho que a pandemia aflorou isso. Depois que voltei da pandemia, senti como professora que tenho que tentar entrar mais nesse letramento digital, entender mais esse letramento para poder trabalhar com eles porque eu acho que está mudando”, a Professora 1 faz a distinção entre os saberes dos alunos e os saberes dos professores e aponta para um cenário de mudanças. Além disso, ela faz alusão às transformações pós-pandemia, que trazem novas demandas de estratégias metodológicas.

Nesse ponto, a professora ainda assevera que “eles [os alunos] não têm mais a paciência de sentar, de ler um texto com calma, tudo é rápido, eu lembro dos vídeos do TikTok que é tudo muito rápido, então eles querem resolver as coisas ali no rápido, eles não têm essa disposição de parar, ler o texto com calma, tentar entender o texto, eles querem tudo pronto, mastigado”. Ao realizar a análise do discurso da Professora 1, é possível observar que, no primeiro excerto, ela faz menção ao fato de os alunos estarem inseridos nesse letramento digital, mas, no segundo excerto, há uma afirmação de que uma leitura reflexiva não é realizada pelos alunos. Esse contraponto exige uma problematização, uma vez que parece ser possível afirmar que os alunos têm acesso às ferramentas digitais, mas que os usos ainda carecem de procedimentos que, efetivamente, possam promover espaços de interações contextualizadas, críticas e responsivas.

Ainda no âmbito da categoria do trabalho com os multiletramentos, a Professora 1 relata: “O oitavo ano é uma turma em que a gente começa a trabalhar textos mais complexos, como os artigos de opinião que são textos mais complicados para eles, são um texto que não tem imagem, são um texto maior, e aí tem aquela preguiça de ler, é mais difícil de concentrar. Quando são gêneros textuais que têm vídeo, têm imagem, percebo que eles interagem mais, tem mais facilidade, se mostram mais interessados, por exemplo, no início do ano que trabalhei o gênero relato de experiência, eu trouxe alguns vídeos de alguns relatos orais, eles se interessam muito mais no oral. Eu trabalhei também o texto impresso e eu não tive a mesma interação com eles do que no oral. Inclusive eu peguei

aqueles do relato, alguns vídeos daquele programa do Fábio Porchat que têm as pessoas contando as experiências e eles adoraram, deram risadas, gostaram muito”.

No excerto supracitado, é possível problematizar uma questão basilar, qual seja, a interação mais significativa por parte dos alunos com produções audiovisuais em detrimento de produções em suporte impresso. No caso em questão, a complexidade dos gêneros textuais aludida pela professora não diz respeito à modalidade de linguagem, mas às características dos artigos de opinião, que se assentam em uma configuração marcada por repertório temático pautado na defesa de um posicionamento argumentativo. Soma-se a isso o fato de os relatos feitos no programa de Fábio Porchat possuírem um propósito humorístico, o que pode diferir de um relato impresso, que pode não ter o mesmo objetivo. Assim, ao abordar a questão dos multiletramentos, é necessário considerar o contexto de produção, de circulação e de recepção dos gêneros textuais, bem como de suas configurações linguísticas, semióticas e discursivas.

A questão dos multiletramentos também se explicita na resposta da Professora 2, que aponta uma dificuldade recorrente a ser enfrentada no cotidiano escolar: a exigência de cumprimento de um planejamento externo. Vejamos: “Acaba que nós somos cobrados com o planejamento que é da série e eles vêm com essa defasagem, já tem a defasagem normal. Mas a gente tem que ir sempre recuperando, desde o início. Antes da pandemia, era praticamente dentro de um controle. Lógico que tem aqueles alunos com uma deficiência maior. Mas depois da pandemia você tem que seguir um planejamento que não é de acordo com a realidade deles e isso dificulta demais. Então, temos que ficar sempre voltando. O conteúdo que eu deveria dar para eles que está no planejamento, boa parte dele eu não dei porque eu tive que retomar, como então que eu vou dar “oração coordenada” sendo que não sabem o que é “verbo”. Tem dois anos que estou com a turma do 8º; eles ficaram na pandemia durante o 6º e o 7º. Então, como que revê a matéria desse tempo todo? Não tem como. E, assim, vai demorar um tempinho, porque é muito conteúdo”.

Ao considerar o excerto citado, é importante destacar que os conteúdos escolares de Língua Portuguesa poderiam ser trabalhados de modo contextualizado em diferentes situações de usos da linguagem. No entanto, parece haver ainda uma dissociação entre a escola e a vida cotidiana. A partir do relato da professora, observa-se que as habilidades relacionadas aos multiletramentos ainda não carecem de uma abordagem no contexto dos planejamentos propostos pelas instâncias reguladoras dos processos educativos, uma vez que os conteúdos citados estão restritos à dimensão gramatical.

A Professora 3 faz uma crítica contundente ao processo de ensino realizado durante o período pandêmico: “O Estado mandou o material de intervenção pedagógica para recuperar as habilidades na pandemia, por exemplo. Eu trabalhei com o 8º ano as habilidades do 5º e 6º, quer dizer, foi justamente esse período que eles não tiveram aula.

Só que eu sou formada em Letras, eu não tenho essa parte de alfabetização, então eu trabalhei esse material, na minha cabeça eles tinham que contratar um pedagogo para fazer essa intervenção, mas eu que fiz do jeito que eu sei fazer, da minha formação, então ficou meio assim “capenga”. Não sei como foi com as outras professoras, mas é muita foto: é fazer as atividades e tirar uma foto bonitinha dos alunos para mandar, aí você vai entrar na página lá de educação de Minas e vai ver “Minas fez as intervenções e acabou com o problema da pandemia”. Isso lá no *site* com as fotos todas bonitas, mas na hora que você vê a realidade aqui... Então, assim, não supriu e não sei se vai, sinceramente”.

Ao relatar a proposta de ensino feita pelo estado de Minas Gerais durante a pandemia, a professora não explicita a questão dos multiletramentos, uma vez que direciona a problematização para as dificuldades de alfabetização. Diante disso, é imperativo realizar abordagens metodológicas que possam contribuir para a implementação de práticas de ensino voltadas para o trabalho com os textos multissemióticos em contexto escolar, considerando as diversidades culturais e os diferentes recursos utilizados pelos produtores para o processo de produção de sentidos.

Ao ser indagada sobre o trabalho com textos multissemióticos em sala de aula, a Professora 3 atesta que os alunos “recebem melhor do que os textos, porque isso já é do cotidiano deles, e eles produzem dancinhas, vídeos, eles sabem fazer isso ali no celular com mais facilidade que eu, então eles recebem muito bem. Só que tem que tentar conciliar essas duas coisas também porque não é só videozinho do TikTok, eu fico preocupada com a questão do conteúdo”. Nesse trecho, a professora destaca duas questões relevantes para a análise aqui proposta: a diferença de habilidades de usos das tecnologias por parte dos alunos e dos professores e a preocupação com os conteúdos a serem consolidados para a formação de sujeitos críticos e responsáveis.

Diante do exposto, é importante considerar que, como observam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 65), apesar de “expressões equivocadas como nativos digitais e geração internet, as habilidades digitais dos estudantes são irregulares e muitos deles carecem de apoio para poderem usar a tecnologia com objetivos educacionais [...]”, sem falar no fato de que posições geográficas distintas imprimem posições econômicas, sociais e culturais igualmente distintas, logo, nem todos(as) os(as) estudantes usufruem de possibilidades iguais de desenvolvimento do letramento digital.

Assim, ainda que os alunos possuam conhecimentos sobre a operacionalização de determinadas ferramentas digitais, a discussão sobre os usos da linguagem nesse contexto é, notadamente, um compromisso ético por parte dos professores de língua portuguesa. Desse modo, é relevante considerar que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 65), é preciso contextualizar “os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”.

Já em relação à categoria “demandas de formação docente”, para o trabalho com textos constituídos por múltiplas linguagens, as respostas dadas pelas professoras também apontam para um contexto que merece uma atenção especial por parte das instâncias responsáveis pela formação de professores, seja inicial, seja continuada.

Na resposta da Professora 1, é possível perceber a importância da articulação com as universidades, instituições responsáveis pela produção de conhecimentos: “Eu acho que quando a gente tá na universidade as ideias fervilham mais, a gente tá sempre se atualizando. Quando a gente sai da Universidade essa atualização vai se perdendo se a gente não procura. A educação continuada é importante para isso, para estar sempre se atualizando de novas práticas. A universidade desempenha um papel fundamental nisso de trazer para nós professores que estamos aqui no ensino básico, porque muitas vezes não temos tempo de fazer uma formação, de ter uma formação continuada, de a Universidade trazer para gente essas atualizações. Por exemplo, eu tive muitos estagiários da UFLA, as meninas da Letras, elas trouxeram muitas ideias de aulas para mim, por mais que o estágio é mais observação, a gente conversava muito, a gente trocava muitas ideias, elas trouxeram algumas ideias muito legais para eu trabalhar nas minhas aulas que acabei trabalhando inclusive e foram muito boas. A universidade é boa nesse sentido de ter esse contato com nós da educação básica, de trazer essas atualizações, essas ideias que muitas vezes a gente não tem tempo de pensar, de planejar”.

Ao se reportar às contribuições da universidade para a qualificação das atividades didáticas desenvolvidas pelos professores da Educação Básica, a professora destaca as dificuldades da profissão que, de modo bastante estreito, estão ligadas à formação docente ainda deficitária.

Discorrendo sobre a questão da formação na perspectiva dos multiletramentos, Ferreira e Ferreira (2022, p. 18) consideram a relevância da formação teórica para a implementação de práticas pedagógicas teoricamente embasadas. Segundo as autoras, a formação de professores para o trabalho com textos multimodais acaba sendo mais complexa, já que “os recursos semióticos constitutivos dos textos imagéticos impõem novos modos de interagir com os textos, de se encaminhar as práticas leitoras”, o que interfere na escolha de materiais didáticos e no envolvimento dos sujeitos da aprendizagem com suas respectivas experiências com as múltiplas linguagens. Dessa forma, como “os modos de interação se inscrevem em um processo complexo e continuamente (re)construído a partir das experiências particulares e sociais dos aprendizes”, isso demanda diferentes perspectivas teóricas para a fundamentação da formação docente.

Ainda considerando esse contexto, analisamos a fala da Professora 2, que sugere a proposição de um curso de formação que a ajude no encaminhamento de atividades didáticas para contribuir com “produção dentro da realidade, em questões mais simples para que eles consigam chegar depois no resultado que a gente quer. Poderia ter técnicas

mais simples para levar eles desde o início e depois ter uma produção mais complexa. De repente algo mais diferenciado nesse sentido, mais na produção”. Como se observa, a professora direciona o foco para a atividade de escrita, o que permite inferir a existência de uma lacuna de formação para trabalho com textos multissemióticos.

Já a Professora 03 aborda as oportunidades de formação docente para o encaminhamento de práticas educativas que abarcam as produções multissemióticas: “Na minha formação básica a gente trabalhou muito a questão de vídeos, a gente até produziu textos e tal. Eu fiz uma especialização na universidade também, o ensino de língua e literatura, não era específico, mas a gente acabou abordando essas questões. Agora específico não. Eu estou fazendo um curso pelo Trilhas do Futuro, aquele programa do Estado, que tem a ver, só que assim eu ainda nem tive muito tempo, não sei nem te falar o tema, mas é mais ou menos isso, o uso da internet na escola. Assim, não tem diretamente a ver com a multissemiose, mas acaba tendo. Mas eu queria realmente uma coisa bem pé no chão. A faculdade ainda vê uma coisa bem diferente do que a gente consegue aqui. Meus problemas aqui são problemas que eu não fui preparada para lidar, são questões mais básicas mesmo. Queria um curso que levasse em consideração essas questões sociais dos meus meninos e que levasse em consideração que eu só tenho um laboratório de informática e dois ambientes com *datashow* numa escola que tem 20-30 professores”.

Aqui, merece destaque a demanda da professora que anseia por um curso de formação que parta do contexto social dos alunos e as condições estruturais e tecnológicas da escola. Nesse viés, é relevante redimensionar os processos formativos, que precisam problematizar a complexidade inerente a esse percurso e considerar a reiterada tensão entre as concepções/proposições das instâncias institucionais (universidades, órgãos governamentais etc.) e as percepções das demandas didáticas dos professores. Ao mencionarem a questão das realidades das escolas, as professoras sinalizam para um percurso formativo que dialogue com o cotidiano da profissão. Nesse sentido, os resultados obtidos nessa parte da pesquisa apontam para uma necessidade de uma reflexão sobre as especificidades dos cursos de formação, para que possam, efetivamente, contribuir para a resignificação das práticas pedagógicas.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo discutir sobre o trabalho com multiletramentos em práticas docentes, no contexto de aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica. Na parte teórica, buscou-se caracterizar os multiletramentos; na parte documental, apresentou-se o projeto de pesquisa; e, na parte da pesquisa de campo, analisou-se as respostas dadas pelas professoras em entrevista realizada.

Os trechos destacados das falas das professoras permitem notar os impactos da pandemia na educação, já que elas observaram o aumento das dificuldades dos alunos,

sobretudo em relação à leitura e escrita. Por isso, o Projeto Ressignificação pretendeu dar atenção às demandas escolares, para atender tanto aos estudantes quanto aos docentes que integram o projeto. Dessa forma, os excertos dos discursos das professoras apontam para uma problematização acerca da concepção de “nativos digitais”, uma vez que os alunos ainda apresentam limitações em situações de usos das linguagens que compõem as interações sociais mediadas pelas tecnologias digitais. Além disso, foi possível considerar a relevância do processo de formação de professores, de modo articulado às demandas específicas das escolas e dos docentes, a fim de propiciar condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais situadas e mais interativas.

Assim, para que as práticas pedagógicas sejam mais eficazes, preparando os estudantes para serem mais ativos e críticos em um mundo contemporâneo em constante mudança e, também, para que as escolas possam realizar propostas pedagógicas que, efetivamente, culminem em aprendizagens, é necessário ressignificar os cursos de formação continuada dos professores, uma vez que as demandas apresentadas por eles nem sempre correspondem às propostas ofertadas pelas instâncias formativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

DIAS, J. *Gênero videoanimação e Arquitetura Multimodal: análise semiótica e contribuições para a formação docente*. 2022. 322 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

DIAS, J.; FERREIRA, H. M. TDIC e multiletramentos no contexto dos PCN e da BNCC: discussões voltadas à formação docente. In: FERREIRA, C. S.; BELCAVELLO, M. P. P. S. (org.). (org.). *Diálogos sobre formação e trabalho docente*. Araraquara: Letraria, 2020. p. 140-167.

DUDENEY, G.; HOCHLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, I. B.; FERREIRA, H. M. *Leitura de textos multissemióticos: (re)visitando habilidades*. São Paulo: Dialética, 2022.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

MEDEIROS, E. A. de; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. *Laplage em Revista*, Universidade Federal de São Carlos, v. 3, n. 3, 2017.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PROJETO LALIN-FAPEMIG. *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais*. Projeto de pesquisa (Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023). LALIN. Universidade Federal de Ouro Preto, 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAITO, F. S. *(Multi)letramento(s) digital(is) na escola pública: reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino*. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 109-143, ago. 2011.

SELBER, S. A. *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.