UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE – PPGEDuC

THAIS MAIA DOS SANTOS

A LINGUAGEM QUE NAVEGA NESSE *INFOMAR*:

LETRAMENTOS MULTI-HIPERMIDIÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA

SALVADOR- BA
2020

THAIS MAIA DOS SANTOS

A LINGUAGEM QUE NAVEGA NESSE *INFOMAR*:

LETRAMENTOS MULTI-HIPERMIDIÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus I, em Salvador, para defesa .

Linha de Pesquisa IV: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

SALVADOR
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

S237a Santos, Thais Maia dos

A LINGUAGEM QUE NAVEGA NESSE INFOMAR: LETRAMENTOS MULTI-HIPERMIDIÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA / Thais Maia dos Santos.-- Salvador, 2020.
134 fls.

Orientador(a): Obdália Santana Ferraz Silva.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

1.Letramentos. 2.Hipérmídia. 3.Língua Portuguesa. 4.Formação inicial docente.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

JUVENTUDES CONECTADAS: AS MARCAS DO LETRAMENTO POLÍTICO DOS JOVENS NO FACEBOOK

THAIS MAIA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 14 de maio de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil

AGRADECIMENTOS

A linguagem que navegou comigo por tantos mares de informação durante a jornada do mestrado, me levou a tantos portos, me acudiu de tantos naufrágios, atravessou tantas correntezas, me mostrou tantos horizontes.Esta linguagem que tanto me guiou, agora me abandona à deriva para escrever este agradecimento. A vontade é de mergulhar numa metáfora que signifique e dignifique os paradoxos vividos durante este período, mas me falta fôlego. Escrever, assim como navegar, não se pode parar, não se pode abandonar o timão no meio do oceano, não se pode largar o que te guiou até aqui: a linguagem, a escrita, a metáfora.

É chegada a hora de agradecer a toda tripulação que não me deixou abandonar o barco, me ajudou a erguer as velas e bebeu comigo nas noites de tempestade. É o começo do fim e as lágrimas são águas salgadas, como o mar, como o *infomar*. Ninguém disse que seria doce, nem fácil, "suave coisa nenhuma", mas, ao lembrar da imensidão do mar de possibilidades, do mergulho na pesquisa, é preciso agradecer. Ao meu filho, que não aguentava mais me ver na frente do computador e ser deixado na casa de amigos para que eu pudesse ir a campo, minhas desculpas sem culpa. À Mimi, que, no momento mais difícil de saúde da vida dela, me viu dividida entre cuidá-la e cuidar da pesquisa. Ao meu pai, que ensinou a me reinventar como as ondas do mar. Ao meu companheiro, por ler meu texto nas madrugadas, se importar, me dar livros sobre o tema, me alimentar, me emprestar o computador e inúmeras outras razões que só nós dois sabemos. Ao Jorginho pelos milhares de cafés, combustível para minha embarcação. À Wânia e esse encontro de tantas trocas, tantos congressos e imersões. Às amigas que entenderam minhas ausências e escutaram minhas reclamações. A equipe do meu trabalho, em especial à Helen, que se desdobrou para que eu não fosse jubilada pela burocracia institucional. Ao professor do *locus* de pesquisa e aos alunos: sem eles o barco não poderia navegar. À Beda, querida, que aceitou entrar nesta jornada comigo e me ensinou a navegar entre tantas adversidades, muito obrigada pela dedicação e por acreditar em mim.

Por fim, um brinde a Fernando Pessoa que traduz em versos o sentimento que tenho à vida e a meus companheiros de viagem: ""Navegar é preciso; viver não é preciso". Quero para mim o espírito [d]esta frase, transformada a forma para a casar como eu sou: Viver não é necessário; o que é necessário é criar.". Crio aqui esta presente pesquisa para que o viver seja preciso e que transformá-lo seja a razão deste estudo.

“É impossível mentir pra o mar” e para o *infomar*.
(Arnaldo Antunes)

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

TABELA 01: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2014 e 2018 .. **22**

TABELA 02: Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2014 e 2018..... **23**

TABELA 03: Ações reflexivas com futuros professores de Língua Portuguesa..... **73**

TABELA 04: Definição das categorias teóricas de análise..... **83**

QUADRO 1: Quadro da configuração por Eixos de Conhecimento/carga horária do Currículo de Implantação/ Redimensionamento Currículo com Ajustes em 2015-UNEB - Campus I..... **60**

FIGURA 1: Número de alunos da turma, de acordo com o sexo..... **65**

FIGURA 2: Distribuição dos sujeitos quanto à ocupação funcional..... **65**

FIGURA 3: Presença das tecnologias digitais nos processos cotidianos dos indivíduos..... **90**

FIGURA 4: Dispositivo móvel mais usado cotidianamente pelos sujeitos de pesquisa..... **90**

FIGURA 5: Finalidade do acesso aos dispositivos móveis..... **91**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
GNL- Grupo Nova Londres
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L.P- Língua Portuguesa
OP- Observação Participante
PPGEduC- Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
PCN – Parâmetro Curricular Nacional
SINAES- Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNEB- Universidade Estadual da Bahia

Sumário

1 INTRODUÇÃO: NAS CORRENTEZAS DA VIDA EM DIREÇÃO À PESQUISA 12

1.1 Percursos formativos: nadando contra a corrente..... 14

1.2 A metáfora: a linguagem que navega nesse *infomar*..... 18

1.3 Revisão de literatura: buscando sinais e diálogos..... 21

2 A BORDO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS..... 27

2.1 Do machado ao teclado..... 27

2.2 Do letramento aos letramentos multi-hipermidiáticos..... 30

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA: APROVEITANDO A VAZANTE DA *INFOMARÉ*..... 42

3.1 Erguendo as velas: concepções sobre formação..... 42

3.2 Início da jornada: problematizações sobre o panorama sócio-histórico da formação docente..... 44

3.3 Travessias: desafios da formação inicial docente em Língua Portuguesa 47

3.4 Novas marés: a formação inicial docente em Língua Portuguesa na cibercultura..... 51

4 ROTAS METODOLÓGICAS..... 57

4.1 Um *locus* nesse *Infomar*..... 57

4.2 Os sujeitos da tripulação..... 64

4.3 Como navegar: métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa..... 66

4.3.1 Ancorando na Etnometodologia..... **67**

4.3.2 Aportando na Pesquisa Colaborativa..... **70**

4.3.3 Embarcando através da Análise Textual Discursiva..... **75**

4.3.4 Métodos e Instrumentos de navegação..... **77**

5 EM TERRA FIRME: SABERES CONSTRUÍDOS E COMPARTILHADOS NO CAMPO EMPÍRICO..... 81

5.1 Pé na areia: sobre o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa..... 84

5.1.1 Reconhecimento da terra: motivações, percepções e projeções sobre a formação inicial docente em Língua Portuguesa na contemporaneidade..... 84

5.1.2 As "marolas" dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente em Língua Portuguesa..... 89

5.2 Redemoinhos: sobre os desafios da formação inicial docente em Língua Portuguesa no contexto da cultura digital..... **99**

5.3 Bons ventos: sobre as possíveis contribuições da formação inicial em Língua Portuguesa para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores..... 103

6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A NAVEGAÇÃO: AO SE CONCLUIR UM PERCURSO, NÃO SE PARA DE NAVEGAR, SE COMEÇA UMA NOVA VIAGEM 114

7 REFERÊNCIAS..... 118

8 APÊNDICE E ANEXOS

APÊNDICE A..... 124

ANEXO 1..... 127

ANEXO 2..... 129

ANEXO 3..... 130

RESUMO

Considerando o contexto da cultura digital e seus desafios, esta pesquisa teve por objetivo compreender como a formação inicial tem contribuído para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa. Para tanto, tomamos como *locus* de interações socioculturais e pedagógicas o curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, Campus I (UNEB). Os sujeitos foram os graduandos do referido curso, que se matricularam, no semestre 2019.2 na disciplina Prática Pedagógica III. Como base metodológica, este estudo ancorou-se nas seguintes abordagens: etnometodologia (GARFINKEL, 1967; COULON, 1995); pesquisa Colaborativa (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008); e Análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006). Serviram de embasamento teórico os percursos conceituais e principais referências sobre letramentos (KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009; SOARES, 1999); letramentos sociais (STREET, 2014); Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996); multiletramentos (SILVA; ANECLETO, 2018; ROJO; MOURA, 2012); letramentos digitais (SANTAELLA, 2012), letramentos digitais críticos (MONTE MOR, 2015); letramentos multi-hipermidiáticos (LEMKE, 2010; SIGNORINI, 2011), formação docente (IMBERNON, 2000; TARDIF, 2010; NÓVOA, 1992; GATTI, 2010); formação docente na cibercultura (SANTOS, 2005), entre outros. As proposições deste estudo contemplam uma análise crítico-reflexiva de como a formação docente em Língua Portuguesa pode valorizar uma abordagem multiculturalista, reconhecendo as diferentes culturas que estão presentes na sala de aula, além das concepções que perpassam as relações entre os sujeitos, no espaço escolar, de modo que, a partir de situações concretas e práticas situadas, possamos colaborar com a formação de professores que incentivem os alunos às produções autorais e críticas, no contexto da cultura digital; portanto, não somente consumidores das mídias de massa, mas autores, aptos para o uso social das diversas linguagens que navegam nesse *infomar*.

Palavras-chave: Letramentos multi-hipermidiáticos; Língua Portuguesa; Formação inicial docente.

ABSTRACT

Considering the context of digital culture and its challenges, the objective of this research is to understand how early formation has contributed to the multi-hypermedia literacies of future teachers of Portuguese Language. For such, we took as a locus of socio-cultural and pedagogical interactions the Pedagogical Practice III discipline of the Course of Letters - Portuguese Language and Portuguese Language Literature, from the Department of Human Sciences of the Bahia State University, Campus I (UNEB). As a methodological basis, this study is based on the following approaches: ethnomethodology (GARFINKEL, 1967; COULON, 1995); Collaborative research (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008); and textual discursive analysis (MORAES; GALIAZZI, 2006). The conceptual paths and main references on literacies will serve as a theoretical basis (KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009; SOARES, 1999); social literacies (STREET, 2014); Pedagogy of Multi-literacies (LNG, 1996); multi-tools (SILVA; ANECLETO, 2018; ROJO; MOURA, 2012); digital literacies (SANTAELLA, 2012), critical digital literacies (MONTE MOR, 2015); multi-hypermedia literacies (LEMKE, 2010; SIGNORINI, 2011), teacher formation (IMBERNON, 2000; TARDIF, 2010; NÓVOA, 1992; GATTI, 2010); teacher formation in cyber-culture (SANTOS, 2005), among others. The propositions of this study contemplate a critical-reflexive analysis of how teacher formation in the Portuguese Language can enhance a multicultural approach, recognizing the different cultures that are present in the classroom, in addition to the ideologies that permeate the relationships among the subjects, in the school environment, so that, based on concrete situations and situated practices, we can collaborate with the formation of teachers who encourage students to authorial and critical productions, in the digital culture context; therefore, not only consumers of mass media, but authors, apt for the social use of the diverse languages that navigate in this *infomar*.

Keywords: Multi-hypermedia Literacies; Portuguese Language; Initial teacher formation.

1 INTRODUÇÃO: NAS CORRENTEZAS DA VIDA EM DIREÇÃO À PESQUISA

Esta pesquisa surgiu de inquietações pessoais e profissionais, principalmente vivenciadas no âmbito educacional, como professora, em vista da complexidade que envolve o ato de lecionar. A diversidade de subjetividades que compõem uma sala de aula, somada à expectativa de domínio de conteúdo, além da relação com a estrutura física e administrativa da escola, a interação com a comunidade e o momento sociopolítico que circunda a instituição, entre outros diversos pontos, interferem no contexto educacional e na vida do ser humano professor.

Diante da ampla gama de possibilidades investigativas na educação, o recorte para este estudo busca um olhar mais minucioso sobre o atual cenário de intensas transformações tecnológicas, que propiciam outras linguagens com múltiplos processos interpretativos. Desperta a curiosidade por sua incipiência, potências e problemáticas que circundam os sujeitos contemporâneos e, consequentemente, sua relação com a educação.

A Língua Portuguesa, em vista dessa outra conjuntura, ganha novas especificidades e é envolta em novos processos comunicativos. A escola, então, como um dos pilares para o ensino e a aprendizagem da língua oficial, tem passado por desafios e os professores vêm descobrindo que "a linguagem que navega nesse *infomar*", ou seja, a linguagem que vem se desenvolvendo nos meios de informação digitais, não pode ser ignorada. Contudo, nem sempre esses profissionais são capacitados para a realidade linguística atual. Esta é uma inquietação que move esta pesquisa: como os futuros professores de Língua Portuguesa estão sendo formados e se formando para enfrentar os desafios da docência na cultura digital?

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo compreender como a formação inicial tem contribuído para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa. Para tanto, tomaremos como *locus* de interações socioculturais e pedagógicas a disciplina Prática Pedagógica III do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, Campus I (UNEB). Nesse contexto, são objetivos específicos deste estudo: conhecer o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial de professores de Língua Portuguesa; problematizar os desafios da formação inicial docente em Língua Portuguesa no contexto da cultura digital; discutir sobre as possíveis contribuições da formação inicial para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua portuguesa, no contexto da cultura digital, considerando os desafios propostos ao professor na contemporaneidade.

A partir desse caminho a ser trilhado, discorro brevemente sobre as correntezas, os desafios do meu percurso como aluna transgressora e de que maneira isso reverberou no processo de me tornar professora. Dentre as minhas angústias como aluna e docente, um farol para mim foi o estudo sobre os multiletramentos, que me possibilitaram uma outra perspectiva sobre a possibilidade de uma educação que, diferente da que eu tive, valorizasse os sujeitos e seus contextos. Foi à luz deste farol que iluminou uma vontade de aprofundar a minha colaboração no cenário educacional atual, para além da minha atuação em sala de aula. Procurei, então, a raiz, a fonte das minhas questões. Revivi minha caminhada enquanto aluna, rememorei minha graduação, analisei minha atuação profissional, enquanto professora, e a dos meus companheiros. O mosaico que se formou diante das minhas inquietações me sugeria que era preciso olhar para a nascente das águas da docência, era preciso entender como os futuros professores de Língua Portuguesa estão sendo formados e/ou como estão se formando para enfrentar os desafios das correntezas da docência contemporânea. Desse modo, direciono-me para a formação inicial docente, de onde acredito partir a nascente dessas águas, nas quais me proponho a navegar.

Sendo assim, escrevo em primeira pessoa, acreditando ser indissociável o meu percurso do meu olhar analítico como pesquisadora. Contudo, em alguns momentos, prefiro o uso da primeira pessoa no plural, ao tratar de um percurso discursivo coletivo, seja com a orientadora, com o grupo de pesquisa, teóricos, colegas ou demais colaboradores. A terceira pessoa também pode ser identificada na escrita, principalmente quando discorro sobre conceitos e análises que ultrapassam uma visão pessoal.

As metáforas que permeiam esta escrita foram elaboradas com o intuito de agregar, à linguagem científica e objetiva, um tom subjetivo e pessoal. Busco com esta figura de linguagem aprofundar a interpretação da situação em questão em virtude de novas associações, estabelecendo semelhanças. Assim, metalinguisticamente, pretendo discutir questões sobre a linguagem, utilizando recursos estilísticos da própria linguagem, explorando-a, assim como exploraremos um recorte específico da vida nesta dissertação.

No intuito de "mergulhar" na formação inicial dos professores de Língua Portuguesa e sua relação com o atual contexto tecnológico, este estudo se organiza da seguinte maneira: inicio pelo percurso pessoal, onde apresento mais subjetivamente minha imbricação com este estudo. Na sequência, explico a metáfora que guia esta escrita, assim como seus objetivos. Finalizo este primeiro capítulo com uma revisão de literaturas que dialogam com a intenção desta pesquisa. O segundo e terceiro capítulos priorizam a discussão teórica do contexto tecnológico, os letramentos multi-hipermidiáticos, a formação inicial docente em Língua

Portuguesa e sua práxis pedagógica na cultura digital. Os caminhos metodológicos são desenvolvidos no quarto capítulo. Consequentemente, a análise empírica é problematizada no quinto capítulo.

Servirão de embasamento teórico para esta pesquisa os percursos conceituais e principais referências sobre cibercultura (LÉVY, 2010); sociedade em rede (CASTELLS, 2007); linguagens (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2002), autoria (SILVA, 2008), letramento (KLEIMAN, 2008), letramentos sociais (STREET, 2014), letramentos (ROJO, 2009; SOARES, 1999); Pedagogia dos Multiletramentos (G.N.L, 1996; SILVA; ANECLETO, 2018; ROJO; MOURA, 2012), letramentos digitais críticos (MONTE MOR, 2015); letramentos digitais (SANTAELLA, 2012; SOARES, 2002; XAVIER, 2005); letramentos multi-hipermidiáticos (LEMKE, 2010; SIGNORINI, 2011); formação docente (IMBERNON, 2000; TARDIF, 2010; NÓVOA, 1992; 2009; GATTI, 2010); formação docente na cibercultura (SANTOS, 2005), entre outros.

1.1. Percursos formativos: nadando contra a corrente

A intenção de dar destaque, inicialmente, ao percurso pessoal, até a chegada ao lugar de docente de Língua Portuguesa, e, recentemente, como pesquisadora sobre Educação e Processos Tecnológicos, baseia-se em Nóvoa (2009), quando sugere a importância de considerar a "pessoa-professor e o professor-pessoa", na perspectiva de que não se pode separar as dimensões pessoais e profissionais, já que "ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos" (NÓVOA, 2009, p.15). Para o autor, é então, fundamental um trabalho de autorreflexão e de autoanálise, sendo esta a forma que inicio esta escrita.

Meu percurso formativo, tanto em termo profissional como pessoal, enfrentou muitas intempéries, muitas tempestades. Não foi uma caminhada que seguiu um percurso tradicional, não seguiu o fluxo esperado; tive, então, que "nadar contra a corrente" para chegar até aqui.

Como numa história de realismo fantástico, cheguei de São Paulo à Bahia em um veleiro, que abrigava um museu do índio que amigos dos meus pais queriam implantar no Nordeste e, por precisarem de ajuda, convidaram-nos a participar da tripulação. Meus pais venderam o que tinham e embarcamos nessa aventura. Foi neste barco, a minha primeira relação com o aprendizado de leitura e escrita. Devido às longas viagens, os adultos começaram a perceber que eu e a filha do casal, dono do barco, precisávamos de algum ensino formal. Então, foi acordado que, em uma ala direita do veleiro, aconteceriam as aulas,

ministradas por meu pai. Lembro que eu, com uns 6 anos, e uma outra criança de 7, adorávamos esses encontros. Buscávamos as explicações sobre as águas vivas gigantes que víamos, a formação das constelações, correntezas, ilhas, geografias, até a respeito das economias dos lugares pelos quais passávamos. Aliás, o próprio museu do índio, no barco, já era um grande artefato para longas aulas de história. Assim foi minha primeira "escola" e eu gostava muito disso.

Ao atracar em Salvador, em 1988, o veleiro precisava de ajustes, os "marinheiros" já não se entendiam tão bem e tinham outros planos. Demoramos muito tempo protegidos pela Baía de Todos os Santos até decidirmos desembarcar. Meu pai conseguiu um projeto de construção na Praia do Forte e assim fomos morar em um *trailer* no *camping*. Eu não frequentava a escola, mas sabia muito de peixes, marés, o folclore dos "caretas", e era famosa em contar as histórias das nossas viagens pelo oceano afora, as quais, na maioria das vezes, eram inventadas.

Não demorou muito para que eles percebessem que era necessário ir à capital. Buscando melhores oportunidades, fomos para Salvador. Meu pai conseguiu um emprego e eu fui matriculada em uma escola "formal". Contudo, eu era muito informal para um ensino formal. Por mais que estivesse muito entusiasmada com as novidades da 2ª série, eu não conseguia ficar em sala fechada, sentada em uma cadeira de madeira durante 50 minutos; então, eu fugia e subia nas árvores do pátio. Os funcionários ficavam desesperados pedindo para eu descer. Era em cima da árvore também que eu gostava de fazer o dever. A alfabetização chegou e eu lembro dos ditados cansativos e do campeonato de separação de sílaba que fazíamos para deixar menos famigerado todo aquele processo. Eu não via muito sentido em toda aquela metodologia e naqueles conteúdos programados, programáticos.

A escola do bairro de Itapuã me escolarizou até a 5ª série do Ensino Fundamental I, como era chamado naquela época. Em 1995, essa era a última série oferecida pela escola, fui, então, para uma das escolas mais conservadoras de Salvador, cujas regras hoje seriam taxadas como preconceituosas: não podia menino de cabelo grande, brinco nem pensar, tênis só preto, meia só branca, turno integral, mas o conteúdo, diziam que era o melhor. O Colégio Diplomata presenciou minha rebeldia pré-adolescente. Embora eu questionasse os métodos, os horários, as vestes etc., a coordenação não podia se queixar, porque minhas notas eram ótimas, a postura não era adequada para eles, mas o conteúdo, esse era o melhor.

Depois de dois anos, eu era uma ameaça para aquela ordem institucionalizada e, receosos da quebra de seus paradigmas, não aceitaram mais minha matrícula. Foi a minha primeira grande decepção com a escola. Sofri por ficar longe das amigas, sofri por não ser

reconhecida pelo meu ativismo, a partir da criação de um grupo de teatro, jornalzinho, recitais de poesias. Foi lá também que organizei meu primeiro sarau; lembro-me de ter recitado Drummond. Depois dessa escola, pensei que algo estava errado comigo. Recomecei em uma nova escola e tentava aceitar todo aquele método teórico-expositivo baseado em ameaças e pontuações. Eu fingia acordar com o processo educacional ali existente; então, com minhas boas notas, eu disfarçava bem minha insatisfação.

Nesse período, em 1997, já comecei a me interessar por leituras extracurriculares e pedagogias alternativas para tentar acalmar meu coração. Aos 13 anos, eu já devorava os livros de Paulo Freire (1996) e Rudolf Steiner (2000) e, na primeira chance, presenteei a minha diretora com o livro Summerhill (NEIL, 1977) que relata as experiências de uma escola, onde os alunos eram encorajados a tomar decisões e a se desenvolver no seu próprio ritmo. O autor discute a favor dos aspectos emocionais dos seres humanos para o aprendizado, questão que até hoje é menosprezada em muitos ambientes educacionais. Contudo, não obtive nada mais que um olhar assustado. Refletindo sobre esse percurso, percebo que decidi ser professora para fazer diferente do que vi sendo feito, para valorizar os conhecimentos, multiletramentos dos alunos, para questionar o foco conteudista, para propor uma metodologia da autonomia, um ensino contextualizado com as demandas sociais, com as realidades digitais, para não só apontar os problemas, como também vislumbrar soluções.

Aos 18 anos, eu estava tão desiludida com a escola que não tinha como ambição me tornar professora. Mas eu amava os livros, as histórias e os poemas. Em 2004, decidi fazer o curso de Letras Vernáculas na UFBA. O curso era como um deleite para mim, pois, como tinha que trabalhar para me sustentar, o momento da universidade era no qual eu desfrutava da minha intelectualidade com liberdade. Por mais que as aulas fossem ministradas com didáticas tradicionais, eu estava exposta a novas leituras e produção de artigos que me davam certo prazer.

Antes de terminar o ano de 2004, a Universidade aderiu a uma greve. No mesmo ano, tive a oportunidade de trabalhar fora do país, em Portugal como babá, depois, na Espanha, como garçonete, recepcionista, e dava aulas particulares de Língua Portuguesa. Acumulei experiências, dinheiro e letramentos. Meu visto venceu, continuei ilegal no país. Quando a UFBA voltou às aulas, em 2006, retornei ao Brasil. Montei uma barraca de praia para me manter no Brasil, durante o período da graduação.

A barraca foi incendiada, mas a luta continuou. Após a perda total do meu negócio, dediquei-me ao máximo à minha graduação. Foi a primeira vez que pensei em ser professora. Era 2009, quando, enquanto eu ainda enxugava as lágrimas e catava o que sobrou do incêndio,

fui contratada como estagiária por uma escola particular de Salvador, que disponibilizava inúmeros recursos tecnológicos.

Comecei a inventar propostas para utilização desses recursos. Adequei as aulas para o *Power Point*, inseria animações, vídeos, *gifs*. Os alunos adoravam e eu me animei. Levava-os à sala de informática para criarmos *Blogs*, *Fotologs* e acessarmos games sobre Língua Portuguesa disponível em diversos sites. Senti que poderia fazer diferente de tudo aquilo que rejeitei. Foi então que pensei, pelo entusiasmo dos alunos, que a tecnologia digital poderia estar para a transformação da escola, assim como o machado esteve para a transformação das sociedades primitivas. Ou não.

Entretanto, a graduação em Letras Vernáculas me deu pouquíssimos suportes para uma prática pedagógica em um contexto contemporâneo da cibercultura. Inquietação que me leva, atualmente, a me debruçar nos estudos sobre a formação docente, a fim de observar, compreender e colaborar para a graduação dos futuros professores de Língua Portuguesa.

Em síntese, tendo em vista uma história de muitos letramentos sociais e uma insatisfação com a educação escolar tradicional, brotou a vontade de ser uma professora que fizesse diferente das práticas pedagógicas que não me levavam a produzir um aprendizado significativo. Entretanto, as minhas vivências em sala de aula me enchiam de amor pelos sujeitos envolvidos e, isso somado à oportunidade do uso de tecnologias digitais para as metodologias pedagógicas, me fez resgatar a esperança em um processo de ensino e de aprendizagem baseado no protagonismo do aluno e em uma melhor conexão da escola com sua comunidade. Sinto que ainda há muito que pode ser feito pela escola e pela formação docente; assim, eu almejo que este estudo possa vir a contribuir tanto teoricamente quanto na prática com os processos vivenciados.

1.2 A metáfora: a linguagem que navega nesse *infomar*

Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada um barco que veleje
Que veleje nesse infomar
(GIL, 1996)

Uso a metáfora do *infomar*, do mar de informação, cujo sentido foi tomado de empréstimo da música *Pela internet*[1], do cantor Gilberto Gil, para sugerir que os professores sejam navegadores críticos e conscientes de seu papel de educador na sociedade atual, de modo à resinificar suas práticas pedagógicas para enfrentar esse *infomar*, a partir de um contexto em rede (CASTELLS, 2007).

Esse contexto nos desafia a pensar a escola como um espaço de aprendizagem, no qual as diversidades de culturas e linguagens possam convergir, com vistas à apropriação social do conhecimento, por parte de alunos e professores. Assim, talvez, os docentes, com suas práticas pedagógicas, no ritmo das ondas e correntezas da informação propiciadas pelas Tecnologias da informação e comunicação (TIC), possam lançar-se no oceano das informações pelas quais circulam, de modo a transformá-las em conhecimentos, a partir de um trabalho colaborativo com seus alunos.

A visão metafórica de um oceano de informação foi apresentada por Lévy (2010, p. 17) ao definir ciberespaço como:

> [...] não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo '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.

Assim, no ciberespaço, a linguagem, devido a seu caráter dialógico e ideológico (BAKHTIN, 2003), não só "caiu na rede" como é a "linha" constituinte desta, já que, além de ter se reconfigurado, em grande parte, ao "cair" no *modus operandi* da lógica digital, é um recurso primordial para a produção de comunicação e sentido para essa rede. Desse modo, as

[1] A música Pela internet, do cantor e compositor Gilberto Gil, foi a primeira no Brasil a ser transmitida em tempo real pela internet, em 1997. O projeto inovador, idealizado por Flora Gil, por precisar de uma grande capacidade de transmissão de dados pela internet e de uma grande equipe de produção, contou com a parceria da IBM, Embratel e o O Globo. Segundo Segura (2017), a música também faz uma referência ao primeiro samba gravado no Brasil "Pelo telefone", de 1917, de composição de Donga e Mauro de Almeida, datado justo 80 anos antes da "Pela internet". Disponível em: http://www.maurosegura.com.br/pela-internet-gilberto-gil/. Acesso em 20 maio 2019.

diferentes linguagens, verbais, imagéticas, sonoras, audiovisuais, ou seja, as linguagens multimodais (DIONÍSIO, 2011), não "navegam" apenas em suportes estáticos e bidimensionais, como os livros, cadernos, quadros negros, mas também em ambientes com potencialidades virtuais e colaborativas, ampliando as práticas de leitura e de escrita.

Tais marés, desafios, têm sido vivenciados por mim, durante os quase 10 anos como docente, acompanhando a implantação de um projeto digital na escola particular onde atuo. Nesse ambiente, pude presenciar a substituição de quadros negros por lousas digitais e, mais recentemente, a troca por lousas *touch screen.*

Assim, "naveguei", inicialmente, com os computadores da sala de informática, depois com os *notebooks* individuais da escola, até a gradual implementação de um *Ipad* por aluno, e, por fim, o uso do *smartphone* como recurso pedagógico para as aulas.

Pude, então, aprender, refletir e reformular muitas aulas de Língua Portuguesa, a partir dos dispositivos digitais disponíveis. Tais experiências me possibilitaram explorar várias plataformas digitais, como o Youtube entre outras redes, que culminou em um trabalho bastante inventivo e diversificado.

A partir desses espaços, busquei estimular nos alunos habilidades interpretativas a partir de: animações, curtas metragens, filmes, além de alcançar uma enorme gama de gêneros discursivos como poemas, poesia concreta, contos, crônicas, documentários, antes impressos, que foram digitalizados, ou até que surgiram no ciberespaço, como o blog ou o meme.

Nessas oportunidades, direcionei o foco para a produção de conhecimento de forma significativa com o protagonismo do aluno e produções autorais (SILVA, 2008), como a criação de: telejornais, resenhas fílmicas comuns aos youtubers, entrevistas, além da introdução às técnicas de programação digital para a produção de desenhos animados. É fato que o protagonismo e autoria independem do trabalho com as mídias digitais, contudo, nessas iniciativas, senti um riquíssimo processo de ensino e de aprendizagem me motivando a novas descobertas.

Nessa perspectiva, encontrei alguns aplicativos grátis, que podem ser utilizados para a educação, como o *Minecraft, Scratch, Kahoot,* Meu diário, Caixa de quadrinhos, entre muitos outros. Além desses, tive a oportunidade de usar aplicativos desenvolvidos pela própria escola, que permitiam que os conteúdos do livro didático fossem aprofundados em forma de jogos virtuais, como um passeio na selva para decifrar as linguagens conotativas, feira ortográfica, uma viagem intergaláctica com as flexões verbais, entre outras estratégias que incentivaram bastante os alunos, assim como a nós, professores.

Portanto, em vista de tantos recursos e meios digitais ofertados para a mediação dos conteúdos nas aulas de Língua Portuguesa, pude conhecer diversos caminhos com mídias conectadas à internet. Assim, aplicativos, *sites*, redes sociais, seja em *tablets*, *Ipads*, seja nos computadores da sala ou até nos smartphones dos alunos, foram compondo um *corpus* de vivências com o uso da linguagem em mídias digitais e hipermídias que me fascinou.

Ademais, uma questão que também me desconfortava eram as práticas pedagógicas, mediadas pelas tecnologias digitais, como mera transposição do conteúdo do quadro negro à tela *touch screen.* Nessa lógica, repete-se a noção de transmissão de conteúdo de forma mecânica. Não há, a partir da permanência da mesma metodologia analógica, uma relação com as tecnologias digitais que podem estimular uma postura mais ativa no processo educativo. Tais recursos e meios, devido a conexões em rede ou interfaces intuitivas, podem inspirar a colaboração e a autoria.

Entretanto, é de se suspeitar que os professores que foram formados na lógica verticalizada de transmissão de informação, em sua maioria, virão a reproduzir essa lógica para suas práticas pedagógicas mesmo ao serem surpreendidos pelas transformações tecnológicas. Mas, e os futuros professores? E a formação docente atual que já não pode negar as imbricações com a cultura digital que envolve a sociedade e seus sujeitos? A formação docente inicial contemporânea, diferente de décadas atrás, não se pode dizer surpreendida pelas revoluções tecnológicas digitais e, também, não é pertinente ignorá-las. É preciso enfrentá-las.

Portanto, é importante discutir como os meios digitais oportunizaram outras formas dos sujeitos se relacionarem com a linguagem. A ampliação das plataformas de leitura, os textos multissemióticos, os hipertextos, entre diversas outras atuais formas de comunicação, são questões interessantes para o âmbito linguístico e, por isso, o docente pode estimular seus alunos para um uso e produção autoral dessas realidades linguísticas hipermidiáticas e seus letramentos multi-hipermidiáticos. Então, é imprencindível, na sua formação inicial, que o docente reflita sobre essas e tantas outras questões presentes na contemporaneidade.

Para tanto, as proposições deste estudo contemplam uma análise crítico-reflexiva de como a formação docente em Língua Portuguesa pode valorizar uma abordagem multiculturalista, reconhecendo as diferentes culturas que estão presentes na sala de aula, além das ideologias que perpassam as relações entre os sujeitos, no espaço escolar, de modo que, a partir de situações concretas e práticas situadas, possamos colaborar com a formação de professores que incentivem os alunos às produções autorais e críticas no contexto da cultura

digital, portanto, não somente consumidores das mídias de massa, mas protagonistas, aptos para o uso social das diversas linguagens que navegam nesse *infomar*.

1.3 Revisão de literatura: buscando sinais e diálogos

Nesta seção, procuro sinais, pistas, convergências com outros estudos já realizados que dialoguem com a questão desta pesquisa. Assim, esta revisão de literatura, feita em março de 2019, tomou como base uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no intuito de conhecer trabalhos que se relacionassem com a temática desta investigação. Para tanto, tomei como critério pesquisas concluídas entre 2014 e 2018, faixa temporal que abrange as produções acadêmicas mais recentes dos últimos cinco anos. A pesquisa foi realizada, tomando por base os descritores: letramentos multi-hipermidiáticos; letramento hipermidiático; letramento hipermidiático e formação docente; letramento e formação docente; letramento e formação inicial docente; letramento, formação inicial docente e Língua portuguesa; Língua portuguesa e hipermídia. Os resultados foram agrupados considerando os diferentes tipos de produções acadêmicas: mestrado acadêmico, mestrado profissional e teses. Os resultados obtidos encontram-se na tabela seguinte:

TABELA 01: Pesquisa por descritores, com recorte temporal entre 2014 e 2018

Descritores	Dissertações mestrado acadêmico	Dissertações mestrado profissional	Teses	Total
"Letramentos multi-hipermidiáticos"	**0**	**0**	**0**	**0**
"Letramento multi-hipermidiático"	**0**	**1**	**0**	**1**
"Letramento multi-hipermidiático e formação docente"	**0**	**0**	**0**	**0**
"Letramento e formação docente"	**250084**	**50490**	**102834**	**403438**
"Letramento e formação inicial docente em Língua portuguesa"	**250202**	**50514**	**102882**	**403607**

Fonte: Elaboração própria, a partir de pesquisas no banco de dados da CAPES

Os resultados apontaram para apenas um estudo, dentro do recorte temporal estabelecido, sobre os letramentos multi-hipermidiáticos, porém desvinculado da questão da Formação docente. Após a leitura do material catalogado, foram selecionados os trabalhos que, embora não tratassem diretamente das hipermídias, relacionavam letramentos digitais e formação inicial docente em Língua Portuguesa, entendendo como fundamental o diálogo entre essas duas categorias teóricas para a presente pesquisa. Dentre esses, desconsiderei os que tratavam de alfabetização, práticas pedagógicas nas zonas rurais e educação básica, priorizando os estudos que abordassem a formação docente no curso de Letras, cerne desta pesquisa, conforme os resultados na tabela a seguir:

TABELA 02: Trabalhos que dialogam com este estudo, defendidos entre 2014 e 2018

Título do estudo	**Tipo de estudo e autor**	**Ano de publicação**	**Instituição**
A apropriação do gênero reportagem digital na escrita colaborativa para um jornal escolar online	Dissertação: Vanessa de Almeida Marques	2017	Fundação Universidade Federal do Pampa
Concepções acerca de letramento e formação docente: um olhar sobre o projeto político pedagógico do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	Dissertação: Wilciene Nunes do Vale	2014	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente	Dissertação: Thiago Alonso Hinkel	2014	Universidade da Região de Joinville

Formação inicial de professores de língua portuguesa para a era digital	Tese: Mariana Vidotti de Rezende	2015	Universidade Estadual de Londrina
Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem	Tese: Claudia de Faria Barbeta	2017	Universidade Estadual de Londrinas

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira 2018**.**

Das pesquisas selecionadas no repositório CAPES, três dissertações e duas teses dialogam de modo mais próximo com esta pesquisa.

A investigação de Marques (2017), intitulada *A Apropriação do Gênero Reportagem Digital na escrita colaborativa para um jornal escolar online,* buscou analisar, através da pesquisa-ação, o processo de autoria multimidiática, multiautoria durante a implantação de um jornal on-line com os alunos da turma de 3º ano noturno, da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, localizada na cidade de Bagé/RS, durante o primeiro semestre escolar de 2016. Foram investigadas as estratégias usadas na escrita colaborativa a partir do Documentos do Gmail e também a apropriação do gênero reportagem digital na produção escrita dos alunos. A pesquisa constatou a necessidade de intervenções sobre as temáticas de plágio e cópia da internet, que culminou em um curso extra.

A pesquisa denominada *Concepções acerca de letramento e formação docente: um olhar sobre o projeto político pedagógico do curso de letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS,* (VALE, 2014) teve como objetivo analisar as concepções acerca do letramento, presentes no Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. A direção da análise é mais para o campo curricular do que

para as relações sociopedagógicas. Como resultado, enfatizou-se a pouca relevância dos letramentos na construção curricular, sendo destacado pela autora a necessidade de maior discussão sobre a temática.

A dissertação de Hinkel (2014), *Trajetórias de Letramento Digital de Professores de Língua Portuguesa: Da Formação Inicial à Ação Docente*, faz uma reflexão sobre as contribuições da formação inicial docente para a prática pedagógica, no que se refere ao envolvimento com tecnologias digitais. Na fase exploratória, as informações foram construídos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas e, para a seleção dos egressos, foi utilizada a técnica *snowball*. A análise dos dados foi feita com base na Análise Crítica do Discurso. Na conclusão, a autora comenta a respeito da falta de uma disciplina específica para tratar das tecnologias de informação e comunicação e suas múltiplas e multimodais linguagens na graduação.

A tese de Rezende (2015), *Formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a era digital*, discute sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa para a contemporaneidade, tendo em vista as práticas sociais de linguagem mediadas por tecnologias digitais em um curso de extensão, na graduação da Universidade Estadual de Londrina. A metodologia seguiu o caminho da pesquisa-intervenção. A autora concluiu que o curso de formação inicial docente em Língua Portuguesa da UEL não prepara seus formandos para atuar nas perspectivas da era digital.

Na tese intitulada *Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem*, Barbeta (2017) defende que, no âmbito do uso das tecnologias, embora a formação docente continuada seja importante, ela não basta. A autora sinaliza após a experiência com professores em cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado no âmbito das TDIC na sala de aula, que muitos professores de Língua Portuguesa se limitam ao uso dos recursos como espaço de consulta e de pesquisa, sem contemplar os múltiplos letramentos dos espaços virtuais. A metodologia apropriou-se do caráter etnográfico colaborativo, qualitativo-interpretativista e da Linguística Aplicada. A autora chega à conclusão de que a prática pedagógica em sala de aula é afetada devido à falta de uma formação inicial dos professores de Língua Portuguesa que possa dar conta dos usos das diversidades de linguagens e contextos digitais.

Esses estudos trarão contribuições valiosas para a discussão teórico-metodológica desta pesquisa. Compreender o que já foi estudado, em relação à formação inicial docente em Língua Portuguesa, no âmbito das TIC e dos letramentos, é relevante para o desenvolvimento desta investigação; primeiramente, pelo arcabouço teórico, seja pelas referências em comum,

seja pela descoberta de outros autores, que poderão ampliar as discussões. Ademais, os resultados obtidos influenciam também na guiança deste estudo, por reforçarem as inquietações que o motivaram.

Os 91.914 estudos sobre letramentos e formação inicial docente em Língua Portuguesa mostram que tais temáticas vêm sendo discutidas no âmbito acadêmico. Contudo, há necessidade de se ampliar o número de pesquisas que tratam de letramentos multi-hipermidiáticos, especialmente, no âmbito da formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Entendemos ser este o ponto relevante deste estudo: a formação inicial docente em Língua Portuguesa relacionada aos letramentos ampliados pelas multimídias e hipermídias.

2 A BORDO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
(GIL, 1996)

Este capítulo tem como prioridade "embarcar" no estudo das tecnologias digitais, sua reverberação no cenário educacional e para os multiletramentos dos sujeitos, como práticas socioculturais. Na primeira parte, busca-se uma reflexão sobre a caminhada tecnológica até o momento presente. Na seção seguinte, revisita-se o conceito de letramento até sua relação mais próxima com as hipermídias, os letramentos multi-hipermidiáticos.

2.1 Do machado ao teclado

Inicialmente, ao traçar uma ponte entre o desenvolvimento tecnológico do machado e as tecnologias contemporâneas, como o teclado, impõe-se a questão: Mas o que é contemporâneo? Para tentar uma conceitualização sobre o que é contemporâneo, é importante lembrar que, segundo Deleuze (1997, p. 25), o conceito é uma maneira de organizar um problema para tentar resolvê-lo. Portanto, a escolha desse termo é uma decisão que visa a uma organização conceitual para uma aproximação com o problema desta pesquisa, imanente ao contexto social atual.

Posto isso, a problemática sobre o conceito de contemporaneidade é defendida por Agamben (2009, p. 59) como uma "singular relação com o próprio tempo". Para o autor, tal complexidade consiste em se fazer parte de um determinado tempo, sem se sentir inteiramente pertencente a este. Nesta perspectiva, o sujeito contemporâneo é um desconfiado, sendo "aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e que não cessa de interpelá-lo" (AGAMBEN, 2009, p. 64). Atribui-se, então, ao contemporâneo, uma relação que extrapola as delimitações temporais, assumindo contornos "obscuros" nas dinâmicas com os sujeitos.

Sendo assim, assumimos, neste estudo, uma contemporaneidade, em que o sujeito, ao participar de um mundo globalizado e permeado pelas diversas tecnologias digitais, é pertencente a este contexto e nele atua, aprende e produz saberes para as suas mais variadas demandas diárias. Contudo, na esfera escolar, esse sujeito desconfia (ou deveria desconfiar), muitas vezes, do processo educacional que lhe é apresentado e a partir do qual ele é avaliado,

principalmente quando a lógica da sala de aula distancia-se das suas práticas cotidianas e necessidades diárias.

Nessa perspectiva, é preciso compreender que a tecnologia, de acordo com Marshall McLuhan (2018, p. 8) “vem mudando a forma e os padrões de interdependência social e todos os aspectos da nossa vida pessoal.”. Da mesma forma, a vida escolar assume outras especificidades comportamentais e linguísticas que traz ao professor de Língua Portuguesa, na contemporaneidade, um grande desafio: não só acompanhar, mas se engajar criticamente frente à diversidade das práticas de linguagens que se disseminam neste contexto. Então, faz-se urgente pensarmos uma reconfiguração da prática pedagógica e, consequentemente, uma reflexão mais aprofundada sobre os usos sociais da linguagem e seu potencial, nesse contexto atual, que envolve as multimodalidades da linguagem: escrita, imagética, musical, audiovisual, em diversos suportes, seja papel, seja a tela, a depender das particulares intenções de comunicação.

> É precisamente devido à sua diversificação, multimodalidade e versatilidade que o novo sistema de comunicação é capaz de abarcar e integrar todas as formas de expressão, bem como a diversidade de interesses, valores e imaginações, inclusive a expressão de conflitos sociais. (CASTELLS, 2007, p. 461)

Tais transformações nos sistemas de informação e comunicação é fruto, segundo Castells (1999), de uma revolução tecnológica de proporções que se assemelham à Revolução Industrial. Entretanto, enquanto esta foi de caráter colonial e estendeu-se entre os séculos XVII e XIX, a Revolução das tecnologias de informação foi de caráter planetário e ocorreu em menos de duas décadas.

Nesse contexto, Castells (1999) discute as dinâmicas das sociedades em rede. O autor defende que as relações em rede sempre existiram, porém de forma diferenciada. Antes, as redes, as conexões, eram tecidas a partir da convivência em família, com os vizinhos, na igreja, nas feiras, ou seja, a partir de situações que oportunizavam diálogos, contatos, trocas ou produções, majoritariamente presenciais e gerenciadas por um líder ou indivíduo como referência para articular os interesses dos demais, como um padre, um chefe de família, um líder comunitário.

Atualmente, essas redes são transformadas a partir de conexões com base na microeletrônica. Estas tecnologias modificam o paradigma comunicacional por serem gerenciadas por componentes autônomos e em redes globais, tendendo a ser descentralizadas

e flexíveis. Nessa lógica, as redes entre os indivíduos já não são majoritariamente tecidas presencialmente e tampouco necessitam ser centralizadas em um indivíduo.

As dinâmicas da sociedade em rede contemporânea são autônomas, independente de lideranças, podendo surgir e se perpetuar partindo de diversos lugares do globo e, mesmo assim, estarem conectadas a partir de interesses, projetos e necessidades comuns. Ademais, ao mesmo tempo, são flexíveis, já que tal aspecto relacional pode ser alterado, desconectado e inovado a qualquer momento pelos sujeitos que fazem parte da rede. É o que acontece, por exemplo, com uma comunidade no Facebook, a qual pode ser administrada por diversos membros, de forma descentralizada e autônoma, e, também, por isso, flexível na abordagem, continuidade e proposta, já que todo integrante tem a liberdade de expor sua ideia, propor nova ação ou, até mesmo, se retirar da comunidade.

Da mesma forma que Castells (1999) nos faz refletir sobre o desenvolvimento da sociedade em rede, mostrando como as conexões entre os sujeitos foram se transformando ao longo do tempo, Burk e Ostein (2010) destacam como a humanidade vem desenvolvendo a tecnologia ao passar das épocas. Os autores defendem que é a sociedade que dá forma à tecnologia, de acordo com suas necessidades e valores, desde, principalmente, a criação do machado, qual foi o grande divisor de águas para o desenvolvimento das organizações sociais que se seguiram, já que:

> [...] os instrumentos dirigiam o desenvolvimento das mentes e vice-versa. Ao longo do tempo, este processo retroalimentador singular de ordenar e sequenciar ações e pensamentos se tornou dominante graças à produção de machados e a tudo o que o seguiu. (BURK; ORNSTEIN, 2010, p. 38).

Nota-se, então, que a evolução tecnológica indica diferentes fases referentes ao desenvolvimento, utilização e processo de produção; está presente na história humana há muitos séculos. A grande diferença para as atuais tecnologias de informação e comunicação (TIC) é que, segundo Castells (2007), diferente dos tempos antigos, elas são de base microeletrônica, propiciando novas capacidades a uma velha organização social.

Em suma, nota-se, pelas discussões dos autores, que a contemporaneidade envolve tecnologias e redes que alteraram o processo social e subjetivo do indivíduo. As atuais TIC oportunizam um acesso às diversas informações e produções, enquanto as redes propiciam uma colaboração e compartilhamento. Nessa perspectiva, ao transformarem as formas de se obter, produzir e compartilhar conhecimento, a esfera educacional não pode estar desconectada de todas essas dinâmicas de ser e conviver consigo e com o outro.

Nesse sentido, transforma-se a noção vertical de que o professor é o detentor do conhecimento, deslocando-se essa percepção para uma noção horizontal, descentralizada em uma rede de rápido acesso à informação, cuja propensão à colaboração e autogestão potencializam as chances de uma aprendizagem realmente significativa, pois acerca-se dos interesses e práticas cotidianas dos sujeitos. Tal pensamento é análogo à ideia de Freire (2002), que também defende que o aprendizado acontece quando o educando é levado a compreender o que ocorre ao seu redor, a fazer suas próprias conexões e a construir um conhecimento que faça sentido para a sua vida.

Portanto, nesta pesquisa, tomaremos as ideias de Castells para entender a sociedade em rede, contemporânea, junto à noção de tecnologia como uma produção criativa humana para atender a determinada demanda e não como um suporte material ou técnico. Nessa linha de raciocínio, Lima Jr. (2005) argumenta que a partir desse processo criativo de manipulação dos recursos para obtenção de resolução aos problemas de sua época, o ser humano além de transformar a realidade da qual participa, transforma a si próprio. Sendo assim, tais transformações do indivíduo e do seu meio são indissociáveis do âmbito escolar e acadêmico. Urge, então, "entrar na rede e promover um debate" (GIL, 1996) para discutir estas questões.

2.2 Do letramento aos letramentos multi-hipermidiáticos

Com o intuito de melhor apresentar a concepção sobre os letramentos multi-hipermidiáticos, categoria teórica que conduz esta pesquisa, é necessário que se inicie por sua noção introdutória: letramento**,** termo que, Segundo Soares (1999), foi inaugurado por Mary Kato, em 1986, no livro "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística". A autora, ao estudar o aprendizado da linguagem para as crianças, apontava que:

> A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986, p.7).

Kato (1986) defende o uso social da linguagem e o papel da escola que é o de desenvolver habilidades para as ações comunicativas reais. Para a autora, mais do que o reconhecimento da escrita, o aluno precisa utilizá-la em situações comunicativas que atendam às suas necessidades cotidianas e não apenas às metas escolares, como atividades de classe e de avaliações. Sendo a linguagem um recurso para nos expressar e interpretar o mundo a nossa

volta, o aluno, ao se apropriar dela socialmente, está mais integrado e preparado para as demandas da sociedade a que pertence.

De acordo com Soares (1999, p.17), o vocábulo "letramento" foi traduzido do inglês *literacy* que, etimologicamente, tem sua origem do latim *littera* (letra), "com a adição do sufixo *–cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser". Outra sinalização para a estreita relação entre a "letra", a escrita, e sua "condição de produção", o contexto.

Apenas em 2001, tal vocábulo foi dicionarizado. Dentre as definições, o letramento é entendido como "conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito" (HOUAISS, 2001, p. 1.747) Nota-se, nessa definição, o estreitamento entre o conceito de letramento com a habilidade para o uso da escrita, bem como as diversas possibilidades de contato com a escrita, tendo em vista os inúmeros contextos de atuação e os diferentes suportes, de que o indivíduo se apropria para interagir, a depender da situação e propósito.

Dentre as discussões conceituais, o termo letramento foi, muitas vezes, confundido com alfabetização. Entretanto, muito já foi problematizado e se entende que há grandes diferenças entre as duas noções, embora elas dialoguem. Enquanto a alfabetização pretende ensinar a ler e a escrever, o letramento foca no uso da escrita e da leitura como práticas sociais em seus diferentes contextos**.**

A alfabetização restringe-se a um fenômeno individual do uso das tecnologias de leitura e de escrita; o foco não está no fenômeno social do letramento que, de acordo com Kleiman (2008, p. 18), é "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais."; um processo que se soma à habilidade de ler e escrever em vista de sua aplicação, seu uso na multiplicidade de demandas sociais que envolvem a práticas de leitura e de escrita.

Logo, ambas as práticas devem ser reconhecidas no âmbito educacional, já que é basilar tanto a alfabetização, visando "ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever" (SOARES, 1999, p. 16), quanto o processo de letramento através do desenvolvimento de "[...] habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais" (SOARES, 1999, p. 89). Assim, o ideal é que ambas as práticas se entrelacem no processo. Embora seja necessária a alfabetização e o letramento coexistirem no âmbito educacional, Soares (1999, p. 40) destaca que "um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado", já que para ser letrado não basta apenas saber ler e escrever, mas usar tais habilidades socialmente. Por exemplo, uma pessoa

alfabetizada e não letrada restringe-se à reprodução do que lhe foi ensinado: uma assinatura, uma decodificação do nome do ônibus, até uma leitura de uma placa; entretanto, não está apta a uma interpretação de um texto um pouco mais longo nem, muitas vezes, à produção de um texto compreensível ao interlocutor, como um discurso, um texto argumentativo, que lhe atenda a uma demanda social específica.

Dito isso, explicamos ao leitor que a concepção de letramento, neste estudo, se amplia para além do letramento escolar, discutido por Soares (1999). Muitas vezes, o que se vê na escola é o ensino da linguagem pautada na concepção da alfabetização, não se dando a devida ênfase a sua relação com as práticas sociais cotidianas dos sujeitos. Para Kleiman,

> [...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização; nesse caso, as práticas de leitura e de escritas restringem-se a um tipo de letramento, o escolar, que circula apenas no âmbito da sala de aula, não estabelecendo vínculo com as práticas socioculturais as quais fazem parte do dia a dia dos alunos (KLEIMAN, 2008, p. 20)

Isso é percebido, de maneira geral, no destaque que a prática pedagógica dá aos tipos de textos em detrimentos dos gêneros discursivos. Enquanto os tipos de textos buscam "classificar os textos com base em suas características linguísticas: descrição, narração, dissertação, argumentação", os gêneros discursivos "são entidades da vida" (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 26-27). Nessa lógica, ao se privilegiar o ensino e a aprendizagem de classificações tipológicas dos textos, afasta-se da dinâmica textual que envolve o cotidiano dos indivíduos, já que todas as nossas falas formais e informais se organizam através de gêneros discursivos, como um "bom dia", uma mensagem na rede social, um relatório, uma lista de supermercado; ou seja, os gêneros discursivos podem ser orais, escritos, impressos ou digitais. Fato é que "os gêneros discursivos permeiam nossa vida diária e organizam a nossa comunicação" (ROJO, BARBOSA, 2015, p. 17). Então, a escola ao dar um destaque maior à proficiência classificatória e teórica dos textos, foca, retomando Kleiman (2008), em um tipo de letramento, o letramento escolar. Pelo visto, dessa forma, promove um distanciamento da linguagem em seu âmbito mais prático, cotidiano. O estudo dos inúmeros gêneros discursivos que permeiam as práticas diárias poderia causar uma maior aproximação dos indivíduos com a escola, amenizando o afastamento entre letramento escolar e letramentos do cotidiano dos sujeitos que habitam a escola.

A referida falta de vínculo, nas práticas escolares, entre a linguagem escolar e a linguagem usada fora dos muros da escola, aumenta devido à noção de que, em cada contexto

e construção identitária, a percepção e uso da linguagem serão diferentes. Assim, multiplicam-se as práticas sociais com a linguagem, agregando novas concepções de letramento, os letramentos múltiplos.

> O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

Observa-se, nessa perspectiva, que se alarga o conceito de letramento paralelamente à expansão da multimodalidade. Isso acontece, pois as mídias digitais, ao reunirem, em sua interface, diferentes modos de linguagem, como textos verbais, imagens, sons, vídeos, proporcionam uma ampliação na prática da leitura e da escrita, nos letramentos, e consequentemente, alargam também as produções de sentido. Para Dionísio (2011), todos esses distintos modos de construir um texto acarretam modificações substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação, transcendendo, dessa maneira, a primazia dada à palavra. A multimodalidade propicia, segundo o autor, o irromper de múltiplos e diversificados recursos de construção de sentido.

A multimodalidade é observada em variados suportes, sejam eles analógicos, como os jornais impressos, que contém tanto texto verbal como charges e fotografias, ou suportes digitais, como *smartphones*, onde também pode ser identificada a presença de uma linguagem sincrética, conectados ou não à internet. A noção de suporte, aqui apresentada, é "[...] suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto". (MARCUSCHI, 2003, p. 4).

Constata-se, então, que as situações comunicativas contemporâneas se dão, em sua maioria, através da multimodalidade e em inúmeros suportes. Dessa forma, os sujeitos podem experienciar diferentes interações com a(s) linguagem (ns), construindo um saber a partir das suas experiências.

> O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de

> estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p. 27)

Sendo assim, a experiência com linguagem não pode se reduzir à mera aquisição e reprodução da língua normativa na perspectiva grafocêntrica, visto que os diferentes usos da linguagem, em diferentes contextos, produzem diversos letramentos, multimodais e multissemióticos, que poderão ser potencializados na sala de aula, visando a um ensino e uma aprendizagem de linguagens mais conectadas com a contemporaneidade e suas práticas sociais.

Ao aproximar o estudo da linguagem no âmbito escolar das necessidades e usos cotidianos dos alunos e professores, pode-se produzir uma relação com a leitura e com a escrita que garanta ao indivíduo um domínio linguístico para atender às suas demandas sociais, bem como para se engajar às problemáticas de seu interesse, expressar-se, elaborar discursos, criar situações comunicativas de grupo, produzir Blogs, memes, críticas; enfim, usar a linguagem em sua função social. Com isso, é de extrema importância, segundo Street (2014, p. 2), a linguagem em sua dimensão política-ideológica devido "[...] às formas que as práticas de leitura concretamente assumem em determinados contextos sociais que propõem e exigem essas práticas". Portanto, o indivíduo, precisa desenvolver seus letramentos múltiplos, preparando-se para as exigências sociais, assim como para produzir suas próprias exigências frente aos contextos que se apresentam. Essa via de mão dupla salienta tanto a necessidade de estar linguisticamente apto para as possíveis dimensões de opressão política, quanto para posicionarem-se politicamente a partir de suas ideologias, valores e vivências.

Nota-se, nesse viés, a pluralidade de contextos sociais para as práticas de linguagem, que vão desde uma leitura de contrato, um *post* em um site ou um abaixo-assinado na comunidade, sendo todas permeadas por variadas interpretações e ideologias. Desse modo, verifica-se que, a cada prática de linguagem, podem ser identificadas as múltiplas influências culturais que atravessam os interlocutores, assim como as diversas atribuições de sentido que pode variar a cada indivíduo e a cada situação.

Destaca-se, nessa configuração, o caráter multiculturalista e multissemiótico imanente dos contextos comunicativos contemporâneos. É nesse ponto da reflexão que se amplia a discussão para os multiletramentos. Tal abordagem leva à reflexão sobre a necessidade de uma Pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996), que teceu uma crítica à pedagogia tradicional baseada na supremacia do letramento monocultural linear, homogêneo e centralizador. Este grupo defendeu uma noção de letramento que valorizasse o multiculturalismo e a grande variedade de culturas presentes na sala de aula.

O GNL (1996) foi formado, em 1994, por pesquisadores das áreas de educação e linguística que se encontraram em Nova Londres (EUA). Conforme Rojo e Moura (2012), os integrantes compartilhavam interesses no âmbito da educação, os quais se relacionavam às vivências, conflitos e intolerâncias nos seus países de origem, questões que eram ignoradas nas escolas.

Assim, partilhando inquietações convergentes, publicaram, em 1996, o manifesto denominado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais). O manifesto tinha como pretensão "desenvolver uma epistemologia do pluralismo que forneça acesso (ao capital simbólico) sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades" (GNL, 2000, p.18). Propõe-se, nessa lógica, a valorização das subjetividades dos sujeitos, envoltos num pluralismo cultural e linguístico.

Segundo Rojo e Moura (2012), para aplicar tal epistemologia, é necessário atender a quatro requisitos básicos: *a prática situada*: uma prática conectada aos repertórios e interesses socioculturais dos alunos; *a instrução aberta*, que consiste em intervenções ativas e colaborativas para a realização de práticas, assim como reflexões a partir destas ações; *enquadramento crítico, na qual se* busca que os alunos desenvolvam a criticidade a partir da percepção e consciência de seus contextos. Por fim, com *a prática transformadora*, almeja-se a transformação do que foi problematizado, reconstruindo e/ou inovando as práticas a partir dos próprios objetivos e valores dos indivíduos.

Nessa proposta, os multiletramentos se diferenciam dos letramentos múltiplos, pois, de acordo com Rojo e Moura (2012), enquanto os letramentos múltiplos referem-se a multiplicidades de práticas letradas, os multiletramentos abarcam a multiplicidade de semioses e culturas propiciadas também pela cibercultura. Silva e Anecleto (2018, p. 463) reforçam essa perspectiva ao argumentar que:

> [...] os multiletramentos referem-se a práticas multiletradas e multissemióticas, em sua complexidade e inter-relação, presentes na sociedade altamente semiotizada e globalizada, nas mais variadas formas de construção de significados.

Os multiletramentos, segundo as autoras, ampliam os letramentos múltiplos, através da construção de diálogos e sentidos potencializados pela cultura digital, a qual requer do leitor outras habilidades interpretativas para a construção de múltiplos significados.

Sobre esta discussão, Rojo (2009, p. 107) defende que o letramento tradicional (da letra/livro) se torna insuficiente para a vida contemporânea. Torna-se indiscutível que novas

práticas de leitura e escrita necessitam de novas habilidades semióticas. Nessa perspectiva de ampliação de práticas e conceitualizações, os multiletramentos enfatizam uma produção ativa do sentido, que é impulsionada pela habilidade de leitura e de escrita vinculadas às esferas socioculturais dos indivíduos. Ao se respeitar as nuances individuais, o lugar de fala e de ação de cada aluno objetiva uma pedagogia socialmente mais ética e humana. Silva e Anecleto (2018, p. 464-465) destacam que:

> A pedagogia dos multiletramentos envolve novas práticas de letramentos, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que já fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento. Essa proposta surge como dimensão de uma pedagogia socialmente justa e produtiva, que chama a atenção para a urgência de se articular os estudos de letramentos com o contexto educacional, bem como para a necessidade de a escola, em nome de uma nova ética e uma nova estética, considerar a multimodalidade bem como a diversidade cultural dos povos da sociedade atual, no espaço escolar, de modo a construir propostas de ensino e aprendizagem que contemplem a linguagem interativa, transgressiva, híbrida, colaborativa, fronteiriça, mestiça; que não discriminem o uso dessa ou daquela tecnologia, mas que as tomem todas como recursos para produção de sentidos, a partir de práticas híbridas, fronteiriças e do novo *ethos* que elas implicam.

Tal concepção reforça os postulados do GNL (2010) ao destacar a construção contextual e colaborativa do conhecimento. Ademais, pontua a valorização multicultural, multilinguística e multimodal em vista das diversas práticas e recursos vivenciados na cibercultura. Todas essas compreensões destacam a importância do uso da leitura e da escrita de forma produtiva hibridizando os contextos educacionais e cotidianos dos indivíduos.

Não se pode mais ter, nessa perspectiva, uma visão reducionista da concepção de leitura como apenas a decifração das letras, pois

> Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão." (SANTAELLA, 2014, p.3)

Nesse sentido, na sociedade atual, devido ao fato de os sujeitos lidarem com a expansão da leitura a partir de outros gêneros e suportes digitais e multimidiáticos em suas práticas discursivas, os padrões grafocêntricos dos letramentos de base puramente linguística vão abrindo espaço aos padrões híbridos de produção e recepção da linguagem (SIGNORINI, 2011). A partir desses novos padrões, desenvolve-se a concepção de letramentos digitais que, conforme Soares (2002, p.18), envolvem práticas de leitura e de escrita na tela, em

alguns pontos, distintas das práticas no papel. Desse modo, oportunizam-se situações de letramentos diferentes, em vista das especificidades das redes digitais e suas formas de interação com a linguagem.

Para tal interação, contudo, espera-se um posicionamento crítico em relação à ação. A consciência crítica repercute em ações sociais e cidadãs permeadas pelas tecnologias digitais. Os letramentos digitais críticos reforçam essa ideia, "considerando-se que a crítica remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão". (MONTE MÓR, 2015, p. 43). Esse é um ponto crucial na lógica de um uso e produção de linguagens que possa servir para o sujeito engajar-se frente às demandas subjetivas e políticas.

Portanto, a educação e, mais especificamente, a Língua Portuguesa, no espaço escolar, precisam dar mais credibilidade a processos de letramentos que possam desenvolver a consciência crítica dos sujeitos, nos contextos digitais. Para Mont Mór (2015, p. 31)), tal habilidade é fundamental.

> Os inúmeros e crescentes debates voltados à educação na sociedade de hoje frequentemente focalizam a necessidade de várias habilidades para a vivência numa sociedade que enfrenta os desafios de fenômenos como a globalização e a ampliação da presença da tecnologia digital. Reconhece-se que o desenvolvimento crítico vem a ser uma dessas habilidades.

Compreendemos, a partir dessas discussões, que as mudanças tecnológicas reverberam nas subjetividades, identidades e habilidades dos sujeitos. Os sujeitos alteram-se com as mudanças midiáticas. Nota-se que, com o avanço da Web1.0 para a Web 2.0 até a Web 3.0, e mais recentemente, a Web 4.0, alteraram-se as dinâmicas com as/nas mídias e com a/na sociedade.

De acordo com os estudos de Santos e Nicolau (2012), inicialmente, na década de 90, com a criação da World Wide Web, por Tim Berners Lee, as mídias eram mais estáticas, compostas basicamente de documentos para a leitura e uma sincronização das mídias, as multimídias. Estas agregavam sons, imagens e textos, mas ainda eram limitantes na forma de interação.

Devido ao desdobramento da internet e a transição para a Web 2.0, desenvolveu-se o hipertexto, que se configura como

> [...] um texto que, em vez de se estruturar frase a frase linearmente como em um livro impresso, caracteriza-se por nós ou pontos de intersecção que, ao serem clicados, remetem a conexões não lineares, compondo um percurso de leitura que salta de um ponto a outro de mensagens contidas em documentos

> distintos, mas interconectados. (SANTAELLA, 2014, p.7)

Os hipertextos combinados com as multimídias configuram as **hipermídias,** contendo hiperlinks para maior interatividade com o usuário e com acesso a uma grande mistura de linguagens, gêneros e signos que coexistem através de combinações diversas. Segundo Santaella (2014), a hipermídia

> [...] é composta por conglomerados de informação multimídia (verbo, som e imagem) de acesso não sequencial, navegáveis através de palavras-chave semialeatórias. Assim, os ingredientes da hipermídia são imagens, sons, textos, animações e vídeos que podem ser conectados em combinações diversas, rompendo com a ideia linear de um texto com começo, meio e fim pré-determinados e fixos. (SANTAELLA, 2014, p. 14.)

Os sujeitos, diante das novas formas de participação e interação, consomem informação, produzem e compartilham neste espaço virtual inédito. Nessa dinâmica, se oportunizam as inteligências coletivas (LÉVY, 2004), ao se elaborar e ao se compartilhar conhecimentos em ambientes de conexão com a internet. Então, considerando que um trabalho pedagógico com as hipermídias, e suas características típicas de interação, linkagem, colaboração no ambiente online, exigem do sujeito ser ativo, criador e colaborador, entendemos que as hipermídias podem potencializar e intermediar tais inteligências coletivas.

A partir da Web 3.0, também conhecida como Web semântica, promoveu-se uma interligação dos sentidos das palavras com os códigos computacionais. O objetivo era um aprimoramento das buscas por informações tanto dos sujeitos quanto das máquinas.

> A Web Semântica é sobre a colocação de arquivos de dados na web. Não é apenas uma web de documentos, mas também de dados. A tecnologia de dados da Web Semântica terá muitas aplicações, todas interconectadas. Pela primeira vez haverá um formato comum de dados para todos os aplicativos, permitindo que os bancos de dados e as páginas da web troquem arquivos (BERNERS LEE, 2007)[2]

Já se reconhece, atualmente, a lógica da Web 3.0 com a prática dos *hashtags*, organizando as informações publicadas, além dos algoritmos que cada vez mais conseguem reconhecer os gostos dos indivíduos e direcionam a busca para tal finalidade. A intensificação desse processo de padronização do formato de dados vem materializando a Web 4.0, a web das coisas. É assim conhecida, pois alarga o campo de atuação da web para as "coisas", outros

---

2 Qual é o futuro da web, segundo Tim Berners-Lee.
Disponível em: https://computerworld.com.br/2007/07/09/idgnoticia-2007-07-09-9970442373/. Acesso em 10 nov. 2019.

utensílios do nosso dia a dia, como a geladeira inteligente conectada no smartphone, o qual também pode ser acionado pelo relógio, que ativa o funcionamento do chuveiro ou abre o carro, e assim por diante.

> Para a Internet das Coisas se tornar uma realidade, é necessário que um único protocolo de camada de aplicação universal ("linguagem") para que dispositivos e aplicações conversem uns com os outros, independentemente de como eles estão fisicamente conectados." (W3C Web.br, 2016)[3]

Nessa lógica, a interação ultrapassa o que antes se dava apenas entre o sujeito e a informação, para promover a interação entre sujeitos e objetos, minimizando, pelo padrão dos dados, as diferenças entre fabricantes e plataformas.

Mais especificamente, neste estudo, focaremos nos letramentos propiciados pelas Webs 2.0 e 3.0, constituídos pelas hipermídias, os letramentos multi-hipermidiáticos, os quais, segundo Signorini (2011, p. 262-263), são "conjuntos de práticas socioculturais caracterizadas pelo uso de linguagens multimodais (verbais, visuais, sonoras) associadas à hipermodalidade, ou seja, aos recursos de design e navegação próprios dos ambientes de hipermídia.". A autora defende que, nos ambientes de hipermídia, os textos não se limitam a sua forma verbal, pois a leitura das palavras soma-se a imagens, sons, animações e, principalmente, a links, todos convergindo para a produção de uma linguagem hipermidiática.

Ademais, Signorini (2011), apoiando-se nos estudos dos multiletramentos, considera a pluralidade das práticas de leitura e de escrita que não se reduzem a conteúdos disciplinares, como estabelecidos pela escola, pois, no contexto escolar, a leitura é trabalhada, majoritariamente, a partir de uma direção linear, seguindo a sequência organizacional das páginas, baseada quase que exclusivamente no texto verbal estático. No entanto, a leitura hipermidiática é dinâmica, pois os elementos textuais estão dispostos em diversos lugares da tela, podendo redirecionar o leitor através de links, além de apresentar um conjunto de mídias, textos, imagens, gráficos, vídeos, que conferem um caráter interativo à leitura, na qual o leitor não apenas recebe e absorve os elementos textuais, mas age, seleciona, se aprofunda no que tem mais interesse, produz, assim caminhos autorais para a leitura e interpretação.

Tais habilidades dinâmicas e interativas poderão promover ações mais autorais ao invés da mera recepção e decodificação de informação. Para Silva (2008, p. 359), "o sujeito se torna autor quando o ato de escrever o engaja, quando ele se insere na cultura, assume uma posição no contexto histórico-social, aprende a se colocar". Configura-se, na percepção da autora, a

[3] Conferência W3C Web.br 2016. Qual a diferença entre Internet das Coisas e Web das Coisas? Disponível em: https://brunovasconcelos.me/2017/05/20/http-web-das-coisas/. Acesso em 12 de dez. 2019

noção de autoria quando o sujeito lança um novo olhar sobre os textos, podendo recriá-lo, a partir da sua responsabilidade pelo processo de produção de sentido.

Sobre a autoria no âmbito educacional, Santos (2012, p.173) afirma que as mídias digitais, como as redes sociais, são potenciais espaços pedagógicos para produções autorais, já que "o ciberespaço traz novos usos e novas possibilidades para a interatividade, autoria e a cocriação". Dessa forma, o aluno pode criar conteúdos como *Blogs,* sites colaborativos, produção de *Fanfics,* além das redes sociais como Twitter, Facebook ou Instagram, com os quais podem contestar a ordem vigente, promover escritas de resistência, organizar grupos de ajuda comunitária, redes de apoio, expor suas próprias produções artísticas, além de poder financiá-las colaborativamente em sites específicos; enfim, passam a ser produtores de cultura e não só consumidores, como frequentemente acontecia na lógica da mídia de massa.

Vale lembrar que a informação está de fácil acesso à grande maioria; todavia, a capacidade de seleção e interpretação e produção é que confere o poder aos sujeitos de transformar a mera informação em conhecimento. Este é o ponto relevante dos letramentos multi-hipermidiáticos como uma forma autoral de produção e recepção de linguagem, já que nessa perspectiva, o sujeito reage ao que lê e vê, tendo a possibilidade de agir e produzir novo conteúdo. Portanto, a transformação da informação em conhecimento parte da lógica de sujeitos que saem de um lugar passivo de recebimento da informação para uma conduta ativa que vincula a enorme quantidade de informação disponível na rede digital com suas bagagens socioculturais, produzindo conhecimento para si e, potencialmente, para a sociedade.

Toda essa nova dinâmica mudou bastante a concepção de leitura, antes, majoritariamente, linear e sequencial para a dinâmica hipermidiática. A conexão com a internet sugere outras oportunidades para o leitor, que pode mudar completamente de assunto em um clique, expor sua opinião para toda a população global, copiar e colar fragmentos, direcioná-los a outros grupos de pessoas.

Portanto, os sujeitos contemporâneos precisam apresentar perfis cognitivos de leitores imersivos que, conforme Santaella (2012, p. 33), é

> [...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, música, vídeo etc.

Diferencia-se, então, do leitor movente, "um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade" (SANTAELLA, 2012, p.29), pois, devido ao bombardeio das informações decorrente das *massmedia*, jornal televisão, rádio, este leitor recebe muitos

estímulos ao consumo de conteúdo, em uma velocidade que o leva a ler com rapidez e menos concentração, no ritmo da pressa que a vida após a revolução industrial no imprimiu. Já o leitor contemplativo não se afeta pela velocidade da informação, pois, segundo Santaella (2012, p. 24) "não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo. Um leitor que contempla, que medita.". Tanto o leitor contemplativo quanto o movente não interagem e seguem os passos da leitura linear, mesmo em contato com ambientes digitais e hipermidiáticos.

Não obstante, a autora chama a atenção para a ideia de que tais perfis de leitores coexistem e se completam, ou seja, que a aparição de um não produz o desaparecimento do outro. Eles convergem assim como as mídias. Nessa perspectiva, a autora propõe o leitor ubíquo, segundo Santaella (2014, p. 8) com "um perfil cognitivo inédito que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo.". Este se move em diferentes espaços, lendo placas, outdoors, cores, mas também em conexão com os dispositivos móveis, como o smartphone, lê em qualquer lugar o que lhe convier, imerge nos nós das redes e configurações hipermidiáticas a um toque. O leitor ubíquo se move fisicamente fora e cognitivamente dentro da rede. Ele está fora e dentro ao mesmo tempo.

Nos contextos digitais e hipermidiáticos, os leitores imersivos e ubíquos trazem consigo bagagens dessas habilidades de leitura e escrita além da linearidade e da recepção, que, em sua grande maioria, não são conhecimentos advindos das instituições educacionais, mas poderiam colaborar para o enriquecimento e atualização dos processos de aprendizagem, caso sejam valorizados pelos professores.

Segundo Lévy (2010, p. 159), "qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber". Então se há o alargamento da noção do saber, em suas múltiplas formas, signos, expressões, a educação, de acordo com Lévy (2010), não pode se abster das peculiaridades da cibercultura. Dessa forma, é preciso uma reflexão sobre os saberes da formação docente, que leve em consideração o uso social e autoral das múltiplas linguagens permeadas pela hipermídias, os letramentos multi-hipermidiáticos.

Nessa lógica, discutir a formação inicial docente em Língua Portuguesa, em relação à diversidade de letramentos ampliados pelas tecnologias hipermidiáticas, pode contribuir para uma reflexão sobre a atualização nos processos formativos em vista das novas demandas linguísticas desse *infomar* contemporâneo.

3 FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA: APROVEITANDO A VAZANTE DA *INFOMARÉ*

Que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
(GIL, 1996)

A vazante, a partir do conhecimento popular dos pescadores, é o momento ideal para a pesca, é a oportunidade. Nesse raciocínio, o verso "a vazante da *infomaré*" é usado nesta seção para sugerir que a *infomaré,* a maré de informações da cibercultura, é um momento que pode ser aproveitado, pode ser oportuno para formação docente e para a reflexão sobre a práxis pedagógica, assim como a vazante é a ocasião propícia para a pesca. Contudo, da mesma forma que a maré tem seus múltiplos ritmos, oferece desafios e possibilidades ao pescador, a cultura digital também se apresenta com inúmeros desafios aos futuros professores de Língua Portuguesa e sua atuação em sala de aula e na vida.

Portanto, neste capítulo, discutiremos sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e sua práxis pedagógica no contexto da cibercultura. Para tanto, iniciamos com a problematização do termo formação e a concepção adotada nesta pesquisa. A seguir, apresentamos um breve histórico da formação docente, dando destaque aos desafios da formação inicial. Em seguida, centramo-nos nas questões referentes à Língua Portuguesa e às práxis pedagógicas na cultura digital, levando em conta o ritmo da "vazante da *infomaré*".

3.1. Erguendo as velas: concepções sobre formação

Etimologicamente[4], a palavra formação derivou do latim formãtĩõ (+ õnis) relativo à ação e; ou ao efeito de formar, ou de se formar. No sentido dicionarizado, remete a "1. Ato, efeito ou modo de formar; 2. Constituição, caráter; 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter" (AURÉLIO, 2004, P.335) ou ainda ao "conjunto de ensinamentos e conhecimentos que forma um caráter, uma educação ou uma mentalidade: pessoa de boa formação" (SACCONI, 2001, p. 434).

No campo acadêmico, o termo formação é bastante abrangente e não é exclusivo do âmbito educacional, embora seja quase indissociável deste. Todavia, devido às inúmeras concepções de educação e tendências teóricas e históricas, o termo assume concepções díspares e, algumas vezes, tem até seu sentido sobreposto a outros termos. Sobre isso,

[4] Etimologia da palavra formação: Disponível em: https://conceito.de/formacao. Acesso em 28 dez. 2019.

Imbernon (2000) chama atenção para “o perigo de confundir termos e conceitos em tudo que se refere à formação do professor”. Destaca ainda a confusão que se faz entre os conceitos de formação e desenvolvimento. Para o autor, a formação é um elemento para o desenvolvimento profissional, mas não o único. Questões como estrutura física da escola, salário, colaboração administrativa e com a coordenação, além de demandas de trabalho também são fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Nessa visão, o docente pode ter uma ótima formação, mas encontrar barreiras para seu desenvolvimento profissional.

Imbernon (2000) acredita que apenas formação não garante o exercício profícuo da profissão, já que as atuais formas de relações e mídias conectadas interferem diretamente nas dinâmicas dos sujeitos, sendo, portanto, necessária uma visão holística entre os participantes da conjuntura escolar para que se consiga chegar a um aprendizado realmente significativo.

Em contrapartida, Barros (2003) traz a concepção de formação como reflexão. De acordo com o autor, a formação não acaba, sendo um processo contínuo do indivíduo ao longo de sua trajetória, já que este estará sempre passando por um processo de reflexão sobre sua vida e, consequentemente, sobre sua prática profissional.

É também importante destacar que, neste estudo, considerando a proposta de pesquisa, distanciamo-nos das concepções de formação que se apoiam em uma visão instrumentalista, descontextualizada e individualista, do ser humano, dos fatos sociais e do mundo.

A formação no campo educacional, para uma sistematização, é dividida em formação inicial e formação continuada. Como os próprios termos já nos sinalizam, enquanto a primeira trata das competências básicas, primordiais, para o futuro docente, a segunda visa continuar o estímulo à reflexão sobre a prática em exercício. Desse modo, a formação docente inicial parte de pressupostos previamente organizados nas políticas de educação, enquanto a formação continuada é um procedimento que visa atender demandas específicas, tendo em vista as necessidades de cada contexto.

Por tais formações se apresentarem em diferentes etapas na vida docente, é importante frisar que “não podemos tratar um professor que possui ampla experiência profissional da mesma forma que um professor iniciante ou um professor que está próximo da aposentadoria” (BARROS, 2003, p. 28). Cada um, além da sua própria bagagem pessoal denota um momento de carreira diferenciado e, por isso, deve ser estudado de modo que se considerem as especificidades de sua condição.

Portanto, nessa pesquisa, aprofundaremos a discussão da formação inicial docente, assumindo a concepção de formação como um processo que ultrapassa pressupostos curriculares, sendo contextualizada com os repertórios socioculturais dos sujeitos em constante

transformação e reflexão. Acordamos com a perspectiva de Barros (2003), em que o sujeito é formado pelo arcabouço teórico da graduação, mas, concomitantemente, se autoforma a partir das reflexões sobre suas ações e com suas ações.

3.2. Início da jornada: problematizações sobre o panorama sócio-histórico da formação docente

Desde seus primórdios, a formação docente seguiu uma lógica de controle e/ou manutenção ideológica, seja dos professores, seja do alunado e, na maioria das vezes, de ambos, em vista dos interesses do Estado, como nos lembra Nóvoa (1992, p. 2): "O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado".

Antes, sob a influência da igreja, a educação, no final do século XVIII, foi replanejada para atender a ambições progressistas do Estado e ser porta-voz da legitimação dos ideais propostos com a centralização política dos reformadores portugueses. Assim, até o século XIX, o docente, embora fosse valorizado, era visto sob a ótica da obediência ao Estado. Segundo Nóvoa (1992, p. 2), o professor se equilibrava entre as premissas de que "não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais". Parte daí, segundo o autor, os estigmas contemporâneos dos professores.

Diante desta posição do professor entre as polaridades, me aproprio da perspectiva de entre-lugar de Silviano Santiago (2000). Tal conceito cunhado no texto "Uma Literatura nos Trópicos" serve para significar um lugar de resistência do colonizado à imposição dos valores do colonizador europeu, remetendo a zonas de descentramentos e quebra de purezas. O autor, em relação à literatura, ainda reforça que o entre-lugar seria o espaço:

> Entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade. (SANTIAGO, 2000, p. 26).

Analogamente, o docente, ao transitar entre o saber de mais e o saber de menos, "entre o povo e a burguesia", "entre os pobres e ricos", "entre o funcionário público e o liberal", está em um entre-lugar, que representa um lugar de resistência, de enunciação discursiva entre a imposição autoritária do estado e a busca por sua autonomia.

Paradoxalmente, o século XIX, em sua primeira metade, foi palco da supervalorização docente com rigorosos processos de seleção devido à posição da representação ideológica do Estado, e permanece em alto grau de importância no início das escolas normais.

> As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1992, p.3)

Tais escolas eram, então, espaços tanto de transmissão do saber instituído quanto de reflexão crítica, de escolarização em massa, quanto de afirmação profissional. Este novo perfil gerou grandes mudanças no cenário educacional como "a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente." (NÓVOA, 1992, p. 3). Cresce, assim, a autonomia docente, mesmo em torno de maiores mecanismos de controle e seleção estatal.

De acordo com Nóvoa (1992), para se pensar a autonomia docente, deve-se ter em vista dois fatores: o poder e o saber. O primeiro foca nos processos de recrutamento dos docentes, enquanto o segundo refere-se à concretização da ação docente. Porém, ambos os pontos pleiteavam a independência das atitudes em relação ao estado.

Ainda nessa discussão, Nóvoa (1992, p. 4) conclui que esses dois fatores primordiais, o poder e o saber, confrontam-se na arena da formação docente, pois "Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.". Desse modo, a relação entre os saberes teórico e técnico com o "poder" fomentado pelas situações de socialização entre os sujeitos poderá potencializar a criticidade e a autonomia, entre outros pontos que poderão favorecer os empoderamentos individual e coletivo.

Em equivalente linha de raciocínio, Tardif (2010) também discute a relação entre o saber teórico e a bagagem sociocultural do professor como complementares e necessários. O autor enfatiza que "Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele" (TARDIF, 2010, p.16). Retoma-se, com essa reflexão, a noção de autonomia docente, que pode ser fortificada com o saber e o poder individual, mas também complementada com o saber técnico.

Todavia, o Estado começou a não ver com bons olhos a guinada autônoma do docente, o que o põe numa situação paradoxal. Por um lado, impõe como estratégia um baixo perfil docente como forma de degradar seu estatuto e nível científico, mas, ao mesmo tempo, com a intenção da manutenção ideológica a favor do estado, cria condições para manter o prestígio docente. Nasce desses conflitos um processo de empobrecimento da formação docente, marcada também pelo fechamento das escolas normais em 1930. Assim, até os anos 60, o governo, frente à sua política nacionalista e desconfiado em relação à formação docente, intensificou os mecanismos de "de controle ideológico no acesso e no exercício da atividade docente." (NÓVOA, 1992, p. 5).

Como consequência, segundo Nóvoa (1992), a formação docente para o ensino primário assistiu, entre outros pontos, a uma "redução dos conteúdos e do tempo de formação e numa menor exigência intelectual e científica", enquanto, a nível secundário, houve o fechamento das Escolas Normais Superiores. Ações que geraram críticas ferrenhas, como a de Eusébio Tamagnini (1930), que defendia três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional.

Contudo, sabe-se que as questões de ordem pragmática foram, durante a maior parte da história da formação docente, menosprezadas pela supremacia das instruções teóricas. Em contraponto, segundo Tardif (2000, p. 19), "aprender é conhecer, mas em uma prática, aprender é fazer, e aprender fazendo". Para o autor, a formação inicial foca por demasiado a sua extensão conteudística, não preparando os futuros professores para as realidades práticas e complexas das salas de aula.

Em sincronia com o argumento de Tardif (2000), a lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 65, estabelece que, para formação inicial do profissional docente, devem ser destinadas à prática de ensino, no mínimo, 300 horas. Com a homologação da Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL), as horas de formação prática passaram para 800, sendo 400 destinadas ao estágio supervisionado, e 400 destinadas à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso. Nota-se, também, pelo viés legislativo, a tamanha importância de a formação inicial privilegiar o "aprender fazendo"; contudo, é mais uma ressalva que não se concretiza fora do "papel".

Nesta pesquisa, trazemos uma reflexão sobre a importância de uma formação inicial docente que não minimize o conhecimento prático formativo, já que há muitas "[...] capacidades, conhecimentos e atitudes que não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real" (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 21). Essa ideia é

também comungada pelas autoras Muniz e Villas Boas (2017, p. 5) quando afirmam que “o fazer docente se faz por meio de conhecimentos que são adquiridos na própria prática profissional, não advindos exclusivamente da formação inicial, mas também de outras tantas situações e desafios vivenciados pelos professores em formação ao longo da vida, ou seja, de suas singularidades”.

Nota-se, pela discussão desses autores, que não se trata de tirar o mérito de um estudo sistematizado e teórico, tampouco subordiná-lo ao pragmático, mas que ambas as atuações sejam consideradas dentro da formação inicial docente.

3.3 Travessias: desafios da formação inicial docente em Língua Portuguesa

O distanciamento entre a teoria e a prática na formação inicial docente, problematizado no tópico anterior, também é destaque quando delimitamos o estudo para a graduação dos futuros professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Rojo (2011), na conferência: *Desafios para a formação de professores de língua portuguesa hoje*, discute que as práticas profissionais, nos Cursos de Letras, são minimizadas em função do estudo teórico que, na maioria das vezes, divergem da realidade, interesses e atuações dos alunos, não preparando devidamente o profissional para a sala de aula.

Além da dissociação entre as funções teóricas e práticas do ensino de Língua Portuguesa, na graduação em Letras, são diversos os desafios que contornam o debate. Para entender melhor como acontece a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa no Brasil, Soares (2001) diz que é necessário se debruçar sobre fatores externos e internos à Língua Portuguesa.

Sobre os fatores externos, consideram-se questões sociopolíticas e culturais que envolveram a formação dos professores de Língua Portuguesa. Soares (2001) destaca que um curso específico para a formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil só aconteceu na década de 30. Antes, os docentes eram autodidatas e intelectuais que não passavam por nenhum processo formativo específico. Essa realidade só foi alterada com a Reforma Pombalina em 1759, quando, por aspirações políticas e econômicas de Portugal, foi estrategicamente instituído como obrigatório o ensino da Língua Portuguesa, tanto no Brasil quanto em Portugal.

Assim, a tática política para minimizar a supremacia da igreja e concentrar o poder no Estado usou, como terreno, o campo linguístico. Foi necessário reduzir o ensino do Latim e expulsar os jesuítas do território nacional. Em contrapartida, os políticos, ao instituir o ensino

da Língua Portuguesa, tornou indispensável à criação de um curso de formação docente para tal ensino. Esses aspectos de cunhos político e ideológico compõem alguns pontos do quadro dos fatores externos à língua que estimularam a formação docente em Língua Portuguesa.

Em relação aos fatores internos à língua, a questão da supremacia do ensino da norma culta, como instrumento ideológico e de manutenção das elites, também se soma ao quadro que fomentou o início da formação docente em Língua Portuguesa. A partir da transição do Latim, língua dominante da igreja, para a Língua Portuguesa, objetivava-se diminuir o poderio da comunicação religiosa, enfatizando a língua dos eruditos portugueses detentores do poder. Para isso, a exclusividade da norma culta atendia aos interesses do Estado, centralizando o domínio linguístico para uma elite e, consequentemente, desprestigiando as outras expressões linguísticas utilizadas pelas classes mais baixas. Desse modo, reforça-se, a partir de fatores internos à língua, mais uma vez, o caráter ideológico da língua como instrumento de poder.

Essa relação entre língua e poder atravessa a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa. Bagno (2003) faz uma crítica à supremacia da norma culta, que acaba minimizando as outras linguagens, além de distanciar o uso cotidiano da Língua Portuguesa. Assim, quando o professor dá destaque apenas à norma culta, o que se vê é um alunado que não se reconhece na língua trabalhada em sala de aula, portanto, não se empodera a partir dela, não vê conexão com suas práticas diárias e, às vezes, não vê sentido para tal aprendizado, visto que os alunos não convivem com essa norma na maioria de seus contextos. Sendo assim, um curso inicial de formação docente em Língua Portuguesa precisa considerar, além dos fatores internos à língua, os fatores externos, sua dimensão ideológica e relações de poder.

Soares (2001) nos lembra de que as práticas de formação docente dos atuais cursos de Letras, guiados majoritariamente pela norma culta, vêm de um reflexo histórico de como tais programas de formação foram desenvolvidos no cenário brasileiro, já que até o final do império, o que se via no Brasil era o ensino de uma gramática, pautado apenas na norma padrão. Nesse panorama histórico da formação docente em Língua Portuguesa, Soares (2001, p. 1) destaca que só em 1871 “foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de Professor de Português.”; ou seja, demorou quase trezentos anos, após a dominação portuguesa no Brasil, para surgir o professor de Português.

É válido lembrar que o cargo de professor, ao qual Soares (2001) se refere, ainda não pressupunha uma formação, era composto por entendidos da área humanística, médicos, advogados, profissionais liberais ou de cargos públicos. Esses tinham como função uma didática do manual: explicar e propor exercícios aos apontes puramente descritivos encontrados nas gramáticas.

Posteriormente, com a redemocratização das escolas, nos anos 50 e 60, as aulas de Língua Portuguesa foram revistas diante das novas demandas. Assim, o aumento de alunos e a necessidade de novas contratações de docentes culmina, de acordo com Soares (2001, p.1), com o início da "depreciação do trabalho docente", rebaixamento salarial e precárias condições de trabalho. Isso devido à discrepância entre uma crescente demanda de alunos e um pequeno quadro de professores preparados, que produz em um processo seletivo pouco criterioso, o que, consequentemente, diminui o prestígio docente e sua remuneração. Somada a essa situação, as salas de aulas cheias também promovem uma condição de trabalho precária, o que faz com que os professores busquem estratégias para facilitar seu trabalho, "uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios" (SOARES, 2001, p.1). Deprecia-se, assim, a atuação docente, a qual pautada na lógica do manual, não se direciona à autonomia, nem à autoria. Reforça-se, portanto, o ensino da Língua Portuguesa como sistema, com foco na gramática normativa e na norma padrão presentes nos livros didáticos.

Todo esse contexto muda consideravelmente o curso de Letras. Diferente dos alunos precursores dessa graduação, que eram advindos de contextos letrados, o aumento da demanda e oferta motiva o ingresso de indivíduos de contextos vários, muitos deles com pouco domínio da cultura letrada. Intensifica-se a discrepância, segundo Soares (2001, p.2), do que se é ensinado no curso de Letras e do que se realmente se encontra na sala de aula.

> [...] os Formadores de professores, nas Faculdades de Filosofia, eram especialistas que desconheciam as novas condições de letramento de seus alunos, futuros professores, e também, desconheciam a nova realidade da escola e do alunado à espera desses futuros professores, o que se explica por se terem formado em outras condições sociais e educacionais. Por isso, não se propunham propriamente o objetivo de formar professores, mas estudiosos da língua e da literatura.

Um avanço nesse quadro da supremacia no ensino da norma culta acontece, nos anos 60, quando as disciplinas linguísticas são introduzidas na formação docente do Curso de Letras. Contudo, apenas nos anos 90, tais discussões alcançam as escolas e começam a fazer parte do currículo escolar.

Outro fato que motivou maior visibilidade aos cursos de formação docente em Língua Portuguesa ocorreu em 1988, com a promulgação do artigo 13, da Constituição Brasileira. Consta no artigo que: "A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (BRASIL, 2016, p. 21). Sendo assim, consagrou-se, na lei, a Língua Portuguesa para todas as atividades oficiais, legislativas, executivas e judiciais. Então, já que a Língua

Portuguesa seria legalmente requerida para todas as demandas oficiais, era necessária uma formação docente que contemplasse o estudo e aprendizado dessa língua no território nacional.

Nota-se que, desde o século XVIII até o século XX, muitos fatores históricos e políticos, fatores externos à língua contribuíram para uma mudança da língua brasileira. Houve uma ascendente valorização da língua nacional, assim como a regulamentação desta língua como oficial. Contextos que impulsionaram a necessidade de cursos de graduação para a formação docente em Língua Portuguesa. Contudo, é importante ressaltar que, nos cursos de Letras, os aspectos internos à língua, como a ênfase nos estudos gramaticais, pouco se alteraram, pois ainda há a supremacia da norma culta "quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão.". (SOARES, 2001, p. 18). Tal questão desprivilegia as outras dimensões linguísticas dos usos contextuais da língua. Ao enfatizar os aspectos gramaticais, sem vinculá-los com situações reais comunicativas, minimiza-se a construção da autoria e da autonomia dos sujeitos em formação.

É problemática uma formação docente que ainda fique presa às amarras ideológicas de um passado político centralizador e que, consequentemente, use a língua como instrumento de manutenção do poder das elites. Desse modo, é importante atualizar as ações formativas para que os futuros professores sejam estimulados e estimulem seus alunos à apropriação das diferentes linguagens de forma autoral, crítica, autônoma e multicultural.

Atualmente, pode-se dizer que, de certa forma, há avanços institucionais para a formação inicial docente em Língua Portuguesa. Segundo Pimenta Junior (2016), o INEP, (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), junto ao SINAES (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior), fomenta a aplicação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que almeja aferir o desempenho dos estudantes do curso de Letras, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso, a fim de desenvolver políticas públicas para a formação de professores. A intenção é que o perfil do profissional de Letras alcance:

> I - competência **intercultural crítica**, evidenciada na capacidade de lidar com a diversidade em suas diferentes formas, especialmente nas linguagens (verbais e não verbais), tendo em vista a inserção do licenciando na sociedade e suas relações com os outros;
>
> II - conhecimento das línguas portuguesa e inglesa, envolvendo as competências de mobilizar recursos linguísticos e de considerar diversos registros, modalidades, gêneros, variedades linguísticas, literárias e culturais;

> III - atitude **reflexiva** diante da articulação e da transposição de questões teóricas e práticas no pensar e no agir de forma crítica, tendo em vista situações de diversos contextos de exercício da profissão;
>
> IV - concepção da formação docente como processo **autônomo, transformador** e contínuo que dialoga com as diferentes áreas do conhecimento;
>
> V - percepção das linguagens (verbais e não verbais) como espaços de construção de sentidos em diferentes práticas sociais;
>
> VI - avaliação crítica do uso e da incorporação de recursos teóricometodológicos sobre processos de aquisição das línguas portuguesa e inglesa, bem como sobre metodologias de ensino de línguas, literaturas e (novas) tecnologias da informação e da comunicação, com vistas à prática docente. (BRASIL, 2014, p.1)

Nota-se, a partir desses perfis traçados, que questões como criticidade intercultural, diversidades linguísticas, atitudes reflexivas, linguagem como prática social e tecnologias da informação e comunicação já fazem parte da discussão e são ambicionadas para os futuros professores de Língua Portuguesa. Resta-nos analisar se tal proposta se concretiza nas novas marés que envolvem a formação inicial docente.

3.4 Novas marés: a formação inicial docente em Língua Portuguesa na cibercultura

As novas marés linguísticas, ou seja, as linguagens multimodais e multissemióticas potencializadas pelas tecnologias digitais, são desafios para os futuros professores de Língua Portuguesa, ainda em formação. Portanto, na cibercultura, a formação docente, assim como os letramentos, adquire outras especificidades, as quais serão discutidas ao longo desta seção.

Inicialmente, refletiremos sobre o presente cenário da formação inicial docente, para depois nos direcionarmos, mais especificamente, à questão norteadora desta pesquisa, que se concentrará nas contribuições desta para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa.

É indubitável que a cibercultura alterou as formas de o sujeito se relacionar com o mundo e consigo mesmo. Barreiras de tempo e espaço, que separavam indivíduos e atividades sociais, foram quebradas e novas dinâmicas têm sido vivenciadas. Paralelamente, as relações com o saber e as instituições educacionais adquiriram complexas transformações. As informações estão em uma rede global e comunitária de largo alcance e acesso e não mais armazenadas nas lógicas das enciclopédias. O saber, assim, pode ser alcançado além das

paredes das instituições educacionais e até sem a figura do professor. Assume-se, então, inusitadas formas de se relacionar com o saber.

Conforme Santos (2005, p. 70), “novas relações com o saber vêm se instituindo num processo híbrido entre humanos e objetos técnicos, tecendo teias complexas de relacionamentos e aprendizados”. Constata-se, desse modo, que as transformações nas relações humanas e na esfera do saber, permeadas pelas tecnologias digitais e hipermidiáticas, alteram inegavelmente o âmbito educacional, tanto quanto a formação docente.

Ao tratar da formação inicial docente de professores de Língua Portuguesa, é importante que a situemos as discussões sobre linguagens multimodais e a multiculturalidade que se potencializaram no contexto da cibercultura. Os futuros professores de Língua Portuguesa vivenciam, cotidianamente, processos comunicativos que misturam textos, sons, imagens, animações, alargando o uso das linguagens e seu campo interpretativo, e, consequentemente, a forma de se relacionar com o outro, com o mundo e consigo mesmo. O processo identitário, então, assume outros contornos tanto na vida pessoal quanto na área profissional.

Segundo Kleiman (2008, p. 204), “a formação de professores envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional, que é realizado discursivamente, nos cursos universitários”. Assim, se o processo de socialização na formação docente produz, de acordo com a autora, transformações identitárias, é importante compreender como o uso social das hipermídias, no contexto da cibercultura, reverberam nas identidades e letramentos dos futuros professores.

Ao refletir sobre a identidade destes sujeitos, torna-se interessante investigar, como propôs Soares (2010), quem são os integrantes da graduação do curso de Letras. É visível que a maioria dos graduandos, no contexto da cibercultura, inexoravelmente convive com a tecnologia digital e hipermidiática em seu “cotidiano extra-curricular”, como aponta Prensky (2001). No entanto, o teórico vai além ao propor que, vislumbrando um futuro próximo, todos terão crescido na era digital e a dicotomia entre nativos e imigrantes digitais deixará de ser relevante, já que todos, no campo pessoal em seus cotidianos atuam a partir de práticas que envolvem o uso das tecnologias digitais, especialmente, indissociáveis às hipermídias, como, por exemplo, com seus celulares conectados à internet.

Esse é mais um desafio para a formação inicial dos futuros professores de Língua portuguesa, tanto para suas próprias autoformações, como problematizou Nóvoa (1992), como para potencializar o ensino em vista das múltiplas realidades do alunado que se irá encontrar, assim como as novas habilidades e competências da cibercultura. Nessa lógica, ser

digitalmente sábio confronta o *modus operandi* da reprodução do conhecimento sem uma análise crítica e decorrente produção autoral. Tais habilidades compreendem usar os dispositivos e a informação na rede ativamente e não apenas como receptor de informações. Conforme Prensky (2010), mediar o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem, a fim de orientar os alunos em relação ao uso das tecnologias digitais para atender às necessidades individuais é primordial neste contexto.

> Os digitalmente sábios também compreendem que a habilidade para controlar a tecnologia digital, fazê-la adequar-se às necessidades é a habilidade chave na era digital. Consequentemente, eles se interessam por programação no sentido amplo, ou seja, por fazer as máquinas fazerem o que as pessoas querem que elas façam. (PRENSKY, 2009, p. s/n)

A partir desse raciocínio, a formação inicial do professor de Língua portuguesa não pode ignorar tais habilidades, agregando os conhecimentos teóricos às dinâmicas cotidianas de linguagens ampliadas pelas hipermídias, no contexto da cibercultura. É nesse viés que os letramentos multi-hipermidiáticos podem contribuir para a formação docente, pois a partir de uma prática pedagógica que valorize as diversas linguagens, as diversidades identitária e cultural, os novos gêneros discursivos, sua multimodalidade e intersemiótica, pode-se aproximar o estudo da linguagem às situações comunicativas cotidianas, produzindo mais significado para o ensino e aprendizado da língua.

Então, quanto mais o docente, ao se aproximar dos contextos e interesses dos seus alunos, "maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem" (KLEIMAN, 2008, p. 512.). Isso tende a estimular tanto professores em formação quanto seus alunos a processos criativos e autorais que, segundo Kleiman (2008), desconstroem as fronteiras entre o acadêmico e o cotidiano, estimulando um diálogo entre essas esferas sociais.

Em relação a esse espaço dialógico entre diferentes esferas sociais, Signorini (2011, p. 265) desenvolve a metáfora espacial da "borda (espaço comum e fluido entre domínios), ao invés da fronteira (linha nítida de demarcação entre domínios)". Nessa fluidez, não há a desvalorização na formação docente da norma culta em sobreposição às diferentes linguagens multi-hipermidiáticas, mas um espaço em que essas abordagens possam dialogar.

Então, refletir sobre as ações pedagógicas que contribuam para os letramentos multi-hipermidiáticos dos docentes desmancha as fronteiras, muitas vezes, preconceituosas sobre o uso das tecnologias digitais, convidando-os ao espaço fluido e multissemiótico das linguagens em que as ações pedagógicas e as tecnologias digitais podem se conectar. Todavia, essa não é

uma discussão tão presente na formação dos futuros professores de Língua portuguesa, como afirma Signorini (2011, p. 261),

> [...] a questão dos letramentos multi-hipermidiáticos tem permanecido submersa, ou pelo menos invisível, nos cursos de formação em Letras, da mesma forma, fica mais evidente a necessidade de uma inserção mais efetiva e esclarecida dos formadores e formandos em Letras nos debates sobre os novos letramentos que invadiram o cotidiano, mas que ainda não são efetivamente objetos de reflexão e de ensino.

Cabe, então, a esta pesquisa dar destaque a essa questão "submersa", torná-la visível para problematizá-la entre os formadores e formandos e possivelmente compreender o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial do curso de Letras, além de tentar identificar suas contribuições.

Gatti (2010) também ratifica a importância da formação inicial dos professores que contemple o novo cenário contemporâneo, a fim de que não se continue a reproduzir desatualizadas formas de docência. Para a autora,

> Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases já que serão eles os novos atuantes. (GATTI, 2010, p.1359)

A autora refere-se ao entrave que enfrentamos, ainda, no que tange ao processo formativo docente que, ao perpetuar-se, na lógica tradicional, não se reestrutura de modo mais integrado com as especificidades da cibercultura, inerentes ao cotidiano dos sujeitos. Assim, é importante conectar as dinâmicas pessoais às dinâmicas de formação docente, com o objetivo de proporcionar mais autonomia e autoria ao futuro professor, dentro do seu próprio processo preparatório e consequente atuação.

Nessa lógica, Nóvoa (1992, p.13) discorre sobre a importância de não só conceber a formação como acúmulo de técnicas e conteúdos, mas valorizando a experiência pessoal.

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nóvoa (1992) destaca características que considera fundamentais para serem desenvolvidas em uma formação docente, como criticidade, autonomia e criatividade. O autor defende que a identidade profissional é construída a partir da liberdade de criação para o

desenvolvimento das aulas dos futuros professores. Caso não haja autonomia e autoria, pouco haverá a construção de uma identidade profissional. O que se vê, na ausência dessas características, é a lógica da reprodução de práticas docentes e não de criação, o que afeta a construção da identidade docente.

Sobre os desafios das práticas autorais e autônomas, os espaços permeados pelas linguagens multi-hipermidiáticas, como sites, blogs e redes sociais, são propícios para a criação e interação, além de caminhos autônomos a partir dos links. Então, podem ser possibilitadores para ações formativas que estimulem a autoria e autonomia dos futuros professores de Língua Portuguesa.

Se as ações formativas levassem em consideração a potencialidade discursiva, interpretativa e interativa desses outros espaços comunicativos, poderiam contribuir com desenvolvimento dos letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa. Desse modo, estes podem ser multiplicadores de uma relação com as mídias, de forma crítica e autoral, "diferente da que é vendida para eles ou lhes é oferecida 'de graça" (LEMKE, 2010, p.14). Nesse propósito, transforma-se a lógica de um professor/aluno, que se restringe a criticar a informação recebida sem agir sobre ela, para um sujeito crítico ativo, autoral, que, além de criticar, cria.

O desenvolvimento do senso crítico-reflexivo por parte de professores e alunos para uso das mídias digitais torna-se fator relevante a ser considerado na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, porque, apesar das diversas potencialidades das tecnologias digitais, é importante fazer um contraponto, a fim de que o processo formativo não seja pautado por uma abordagem de perspectiva instrumental, pois é preciso que se compreenda o uso das tecnologias como processo que possa intervir na construção da sociedade democrática. Nessa abordagem das tecnologias digitais na formação do futuro professor de Língua Portuguesa, contrapõe-se a qualquer tendência tecnicista que coisifique o saber humano.

Entretanto, não se pode adotar uma posição de deslumbramento quanto às potencialidades tecnológicas. Segundo Xavier (2005, p.177), é relevante "não se deixar seduzir pela força da imprevisibilidade latente em tais ligações digitais". O autor alerta que a mesma rede, que desmancha as fronteiras, criando e potencializando relações e saberes, pode também prejudicar a construção do saber, a partir da desinformação, *fake news*, além da desestabilização das relações sociais e emocionais com a quebra de privacidade, compartilhamento indevido, roubo de dados, entre outras questões, que também merecem destaque nas práticas formativas do professor de Língua Portuguesa.

Esses futuros profissionais da educação precisam discernir "[...] os limites entre o que é alarmismo, daqueles que consideram as novidades como catástrofes, e o que é o otimismo exagerado, daqueles que aceitam as novidades sem qualquer reflexão e pensam que elas podem salvar o mundo" (RIBEIRO, 2005, p. 125). Enfim, é importante não romantizar; romper com velhos paradigmas ou com paradigmas que impeçam um trabalho com a linguagem nas suas diversas esferas, considerando as relações multiculturais, a socialização e a participação política e cidadã. É nesse âmbito que se constitui um ensino e uma aprendizagem que levem em conta os multiletramentos, os quais, por sua vez, abrangem os letramentos multi-hipermidiáticos.

Nóvoa (1992, p.27-28) defende que a transformação na educação está vinculada à formação docente e sua atuação. Segundo o autor, "A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.". Sendo assim, diante das mudanças no campo educacional devido às demandas da cibercultura, defendemos, neste estudo que, ao buscar compreender as práticas pedagógicas formativas atuais e como estas podem contribuir para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa, não podemos ignorar o novo cenário *ciber*, híbrido, em rede, em que as linguagens navegam num mar de *infoma(r)*ções, as quais precisam ser transformadas em conhecimento.

4 ROTAS METODOLÓGICAS

"Eu quero entrar na rede pra contactar"
GIL (1996)

A concepção de pesquisa científica é entendida, neste estudo, como um processo específico de produção de conhecimento, uma abordagem que articula o conhecimento científico com outros saberes. Nesse sentido, seguimos os rumos de uma pesquisa qualitativa e intersubjetiva (SANTOS, 1998), a partir de uma metodologia de inspiração etnográfica, tomando como base metodológica os pressupostos da Etnometodologia (GARFINKEL, 1967; COULON, 1995) e da Pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008). Como metodologia de análise de dados, nos fundamentamos nos princípios da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006).

4.1 Um *locus* nesse *infomar*

A partir das problematizações das novas linguagens que "navegam nesse *infomar*", surge a necessidade de compreender como a formação inicial docente em Língua Portuguesa considera os usos sociais das mídias digitais e o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos nesse processo. Academicamente, ainda é escassa a discussão sobre esse tema, fundamental para um contexto de intensas transformações tecnológicas. A universidade precisa abrir espaços para esta discussão.

A licenciatura é, teoricamente, o espaço para produção de conhecimentos sistematizados sobre a atuação profissional docente. Composta, em sua maioria, por sujeitos vindos do Ensino Médio, constitui uma geração, em tese, mais conectada com o uso das hipermídias, em seus cotidianos. Portanto, a discussão do tema desta pesquisa se torna mais oportuna ao pensarmos em como, nessa fase da formação inicial, pode-se contribuir para os letramentos multi-hipermidiáticos desses sujeitos.

Ademais, partimos do ambiente de graduação por acreditar que a formação inicial é grande potencializadora para as futuras docências, frente às novas conjunturas sociais e tecnológicas. A opção por uma atmosfera que envolve professores em início de formação possibilita focarmos na geração contemporânea de professores de Língua Portuguesa e suas demandas.

A escolha do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, como recorte dentre as graduações, é importante para esta pesquisa pelo propósito de

investigação no campo linguístico. As intenções de uma abordagem da linguagem, com um viés multiculturalista, situacional e ideológico, são ideias basilares dos multiletramentos/letramentos multi-hipermidiáticos, temáticas que orientam a análise e interpretação do objeto deste estudo.

Busca-se, portanto, convocar o leitor à reflexão sobre uma formação inicial mais condizente com as realidades multimodais e multissemióticas da linguagem, que tece sua história a partir de uma sociedade que propõe a produção de conhecimento em rede, que exige do sujeito posicionar-se criticamente, politicamente e de modo autoral, diante das tantas informações que se multiplicam, em um ir e vir constantes, sempre que os sujeitos navegam no *infomar*.

As vivências como professora de Língua Portuguesa e no Campus I da UNEB, como estudante do Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, também foram disparadoras para o desejo de conhecer mais a fundo as realidades socioculturais dos discentes desse contexto. A ideia é contribuir, com a presente pesquisa, para o próprio Campus, realizando estudos em um espaço acadêmico e partir de um curso que traz em seu objetivo principal o destaque para a formação de profissionais que intervenham nas diversas realidades e contextos educacionais das regiões do Estado da Bahia[5]

Essas razões impulsionaram a escolha do *locus* para uma disciplina do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus I, Salvador-Bahia. A busca é um maior estudo para compreensão das contribuições da formação inicial para o futuro professor de Língua Portuguesa, em vista dos usos social e autoral da linguagem, ampliados pelas tecnologias digitais e pelos letramentos multi-hipermidiáticos na cultura digital.

Inicialmente, é importante entender um pouco do histórico do curso de Letras no Campus em questão, visto que a Universidade é multicampi, para melhor perceber a conjuntura do *locus* de investigação. Afinal, cada contexto específico traz relações sociopolíticas singulares, as quais envolvem e ecoam nos sujeitos e espaços pertencentes a este *locus*.

O curso de Licenciatura em Letras, nomeado 402- Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, teve seu início no Departamento de Ciências Humanas-

[5] Os objetivos do curso estão disponíveis no seguinte endereço: https://portal.uneb.br/ppgeduc/objetivos/

CHT– *Campus* I – no ano de 2004.1. Tal implantação deu-se por demandas sociais devido a lacunas nas áreas do ensino de língua e literatura, segundo o *site*[6] oficial do curso:

> A sua implantação não se deu de forma aleatória, mas, sim, em resposta a um antigo anseio da comunidade, como possibilidade concreta de preencher lacunas existentes na área, com estudos voltados para o ensino da língua e da expressão literária, um saber que é sempre atual e necessário à formação do cidadão.

Ademais, o curso tem como premissa uma formação docente voltada para: "o senso crítico sobre o papel da linguagem, não só como meio de interação, mas de expressão social, o que implica aceitar e respeitar qualquer forma dentre as normas com as quais porventura entrarem em contato dentro e fora da sala de aula." (UNEB, online)[7]·. Esse posicionamento dialoga com a proposta deste estudo, que defende as práticas de letramentos que fomentem a criticidade no uso da linguagem e sua expressão social, de modo a abranger a diversidade linguística e o respeito aos conhecimentos linguísticos de cada indivíduo.

É importante destacar que, segundo o projeto político pedagógico (UNEB, online, p.45)[8], o objetivo do curso visa a uma formação que possibilite:

> • A reflexão crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
>
> • A percepção de diferentes contextos interculturais;
>
> • A visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias;
>
> • O domínio dos conteúdos básicos objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
>
> • O domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que possibilitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Sobre a organização curricular do referido curso, nota-se que houve mudanças, desde sua implantação, em 2004. O colegiado, após avaliações, procedeu a alterações no currículo referentes à mudança de nomenclatura de componentes, redação de ementas e carga horária total. Durante o processo, foi desenvolvido um currículo específico para a transição, o

[6]Implantação do curso de Letras-402 da UNEB. Disponível em: https://portal.uneb.br/salvador/cursos/letras-portugues/?post_id=39. Acesso em 8 mai 2019

[7]Essas informações se encontram no site oficial da UNEB. Disponível em: https://portal.uneb.br/salvador/cursos/letras-portugues/?post_id=39. Acesso em 8 mai 2019

[8]Projeto político pedagógico. Disponível em: https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-14.pdf. Acesso em 1 jan. 2020.

Currículo Redimensionado para Equivalência de Estudos, enquanto ia sendo implantado o Currículo Redimensionado com Ajustes.

Tal atitude, segundo informações constantes do site[9], foi embasada na:

> LDB 9.394/96 e as consequentes Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as diversas áreas de conhecimento concederam às instituições de ensino superior autonomia e flexibilidade na organização dos seus cursos, como também o acato à heterogeneidade de conhecimentos e saberes dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tanto no tocante à sua formação anterior, quanto no tocante aos interesses, demandas e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. (UNEB, online, p. 45)

Assim, o colegiado de Letras da UNEB, Campus I, alicerçado nos fundamentos da LDB 9.394/96 sobre autonomia e flexibilidade para a organização curricular, pôde replanejar-se em busca de um currículo mais condizente com as especificidades da realidade do curso e do Campus em questão.

Desse modo, de acordo com o projeto pedagógico[10], esta graduação em Letras foi organizada em torno de eixos com a finalidade, de facilitar "a compreensão de questões inerentes à formação comum e à formação específica do aluno, favorece a articulação entre as dimensões teórica e prática dos diferentes componentes, por se entender que prática e teoria são esferas indissociáveis." (UNEB, online, p.46). Para tanto, os eixos foram distribuídos de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 1: Quadro da configuração por Eixos de Conhecimento/carga horária do Currículo de Implantação/ Redimensionamento Currículo com Ajustes em 2015- UNEB- Campus I.

EIXOS	CARGA HORÁRIA
Conteúdos de Natureza Científico-Cultural – CNCC	1.980
Prática Pedagógica	825
Eixo da Interdisciplinaridade e Pesquisa	180
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200
TOTAL	3.185

Fonte: UNEB, online.[11]

[9]Informações disponíveis no site: https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAGÓGICO-14.pdf. Acesso em 20 de dez. 2019.

[10]O referido projeto está disponível em: https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAGÓGICO-14.pdf. Acesso em 20 de dez. 2019.

[11]Este quadro encontra-se disponível no seguinte endereço: https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-14.pdf. Acesso em 1 de jan. 2020.

Após conhecimento sobre o histórico e projeto pedagógico do curso, fez-se uma análise do fluxograma do curso de Letras – Língua e Literatura de Língua Portuguesa. A intenção foi buscar sinais sobre qual disciplina mais se aproximaria das discussões sobre as atuais tecnologias digitais e letramentos multi-hipermidiáticos na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa. Tal investigação poderia permitir um recorte dentro da realidade do curso de Letras para o estudo do lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação docente inicial. A prioridade seria dada à disciplina que explicitamente sugerisse uma abordagem formativa em relação às tecnologias digitais e suas problematizações. A análise foi feita a partir do fluxograma[12].

O fluxograma não possibilitou identificar através do nome das disciplinas aquela que tivesse alguma relação que trouxesse à discussão sobre as tecnologias da informação e comunicação. Outra pesquisa foi feita a partir da leitura da estrutura curricular do curso, buscando sinalizações nas ementas de cada disciplina. Outro critério de escolha foi que a disciplina selecionada fosse de caráter obrigatório e não optativo, garantindo, assim, a possibilidade de ser cursada por todos os discentes matriculados no referido curso.

No período da busca, segundo o ementário, apresentado no site oficial da UNEB, a disciplina obrigatória Prática Pedagógica III do 3º. semestre, com carga horária de 105h, se aproximou mais do objeto desta pesquisa. Em sua ementa[13] era descrito o seguinte:

> Aprofunda o estudo da política educacional brasileira nos aspectos históricos, sociais, antropológicos e legais; analisa a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação nas situações de ensino-aprendizagem relativos aos temas linguísticos e literários trabalhados na Educação Básica. Estuda as relações entre currículo e sociedade e analisa os pressupostos e teorias norteadores da elaboração de currículos. Orienta as abordagens dessas questões enfocando a relação teoria-prática necessária à formação do professor de Língua Portuguesa e de literatura na Educação Básica.

Vale ressaltar que esta disciplina, em especial, sinalizava para a temática em sua ementa, dando ênfase ao uso das TIC na formação docente. Tal abordagem foi prevista nas Diretrizes Curriculares[14] para o curso de graduação em Letras desde 2001, no Parecer CNE/CES nº 492/2001, quando defende que:

---

[12]Fluxograma disponível em: https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/FLUXOGRAMA-15.pdf. Acesso em 8 de maio de 2019

[13]Ementa da disciplina Prática Pedagógica III disponível em: https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/EMENT%C3%81RIO-9.pdf. Acesso em 8 de maio de 2019

[14] Diretrizes Curriculares disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em 10 de maio de 2019.

> Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. (BRASIL, 1996, p. 29)

Desse modo, a ementa da disciplina parecia corroborar o que está previsto nas Diretrizes Curriculares. Ambas constatam a importância de uma formação inicial vinculada às transformações da sociedade contemporânea, agregando ao saber tradicional as outras formas de conhecimento oportunizado pelas TIC.

Além disso, o documento destaca que:

> O objetivo do Curso de Letras é 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. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (BRASIL, 1996, p. 30).

Nota-se, a partir desse objetivo, que ao citar a necessidade de formar profissionais interculturalmente competentes, o documento dá destaque ao caráter da interculturalidade e criticidade. Enfatiza, também, a consciência das variedades linguísticas e o uso das "novas" tecnologias. Desse modo, em ambos os pontos salientados, dá visibilidade a questões indissociáveis aos estudos dos letramentos multi-hipermidiáticos.

Sendo assim, os documentos oficiais e a ementa da disciplina do curso convergem no que diz respeito à necessidade de uma formação inicial docente para o uso das linguagens multimodais e multissemióticas, as quais, por sua vez, constituem os letramentos multi-hipermidiáticos.

Entretanto, uma problemática surgiu ao chegar ao campo. A partir de uma conversa inicial com o professor da disciplina, constatou-se que a ementa apresentada no site oficial da UNEB não condizia com a que o professor seguia. Segundo a ementa[15] apontada pelo docente, a disciplina Prática Pedagógica III:

[15]Ementa da disciplina Prática Pedagógica III. Disponível em: https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/EMENTA-e-FLUXOGRAMA-PROJETO.pdf, p. 38. Acesso em 4 de dez. 2019

> Estuda em perspectiva crítica a escolarização da literatura, analisando documentos oficiais e propostas metodológicas orientadores das práticas de literatura na Educação Básica. Discute os processos de transposição didática de textos literários. Orienta para elaboração de propostas inovadoras de atividades de leitura de textos literários.

Considerando a diferença entre essa ementa e a apresentada no site, foi necessária uma verificação junto à coordenação do curso para entender a falta de congruência. Após consulta, evidenciou-se que a ementa do site estava desatualizada.

Então, de acordo com a secretária do referido curso, a disciplina, cuja ementa[16] trazia em seu texto o uso das TIC era denominada de Estudos Pedagógicos III, que:

> Estuda as linguagens artísticas no fenômeno da educação como meio fundamental para o desenvolvimento da criatividade, expressividade e no processo interdisciplinar e transdisciplinar da aprendizagem. Analisa a importância das TIC na educação como estratégias de intervenção e mediação nos processos de ensino e aprendizagem. Discute e orienta a organização do trabalho pedagógico para utilização de TIC em sala de aula.

Contudo, tal disciplina tinha sido ofertada no semestre anterior (2019.1), não sendo disponibilizada no período destinado ao trabalho de campo desta pesquisa (2019.2). Portanto, considerando o tempo limite para realização deste estudo, a pesquisa se desenvolveu no espaço tempo cedido pelo professor da disciplina Prática Pedagógica III. Essa decisão deu-se também por entender que as tecnologias digitais podem se constituir como tema transversal do curso, em diversas abordagens e práticas de quaisquer disciplinas do curso de Letras, apresentando elas (ou não), em sua ementa, a palavra Tecnologias ou TIC. Portanto, usar o espaço da disciplina Prática Pedagógica III para a interação com os sujeitos não limita discussão ao que ocorre somente nesta disciplina, considerando os objetivos e questão que movem esta pesquisa.

Nessa lógica, decidimos continuar a pesquisa na disciplina Prática Pedagógica III para compreender como as relações na formação inicial docente podem contribuir para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa que já estão sujeitos à cibercultura e são, concomitantemente, os sujeitos produtores da cibercultura.

---

[16] Ementa da disciplina Estudos Pedagógicos III. Disponível em: https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/EMENTA-e-FLUXOGRAMA-PROJETO.pdf, p. 35. Acesso em 4 de dez. 2019

4.2 Os sujeitos da tripulação

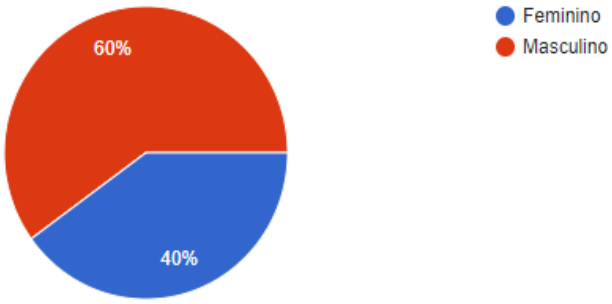
Os sujeitos desta pesquisa foram os graduandos do referido curso, que se matricularam, no semestre 2019.2, na disciplina Prática Pedagógica III, cursando, portanto, o 3º semestre. A turma era formada por 17 alunos, cujos perfis serão apresentados na sequência, porém, somente os alunos que apresentaram intenção de lecionar ao término da graduação foram convidados a participar desta pesquisa. Tal critério baseia-se no fato de que este estudo busca discussões sobre as futuras docências na cultura digital, sendo então pouco relevantes sujeitos que não apontaram o propósito de se tornarem futuros professores de Língua Portuguesa. Somou-se a esse critério a frequência de modo mais assíduo às aulas e a predisposição para responder a um questionário e a realizar algumas entrevistas. Nessa perspectiva, esta pesquisa foi realizada com 10 discentes.

As identidades desses colaboradores foram preservadas, conforme normas do Comitê de Ética, e seus nomes foram substituídos por nomenclaturas de oceanos e mares, condizentes com as metáforas que guiam esta pesquisa: Atlântica, Oceânico, Pacífico, Báltico, Índico, Ártico, Antártico, Egeu, Bali, Adriática. Vale ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e aprovada com o parecer de nº 3.891.811. Todos os participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 1), além dos documentos de autorização da instituição em que a pesquisa foi realizada (ANEXO 2 e 3).

A faixa etária dos participantes é, majoritariamente, entre 19 a 25 anos, com exceção de um aluno com 40 anos. O local de residência dos sujeitos mostrou-se bastante variado, desde bairros perto do Campus aos mais bem distantes, situados tanto ao norte quanto ao sul da cidade de Salvador-BA.

Diferente do que se pensa de turmas de licenciatura, a turma era composta por mais homens que mulheres. Aspecto incomum quando comparado com décadas passadas, quando a licenciatura era uma escolha preferencial das mulheres. De acordo com Gatti (2009, p. 158), há uma “feminização da docência: 75,4% dos estudantes são mulheres”. Traço que se apresenta desde a recrutação para o magistério, desde a criação das escolas normais. Entretanto, nota-se, através do gráfico abaixo, que, na turma pesquisada, há uma sobreposição do número de homens às mulheres.

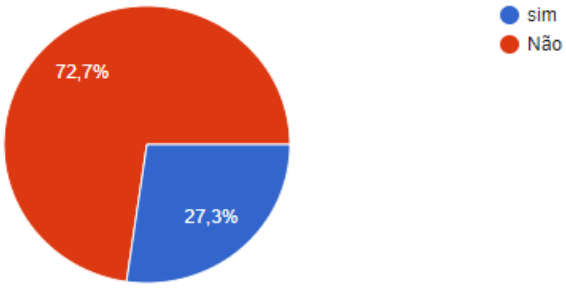
Figura 1: Número de alunos da turma, de acordo com o sexo



Fonte: Elaboração própria

Percebeu-se, ademais, que a maioria dos sujeitos não trabalha. Fato que se potencializa devido ao fato de o curso acontecer, integralmente, no turno vespertino, dificultando a consecução de um trabalho que cumpra as oito horas por dias. Os sujeitos que disseram ter uma atividade remunerada ou são autônomos ou lecionam no turno da manhã. Apenas um dos sujeitos possui uma outra formação acadêmica.

Figura 2: Distribuição dos sujeitos quanto à ocupação funcional



Fonte: Elaboração própria

Após breve análise dos dados quantitativos, foi possível traçar um perfil qualitativo do grupo. Iniciou-se, a partir daí, uma nova fase desta pesquisa. Partimos para um aprofundamento dos métodos, técnicas e instrumentos para melhor entender a "tripulação" formada pelos 10 sujeitos que navegam nesse mar de informação da cultura digital e que objetivam ser os próximos parceiros da Língua Portuguesa na atualidade.

4.3 Como navegar: métodos, técnicas e instrumentos de pesquisa

A pesquisa qualitativa orientou a "navegação" do pesquisador e dos sujeitos participantes durante este estudo. Esta abordagem serviu a esta investigação, considerando a concepção trazida por Estefan (2010, p.127) como:

> [...] atividade sistêmica orientada a compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Tal descrição dialoga com o objetivo desta pesquisa, que busca compreender o fenômeno educativo, a partir das contribuições da formação inicial para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa, em vista das transformações do cenário socioeducativo permeado pelas hipermídias.

Outro fator que, segundo Esteban (2010, p.130), marca a pesquisa qualitativa é a reflexibilidade, a qual dá atenção especial à forma que "diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento". Nessa perspectiva, esta pesquisa segue essa premissa quando se compromete a compreender a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa em meio às especificidades sociais, culturais e políticas da Universidade do Estado da Bahia e seus sujeitos. É a partir da observação e análise da relação dessas peculiaridades do contexto em relação a seus sujeitos, que uma elaboração teórica foi concretizada.

Dessa forma, seguimos a ideia de que "não se descobre o conhecimento, mas se constrói" (ESTEBAN, 2010, p. 127), já que não foi visado "descobrir" algo oculto e pronto nas interações com a disciplina Prática Pedagógica III, pois foi só durante o percurso, em conjunto com os sujeitos, que construímos juntos os conhecimentos para responder à pergunta desta pesquisa.

Sendo assim, tomamos como base os pressupostos da perspectiva teórica do interpretativismo, que busca uma compreensão em profundidade e que "além da mera descrição e interpretação, destacam o protagonismo que adquirem as vozes dos principais protagonistas dos fenômenos socioeducativos abordados" (ESTEBAN, 2010, p. 133). De acordo com tal pressuposto, esta pesquisa deu ênfase às vozes dos graduandos envoltos nos fenômenos socioeducativos que transcorrerem na disciplina Prática Pedagógica III da UNEB, Campus I.

Nessa lógica, um dos métodos da pesquisa qualitativa, que tem como base o paradigma sociológico interpretativo, é a Etnometodologia. Este método foi priorizado nesta pesquisa, que pretende mais a compreensão do que a explicação, além de conceber a linguagem não só como fator descritor, mas construtora da realidade social/educacional pesquisada. Nessa perspectiva, entender a linguagem com construtora da realidade dos sujeitos é fundamental para buscar compreender, no contexto desse curso de Letras, as relações entre a formação inicial e os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua portuguesa.

4.3.1 Ancorando na Etnometodologia

Ao "ancorar" na Etnometodologia, a presente pesquisa considera os pressupostos do interacionismo simbólico, que defende que cada indivíduo tem uma percepção única, subjetiva da realidade e que o entendimento de si e do mundo se dá a partir das relações construídas durante suas vivências.

São esses pressupostos que guiaram a atual investigação durante as vivências no trabalho de campo, a fim de compreender como as ações formativas contribuem para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa. Assim, a abordagem etnometodológica contribuiu para "analisar os métodos ou os procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes ações que realizam na sua vida cotidiana." (COULON, 1995, p. 21). Para tanto, foi indispensável à análise das relações construídas entre os sujeitos durante as vivências na disciplina Prática pedagógica III.

Ademais, destaca-se a noção de que cada indivíduo constrói seu mundo social a partir da sua própria atribuição de sentidos, segundo Coulon (1995, p.15). Nesta perspectiva, esta pesquisa foi desenvolvida considerando as peculiaridades dos sujeitos, suas subjetividades para as construções socioeducacionais. Pois, no intuito de conhecer o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente do referido curso, objetivo específico desta investigação, foi importante atentar para as organizações e gerenciamentos dos afazeres cotidianos dos sujeitos, levando em consideração as subjetividades e relações construídas.

Garfinkel (1967, p. 1) fundamenta tal raciocínio ao apresentar a ideia de que "as atividades pelas quais os membros produzem e gerenciam situações de afazeres cotidianos organizados são idênticas aos procedimentos empregados pelos membros para tornar essas situações relatáveis". Tal proposição propõe uma reflexão sobre a conexão dos procedimentos cotidianos com os procedimentos relatáveis ao pesquisador. Desse modo, o pesquisador

precisa relacionar os procedimentos da fala dos sujeitos, o que foi dito e como foi dito, aos procedimentos das ações cotidianas que desenvolvem.

Contudo, não buscamos estabelecer tal relação de forma inexorável, já que as singularidades das condições dos sujeitos e contextos não podem vir a ser generalizadas ou reduzidas a uma explicação. Nessa perspectiva, Garfinkel (1967, p.114) analisa como "frouxa" as situações a serem estudadas, pois "a natureza das condições é tal que, frequentemente, não podem ser completa ou inteiramente explicadas".

Essa ideia confronta as análises positivistas e cientificistas sobre o estudo da sociedade. Garante, assim, o caráter subjetivo, propositivo de interpretações múltiplas a depender do recorte da pesquisa. Cabe, então, ao pesquisador entender a falta de rigidez do seu objeto de estudo para melhor poder delimitá-lo, mas não reduzi-lo. Entendimento que orienta esta investigação, tanto no momento da observação quanto da análise textual.

Ao considerar as condições singulares de cada objeto a ser estudado, nota-se que as possíveis conclusões não serão universais nem esgotadas em um único estudo. Dessa forma, não objetiva-se, com a Etnometodologia, a prescrição de leis sobre um fenômeno. Segundo Garfinkel (1967), durante a pesquisa, chega-se a uma "quase-lei" ao considerar as especificidades das condições relatáveis, ou seja, as considerações, as quais se chega ao final de uma pesquisa, poderão traçar conclusões para uma situação específica, uma lei vinculada a um fenômeno único. Contudo, tais constatações poderão servir para relativizações e comparações com outras realidades, promovendo novas e inesgotáveis discussões a respeito da temática.

Portanto, ao pesquisar as contribuições dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente dos futuros professores de Língua Portuguesa, na disciplina escolhida, surgiram pontos e problemáticas que se assemelharam ou se distanciaram de outros contextos análogos. Propiciam-se, dessa forma, teorizações, práticas pedagógicas, e até extensões que podem contribuir com o cenário da educação na cibercultura.

Outro ponto abordado por Garfinkel (1967) são as expressões indexicais dos sujeitos, isto é, que cada expressão relatável depende crucialmente do contexto e, por isso, cabe ao pesquisador um bom conhecimento sobre as condições inúmeras deste. Nota-se, assim, que na perspectiva da Etnometodologia, a intimidade com o contexto é crucial para a realização da pesquisa e possíveis interpretações. Para essa constatação, o autor traz os estudos de seu precursor, Husserl, quando este concluiu que:

> [...] o sentido não pode ser decidido por quem ouve sem que, necessariamente, este saiba ou presuma algo sobre a biografia e os propósitos

> do usuário da expressão, sobre as circunstâncias da elocução, sobre a trajetória prévia da conversa ou a relação específica de interação real ou potencial que existe entre quem se expressa e quem ouve (GARFINKEL, 1967, p. 115)

Analogamente, pensar a formação docente dos futuros professores de Língua Portuguesa, na graduação de uma universidade estadual, em Salvador, Bahia, não pode seguir os mesmos pré-requisitos, regras, metas e métodos de uma outra localidade inserida em uma outra conjuntura social, cultural e política. E mesmo que, se fosse dessa mesma localidade e instituição, diferiram em expressões indexicais em outro curso, outro tempo, outros sujeitos, outra disciplina. E mesmo se a pesquisa fosse feita igualmente na mesma disciplina, com os mesmos sujeitos, a análise não seria única e universal em vista do olhar particular do pesquisador, seus ideais, biografia, recorte, e consequentemente, sua interpretação do fenômeno social em si.

Essa é uma marca diferencial dessa metodologia que substitui expressões objetivas e *a priori* por expressões indexicais, contextuais. Sendo assim, a Etnometodologia, levando em consideração as nuances do contexto e dos sujeitos, propõe uma organização metodológica para a análise. Pois, mesmo as expressões sendo indexicais, elas são ordenadas, demonstráveis, com facticidade ou em concordância. Portanto, Garfinkel (1967, p.118) sintetiza a Etnometodologia como "investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana.".

Nasce, dessa linha metodológica, a ideia de que é só na aproximação com o contexto a ser pesquisado que se pode inferir a lógica mais pertinente para estudá-lo. Só diante das lógicas dos seus sujeitos em atos cotidianos é que se promove a lógica epistemológica da pesquisa.

Não cabe, então, em uma pesquisa de base etnometodológica, uma análise impessoal, codificadora de resultados que dispensam as ambiguidades, os quais buscam "encaixar" as situações estudadas em respostas pré-definidas e previsíveis. Ademais, como a linguagem atravessa o trabalho no campo de pesquisa, seja por se tratar de um curso de Letras, seja pela reflexão perpassar pelas linguagens relatáveis de seus sujeitos, tomo como noção orientadora a perspectiva de que a "linguagem comum diz a realidade social, descreve-a e ao mesmo tempo a constitui." (COULON, 1995, p. 8).

Sendo assim, para uma análise das linguagens, que se apresentaram no campo de pesquisa, foi útil o conceito de indicialidade, que foi importado da linguística pela Etnometodologia. Tal conceito concebe a linguagem além das concepções gramaticais, ganhando apenas seu sentido completo numa situação de intercâmbio linguístico. Assim, para

Garfinkel (1967), devido à indicialidade, o significado da linguagem cotidiana de cada indivíduo depende do contexto. Esta noção ajuda na interpretação discursiva nesta pesquisa, principalmente por se tratar de situações que envolvem a Língua Portuguesa na formação inicial docente.

Coulon (1995, p. 6) soma à discussão metodológica, o conceito de realidade social desenvolvida por Schutz (1962) como "a soma total dos objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social, vivido pelo pensamento de senso comum de homens que vivem juntos numerosas relações de interação.". Nesse cenário social, as relações são pautadas pelas intersubjetividades dos "atores sociais".

Diante dessas noções, foram tomados como "realidade social" os acontecimentos e interações vividos na disciplina Prática Pedagógica III e os alunos matriculados nesta como "atores sociais". A etnometodologia poderá proporcionar uma análise dos processos individuais e coletivos dentro de um contexto específico; daí ser definida por Coulon (1995, p.30) como:

> [...] a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo das atividades cotidianas.

Desse modo, ancorar-se na etnometodologia é apoiar-se em pressupostos metodológicos que ajudaram no estudo das atividades cotidianas e suas subjetividades encontradas no campo desta pesquisa. A partir daí, buscou-se sentidos e, ao mesmo tempo, construiu-se novos sentidos em relação às contribuições da formação inicial para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa, no contexto na disciplina Prática Pedagógica III.

4.3.2 Aportando na Pesquisa Colaborativa

Aportar na Pesquisa Colaborativa é buscar um porto, uma terra firme, para conseguir pisar no solo do campo de pesquisa e contribuir colaborativamente. A intenção é que o conhecimento seja construído em conjunto, a partir das tensões e opiniões diversas dos sujeitos da disciplina Prática Pedagógica III, aproximando os saberes acadêmicos dos vivenciais (SOARES, 2001).

Essa metodologia parte do pressuposto de que tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa são produtores de saberes, ambos primordiais para a construção dos

conhecimentos. Assim, segundo Ibiapina (2008, p. 26), o pesquisador e os sujeitos de pesquisa "calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, cousuários e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada". Dessa forma, a Pesquisa Colaborativa sugere que os partícipes se engajem mutuamente no processo de reflexão sobre determinado aspecto de sua prática. Contudo, para conseguir tal engajamento, é imprescindível que os interesses do pesquisador sejam próximos dos interesses dos sujeitos de pesquisa, para que ambos busquem reflexões sobre suas práticas, ambos atuem colaborativamente, já que partilham inquietações e desafios. Segundo Ibiapina (2008, p. 114-115),

> [...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos.

Nesse viés, questões que atendam às necessidades da formação docente atravessam tanto as demandas dos futuros professores quanto o objetivo geral desta pesquisa. Considera-se que os futuros professores de Língua Portuguesa, pertencentes ao contexto da cibercultura, enfrentam desafios em relação às outras linguagens propiciadas pelas hipermídias. Assim, uma discussão, tão próxima de seus contextos cotidianos e que reverberam na conjuntura educacional, pode ser convidativa para esses sujeitos de pesquisa. Sendo assim, para discutir a formação docente, não há como desvincular os interesses práticos das teorias, ambos precisam "navegar" juntos.

Desgagné (2007, p. 9), em relação à aproximação da prática profissional com as práticas cotidianas reais, explica:

> Para os defensores da pesquisa colaborativa, a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação.

Tal afirmativa pode ser corroborada ao se considerar que os conhecimentos construídos colaborativamente sobre a formação inicial docente partiu do próprio contexto real desta formação, ressaltando os limites e recursos intrínsecos ao contexto da disciplina Prática Pedagógica III, UNEB. Com a finalidade de promover maior diálogo e reflexão crítica em

conjunto com os sujeitos desta pesquisa, lançaremos mão das sessões reflexivas. Estas, conforme, Ibiapina (2008, p. 96) são:

> Procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares.

Desse modo, as sessões reflexivas, no trabalho de campo, deram chances a momentos de diálogo com os futuros professores para uma reflexão sobre a cultura digital e o trabalho docente com a Língua Portuguesa. Ao compartilharmos inquietações e teorias, abrimos possibilidades para dar sentido e novas interpretações sobre as tecnologias digitais em sala de aula. É uma oportunidade de encontro, reflexão, problematização e transformação. Nesse intuito, buscamos um espaço onde as relações entre os sujeitos e o pesquisador não partissem de uma hierarquização intelectual, tornando o ambiente mais fluido para a troca de saberes, de forma democrática, a fim de considerar às diversas demandas e interesses.

Para tal processo, Ibiapina (2008, p.73) sugere uma sistematização a partir de três ações reflexivas: "a descrição, a informação e o confronto, que desencadeiam a quarta ação, a reconstrução". Essa sistematização pode contribuir progressivamente para o processo reflexivo e colaborativo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, com a descrição, o pesquisador conduz uma reflexão dos futuros professores sobre o fazer docente, a partir de um distanciamento, que oportuniza enxergar pontos relevantes de seu percurso. A etapa da informação configura-se como o momento em que, mediados pelo pesquisador, os sujeitos refletirão sobre o significado das escolhas feitas até aquele dado momento de sua ação como futuro professor de Língua Portuguesa. Espera-se, nesse momento, uma compreensão mais profunda sobre os sentidos das ações diárias dos sujeitos em relação à profissão docente. Após esta etapa, tem-se o ato de confronto que é o "momento crucial" (IBIAPINA, 2008, p. 75). Neste, alarga-se a análise pontual para mirar na transformação. Nessa etapa, almeja-se o entendimento de como ressignificar as ações para uma possível reconstrução do fazer pedagógico, ou seja, se não há muitas contribuições da formação inicial para os determinados letramentos, como desenvolvê-los, ou, ao serem identificadas contribuições, como potencializá-las.

A tabela abaixo mostra um esboço de como podem ser organizadas as sessões reflexivas sistematizadas nas ações de: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Desse

modo, seguindo as orientações de Ibiapina (2008), pretende-se que essa metodologia de trabalho construa uma compreensão sobre as possíveis contribuições, na formação inicial do curso de Graduação em Letras/Português para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa, na intenção de que esses sujeitos, seguindo os passos das ações reflexivas, possam refletir sobre suas condições de produção como futuros docentes, transformá-las e ressignificá-las.

TABELA 03: Ações reflexivas com futuros professores de Língua Portuguesa

Propostas de ações	**Questões norteadoras**	**Ações a serem desenvolvidas**
Descrição: para compreender as escolhas feitas, o professor deve distanciar-se das suas ações, produzindo, desse modo, fonte de dados que conduzirão às ações reflexivas.	O que fiz?	Reflexões: A escolha do curso de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas, UNEB, Campus I; O processo de aprendizagem durante todo o curso até o semestre atual.
		Apresentação da proposta; Negociação das etapas, das quais os interlocutores e o pesquisador participarão;

Informação: ao desenvolver a prática pedagógica, o professor deve refletir sobre suas opções, compreender as bases teóricas que alicerçam o fazer pedagógico.	O que agir desse modo significa? O que leva a agir desse modo? O que motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem historicamente as ideias incorporadas na prática de ensino? Com base em que e em quem ocorreu apropriação dessas ideias? Por que essas ideias são utilizadas?	**Reflexões**: Condução para uma reflexão sobre o significado: ● das escolhas feitas até aquele dado momento (motivações); ● das ações diárias em relação à profissão docente (percepções); ● das ações como futuro professor de Língua Portuguesa (projeções).
Confronto: o professor deve ser incentivado a refletir sobre o significado de sua prática, sobre as concepções teóricas que embasam seu fazer docente.	Como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno está sendo formado? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as teorias utilizadas? Que conceitos são utilizados? Que conexão há entre esses conceitos e as teorias educacionais? Quais relações existem entre teoria e prática? A prática pedagógica serve a que interesse?	**Debate** e reflexão sobre as problemáticas da formação inicial para os sujeitos da pesquisa, os futuros professores de Língua Portuguesa, no contexto da cultura digital.

Reconstrução: o professor deve planejar mudanças, visualizar outras possibilidades do fazer docente, de modo a dar novo sentido às práticas.	Como posso agir diferentemente? Como poderia mudar a minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar a minha prática?	**Discussão** sobre possíveis contribuições da formação inicial em L.P e propostas para potencializar os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa.

Fonte: Elaboração própria, à luz do que sugere Ibiapina (2008, p.73-75).

Assim, tais sessões reflexivas podem aproximar ponderações tanto sobre os objetivos específicos desta pesquisa, quanto sobre as experiências e desafios dos sujeitos em formação. Tais reflexões, que emergirem da colaboração, durante o trabalho em campo, foram aprofundadas através da Análise Textual Discursiva.

4.3.3 Embarcando através da Análise Textual Discursiva

Após as vivências no campo de pesquisa, o que foi registrado formou um *corpus* textual/discursivo que foi submetido à análise e interpretação, a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), em vista ao alcance do objetivo geral desta pesquisa. Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 2),

> A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto uma ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

A escolha por este caminho foi por entender que seus fundamentos dialogam com a Etnometodologia, já que, para ambas, é só a depender da interação profunda no contexto que se pode inferir estratégias mais pertinentes para a criação e análise dos futuras informações. Assim, valorizam a vivência situacional, autoral e a autonomia de construir os próprios caminhos ao decorrer da pesquisa. Para Moraes e Galiazzi, (2016, p. 3), “Construir os próprios

caminhos representa um conjunto de movimentos em que o ponto de chegada e seu direcionamento necessitam permanentemente serem revistos.”.

Esse processo de análise preocupa-se com um rigor científico, elencando procedimentos a fim de ajudar o pesquisador nesse mar de informações a serem construídas, analisadas e interpretadas, a partir dos critérios da *unitarização*, logo a *categorização* e por fim a *comunicação.*

Na ATD, as informações passam, inicialmente, por uma **unitarização**, isto é, uma separação dos textos em unidades de significados. Dessa forma, os discursos dos sujeitos de pesquisa, assim como os *insights* do pesquisador, foram registrados e fragmentados em unidades de palavras, destacando-se elementos significativos. Tal desmembramento do texto criou espaços de reconstrução de sentido. Esse processo foi intrinsecamente vinculado a uma seleção subjetiva do pesquisador, que ressaltou mais conectado com a temática, movendo e reconstruindo significados. Desse modo, essas reconstruções “são necessariamente afetadas pelas concepções teóricas do pesquisador, por suas teorias e sua visão de mundo”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 75).

Na segunda fase, a **categorização**, foi feita a articulação de significados semelhantes. Ao identificar as recorrências: palavras que se repetem, sinônimos, questionamentos similares, inquietações reincidentes, categorizam-se aproximações, pelo critério da repetição no discurso. Tais conjuntos similares de palavras e/ou expressões formaram as categorias de análise, que foram nomeadas, reunindo elementos que dialogam, unindo, assim, algumas unidades. Não quer dizer, entretanto, que tais categorias de análise permaneceram fixas até o fim da pesquisa, em vista do dinamismo das novas ações e/ou articulações, já que “O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 9).

Ademais, os autores destacam que “As categorias representam os nós de uma rede. O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centros das categorias.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 9). Assemelha-se, nessa lógica, às noções de redes de informações, o *infomar*. Outrossim, a importância de cuidar dos nós constituintes retomam a ideia da sociedade em rede de Castells (2007).

Nessa perspectiva, pode-se associar a metodologia de análise de dados com a produção e circulação de redes comunicativas na cibercultura. Ambas discussões focam nos pontos de intersecção das redes, que são maleáveis e reconstruídas a cada instante, seja para relacionar textos seja para nos relacionarmos com o outro e com nós mesmos.

Por fim, é necessário, segundo a ATD, **a interpretação e sua comunicação.** Após a relação entre as partes, surgem metatextos, que se constroem e apresentam os novos sentidos costurados pelo pesquisado. Configurou-se, assim, um processo de auto-organização produtivo e criativo com o foco primordial na linguagem.

Em suma, "Concretizar uma análise textual é mergulhar no rio da linguagem, movimentar-se nele, assumir-se parte do meio." (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 8). Analogamente, mergulhar no rio das linguagens da cibercultura, movimentar-se nos letramentos multi-hipermidiáticos, em meio à formação inicial docente em Língua Portuguesa, suscita reflexões importantes para cenário educacional contemporâneo.

4.3.4 Métodos e Instrumentos de navegação

Para o trabalho de campo, a Etnometodologia usa instrumentos metodológicos emprestados da etnografia, já que essa também se interessa pela cultura de determinado grupo e tem como finalidade uma "descrição densa" (GEERTZ, 1989) e interpretação dessa realidade. Assim, mesmo partindo da antropologia, tende a dialogar com e esfera educacional.

> Uma vez que o objeto da etnografia é o estudo da cultura de um povo ou de um grupo, podemos também afirmar que o que acontece nos espaços de educação informal e formal pode ser objeto de pesquisa desse caráter, na medida em que as relações sociais que aí se geram estão reguladas pelos costumes ou padrões culturais. (AMADO, 2017, p. 149)

A fim de buscar um direcionamento dos métodos, foi privilegiado o enfoque inspirado na etnometodologia, pois tem maior proximidade com o campo educacional ao elencar quatro princípios teóricos para a análise dos fatos sociais como construções práticas: a disponibilidade dos dados consultáveis, a exaustividade do tratamento dos dados, a convergência entre os pesquisadores e os participantes sobre a visão dos acontecimentos, a análise interacional. Princípios detalhados em relação ao contexto pesquisado durante o trabalho de campo na disciplina Prática Pedagógica III na UNEB, Campus I. Nesse viés, os instrumentos para a construção das informações foram: a observação participante, questionários, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas.

Inicialmente, a fim de conhecer como se dá a formação docente para os futuros professores de Língua portuguesa e sua relação com os letramentos e as hipermídias, foram feitas observações nas aulas da disciplina Prática pedagógica III, seguindo as noções da **observação participante.** Esta, segundo Amado (2017), partindo da etnografia, já implica

uma intensa aproximação do "investigador em relação ao observado". Nota-se, nessa lógica, que o investigador, mesmo que queira, não consegue passar despercebido no contexto observado; sua presença, de certa forma, já altera as relações, posturas e atitudes.

Tal procedimento foi escolhido por favorecer uma observação ativa, não excluindo a interação do pesquisador e considerando uma maior aproximação com os sujeitos da pesquisa. Segundo Macedo (2000, p.151), a OP garante "participações densas no sentido de uma intensa impregnação do pesquisador pelas práticas dos atores e pelos contextos onde se edificam e edificam suas instituições". O contexto, nesse viés, é palco de interlocuções não neutras, onde tanto o pesquisador quanto os futuros professores de Língua Portuguesa podem dialogar sobre suas inquietações e propostas.

Durante e após às observações, foram anotadas no **diário de campo** as percepções dos sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos a partir das suas subjetividades. Macedo (2000, p. 133) comenta que a escrita em um diário de campo "possibilita ao pesquisador compreender como seu imaginário está implicado no labor a pesquisa; quais seus atos falhos; quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados.". Nesse processo, o pesquisador registra, através da linguagem, informações, falas, diálogos, assim como suas percepções, insights e relações.

O diário de campo feito durante as observações participantes ajudaram na formulação de questões para o **questionário** e do primeiro esboço para a entrevista. Decidiu-se que, antes de uma **entrevista semiestruturada** mais particularizada e consistente, seria necessária a aplicação de um questionário com perguntas que visavam à coleta de informação, à sondagem, primeiramente com o propósito de traçar um perfil do grupo e da cada participante.

Para responder ao questionário, os sujeitos puderam escolher entre realizá-lo a partir de um link[17] ou preenchê-lo em folhas impressas (APÊNDICE A). Todos os sujeitos preferiram respondê-lo pelo link que direcionava a um ambiente online produzido na plataforma do Google. Apenas dois alunos, que não estavam com seus smartphones, usaram o computador da sala de aula para acessar o questionário.

Após a análise das respostas do questionário online, foi elaborado o roteiro com questões que orientaram as entrevistas semiestruturadas (APÊNDICE B). Este roteiro contemplou questões que aprofundavam a discussão sobre tecnologia, hipermídia, multiletramentos e formação inicial docente. Esse instrumento foi relevante para contemplar

[17] Questionário realizado com os sujeitos da pesquisa. Disponível em: https://forms.gle/GYL5WZxRct4FTMCv9. Acesso em 10 jan 2020.

os objetivos específicos desse estudo. Entretanto, outras questões específicas surgiram a partir das vivências e diálogos com os sujeitos.

Na tentativa de uma escuta ativa, se fez relevante “um acesso ao discurso dos indivíduos, tal como eles se expressam, ao não-observável, opiniões, atitudes, representações, recordações, afetos, intenções ideais, que animam uma pessoa a comportar- se de determinado modo” (AMADO, 2017, p. 213). Sendo assim, essa é uma técnica que permitiu conhecer a relação dos sujeitos nas aulas da disciplina selecionada, suas opiniões sobre as tecnologias hipermidiáticas, suas atitudes frente ao uso social da linguagem, criações, autorais, desânimos, problemas entre outras questões relevantes para a reflexão sobre formação inicial docente visando aos letramentos multi-hipermidiáticos.

Ainda sobre a pertinência das entrevistas para o processo de pesquisa, foram levados em conta os princípios da Etnometodologia, no que diz respeito ao processo do relatável e suas lacunas. Nessa lógica, a entrevista não é concebida como um processo de verossimilhança dos fatos a serem observados, mas uma pista para o pesquisador, que poderá esboçar uma interpretação do relatável. Garfinkel (1967, p.126) chama atenção para o aspecto dual das entrevistas, sendo necessária ao pesquisador uma postura atenta, já que ele considera que o que as partes dizem deve ser “tratado como uma versão esboçada, parcial, incompleta, mascarada, elíptica, escondida, ambígua ou enganosa do que as partes falavam.” Sendo assim, cabe ao pesquisador “preencher o esboço do que foi dito”. (GARFINKEL, 1967, p.126)

Nesse ponto, o autor propõe que, para que o trabalho interpretativo ocorra de maneira a levar em consideração as nuances dos sujeitos e seus contextos, é necessário, durante as entrevistas e análises e interpretações posteriores, o uso do senso comum como estrutura operacional para a elaboração tanto das falas dos sujeitos quanto para a elaboração investigativa. Nessa lógica, o senso comum é o elo de um “acordo mútuo” entre as diferentes percepções e vivências entre os entrevistados e o entrevistador.

As **sessões reflexivas** foram realizadas no tempo das aulas cedidas pelo professor da disciplina já referida. A primeira sessão reflexiva buscou um entendimento geral do processo que levou os sujeitos a optarem pela licenciatura no curso de Letras/Português da UNEB, Campus I, assim como questões sobre o processo de aprendizagem durante o curso. Foi também uma oportunidade para apresentar melhor o objetivo e a relevância desta pesquisa e a consequente negociação sobre as etapas futuras.

Na segunda sessão reflexiva, após maior entrosamento com os sujeitos, debatemos as problemáticas que os inquietavam, desde o início do curso até o semestre em que eles se encontravam no momento desta pesquisa, tanto no que se referia às vivências e experiências

proporcionadas pelos estudos da graduação em Letras/Português, quanto no que dizia respeito às expectativas para uma futura docência. Refletimos sobre situações pontuadas pelos discentes como: metodologias de ensino defasadas, excesso de ênfase na norma culta, estrutura física digital falha: acesso à internet limitado e, às vezes inexistente e falta de equipamentos, e discrepância entre o que se estuda na formação e o contexto da sala de aula. Ainda nessa sessão, discutimos de modo mais aprofundado sobre a cultura digital e a linguagem permeada pelas mídias e hipermídias. Nesse momento, desconfortos quanto às variações linguísticas atuais, os novos suportes digitais de leitura e de escrita, assim como a diversidade de gêneros discursivos contemporâneos ganharam ênfase na reflexão/discussão.

Na terceira sessão, aproveitamos as reflexões sobre as problemáticas anteriormente discutidas para pensar propostas voltadas à formação docente e o ensino de linguagem na atualidade. Debatemos sobre possibilidades para a formação inicial que contribuíssem para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa. Algumas sugestões dadas pelos sujeitos serão apresentadas na seção, referente à análise de dados.

Tanto as sessões reflexivas quanto as entrevistas semiestruturadas foram gravadas pelo smartphone e transcritas pelo aplicativo do Google para posterior análise. Todas as informações foram sistematizadas para melhor interpretação, a fim de contemplar a questão condutora desta pesquisa. Após navegar no *locus,* interagir com os sujeitos da "tripulação", buscamos compreender a formação inicial desses futuros professores de Língua Portuguesa que navegam nesse *infomar*.

5 EM TERRA FIRME: SABERES CONSTRUÍDOS E COMPARTILHADOS NO CAMPO EMPÍRICO

"Criei meu website
Lancei minha homepage
Com 5 gigabytes
Já dava pra fazer um barco que veleje"
(GIL, 2018)[18]

O presente capítulo tem como finalidade apresentar e problematizar os desafios que surgiram no enfrentamento das marés encontradas no movimentado mar do campo empírico. Enfatizam-se aqui as relações e diálogos com os sujeitos da tripulação como produtos das travessias que nos propomos colaborativamente a fazer diante das correntezas da cultura digital. Felizmente, conseguimos mergulhar, através desta pesquisa, em questões interessantes sobre a atual formação inicial docente em Língua Portuguesa e os letramentos multi-hipermidiáticos. As observações, o questionário, as entrevistas e as sessões reflexivas foram os faróis para responder às questões que nos propusemos neste estudo.

Sendo assim, este capítulo é dividido em três seções, com a intenção de contemplar os três objetivos específicos desta pesquisa. Na primeira seção, apresentamos sobre o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente em Língua Portuguesa. Foi o momento de buscar entender qual a percepção desses sujeitos sobre sua própria formação no curso de Letras, suas motivações e processos vivenciados até o momento; e, além disso, identificar os conhecimentos dos sujeitos sobre as tecnologias digitais e hipermidiáticas bem como o modo como estas atravessam suas práticas diárias e acadêmicas. A intenção foi, por este processo analítico e colaborativo, aproximar-nos da resposta sobre o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos no referido *locus*, atendendo, dessa forma, ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Logo, na segunda seção, serão discutidas as problemáticas inerentes à formação inicial docente em Língua Portuguesa no contexto da cultura digital. Nesse momento, demos destaque aos principais desafios apontados pelos sujeitos de pesquisa, como as metodologias desatualizadas, variações linguísticas típicas dos ambientes digitais, rejeição aos suportes digitais de leitura, estruturas das universidades, entre outros assuntos.

A terceira seção trata sobre as possíveis contribuições da formação inicial docente em Língua Portuguesa para os letramentos multi-hipermidiáticos desses futuros professores. Debateram-se questões relacionadas a como o processo formativo pode contemplar a autoria,

[18] Trecho da música Pela Internet 2 do cantor e compositor Gilberto Gil feita 22 anos após a música Pela Internet.

o engajamento e a transformação social, com o uso das mídias e hipermídias. As respostas a estas indagações nos conduziram à reflexão sobre o terceiro objetivo específico desta pesquisa, ao pensar sobre as contribuições entre a relação da formação e os citados letramentos. Aproveitamos também este momento para refletir sobre possíveis soluções para algumas das problemáticas apresentadas na seção anterior.

Inicialmente, procedemos a uma análise de todo material produzido através das observações, do questionário online, das entrevistas e sessões reflexivas. Partiu-se das categorias teóricas de análise, que eram, *a priori*, guias para alcançar os objetivos desta pesquisa. Ao aplicar o primeiro passo da Análise Textual Discursiva, isto é, o desmembramento dos textos construídos com os sujeitos, a **unitarização**, identificaram-se diversas unidades de sentidos, que geraram outras categorias de análise a serem investigadas. Nesse processo de unitarização, quando novas unidades significativas se mostraram recorrentes, estas foram articuladas, isto é, submetidas a uma **categorização**, promovendo a melhor organização dos textos para análise e interpretação. A tabela a seguir mostra o processo metodológico que fundou as categorias finais deste estudo.

Tabela 04: Definição das categorias teóricas de análise

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Os letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente em Língua Portuguesa	1 Concepções de tecnologia 2 Tecnologias digitais 3 Hipermídias e multimídias 4 Saberes docentes e TICs 5. Comunicação em rede 6. Linguagem política-ideológica	Os saberes e vivências dos futuros professores de Língua Portuguesa em formação na cultura digital
Problemáticas da formação inicial docente em Língua Portuguesa no contexto da cultura digital	1 Supremacia da norma culta 2 Conteudismo 3. visão tecnicista da Língua e ensino 3 Metodologias tradicionais 4 Suporte físico x digital 5. Capacitação 6. Grade curricular do curso 7. Universalização do acesso às tecnologias digitais 8. variação linguística no ciberespaço	Desafios do processo formativo inicial em Língua Portuguesa na cibercultura
Contribuições da formação inicial docente em Língua Portuguesa para os letramentos multi-hipermidiáticos	1 Autoria 2 Interatividade 3 Participação 4 Pluralidade cultural 5 Ética 6 Democracia 7. Transformação social 8. Emancipação	Contribuições e sugestões da formação inicial docente em Língua Portuguesa para os letramentos multi-hipermidiáticos

Fonte: Elaboração própria

Para a interpretação e a consequente comunicação, amarramos, em forma de um nó de marinheiro, os conhecimentos relatados através dos discursos dos sujeitos aos fundamentos teóricos. Ao costurar essa rede de conhecimentos, precisamos discernir sobre as distâncias e os aproximamentos entre os saberes cotidianos e acadêmicos que se entrelaçam e compõem o nosso corpus de análise.

Os recortes discursivos dos sujeitos foram transcritos na íntegra, respeitando tanto a forma como responderam ao questionário, na linguagem verbal escrita, quanto às marcas do discurso oral durante a entrevista.

5.1 Pé na areia: sobre o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial dos futuros professores de Língua Portuguesa

Se o pensamento é nuvem (GIL, 2018), os discursos que partem do pensamento externado pelos sujeitos, através do questionário e das entrevistas, nos mostram que as diferentes concepções e intenções pessoais e profissionais a respeito da formação inicial docente podem ser distintas, volúveis, como as nuvens. Partimos, então, desse "céu" comum, a graduação em Letras, como o lugar onde tantas "nuvens", pensamentos, se encontram.

Para tanto, tomamos como *locus* a disciplina Prática pedagógica III, para, nesta seção, analisar e interpretar a perspectiva de formação inicial docente para cada sujeito participante desta pesquisa e compreender qual o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa.

5.1.1 Reconhecimento da terra: motivações, percepções e projeções sobre a formação inicial docente em Língua Portuguesa na contemporaneidade

Nos primeiros contatos com os sujeitos de pesquisa, a indagações se deram a partir de um questionário online. As perguntas buscavam estabelecer uma linha no tempo reflexiva sobre a formação docente inicial que estão vivenciando. Primeiramente, questionou-se sobre o que os levaram a escolher o curso.

> A afinidade com a disciplina de Gramática e redação (Atlântica)
> Gosto muito da área de literatura e escrita (Oceânico)
> Por causa das disciplinas de literatura (Índico)
> Por gostar de escrever (Antártica)
> Atração pela gramática (Oceânico)
> Gosto por leitura (Pacífica)

Em relação às motivações iniciais, os discursos foram diversificados. Enquanto uns afirmavam que a escolha se deu por afinidade com as disciplinas de gramática e redação, outros demonstraram interesse pelo estudo da literatura. Outros disseram que a escolha do curso se deveu ao gosto pela leitura e pela escrita. Os discursos revelam uma perspectiva de cunho mais técnico e individual sobre o curso de Letras. Não se evidenciam concepções sobre uma formação que vise à transformação social.

Um depoimento chamou atenção para o trato com o social. A discente Ártica confessou que "Sofria bullying na escola no ensino fundamental 1 e queria contribuir de forma diferente para combater isso. Então, surgiu a vontade de ser professora.". Mostra-se um intuito mais coletivo de cunho transformador, já que visa uma contribuição social como forma de combater, transformar uma realidade opressora.

Sobre as **concepções a respeito do curso**, as respostas foram bem variadas, representando os diversos entendimentos dos objetivos de uma formação inicial docente, assim como as distintas projeções sobre o trabalho em sala de aula. A maioria disse estar satisfeita com o curso, comentando a respeito da ampliação do uso da linguagem e o consequente alargamento da visão de mundo, proporcionados pelos estudos das disciplinas oferecidas:

> É um curso muito bom que nos ensina a criar uma nova visão sobre a língua e seus usos (Atlântica);
>
> Muito interessante, amplia a nossa visão de mundo (Bali);
>
> Muito boa! Amo Literatura! Poder ensinar não só a literatura, mas, transmitir conhecimentos sobre a língua portuguesa será uma experiência maravilhosa (Egeu);

A discente Atlântica mostra uma percepção da língua em situações concretas, "seus usos". Tal discurso se relaciona com a perspectiva de Kato (1986), já que a autora fundamenta a discussão sobre os letramentos a partir da análise da língua em situações concretas, seus "usos" sociais. Ademais, Atlântica também aponta para uma formação em Língua Portuguesa que não esteja só focada nas teorias gramaticais e nas normas, conforme comenta Soares (2001), ao tratar sobre a supremacia da norma culta nos cursos de graduação de Letras, descontextualizados das situações comunicativas cotidianas dos alunos.

Quando a discente Bali traz a sua formação como ampliação da visão de mundo, podemos compreender que ela percebe o estudo da linguagem como forma de entender a sociedade, o mundo; a linguagem em sua dimensão político-ideológico, ou seja, como um aspecto fundamental à construção do imaginário social e relacional dos sujeitos (STREET, 2014).

O sujeito Egeu direciona sua motivação para o curso de Letras primeiramente devido ao campo literário. Seu discurso mostra a animação de poder ensinar o que ama: literatura, mas, além disso, destaca a oportunidade de "transmitir conhecimentos sobre a língua portuguesa". Freire (2002, p.19), contudo, para o autor, muitas vezes, este é negligenciado, pois "Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber".

O foco no conteúdo, problematizado por Freire (2002) é também observado no discurso de Báltico sobre o curso: "Bom, mas pode melhorar; a falta do ensino de gramática normativa é prejudicial já que teremos que ensinar essa matéria". Tal posicionamento reforça padrões de ensino escolar tecnicista e pautados majoritariamente na gramática normativa. Bagno (2003) vem a discutir a supremacia da gramática normativa nas aulas de Língua Portuguesa como instrumento de manutenção da opressão e da estratificação social. Para o autor, afastar o ensino das variedades orais e cotidianas da língua usada pela maior parte da população serve como gatilho ideológico, que tenta homogeneizar as práticas linguísticas em vez de valorizar a multiculturalidade existente na sala de aula.

O que problematizamos não é a ausência da gramática normativa, mas sua atualização com o real, pois, como foi explanado no capítulo anterior, a propagação da hegemonia da norma culta embute interesses políticos e ideológicos de uma classe dominante, afastando os alunos de um empoderamento linguístico que lhes proporcione emancipação. Assim, retomo Kato (1986) para defender uma escola, onde o trabalho da linguagem seja feito para a vida real com sujeitos reais e propósitos reais.

Enquanto Báltico se preocupa com uma formação que lhe garanta proficiências mais técnicas, o discente Índico sugere uma atualização nas referências do curso: "A minha impressão é que o curso é bom, porém ele precisa atualizar suas referências". Esse sujeito manifesta, no seu discurso, uma preocupação maior com questões que saiam das perspectivas tradicionais e se atualizem as demandas do contemporâneo (AGAMBEN, 2009, p. 59). Para o autor, a contemporaneidade "é uma singular relação com o próprio tempo", sendo assim, atualizar as referências na contemporaneidade é dar destaque às questões de linguagem do tempo presente, como os novos modos de leitura e de escrita, os gêneros discursivos em ambientes online, entre outras práticas de linguagem que se constituem na cultura digital, na atualidade.

Ainda sobre as relações entre as práticas linguísticas cotidianas e o ensino da língua, um fato que merece atenção no depoimento da discente Ártica diz respeito à relação teoria-prática no curso: "Não é nada daquilo que se ver na sala de aula. Muito conteúdo, pouca

dinâmica e pouca prática". Essa discussão foi trazida Rojo (2011), ao afirmar que a formação inicial em Língua Portuguesa minimiza as práticas em função do estudo teórico. Compreende-se, pelo que foi dito pelo sujeito, uma preocupação com a discrepância entre a formação docente e a prática profissional.

Ao pensar no **futuro profissional**, a pergunta seguinte do questionário buscava saber que perfil os atuais discentes pensam estar construindo a partir da sua formação. Destacaram-se características no que tange à autonomia e autoria para a realização de suas práticas pedagógicas, bem como o protagonismo do aluno:

> O perfil de um educador que busque fugir do método tradicional de ensino, criando novas formas de transmitir o conhecimento, na qual o aluno tenha mais espaço de interação em sala, lugar de fala. (Antártica);
>
> Um professor mais humano, capaz de entender o aluno suas limitações, porem enxergando todo o potencial que ele tem pela frente. (Báltico);
>
> Um professor mais democrático. Com um olhar voltado para o aluno. (Egeu)

No discurso de Antártica, nota-se um paradoxo, já que se opõe ao método tradicional, mas mantem a noção de transmissão de conhecimento. O sujeito defende "mais espaço de interação" e "lugar de fala" para os alunos, contudo faz referência à noção verticalizada tradicional de transmissão de conhecimento, no lugar de uma construção colaborativa. Como contraponto, discutimos o conceito de *design* em que "professores e gerentes são vistos como *designers* de processos de aprendizagem e ambientes, não como chefes ditando o que aqueles sob sua responsabilidade devem fazer" (GNL, 2000, p.19). Nessa lógica, o professor "gerencia" o processo de aprendizagem, criando estratégias para o desenvolvimento das subjetividades e criticidades, ao invés da mera transmissão de conteúdos. Essas seriam reflexões pertinentes para um curso de formação docente, apresentando aos futuros professores outras abordagens de mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Compreendemos, nas falas dos sujeitos Báltico e Egeu, a valorização das subjetividades, dos saberes e competências dos discentes; a referência à importância de um perfil docente ético e democrático, que caminha para uma proposta de ensino e aprendizagem da linguagem que incorpore metodologias para o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

O depoimento de Antártica, assim como o de Egeu refere-se à transmissão de conhecimento. Essa situação discursiva pode ser fruto de uma formação que ainda guarda resquícios da lógica disciplinar, com foco no ensino, em detrimento da sala de aula interativa. Para Tardif (2002, p. 272), "Os conhecimentos proposicionais sobre o ensino baseados na

lógica disciplinar, conhecimentos esses veiculados durante a formação, constituem, portanto, uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática.". Nesse sentido, ressaltamos a importância da prática docente reflexiva como dispositivo concreto para a formação inicial de professores.

A discente Atlântica entende que o perfil esperado é de "Um professor que considere o aluno como sujeito dotado de experiências sociais e linguísticas, que considere as variações e o conhecimento que o aluno traz consigo.". Ao pontuar as experiências sociais e linguísticas singulares de cada indivíduo como fundamentais em um processo de formação docente interpretamos que a discente construiu um entendimento sobre a necessidade de se considerar as multiculturalidades presentes na sala de aula, que culminam em distintas práticas e interesses para um aprendizado significativo (FREIRE, 2002). O depoimento de Atlântica, leva-nos à discussão sobre um dos princípios que fundamentam uma prática transformadora, proposto pelo GNL (1996): parte-se da prática situada, baseada nos interesses e repertórios dos sujeitos.

No intuito de discutir as multiculturalidades presentes na sala de aula (ROJO, 2009), uma das questões discutidas com os sujeitos buscava saber sobre qual público, como futuros docentes, presumem encontrar em suas futuras salas de aula.

> Público variável e democrático. (Oceânico);
>
> Uma grande diversidade gêneros, classes e situações sociais diferentes. (Antártica)
>
> Sempre há uma idealização de um "padrão de aluno, mas eu não sei. Por mais que pense, serei surpreendida. (Ártica)
>
> Todo tipo de pessoa. De todas as idades, cores, pensamentos, religiões. Espero poder desenvolver o trabalho em um ambiente democrático. (Egeu)
>
> Um público bem heterogêneo. (Índico)

Ao pensar em "um público variável", com "diversidade de gêneros, classes e situações sociais diferentes", sem um padrão definido, "Todo tipo de pessoa" e "bem heterogêneo", salientam a necessidade de uma formação que considere a multiculturalidade e a heterogeneidade das práticas linguísticas e humanas.

Nessa lógica, a formação deve perpassar por uma constante reflexão tanto das relações interpessoais como das relações linguísticas. Barros (2003) defende que a formação é um processo de reflexão que ultrapassa os muros da universidade e também as paredes da sala de aula. Sendo a educação um processo humano, seria incongruente distanciarmos o ensino da Língua Portuguesa das instâncias subjetivas humanas e suas potencialidades.

Um dos sujeitos comentou sobre o público discente que, provavelmente encontrará na sala de aula: “Adolescentes que sabem tudo de digital, enquanto nós professores, fica a desejar”. Essa observação nos leva ao que Prensky (2009) comenta sobre a geração dos “digitalmente sábios”, a qual, teoricamente, se distanciava das habilidades dos professores, que, por uma questão geracional, não obtiveram as mesmas interações com as tecnologias digitais. Contudo, além de a geração dos futuros professores de Língua Portuguesa já fazer parte da cultura digital, podendo ser também “digitalmente sábios”, eles podem se abrir ao aprendizado com seus alunos, visando a uma produção de conhecimentos colaborativa.

Na observação das aulas, pudemos perceber, na metodologia do Professor de Prática Pedagógica III, propostas que envolviam a “linguagem que navega nesse *infomar*” contemporâneo, quando o professor sugeriu um trabalho que relacionasse tecnologias digitais e literatura, pedindo que os alunos buscassem vídeos, fotos e músicas que dialogassem com os poemas de Gregório de Matos. Com essa atividade, também observamos o trabalho com a multimodalidade, o qual os textos verbais, imagéticos e audiovisuais compõem a discussão das obras literárias.

Durante a observação das aulas e diálogos com os sujeitos, buscamos entender o lugar das tecnologias digitais no ambiente da formação inicial docente, as marcas de letramentos digitais (SANTAELLA, 2012) e indícios de caminhos para um trabalho que contemple as linguagens hipermidiáticas (SIGNORINI, 2011), na formação inicial docente em Língua Portuguesa, objetivo específico deste estudo.

5.1.2 As “marolas” dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente em Língua Portuguesa

Considerando os usos particulares das tecnologias digitais, que os sujeitos fazem cotidianamente, objetivamos, no decorrer deste estudo, refletir sobre como as transformações tecnológicas reverberam no curso de Letras, para compreender como tais transformações desdobram-se nas práticas individuais dos sujeitos e em sua formação como futuro docente.

A partir do questionário, investigamos com que frequência as tecnologias digitais se apresentam nos processos cotidianos dos indivíduos.

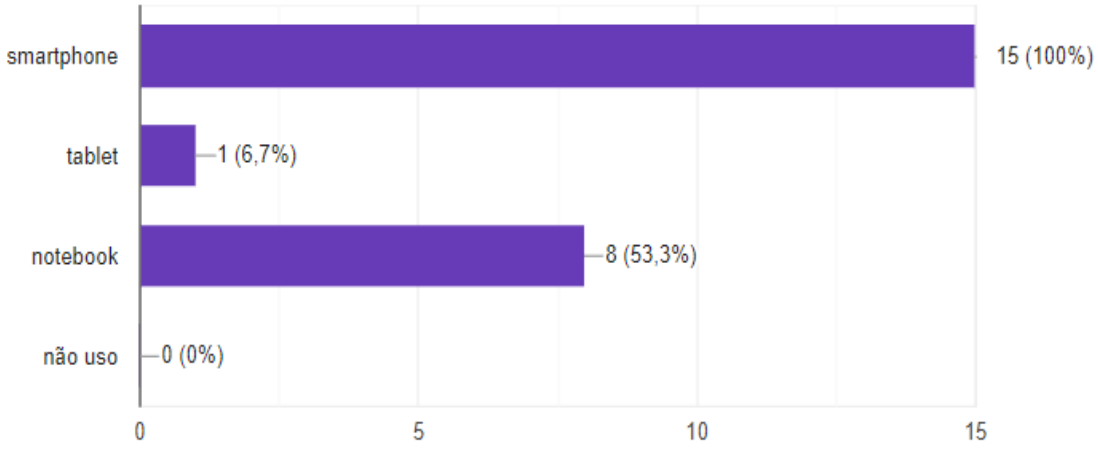
Figura 3: Presença das tecnologias digitais nos processos cotidianos dos indivíduos

Fonte: elaboração própria

Percebemos que uso das TIC tem influenciado e transformado as interações sociais e as buscas por informações entre usuários, especialmente, fora do contexto acadêmico. Contudo, a frequência do uso de mídias digitais e/ou hipermidiáticas não garante um uso autoral, crítico e emancipatório. Há práticas, em ambientes virtuais que acabam por reproduzir hábitos analógicos, acríticos e pouca produção criativa. Como já discutido por Santos (2005), tais práticas se perpetuam na lógica da *massmídia*, principalmente durante a supremacia da televisão como comunicadora, em que o telespectador muito absorvia e pouco produzia, não interagia. Práticas similares se observam na contemporaneidade quando se usufrui das informações da internet sem questionamento ou interação, perdendo grande potencialidade que a atual forma de interação poderá proporcionar às práticas autorais e emancipatórias.

Ao pensar sobre isso e na grande frequência das tecnologias digitais nos processos diários dos sujeitos, buscamos conhecer, através do questionário, quais os dispositivos eram mais usados. A figura a seguir mostra a predominância dos smartphones.

Figura 4: Dispositivo móvel mais usado pelos sujeitos de pesquisa cotidianamente

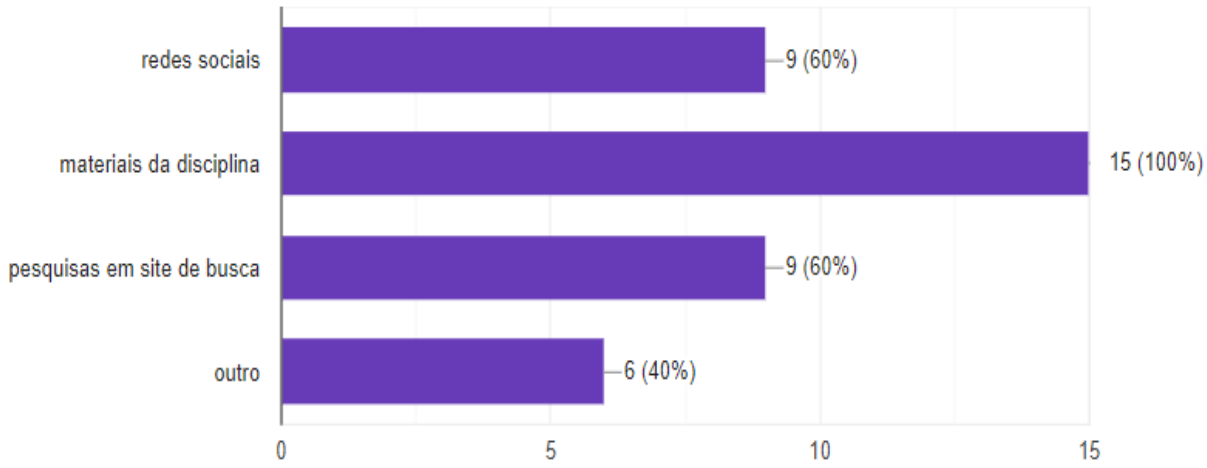


Fonte: elaboração própria

Entendemos que o uso mais frequente do smartphone pode ser atribuído ao fato de que essa tecnologia móvel intensifica as potencialidades do leitor ubíquo (SANTAELLA, 2012), já que o sujeito pode ler em movimento, em ambientes mais diversos, e até de forma dispersa, como um leitor movente, ao mesmo tempo em que pode se dedicar, quando achar mais pertinente, a uma leitura mais profunda e atenciosa, típica de um leitor imersivo.

Interessou-nos, ainda compreender como o uso dessa tecnologia móvel tão presente no cotidiano pessoal, poderia contribuir para a vida acadêmica desses sujeitos, especificamente, no espaço-tempo de sua formação para docente de Língua Portuguesa. 93,3% dos sujeitos informaram que usam os dispositivos móveis durante a aula. Surgiu, então, a necessidade de entender a finalidade do acesso em tais dispositivos.

Figura 5: Finalidade do acesso aos dispositivos móveis



Fonte: elaboração própria

O gráfico, na figura 5, representa o que os alunos informaram sobre o uso do smartphone, durante as aulas, para pesquisa de materiais da disciplina, em sites de busca e redes sociais.

Se pensarmos os letramentos a partir de um olhar risomático, podemos vislumbrar os sites de busca como ambientes profícuos, dadas as suas múltiplas entradas, para o desenvolvimento de letramentos hipermidiático, pois estes ambientes contam, em grande medida, com a linguagem icônica interligada por meio de links que leva os sujeitos a traçar novos percursos, interpretando linguagens multissemióticas, a fim de atingir seus objetivos de busca. Considerando a diversidade cultural dos alunos, práticas desenvolvidas, nessa perspectiva, no âmbito da formação docente inicial, em um curso de Letras/Português, poderão atender às demandas dos usos dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, bem

como contribuir para a construção de sentido com múltiplas linguagens e para a valorização da cultura local frente a contextos de reflexão sobre o global.

Conforme a figura 5, 60% dos sujeitos desta pesquisa disseram ter acesso às redes sociais. De acordo com Santos (2012), estes são espaços com grandes potenciais pedagógicos. Os sujeitos desta pesquisa não declararam que usam estes espaços para potencializar as discussões das disciplinas do curso, mas compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem poderá ser resignificado e potencializado a partir de um trabalho criativo e colaborativo com as redes sociais. Incluímos nessa discussão a necessidade de universidade se responsabilizar por desenvolver, no curso de formação docente, práticas pedagógicas que explorem as múltiplas linguagens e culturas que tecem as redes sociais, visando à ampliação do grau de letramento crítico dos futuros professores, no que diz respeito à apreensão e ao uso social dos textos multimodais e multissemiótico, como também à compreensão da execução desses textos nas suas multimodalidades e diversidade cultural. Sendo assim, um curso de formação de futuros professores de Língua Portuguesa que pudesse dar destaque as redes sociais como ambientes pedagógicos poderia, quiçá, contribuir para o desenvolvimento dos letramentos multi-hipermidiáticos dos sujeitos.

A única rede social que a disciplina *locus* desta pesquisa se propôs a utilizar foi o WhastsApp. De acordo com o questionário, 93,3 % dos alunos informaram que participam do grupo deste aplicativo formado para a disciplina. Sobre os conteúdos compartilhados no Whatsapp, os discentes o aprovam como espaço para interação com o professor bem como para acesso aos materiais da disciplina:

Algumas ações pedagógicas, no âmbito da disciplina, *locus* desta pesquisa, como compartilhamento de materiais nas redes, acesso, através de links, aos textos em pdf, sites e vídeos, uso de Whatsapp para trabalhos no âmbito da disciplina nos conduz a pensar na necessidade de aprofundar a investigação de alguns conceitos e questões sobre o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação de professores de Língua Portuguesa. Desse modo, a partir das entrevistas semiestruturadas, começamos a percorrer esse caminho, começando por conhecer o que os futuros professores compreendiam sobre o termo tecnologias.

> Tecnologia? Avanço. (Egeu);
>
> Tecnologia? Eu creio que tecnologia seja um sinônimo de avanço, não somente das mídias digitais, mas também das empresas no geral, avanço no geral. (Atlântica);
>
> Tecnologia, ah tecnologia no caso em que sentido você falou? No amplo ou no sentido… no sentido amplo tecnologia é o que? é um avanço, um avanço

> não só da área da informática, mas também como em outros aspectos. (Oceânico)
>
> Tecnologia, acredito que seja todo equipamento, suporte que venha a ser desenvolvido para facilitar a vida do homem de forma geral. (Báltico)
>
> Tecnologia são ferramentas que utilizamos pra facilitar a nossa vida em sociedade. (Índico)
>
> Eu acho que é o suporte digital. (Antártica)
>
> Eu acho que é, seria uma plataforma digital. (Pacífico)

O termo "avanço" foi recorrente nos discursos dos sujeitos. O dicionário Michaelis[19] define "avanço" como "Adiantamento, em caminho ou em tempo; melhoria, vantagem." ou "Abertura de uma nova possibilidade para a resolução de um problema ou para o progresso de qualquer área do conhecimento". Tais definições dialogam com a concepção de tecnologia discutida por Burk e Ostein (2010) quando traz o machado como um marco tecnológico que garantiu um "fio de vantagem" para resolver um problema, uma necessidade humana.

Os sujeitos Báltico e Índico também veem a tecnologia como processo desenvolvido para melhorar a vida do homem. As concepções de tecnologia se trazem a ideia de facilitadora da vida humana, suporte e plataforma digital, desenvolvimento, processo, mas também um produto, uma materialidade, uma "ferramenta". Nesta pesquisa, orientamo-nos pela concepção de tecnologia como processo criativo, inventivo humano (LIMA JR, 2005), enquanto as ferramentas, os instrumentos, são os produtos, consequências desta tecnologia e não ela própria.

Ao refletirmos sobre o conceito de tecnologias, percebemos que os sujeitos as concebem como aparato, ferramentas, suporte. Nesse sentido, afirmamos a importância de uma discussão que abarque uma concepção de tecnologias como fazer humano, como processo que constitui nossa vida e por ela é constituído. Essa questão engendrou um diálogo sobre a funcionalidade e a presença das tecnologias digitais na vida pessoal e profissional dos discentes:

> Atualmente, é difícil ver uma pessoa que não tenha um smartphone, um computador, então a gente está imersos nas tecnologias digitais, é, É, é...facilita muito as coisas, a tecnologia ela acaba facilitando muitas coisas (Atlântica)
>
> Me auxilia a tá acessando né? Documentos, trabalhos, atividades em plataformas onde tudo isso fica salvo e caso eu venho perder principalmente a versão escrita né? A versão original, que é do papel, todas essas atividades estarão salvas no espaço virtual, né? Também utilizamos muito as redes sociais para nos comunicar e vim a resolver trabalho vim a compartilhar

[19] Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=avan%C3%A7o. Acesso em 8 jan. de 2020.

> textos né? Os textos né? Os textos né? Que deveriam ser lido em casa, através de grupos né? E aí a gente posteriormente acaba fazendo leituras no celular. (Índico)
>
> É, mais ágil né? A gente usa o grupo né? Do whatsapp, pra disseminar informação mais rápido, textos, e outros trabalhos. (Oceânico)
>
> Eu já leio os textos da faculdade no celular. (Bali)
>
> Muito, muito. Pra, pra estudar, pra baixar texto, pra fazer trabalhos. Tô sempre usando esse recurso.(Antártico)

Atlântica afirma: "a gente está imersos nas tecnologias digitais"; isto é, as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano e modificam nosso viver. Na visão da discente, esta relação é produtiva, retomando a ideia de tecnologia como facilitadora da vida humana. Segundo McLuhan (2018, p. 26), "todas as mídias são extensões de alguma faculdade humana"; desse modo,

Algumas dessas "coisas" que a tecnologia facilita são apontadas por Índico, que detalha o mecanismo de "salvar" arquivos. Retomando a ideia de McLuhan (2018), a ação feita pela mídia digital de "salvar no espaço virtual", antes eram feitas pela nossa faculdade cognitiva da memória. Nesse sentido, as mídias são extensão da capacidade humana de memorizar. As mídias e hipermídias, devido a sua vasta gama de signos interssemióticos, "de multiplicidades, heterogeneidades e diversidades de signos, que passaram a coexistir na constituição de uma realidade semiótica distinta das formas previamente existentes de linguagem." (SANTAELLA, 2014, p.213), alteraram a forma como emitimos e recebemos as mensagens em um processo comunicativo; como Índico comenta, mudou a maneira como interagimos, como realizamos trabalhos.

Em perspectiva semelhante, Oceânico, Bali e Antártico também destacam as transformações que as tecnologias digitais provocaram na vida pessoal e acadêmica: agilidade, no sentido de disseminar a informação mais rápido; agilidade na comunicação com o grupo de trabalho e no acesso aos arquivos, tanto para baixar e ler "os textos da faculdade no celular" (Bali), quanto "estudar e realizar trabalhos" (Antártico).

A discussão sobre tecnologias digitais, nos levou ao diálogo sobre **multiletramentos**.

> Multiletramentos, eu acho que seja vários tipos de texto de gêneros diferentes dentro de uma mesma plataforma digital. (Antártico)
>
> Multiletramentos? Eu acho que, é multiletramentos entra a respeito quando se fala de tecnologia, você não ser letrado somente em, em coisas convencionais como nos livros e tal. Mas também estar inserido nesse meio digital. Aí você torma uma pessoa multiletrada, acho isso. (Atlântica)

> a questão da utilização de outras linguagens além da linguagem escrita para que os sujeitos consigam compreender a linguagem pra além da linguagem verbal. (Índico)
>
> pensava a questão do letramento só voltado pro letramento escrito, mas eu percebi que existe um letramento digital. (Pacífica)

A concepção de Antártico sobre multiletramentos se aproxima da ideia de multigêneros digitais, o que Santaella (2014) denomina gêneros híbridos típicos da hipermídia. Para a autora, a ideia dos vários gêneros discursivos já foi discutida por Bakhtin (2003), contudo ela busca:

> ampliar a noção de gêneros discursivos para as manifestações que ocorrem nas redes sociais digitais, batizando esse gênero de híbrido, dado o fato de que, nas redes, a discursividade estritamente verbal vaza as fronteiras não só da linearidade típica do verbo, no hipertexto, quanto também da exclusividade do discurso verbal nas misturas que este estabelece com todas as formas das imagens fixas e em movimento e com as linguagens sonoras, do ruído, à oralidade e à música, na multimídia. (SANTAELLA, 2014, p. 4.)

Antártico, ao trazer a ideia de vários gêneros dentro de uma plataforma, nos faz refletir sobre a diversidade discursiva nas plataformas virtuais, que exige do sujeito habilidades específicas para interagir com as múltiplas linguagens e seus sentidos. Um curso de formação para professores de Língua Portuguesa precisa considerar os gêneros híbridos da cultura digital.

Atlântica também mostra a vinculação dos multiletramentos com o meio digital e suas novas linguagens e interações, pois chama a atenção para a ampliação das habilidades convencionais de leitura, por exemplo, nos livros físicos, corroborando a ideia de Santaella (2014), ao defender que o meio digital fomenta novas possibilidades muito além do "discurso verbal". Ponto também observado no discurso de Índico quando comenta que os multiletramentos estão "para além da linguagem verbal.".

Pacífica diz ter ampliado sua concepção sobre letramento para além do letramento escrito, descobrindo o letramento digital. Rojo (2009) trata desta ideia, examinado os multiletramentos desde o impresso até as tecnologias digitais. Para a autora, "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidos para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas" (ROJO, 2013, p.08). Dessa forma, a formação inicial precisa discutir essas questões para que o futuro professor de Língua Portuguesa possa desenvolver estas outras "competências/capacidades", o que reverberará em um trabalho mais conectado com as realidades linguísticas digitais, midiáticas e hipermidiáticas, de um modo criativo, crítico e ético com os alunos e a sociedade.

O panorama dos conhecimentos sobre os multiletramentos vai além do campo linguístico, no discurso de dois outros sujeitos. Segundo Oceânico,

> Multiletramentos seria a pluralidade de capacidade que o sujeito tem de fazer a **leitura do mundo**, o que ocorreria um pouco antes da escolarização e da alfabetização, ou seja, é a capacidade de **leitura multidisciplinar** que o sujeito carrega por toda sua vida. E o sujeito analfabeto é..é... ele pode ser perfeitamente ser multiletrado em diversas outras áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, os multiletramentos se relacionam com as diferentes culturas e práticas sociais para além da escola; como prática contextualizada e fundamentada pela "leitura de mundo" (FREIRE, 2002), a partir da valorização das diversas subjetividades dos sujeitos, envoltos num pluralismo cultural, além do linguístico. É o reforço do "multi" que, de acordo com Rojo e Moura (2012), estão relacionados à multiculturalidade característica das sociedades globalizadas, mas também à multimodalidade dos textos por meio dos quais os sujeitos se comunicam e informam.

Nessa perspectiva, a concepção de Oceânico sobre os multiletramentos não se restringe ao campo linguístico, até porque este não se isola em si mesmo, está inexoravelmente conectado com as culturas e subjetividades dos praticantes da língua.

Oceânico abre questionamentos para reflexão sobre habilidades político-sociais para além do mundo das letras: "sujeito analfabeto [...] ele pode ser perfeitamente ser multiletrado em diversas outras áreas do conhecimento.". Como nos lembram Rojo e Moura (2012, p. 8), "[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver [...] o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação [...] mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) [...]".

O sujeito Báltico também chama atenção para esta questão: "uma pessoa é analfabeta, mas têm diversos outros tipos de conhecimento que a pessoa tem, isso não significa dizer que um saber é mais que o outro. Mas eu não tinha essa noção de dizer que é multiletramento.". Street (2014) debate esta questão e defende que a noção de analfabetismo é, muitas vezes, fruto de um estigma social, já que as pessoas "têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de apreender os novos letramentos fornecidos pelas agências, pelos missionários e pelos governos locais" (STREET, 2014, p. 37). Nessa perspectiva, o depoimento de Báltico, nos leva a entender que, na abordagem dos multiletramentos, não há uma hierarquia de conhecimento, ao contrário, se valoriza a multiplicidade cultural e linguística dos indivíduos.

Considerando que o objeto desta pesquisa envolve multiletramentos ampliados pelas tecnologias digitais, julgamos importante uma discussão que abordem os letramentos hipermidiáticos, refletindo que ainda não são objetos de reflexão no curso de Letras que forma futuros professores de Língua Portuguesa; pois, como nos lembra Signorini (2011, p. 263), [...] integram o conjunto maior dos multiletramentos.

A discussão sobre multiletramentos engendrou outras questões importantes como a concepção de mídia e hipermídia. Pacífico entende que as hipermídias são "várias mídias dentro de um texto. É o vídeo, é a imagem, tudo dentro de um texto.". Atlântica afirma que hipermídia "É a junção do texto com multimídias que é o som, a imagem". Na concepção expressa por ambos, compreendemos que aí há uma relação entre os conceitos de multimídia e hipertexto, considerando que "a hipermídia mescla o hipertexto com a multimídia" de acordo com Santaella (2014); que multimídia se relaciona aos múltiplos meios que o ser humano usa para representar uma informação (vídeo, imagem, texto); e hipertexto, entendido como um sistema computacional constituído de informações que se organizam, de modo não-sequencial, sob a forma de texto, a partir de links e nós representados por múltiplos textos (SIGNORINI, 2011).

Atlântico relaciona hipermídia com a multimodalidade em meio digital: "Hipermídia? Eu acho que seja, dentro da plataforma digital, é, trabalhar com vários tipos de textos, entendeu? Seja multimodal, seja… vários.". Báltico aprofunda um pouco mais sua concepção de hipermídia:

> Hipermídia seria a, a acumulação de conhecimento, é, de forma que o sujeito consiga acessar de diversas maneiras. Seria o vídeo, o áudio, o próprio texto, que taria tudo interconectado, taria tudo interligado para facilitar o acesso e dinamizar bem dentro da democracia do acesso à informação. Quem tem dificuldade com texto vai para escuta ou vai para o vídeo, e acaba até aumentando a possibilidade de acesso a esse conteúdo. É o que eu tenho na minha cabeça desenhado a respeito.

Na concepção expressa por esse sujeito, podemos interpretar a compreensão que ele tem sobre a existência de uma maior diversificação de textos multimodais e multissemioses no meio digital (ROJO, 2009).

Nos depoimentos, observamos um entendimento sobre os modos de informação e comunicação na cultura digital. Destaca-se na abordagem de Báltico a ideia do acesso e dos links. Diferentes linguagens (áudio, vídeo, textos) estão interconectadas, interligadas, através de nós na rede, hiperlinks, que possibilitam acessar informações de "diversas maneiras", por caminhos que vão além da linearidade comum, "rompendo com a ideia linear de um texto com

começo, meio e fim pré-determinados e fixos" (SANTAELLA, 2014, p.15) Os caminhos de acesso, então, se tornam diversos, garantindo ao sujeito escolher percursos autorais, como o próprio Báltico exemplifica: "Quem tem dificuldade com texto vai para escuta ou vai para o vídeo, e acaba até aumentando a possibilidade de acesso.". Para ele, a liberdade de escolher seu próprio caminho e modo de acesso confere um caráter democrático de acesso à informação.

Portanto, interpretamos que há certo entendimento dos sujeitos de pesquisa, ainda que orientados pelo senso comum, sobre tecnologia, tecnologias digitais, multiletramentos, hipertexto, multimídia e hipermídia. Entretanto, as sessões reflexivas e observações nos levaram a perceber o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial em questão ao entendimento de que se faz necessário ampliar estudos e políticas, no curso de formação inicial de professores de Língua Portuguesa, que possam fortalecer diferentes projetos que lhe possibilitem desenvolver capacidades e habilidades para um trabalho metodológico que contemple as necessidades de interação e interlocução sociais, pelos alunos, um exercício de ampliação dos letramentos que envolvam a linguagem verbal, bem como outras linguagens multi-hipermidiáticas, hipertextuais, multissemióticas.

Observou-se que os sujeitos de apropriam de tais letramentos de forma intuitiva e pela experiência do uso pessoal constante, e pela própria propagação cotidiana da cultura digital, não sendo ainda a formação inicial docente a potencializadora de tais letramentos.

Nesse sentido, atribuímos a esta relação a metáfora da "marola", pois, segundo o dicionário Michaelis[20], "marola" seria "sf. 1 Sequência de ondas na superfície do mar.". Os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa em formação ainda se encontram na superfície de um mar de informações e de conhecimentos que eles precisam produzir para as grandes e constantes "ondas" hipermidiáticas da contemporaneidade.

[20] Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=8a5LB. Acesso em 10.01.2020.

5.2. Redemoinhos: sobre os desafios da formação inicial docente em Língua Portuguesa no contexto da cultura digital

Nessa seção, discutimos os principais desafios revelados pelos sujeitos desta pesquisa sobre sua formação no contexto da cultura digital, na intenção de pensarmos juntos sobre contribuições e sugestões para o desenvolvimento dos letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa em formação.

No intuito de atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que é apresentar as problemáticas da formação inicial docente em Língua Portuguesa no contexto da cultura digital, iniciamos com o questionamento sobre quais os desafios de um professor de Língua Portuguesa na sociedade digital.

Uma das tensões reveladas pelos sujeitos diz respeito à **metodologia.** Pacífica diz que não é fácil "Fazer com que os alunos se interessem pela disciplina - por meio dos métodos tradicionais, e ainda em uso.". Realmente, a questão metodológica, muitas vezes, perpetua um modelo educativo conservador, no qual o ensino e a aprendizagem da língua não acontecem de forma contextualizada, interdisciplinar, interativa e colaborativa. É muito pertinente essa observação de Pacífica, pois, de acordo com Signorini (2011), as inovações tecnológicas potencializaram o desenvolvimento de outras habilidades. Nessa lógica, aulas que seguem a metodologia majoritariamente expositiva não contemplam a interação e a colaboração, por exemplo. É fato também que as redes comunicativas ampliaram a oportunidade de colaboração e criação de conteúdo; assim, métodos centrados na verticalidade do conhecimento do professor parecem, no mínimo, excludentes para uma geração que, em suas práticas sociais cotidianas, tem espaço para participar de fóruns de discussão, grupos de redes sociais, atualizar informações de ambientes como a Wikipédia; enfim, é realmente um problema manter os métodos tradicionais em sala de aula quando, fora da sala de aula, se vivencia outras formas de aprender e ensinar.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem, a discente Ártica traz como desafio a questão: "Como ensinar gramática de uma forma diferente e prazerosa, como mostrar ao aluno que ele se pode ver naquela literatura.". Essa é, mais uma vez, uma questão sobre a metodologia tradicional que não abre espaço ao protagonismo do aluno, não o fazendo se sentir parte do que se está ensinando. Nossa reflexão em torno dessa questão envolve pensar em uma formação com projetos a serem desenvolvidos com os futuros professores, que envolva práticas de leitura, escrita e análise linguística; nesse contexto cabe a ideia de uma pedagogia dos multiletramentos, apoiada por conhecimentos tecnológicos advindos da linguística

(conhecimento epilinguístico e metalinguístico), além dos conhecimentos que envolvem as tecnologias digitais, como possibilidade de contribuir para a reflexão sobre os letramentos multi-hipermidiáticos (FINAU, 2017).

Entendemos que uma lógica descontextualizada com as subjetividades dos discentes não produz prazer e significância prática para o que se está aprendendo. A gramática ensinada segundo as noções do GNL (1996), a partir de uma prática situada, pode ser uma solução "diferente" para atender esta demanda.

A discussão sobre metodologias de ensino de língua se ampliou para a reflexão sobre as transformações nos modos de ler, fato observado pela discente Atlântica que vê como desafio a ampliação do conceito de leitura do papel para a tela: "Pelo fato da disseminação dos recursos digitais, muitos alunos não querem mais ler as obras físicas.". Esse depoimento, na verdade, nos leva à reflexão sobre a formação de professor para lidar como uma geração de leitores assim caracterizada por Santaella (2014, p. 28):

> [...] esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas líquidas e alineares da hipermídia no ciberespaço, espaço este constituído do conjunto de redes de computadores interligados por todo o planeta.

A autora faz referência às formas de leitura no ciberespaço. Nessa perspectiva, leitores "navegantes" em trajetórias hipermidiáticas interligadas em rede não podem ter o ensino e a aprendizagem da língua restritos à bidimensionalidade do impresso, ou às "obras físicas", como disse Atlântica. Desse modo, urgente se faz debater sobre essa temática no processo formativo de professores que trabalharão com a linguagem em sala de aula.

Somada a esta questão, Báltico traz como desafio "o novo formato de código linguístico, multimodal, multissemiótico". O discente realça em seu discurso, a noção de multimodalidade (DIONÍSIO, 2011) e a multissemiose (ROJO, 2009) presentes nos modos de interação e de comunicação da atualidade, ampliados pelas TIC.

Oceânico comunga da noção de uma linguagem que vem se transformando devido aos processos tecnológicos, ao afirmar que um grande desafio para eles como futuros professores é a "variação da linguagem no ciberespaço". Em um novo ambiente de comunicação, o ciberespaço, e um novo leitor, o leitor ubíquo, era de se esperar a criação de outro código linguístico: como o internetês, "uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula" (ROJO, 2009, p. 103). O ciberespaço propõe formas de interação linguística que, em alguns casos, almejam mais a velocidade comunicativa do que o rigor técnico, por isso, surgiu abreviações inéditas como o "vc"," blz", entre muitas outras

expressões. Em outros casos, percebe-se um maior uso da linguagem não verbal do que a verbal, com a aparição e disseminação de emojis, enfim, características linguísticas específicas para um outro ambiente comunicativo.

Diante da diversidade linguística, a formação docente precisa contemplar outros modos de comunicação para além da escrita, de modo a levar em consideração as práticas discursivas dos alunos que são leitores ubíquos, se vivenciam uma "uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação" (SANTAELLA, 2014, p.9). Desse modo, um curso de formação em Língua Portuguesa não deve minimizar a condição deste tipo de leitor, entretanto, ainda segundo a autora,

> o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro" (SANTAELLA, 2014, p.9)

A criação destas estratégias pode ajudar os cursos de formação inicial docente, com a integração dos quatro tipos de leitores, a contemplar as discussões das realidades linguísticas dos sujeitos, integrando a norma culta ao internetês, os gêneros discursivos híbridos e até as propostas metodológicas, que não abandonem completamente a lógica tradicional das aulas expositivas, mas que complementem com propostas ativas, colaborativas e autorais para o trabalho com a linguagem em sala de aula, permeada ou não, com o uso das mídias e hipermídias.

Os depoimentos nos remeteram à reflexão sobre a necessidade de redimensionamento dos processos formativos, pois como lembra Signorini (2014, p. 262), há uma nova ordem emergente que desafia o professor a pensar a relação entre os letramentos multi-hipermidiáticos e o letramento "[...] convencional grafocêntrico, principal objeto da formação em Letras e do ensino de Língua Portuguesa na escola".

Muitos autores vêm debatendo tais temáticas, entretanto o sujeito Índico refere-se à "falta da diversidade de **referências bibliográficas** que trabalhem com perspectivas digitais". Entende-se que os sujeitos, talvez, não tenham tido a oportunidade de realizar estudos referentes às temáticas que envolvem a cultura digital, os multiletramentos, as tecnologias digitais, um desafio para a atualização das ementas e currículos dos programas de formação docente.

Bali diz que o desafio é "Saber utilizar da tecnologia de uma forma compreensível e que tenha estrutura pra isso". É claro que, em muitas escolas, a falta de rede wifi,

computadores, entre outros, pode dificultar um trabalho com as tecnologias digitais, especialmente, em escolas com propostas como “um tablet por aluno”, disponibilidade de óculos de realidade virtual podem oportunizar uma didática mais conectada com a cultura digital. Entretanto, cada vez mais, professores e alunos vêm driblando dificuldades estruturais com criatividade e gambiarras. Segundo, Pretto (2017), a capacidade de “inventacionice” é uma importante “chave de saída para a crise do sistema educacional brasileiro” (PRETTO, 2017, p. 153). O autor defende a ideia de combater tanto uma “escola exageradamente centrada nos conteúdos”, desafios apontados por outros sujeitos desta pesquisa, e o “consumo descartável” através das “gambiarras”, quais aproveitam restos de lixo eletrônico e não eletrônico, brinquedos, “traquitanas”, entre outros inúmeros materiais para desenvolver a invenção e produção de novos materiais, informações e conhecimentos.

Outro desafio suscitado é sobre “Conseguir se **adaptar** aos meios tecnológicos.”. A utilização do termo “meio tecnológico” (Antártica) dialoga com o discutido pelos autores McLuhan (2018). Para o autor, “o meio é a massagem”, ou seja, o meio não é um mero canal para transmissão de um conteúdo, e sim um elemento determinante para a produção de sentido. A angústia de Antártica tem pertinência, pois é, segundo o autor, os meios tecnológicos extensões dos sentidos humanos “a roda uma extensão do pé”, “o livro uma extensão do olho", “os circuitos elétricos uma extensão do sistema nervoso”. Nessa lógica, “se adaptar aos meios tecnológicos” remete à noção de se adaptar às novas extensões que produzem novos padrões sinestésicos e cognitivos. Segundo McLuhan (2018, p. 41)

> [...] as mídias, alterando o ambiente, evocam em nós relações únicas de percepção sensorial. A extensão de qualquer dos sentidos altera a maneira como pensamos e agimos.

Se as mídias alteram os sentidos, os sentidos alteram a forma como interpretamos os textos multissemióticos (ROJO, 2009). Se alteramos a forma de interpretar os textos, o mundo, precisamos de professores comprometidos para o debate sobre a abrangência de semioses da cultura digital. Um processo formativo se torna, então, imprescindível para a discussão destes outros processos de produção de significados das “linguagens que navegam nesse *infomar*”.

5.3. Bons ventos: sobre as possíveis contribuições da formação inicial em Língua Portuguesa para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores

Os diversos desafios e problemáticas que envolvem a formação inicial docente, no contexto da cultura digital, conduzem-nos a pensar em propostas pedagógicas para uma formação que possa ampliar os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa.

Inicialmente, dialogamos sobre as **contribuições da formação inicial docente** para o aprimoramento das habilidades com as mídias e hipermídias e o consequente letramento multi-hipermidiático. Os depoimentos dos sujeitos nos levam a entender que há uma relação mais mecânica do que inventiva com as tecnologias digitais.

Egeu comenta o uso que faz das mídias na sala de aula: “algumas vezes, que a gente apresenta os trabalhos, seminários em slides.”. O slide, apenas como suporte de reprodução do conteúdo do trabalho a ser apresentado, pode ser equiparado ao cartaz, ao quadro, etc. Certamente, a interface gráfica do slide possibilita mais opções de apresentação, cores, imagens, sons, agregando mais linguagens em um único suporte. Também se pode pensar na capacidade que o slide tem de, se conectado com a internet, produzir um caminho através de links, o que já apontaria para uma potência hipermidiática. Entretanto, nas apresentações de trabalho, observadas durante a pesquisa, as lâminas de slide eram feitas como superfície de texto na tela, seguindo a lógica linear de passar os slides como se passam as páginas do livro.

Ainda sobre os benefícios das mídias e hipermídias na formação inicial, Pacífica explica: “A gente já baixou aqueles textos. Já assistiu vídeos, tudo aqui na hora, na aula.”. Nota-se que ela faz referência ao uso de tecnologia digital que não envolve ações autorais, que promovam criação, engajamento, interatividade, entre outras habilidades essenciais da cultura digital. Tanto “baixar” como “assistir” denotam ações pouco ativas, já que “baixar”, na forma de ter acesso ao texto, equivale a ir à biblioteca, conseguir o texto da disciplina; e “assistir” é semelhante ao comum ato frente à lógica das mídias de massa, como a televisão. A diferença está no fato de que a velocidade e fragmentação do tempo e espaço da cibercultura (LÉVY, 2010), proporcionam que o estudante, como Pacífica, baixe “na hora” e assista “na aula”.

No depoimento de Antártica, surge uma proposta de como tentar superar os desafios das metodologias tradicionais: “modificar a maneira de, de eu ensinar na sala de aula. Fugir um pouco desse ensino através do livro, partir pra essa era digital, trabalhar esse hipertexto, esse, esse texto multimodal.”. Acreditamos ser uma intenção pedagógica condizente com os desafios da linguagem em ambientes digitais e hipermidiáticos e que pode promover o

desenvolvimento das diversas habilidades fundamentais na contemporaneidade, como a interação e autoria, “pois o hipertexto implica a manipulação por parte do usuário-leitor. A estrutura vai se compondo de acordo com os cliques e caminhos que se escolhe dar ou não.” (SANTAELLA, 2014, p. 7). Dessa forma, aprender e ensinar sobre os hipertextos é um ponto significativo para o desenvolvimento de habilidades hipermidiáticas, contribui, assim, para os letramentos multi-hipermidiáticos dos sujeitos. Portanto, estudos desta natureza devem acontecer tanto nos ambientes escolares quanto nas graduações em Língua Portuguesa.

Quanto aos estudos que envolvem as tecnologias digitais, no decorrer da formação, os sujeitos mencionaram ter obtido conhecimento sobre essa temática na disciplina Linguística Textual**,** no semestre anterior, 2019.1. Nessa disciplina, eles relataram sobre o que aprenderam: “sobre gêneros digitais, hipermídia, hipertexto. Não aprofundou muito, mas vimos isso” (Antártica); os trabalhos que fizeram: “sobre letramento digital, a gente falou até sobre o Tinder” (Oceânico); aprendizados sobre o ciberespaço: “o ciberespaço, como é que esses textos né... se comportam né? Por que são hipergêneros, né? Na verdade, como é que todos esses textos, todas essas linguagens se comportam ao mesmo tempo no espaço virtual.” (Índico).

O discente Oceânico destacou que a disciplina Linguística Textual contribuiu para a ampliação do seu conhecimento sobre **letramento**, já que ele confundia tal conceito com a noção de alfabetização. Segundo o discente,

> ampliou, né, um pouco do conhecimento né? É porque já tinha né? Só o letramento, mas o letramento só voltado pra parte do que... é que tem só uma diferença né? Que a alfabetização é um processo de aprendizagem e o letramento que é mais amplo né? Porque além de ler e escrever, ele vai fazer diferença na sociedade. (OCEÂNICO)

Um ponto que merece destaque no discurso de Oceânico é a menção ao engajamento social: “ele vai fazer diferença na sociedade”. O sujeito mostra que o seu entendimento de letramento está vinculado à visão político-ideológica da linguagem (STREET, 2014), ou seja, um processo mais amplo que a alfabetização. Pois, além de decodificar e/ou reproduzir o código linguístico, o sujeito se apropria da linguagem, cria, compartilha, e, dessa forma, pode engajar-se às problemáticas de seu contexto, motivando-se e a sua comunidade, possivelmente transformando-a e a si próprio, conforme também propunha o GNL (2010).

Sobre as contribuições da disciplina Linguística Textual para um maior conhecimento e habilidade com as mídias e hipermídias, Báltico explicou:

> Eu acredito que essa disciplina, ela contribui para organizar aquilo que de certa forma eu já sabia, que era a questão da multiplicidade de textos existentes na internet, a intertextualidade propriamente dita... é... as interconexões entre os textos. Então acredito que contribuiu para organizar e conceituar alguns... alguma teoria que já conhecia na prática, acho que essa é a grande contribuição. (BÁLTICO)

O segundo ponto pertinente a destacar na fala de Báltico é a relação do conhecimento teórico com o prático. Ele diz que já sabia, na prática, da "multiplicidade de textos existentes na internet", mas que a disciplina ajudou a "organizar e conceituar alguns". Sobre as contribuições da formação inicial docente aos letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa, Báltico diz que os saberes acadêmicos contribuíram com que ele já sabia "na prática", complementando-os.

Ainda sobre as contribuições da disciplina Linguística Textual, o discurso de Índico faz referências a conceitos importantes para a linguagem no contexto da cultura digital como: hipergênero; hipermídia; ciberespaço; multimídia.

> [...] eu vi multiletramento, hipergênero, hipermídia, ciberespaço, multimídia, eu obtive esse conhecimento na disciplina de Linguística textual que inclusive, né? Esses conhecimentos não estavam nem introduzidos na ementa, mas aí foram introduzidos pela professora, que decidiu atualizar e modernizar a perspectiva que se dá a questão dos letramentos, sempre há, né?" (Índico)

As discussões de tais conceitos são relevantes para a compreensão dos letramentos multi-hipermidiáticos pelos futuros docentes. Entendemos que um trabalho formativo que envolva o entendimento das mídias, multimídias e hipermídias, poderá levar os sujeitos em formação a interagir com essas potencialidades do ciberespaço, refletindo sobre metodologias de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Dessa forma, pode-se potencializar os letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente.

Índico, em seu depoimento diz que esses conhecimentos que envolvem a cultura digital não constavam na ementa[21] da disciplina de Linguística Textual do Campus I da UNEB, cujo objetivo é estudar:

> Causas do surgimento da linguística textual, apresentando os precursores, as conceituações e evidenciando- lhes a relevância. Pontos de convergência e divergência entre as diferentes abordagens teóricas. Análise de diferentes tipos de textos.

[21] Ementa da disciplina Linguística Textual. Disponível em: https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/EMENTA-e-FLUXOGRAMA-PROJETO.pdf p.9. Acesso em 4 de dez 2019.

Infere-se que o/a docente responsável por ministrar a disciplina foi além da ementa e inseriu questões de linguagem que evidenciam pontos da linguística textual mais conectada com os "diferentes" tipos de textos da cultura digital. Índico ainda destaca a autonomia docente em decidir "atualizar e modernizar a perspectiva dos letramentos". Uma ação como esta mostra o empenho do/da professor(a) em estabelecer um lugar para os letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial, desafiando estruturas curriculares que se mantêm rígidas, mesmo no contexto fluido da cibercultura. Tal ação foi entendida pelos discentes como contribuições para sua atuação como futuros professores de Língua Portuguesa. Essa atitude docente que o sujeito Índico trouxe em seu discurso promove o debate dos três objetivos específicos desta pesquisa, dando sinais de "bons ventos".

Em atenção ao objetivo que vislumbra discutir sobre as possíveis contribuições do curso de Letras para os letramentos multi-hipermidiáticos dos sujeitos pesquisados, ampliamos o debate com o sujeito sobre essa temática. Báltico comentou o seguinte: "É... o curso ainda é bem tradicional, mas já tá se desenvolvendo. Porque a gente já lê aqui baixado na hora na internet, no celular". O sujeito Atlântica acredita que ainda é limitado o que o curso faz para o desenvolvimento dos letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa. Ela confessa: "Olhe pró, até agora eu acho que não muito, até porque a gente só teve uma disciplina [Linguística Textual] que fala sobre isso. Eu acho que até o momento não.".

As propostas de alguns sujeitos para melhoria do curso focaram os estudos vinculados com a informática.

> [...] acredito que alguma coisa, alguma inserção de algum conteúdo voltado à própria tecnologia, eu acredito que facilite um bocado, é... tecnologia da informação, a própria informática, o... o aumento, a oferta do acesso à informática, eu acho que seria fundamental, contribuiria a aumentar, facilitar a questão da tecnologia e da Informática. (Egeu)
>
> [...] seria oficina feitas pelo pessoal do T.I como capacitação profissional Extra! Isso, seria um bom caminho. (Oceânico)
>
> [...] poderia fazer não só a UNEB, a UFBA, que tem a parte já de ciência da computação, no caso dar de um treinamento voltado para esse professor, e daí ele aplicar esses textos, gêneros, todos digitais. (Índico)

Estes sujeitos demonstraram uma preocupação muito mais técnica, advinda da informática, ao se referirem ao treinamento e a atividades práticas, como as oficinas. Egeu traz a ideia do "aumento, a oferta do acesso à informática" como proposta para melhoria do curso, enquanto Oceânico também destaca como um bom caminho a intervenção do "pessoal do

T.I”[22], além de Índico que sugere integrar a “ciência da computação”. A informática se debruça mais ao modo de operar as máquinas do que de criar conhecimentos tecnológicos. Ao nos orientarmos, nesta pesquisa, pela concepção de tecnologia como criação humana, salientamos que “a presença dos recursos tecnológicos é indispensável, mas desde que os mesmos (sic) possam ser entendidos e explorados com esta ênfase na criatividade e na metamorfose” (LIMA JR., 2005, p. 13-19). Nessa perspectiva, seria produtiva para os letramentos multi-hipermidiáticos uma formação inicial docente que debatesse essa concepção mais inventiva.

Para os sujeitos, a melhora do curso no viés da cultura digital aconteceria a partir de treinamentos e oficinas. A ideia de treinamento dentro da formação docente pode não conferir autonomia e autoria aos sujeitos, no processo formativo. Freire defendia que “[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 1996, p. 15). O autor busca questionar a necessidade de “dar forma” a alguém e rejeita a lógica de reprodução perpetuada nas fábricas no período da Revolução industrial. Segundo Freire (2001a, p. 39), a própria “natureza formadora da docência, [...] não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos [...].”. Sendo assim, a formação inicial docente em Língua Portuguesa, no contexto da cultura digital, precisa, além de um “treinamento” para o uso das TIC, do desenvolvimento de processos de criação tecnológicas vinculado às demandas e aos desejos da condição humana.

Toda essa questão de um melhor preparo e relação dos sujeitos com as mídias digitais e hipermidiáticas na formação docente reflete na consequente atuação dos futuros professores em sala de aula. Acreditamos ser importante que os letramentos multi-hipermidiáticos tenham um lugar de reflexão e de ação no processo de formação, a fim de que os professores de Língua Portuguesa sintam-se letrados para transformar esta realidade de que trata o sujeito Báltico – “Os alunos com certeza vão saber mais do que os professores quando se falar a respeito de mídia digital”. –, de modo que se autorizem a desenvolver propostas pedagógicas com a linguagem envolvendo mídias e hipermídias em sala de aula.

A partir de tal reflexão, perguntamos aos sujeitos como seria um trabalho de letramentos, envolvendo as mídias e hipermídias em sala de aula. A ideia a ser discutida foi a aplicação da teoria na prática; isto é, o trabalho com os letramentos multi-hipermidiáticos no

[22] A tecnologia da informação (TI) surgiu como ferramenta de apoio à gestão das empresas no início da década de 90, sendo entendida como a ferramenta de “integração das operações da empresa e entre empresas, com ganhos de agilidade e redução nos custos operacionais”. Disponível em: file:///C:/Users/Paulo/Downloads/5019-22325-2-PB.pdf. Acesso em 6 jan. 2020.

contexto da sala de aula integrada à cultura digital, como modo de vencer os seus desafios de se ensinar a linguagem, hoje, nas aulas de Língua Portuguesa.

As reflexões e discussões apresentaram alguns pontos importantes sobre o uso das mídias e hipermídias, na sala de aula, para uma contribuição mais efetiva com o aprendizado por parte dos alunos. Os sujeitos destacaram:

- aproximação com o contexto e interesses do aluno;
- desenvolvimento de outras habilidades além da escrita.

O sujeito Oceânico sugere que é preciso "sondar um aluno, saber qual o tipo de mídia que esses alunos... que esse grupo de jovens... ele acessa. Se for o Insta, então dali ele trabalhar e voltar com saber dessa tecnologia que eles utilizam e daí voltar, colocar um cunho pedagógico em cima da certas discussões.". Ele faz referência à noção de partir do repertório do aluno, para se transformar o que é trabalhado em sala de aula em prática pedagogicamente significativa. Ideia que dialoga com Freire (2002), quando propõe uma educação que esteja vinculada às necessidades e interesses contextuais dos sujeitos.

O sujeito Índico também defende o diálogo como pressuposto para uma melhor relação com os alunos, visando a um melhor trabalho pedagógico com as tecnologias digitais e hipermidiáticas. Segundo ele, é importante

> [...] fazer essas sondagens de observação da realidade e dos comportamentos dos alunos em relação às tecnologia, né? E que, enfim, acaba também lhes educando e dando além do ensino da Língua é... acabar educando também no ambiente virtual para que ele aprenda coisas além do superficial como digitar uma planilha, é... como digitar um trabalho quais são as regras, comportamento do texto no espaço virtual e tal.

Índico traz, em seu discurso, a valorização e incorporação de gêneros textuais cotidianos na vida escolar, quando propõe sondagens da realidade e comportamentos dos alunos para o trabalho com as tecnologias. Tal proposição está de acordo com o que pleiteia a pedagogia dos multiletramentos do Grupo Nova Londres (2010). Essa ideia de valorização dos repertórios e práticas dos indivíduos para a sala de aula também já tinha sido discutida por Freire (1987, p. 86), quando retrata que "[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política". Nessa linha de raciocínio, deve-se a partir, como propõe Índico, dos alunos para uma educação, que vai "além do ensino da Língua", atingindo também de acordo com o GNL e com Freire, um processo de ensino e aprendizagem que colaborem com seus sujeitos e suas aspirações.

Nesse sentido, é possível pensar em um ensino colaborativo, na interação entre o conhecimento instituído do professor e o conhecimento dos sujeitos, que possa considerar a diversidade cultural e consequentemente linguística dos indivíduos. Tal conduta dignifica as subjetividades individuais, para as quais os professores precisam estar atentos, a fim de que possam atender às demandas plurais dos alunos, e suas práticas com as tecnologias digitais.

Dessa forma, para concretizar a educação digital almejada por Índico, seria importante potencializar e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, com o uso de textos multimodais e multissemióticos, com vistas a tornar professores e alunos autores do processo. Para tanto, é indispensável uma formação inicial docente que dê espaço a estas questões.

O sujeito Báltico dá sugestões concretas do trabalho com as mídias e hipermídias em sala de aula, destacando o envolvimento, a participação, a autoria e a diversidade presente na escola, questões basilares da pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996).

> Eu diria que tentando diversificar o máximo dessa questão da hipermídia, pra alcançar o máximo de alunos possíveis, ou seja, dentro da realidade da escola, utilizar vídeo, utilizar o texto, podcast, diversos tipos de comunicação eu acho que aumentaria. Porque a escola ficou muito presa à questão do livro, livresca, conteudista. E, muitas vezes, até a gente provocando o próprio aluno a ser mais participativo, ele talvez apresente até a gente algo que a gente até então desconheça. Acredito que... é... trazer o aluno pra sala de aula, eu acho que pra que ele mesmo contribua. Eu acho que com as tecnologias que cada um conheça, tem, provavelmente deve ter, desconheço, mas alguns aplicativos que estejam voltados para Língua portuguesa, aplicativos de e-book, lógico sempre levando em consideração a comunidade na escola onde ele tá inserido né... né? A gente sabe que tem diversas escolas e diversos alunos também. (Báltico)

No discurso de Báltico, entende-se que o sujeito acredita que um trabalho com as variadas hipermídias torna a escola mais convidativa para os alunos, podendo ajudar no empoderamento e engajamento para produções discursivas. Os gêneros discursivos digitais, como o próprio Báltico salienta, a partir de um trabalho colaborativo e de aprendizagem mútua, pode "trazer o aluno pra sala de aula", já que a prática pedagógica que se limita aos livros impressos têm afastado os alunos da escola. Tal distanciamento ocorre quando as propostas escolares não atendem as diversas necessidades e ensejos dos alunos, pois, como Báltico afirma "tem diversas escolas e diversos alunos". Nesse sentido, não se pode tentar homogeneizar práticas e conteúdos para demandas tão diversas. O mesmo ocorre na graduação; não se pode ter uma perspectiva de formação docente que não leve em consideração as multiplicidades culturais e linguísticas; por isso, de acordo com Imbernón (1992), o professor precisa ser mais do que um replicador de sua formação, deve ser um produtor de saber.

Ainda em relação ao trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula, Egeu diz que não se sente preparado:

> Hoje, se eu fosse um professor de português, entendeu, provavelmente eu iria levar de uma forma bem superficial, ou seja, os aparatos que iam me ajudar, passar um slide no quadro, mas no meu ponto de vista eu ia usar bem pouco. Só como suporte. mas eu ia optar mais pra livro mesmo, papel, pros alunos sentir mesmo. Aqui assim, eu segurar bastante. Sendo sincero. (EGEU)

Observamos que, ao comentar sobre o uso do slide, Egeu compara-o às funcionalidades do quadro. Tem-se aí a ideia do aparato digital reproduzindo práticas analógicas. As tecnologias não podem ser compreendidas como mero suporte na sala de aula e sim como processo que potencializa a prática que a atravessa. Sobre o uso do livro impresso isolado das outras linguagens multi-hipermidiáticas, muitas vezes, o professor prefere o livro para não ter que encarar o desafio de aprender, de lidar com o novo, como relata Atlanta:

> [...] na questão dos livros... que o meio digital ele tem tomado um pouco do lugar dos livros físicos que os professores... há muitos professores que insistem em utilizar o livro, a obra física e rejeitam um pouco essa parte digital.

Defendemos, nesta pesquisa, que a convergência de mídias impressas e digitais seria uma boa proposta para o desenvolvimento dos letramentos multi-hipermidiáticos na escola e na graduação. O sujeito Antártico também sugere a convergência das diferentes mídias, quando anuncia que: “Não precisa fugir, mas que não fique só nele, não se restrinja.”. O impresso e o digital podem convergir para uma prática de leitura e de escrita relevante.

O futuro professor de Língua Portuguesa não pode ignorar os processos sócio-históricos de mudanças pelos quais passam a leitura e a escrita e muito menos ignorar a existência dos letramentos digitais e hipermidiáticos. Os sujeitos Oceânico, Atlântica e Índico comentam sobre este assunto e propõem uma outra postura docente.

> Que a tecnologia, o aluno acessar o celular aí então o quê? É que o aluno não estuda, que o aluno não lê, não escreve... que é ao contrário né. Mas não, o que é que professor tem que fazer é direcionar que o aluno escreve né? Às vezes não estão corretamente como a norma padrão é, mais escreve Então tem que ter um relacionamento. (Oceânico)

> Eu acho que, ajuda, ajudou principalmente os alunos, é, em relação a esse aspecto de leitura, porque, é... os adolescentes, as crianças, eles estão sempre em meios sociais, e eles estão lendo sim. É porque as pessoas acabam não considerando leitura, só considera a leitura do que é livro, o que o professor dá em sala. E não, eles estão inseridos também em outros, outras formas de leitura. Então acho que isso desenvolve também as capacidades cognitivas dos alunos, eu acho que tem feito com que os alunos, eles queiram, é, participar mais das aulas por estar ali no texto digital, eu acho que isso tem,

> é, acolhido mais os alunos, porque quando o aluno recebe um texto impresso ele já fica meio assim agressivo, mas digital não, ele tá ali, ele pode ler. Eu acho que contribuiu de maneira positiva. (Atlântica)
>
> Ainda há uma resistência muito grande por parte dos professores em aceitar essa imersão do aluno nos E-books, no texto digital, tudo mais. Eu acho que ainda há... existe, um pouco de resistência. E, por outro lado, também pros professores que são mais abertos é inserir justamente essa, essa, essas tecnologias sem tirar o foco do assunto, porque muitas vezes é... os alunos por estarem, é... com tantas outras coisas, eles acabam saindo um pouco do foco. Então eu acho que ele seja um desafio para o professor prender o aluno àquela aula através dos meios digitais, ao mesmo tempo que ele não perca, é... o conteúdo daquela aula. Mais ou menos, eu não sei se deu pra entender muito bem. (Índico)

Oceânico chama atenção para o fato de que muitos professores desconsideram o uso do smartphone como forma relevante de estudo, de leitura e de escrita. Ele sugere, como vimos em análises anteriores, aproveitar o uso do celular para uma prática com a linguagem, até para um trabalho com a "norma padrão". Atlântica concorda com essa ideia ao afirmar que "os adolescentes, as crianças, eles estão sempre em meios sociais, e eles estão lendo sim.". Também destaca que "as pessoas só consideram a leitura do que é livro". De fato, se o professor apenas considera a leitura no impresso, ignorará a diversidade cultural e de linguagens, característica da cultura digital, que extrapola a linguagem verbal, devido à diversidade de signos da interface gráfica, que modifica completamente a forma do sujeito se comunicar na contemporaneidade.

O sujeito Índico entende como "desafio para o professor prender o aluno àquela aula através dos meios digitais", e alerta sobre "uma resistência muito grande por parte dos professores em aceitar essa imersão do aluno nos E-books, no texto digital". O que diz esse sujeito procede, pois não se pode negar que há uma resistência por parte do professor em relação a pensar a sala de aula fora das paredes, uma sala de aula em rede que considere os processos comunicativos da sociedade atual. Negar as transformações provocadas pelas tecnologias digitais é privar os sujeitos de desenvolver habilidades linguísticas fundamentais para a vida pessoal e profissional.

Sobre essa discussão, é importante frisar que "a linguagem que navega nesse *infomar"*, ou seja, as diversas linguagens no atual "mar de informação" ampliadas pelas mídias e hipermídias, precisam desaguar nas salas de aula; não podem ser ignoradas pelos professores, já que a linguagem hipermidiática já faz parte dos processos cotidianos dos sujeitos.

De acordo com Santaella (2014, p.10), "é a linguagem por excelência das redes" e "na realidade, uma nova configuração das linguagens humanas, assim como o livro, o jornal, o cinema e o vídeo foram e continuam sendo configurações de linguagens com características

próprias.”. Sendo assim, uma formação docente em Língua Portuguesa precisa se debruçar sobre estas realidades linguísticas a fim de se reestruturar segundo esta “nova configuração das linguagens humanas”.

Sobre as contribuições e sugestões para uma prática pedagógica que contemple as linguagens hipermidiáticas, a fim de que possamos pensar uma formação inicial docente comprometida com uma prática pedagógica que leve em conta as transformações sócio-históricas, o sujeito Índico aponta algumas ações que podem ser incorporadas pelos professores:

> [...] desenvolvimento de projetos educativos são os as funcionalidade voltadas pra questão da escrita dentro de plataformas, o surgimento de novas literaturas dentro do espaço virtual e como tudo isso vem se comportar de certa forma, principalmente as plataformas de pesquisa que são imprescindíveis pra que algumas informações sejam verificadas dentro da aula, a utilização do ciberespaço também pra a criação de jogos com tudo da própria disciplina, eu acho que é muito rico e ilimitável as possibilidades de projetos educativos que podem ser montados a partir das funcionalidades de um smartphone. (Índico)

Nota-se que Índico retoma, através das sugestões, em seu discurso, muitos assuntos discutidos neste estudo, quando se refere à “escrita dentro de plataformas”; “novas literaturas dentro do espaço virtual”, reportando-nos aos gêneros discursivos que se ampliam no espaço digital; quando se refere à produção de jogos e do smartphone em sala de aula. As propostas de Índico são possibilidades para o desenvolvimento dos letramentos multi-hipermidiáticos na escola, para que os sujeitos aprimorem sua participação e produção no processo educativo, considerando as diversas exigências dos saberes sociais e discursivos da cultura digital.

O desenvolvimento das diferentes habilidades de letramentos, multiletramentos e, mais especificadamente neste estudo, os letramentos multi-hipermidiáticos, são indispensáveis para uma “[...] inserção mais efetiva e esclarecida dos formadores e formandos em Letras nos debates sobre os novos letramentos que invadiram o cotidiano, mas que ainda não são efetivamente objetos de reflexão e de ensino” (SIGNORINI, 2014, p. 261).

Desse modo, buscamos pensar em uma formação inicial docente que, ao contribuir com os letramentos multi-hiermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa, promova processos que não apenas incorporem as tecnologias digitais e multimidiáticas, sem operar transformações e atualizações pedagógicas. É fundamental que se perceba que as mídias e hipermídias podem tanto reproduzir um modelo educativo conservador, de transmissão de conhecimento e treinamento discente com foco no conteúdo e na supremacia da norma culta, quanto servem para oportunizar caminhos para um ensino/aprendizagem de língua

contextualizado, interdisciplinar, interativo e colaborativo. Dessa forma, as propostas, sugestões e contribuições suscitadas pelos futuros professores de Língua Portuguesa fornecem "bons ventos" para continuarmos o debate na formação inicial docente sobre "a linguagem que navega nesse *infomar*".

6. CONSIDERAÇÕES SOBRE A NAVEGAÇÃO: AO SE CONCLUIR UM PERCURSO, NÃO SE PARA DE NAVEGAR, SE COMEÇA UMA NOVA VIAGEM

A música de Gilberto Gil, pela Internet, acompanhou esta escrita desde que levantamos a âncora da pesquisa e partimos para um estudo sobre as linguagens que navegam nesse *informar*. Este estudo, estimulado pelo percurso formativo em meio às correntezas entre o pessoal e profissional, conseguiu nadar contra a corrente entre dificuldades institucionais, greves, discrepâncias entre os ementários, entre outras questões que agora parecem apenas pequenas ondas.

Foi importante buscar sinais e diálogos com outras pesquisas para que se reafirmasse o ensejo e a importância de se **compreender como a formação inicial docente contribui para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa**.

Para essa compreensão, precisamos embarcar nas tecnologias digitais: um complexo arcabouço teórico. Todo esse percurso nos deu conteúdo e embasamento para erguer as velas e dar início à jornada, enfrentando travessias e novas marés conceituais, aproveitando a vazante da *infomaré*.

Contudo, foi preciso traçar uma rota metodológica. Nesse momento, já sabíamos onde queríamos chegar, mas precisávamos decidir como navegar, os métodos, as técnicas e os instrumentos de pesquisa. Após a definição do *locus* e os sujeitos da tripulação, foi necessário ancorar na Etnometodologia, aportar na Pesquisa Colaborativa e embarcar na Análise Textual.

Então, tendo chegado ao nosso destino, o encontro com os sujeitos, a interação no *locus*, as observações, sessões reflexivas, questionários e entrevistas, já estávamos em terra firme para mergulhar nos objetivos desta pesquisa.

Ainda “mareados”, após longa viagem teórica, fomos devagar, colocamos o pé na areia após desembarcar. O objetivo inicial era **conhecer o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente em LP.** Para tanto, foi necessário fazer um reconhecimento da terra que iríamos adentrar, saber das motivações desses sujeitos para o ingresso no curso escolhido, suas percepções sobre o processo formativo que estavam vivenciando, além de suas projeções para um futuro trabalho docente.

Observamos que os sujeitos de pesquisa usam assiduamente as tecnologias digitais, principalmente o smartphone, apresentando marcas de leitores ubíquos. Por mais que os discentes demonstrassem uso frequente e habilidade com as tecnologias digitais, o uso destas ainda não é potencializado na sala de aula da graduação, para a realização de práticas

significativas, pois ainda se resume a leitura na tela, substituindo a leitura impressa; slides apenas para exposição de conteúdos; *donwload* de textos das disciplinas. Não percebemos, durante o trabalho de campo, práticas autorais, criativas ou colaborativas ampliadas pelas hipermídias. Os conceitos sobre tecnologia apresentados pelos sujeitos têm um caráter tecnicista, de ferramenta, e não como ação inventiva humana.

Com este estudo, inferimos que os sujeitos já compreendem os multiletramentos, além das habilidades de escrita e de leitura, diferenciando-os da alfabetização, conceitos comumente confundidos. Na maioria dos discursos, os multiletramentos estão ligados às tecnologias digitais, o que permitiu uma discussão sobre as potencialidades desta para um empoderamento e engajamento social, refutando as ideias tecnicistas do uso das mídias e hipermídias.

Contudo, percebemos que, por mais que já se discuta e se entenda sobre os processos tecnológicos atuais com as mídias e hipermídias e os multiletramentos, tais conhecimentos são proporcionados mais pela vivência cotidiana dos sujeitos e menos por uma sistematização conceitual e prática dessas temáticas, dentro da graduação. Ainda são raros os espaços para as discussões das linguagens hipermidiáticas e seus usos. Por isso, consideramos como "marola", como superficial, ainda, o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial dos futuros professores de LP.

Já mais seguros em terra firma, buscamos atender ao segundo objetivo específico: **problematizar os desafios da formação inicial docente em Língua Portuguesa no contexto da cultura digital.** Após diálogos com os sujeitos desta pesquisa, conseguimos analisar alguns dos redemoinhos que envolvem a referida formação, no contexto da cultura digital.

Os discursos alertaram sobre problemas com as metodologias conservadoras, que não dão espaço a um trabalho com a língua, de forma contextualizada, interdisciplinar, interativa e colaborativa. Esse assunto abriu brecha para que refletíssemos sobre o uso das mídias e hipermídias como forma de contribuir, metodologicamente, para práticas inventivas, autorais, que motivem os estudantes à interação e à colaboração.

A análise e interpretação dos discursos nos levaram a concluir que os letramentos grafocêntrico, aos poucos vão sendo ampliados aos letramentos multi-hipermidiáticos, pois os sujeitos já os reconhecem e debatem sobre seus avanços, por mais que, segundo eles, ainda não tenham entrado em contato, no ambiente da graduação, com referências teóricas que pudessem subsidiar melhor o entendimento a respeito destes letramentos.

Dessa forma, conclui-se que um dos principais desafios para a formação inicial docente em L.P é exatamente um estudo mais aprofundado sobre a cultura digital, com disciplinas que tragam referências teóricas que tratem de temas como gêneros híbridos, sociedade em rede,

linguagens hipermidiáticas entre outros assuntos de extrema relevância para se compreender as práticas linguísticas atuais e, assim que os futuros professores de L.P, possam trabalhar com estas questões em sala, desmitificando preconceitos a respeito das tecnologias digitais na educação.

São muitos os redemoinhos de problemas a discutir e enfrentar; por isso, este estudo precisou buscar bons ventos para continuar a navegação a todo vapor. Para isso, tínhamos como terceiro objetivo discutir sobre as **possíveis contribuições da formação inicial docente para os letramentos multi-hipermidiáticos dos futuros professores de Língua Portuguesa.**

Os diálogos no campo nos levaram a inferir que os sujeitos já pensam o trabalho com o hipertexto como forma de atualizar as práticas com a linguagem em sala de aula, de promover caminhos autorais através de links, para os letramentos multi-hipermidiáticos dos discentes.

Ademais, através deste estudo, ficou entendido que outras habilidades precisam ser desenvolvidas no processo formativo em Língua Portuguesa. As práticas de leitura e de escrita foram ampliadas pela multiplicidade de signos e suportes o que desafia o-professor de L.P a refletir sobre as transformações linguísticas na sociedade contemporânea.

A convivência com os sujeitos nos levou a concluir que grande parte das adversidades, em relação à escola, vem da falta de aproximação dos seus métodos e conteúdos com as demandas e desejos dos sujeitos. Assim, acreditamos que, ao incorporar as mídias e hipermídias nos processos didático-metodológicos, aproximamos a sala de aula dos interesses e práticas dos indivíduos, visto que as tecnologias digitais estão bastante presente em suas ações cotidianas e, normalmente, relacionadas a pontos de prazer, como jogos, redes sociais, vídeos, entre outros.

Entretanto, é importante destacar que refletimos, durante este estudo, que não adianta só a incorporação das mídias e hipermídias sem o estímulo a um desenvolvimento da criatividade, autoria, interação e colaboração. Caso contrário, tais tecnologias assumem papeis similares às formas conservadoras de ensino e aprendizagem.

Inferimos que aproximação com os processos discursivos atuais dos sujeitos, que podem cativar os alunos. Além disso, mostrou-se fundamental uma formação docente que, ao trabalhar com os novos gêneros discursos, se dedique às reflexões e produções discursivas engajadas que possam propiciar um uso da linguagem ético, democrático em vista da emancipação dos sujeitos.

Pudemos então, a partir deste percurso conceitual e experiencial, conhecer o lugar dos letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente para os sujeitos do *locus* de

pesquisa, analisar as problemáticas inerentes desta formação para o contexto da cultura digital e refletir colaborativamente sobre contribuições e sugestões para um processo formativo que desenvolva os letramentos multi-hipermidiáticos destes sujeitos.

Concluímos que, embora essas discussões se configurem como “marolas” no ambiente acadêmico do curso de Letras pesquisado, os “redemoinhos” de problemáticas presentes neste contexto podem ser enfrentados, já que novos e “bons ventos” se apresentam, a partir de sugestões e contribuições, para dar conta das linguagens que navegam nesse *infomar*, na formação inicial docente em Língua Portuguesa.

7. REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

Ferreira ABH. **Novo Dicionário Aurélio da Lingua Portuguesa**. 3ª.ed. São Paulo, Positivo, 2004.

AUSUBEL, D.P. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2000).

BAGNO, M. A **Norma culta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBETA, C. F. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na construção do trabalho docente com a linguagem.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000212174. Acesso em 14 dez 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 1 jan. 2020.

BRASIL. Portaria 260, de 02 de junho de 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Dispõe que a prova do ENADE 2014 terá a avaliação do componente de Formação Geral, comum aos cursos de todas as áreas e do componente específico da área de Licenciatura em Letras Português e Inglês. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 jun. 2014.

BURK, J.; ORSTEIN, R. **O presente do fazedor de machados**: os dois gumes da história da cultura humana. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. In: Culturas híbridas, poderes oblíquos. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COULON, A. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI. F. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

SANTOS; NICOLAU. **Web do Futuro**: a Cibercultura e os Caminhos Trilhados Rumo a uma Web Semântica ou Web 3.0, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/23390. Acesso em 10 nov. 2019.

DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa:** a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DIONÍSIO, Â. P. **Gêneros textuais e multimodalidade**. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, B, BRITO, K. S. (orgs.). Gêneros textuais, reflexões e ensino. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 137-152.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FINAU, R.A..Reflexões sobre o ensino integrador, hipermídia e multiletramentos em língua materna. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25996_14245.pdf. Acesso em 2 de jan.2010

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo, Pedagogia do Oprimido Editora Paz e Terra – 29ª edição, 1987.

GATTI, B. A. **formação de professores no brasil:** características e problemas. educação e sociedade. campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GARFINKEL, H. **O que é etnometodologia?** In: _____. Studies in ethnomethodology. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967]. Cap. 1. P. 1-34. e o estabelecimento do texto final, pelos professores Dr. Paulo Cortes Gago (Departamento de Letras) e Dr. Raul Francisco Magalhães (Departamento de Ciências Sociais), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/TeoriaeCultura/article/view/2035. Acesso em: 29 jun. 2018.

GIMENO SACRISTÁN J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998

GRUPO NOVA LONDRES. **A Pedagogy of Multiliteracies:** desingning social futures. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996. Disponível em: http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm. Acesso em: 03 nov. 2018.

HINKEL, T. A. **Trajetórias de Letramento Digital de professores de Língua Portuguesa:** da Formação Inicial à ação docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Jorge%20Moraes/Downloads/Thiago_Alonso_Hinkel.PDF. Acesso em 14 de dez. 2018.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

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

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, São Paulo: IEL/UNICAMP, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACEDO, R. S. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes e atividades linguísticas no contexto da tecnologia digital.** In: GEL- GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO. USP- Universidade de São Paulo, 23-25 de maio, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** Língua, linguística e literatura, João Pessoa, v. 1, n.1, p. 9-40, 2003. Disponível em: http:// www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf > Acesso em: 02 jun. 2018.

MORAES, R; GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva:** processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117128, 2006.

MARQUES, Vanessa de Almeida. **A apropriação do gênero reportagem digital na escrita colaborativa para um jornal escolar online**. 175 p. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2017. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/2365. Acesso em 14 dez. 2018.

MONTE MÓR, Walkiria. **Crítica e Letramentos Críticos:** Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Claudia Hildorf; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã:** por entre discursos e práticas. Campinas/SP: Pontes editores, 2015.

MUNIZ, D. M. S.; VILLAS BOAS, F. S. O. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 27-44, jul./dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Jorge%20Moraes/Downloads/21068-84609-1-PB.pdf. Acesso em 12 dez 2019.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível: http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro. Acesso em: 14 dez 2019.

REZENDE, M. V. **Formação inicial de professores de língua portuguesa para a era digital**. 2015. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203858. Acesso em: 14 dez 2018.

RIBEIRO, A. E. **Ler na tela** – letramentos e novos suportes de leitura escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005, p. 125-150.

ROJO, R; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Ediorial, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. 1º Seminário Nacional da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro com a conferência: **Desafios para a formação de professores de língua portuguesa hoje**. São Paulo, 2011.

ROJO, R.; BARBOSA. J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

SACCONI, Luiz Antonio. **Dicionário essencial da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 2001.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2012.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2014.

SANTAELLA, L. **Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia.** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf. Acesso 8 jan. 2019.

SANTAELLA, L. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR - PR., 2014. p. 27-44. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/material-professor/redes-conexoes-na-producao-do-conhecimento. Acesso em: 28 fev. 2020.

SANTIAGO, S. **Uma Literatura nos Trópicos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamentos, 1998.

SANTOS, E. O. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Salvador, 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. FACED-UFBA, Bahia. 2005.

SANTOS, E. O. Formação docente e cibercultura. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

SANTOS, E. O; SANTOS, R. Professores em formação em busca dos sentidos contemporâneos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, 2012, 20: 171-184. ISSN: 1138-1663, 2012.

SIGNORINI, I. e Fiad, Raquel S. (orgs) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

SIGNORINI, I. **Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua.** In: Signorini, I. e Fiad, Raquel S. (orgs) Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 283-303.

SILVA, O. S. F.; ANECLETO, Ú. C. **Multiletramentos.** In: Daniel Mill. (Org.). Dicionário crítico de educação e tecnologias e de Educação à distância. Campinas: Papirus, 2018, v. 1, p. 463-467.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita:** letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. (2001, Agosto). **Que professor de Português queremos formar?** Boletim da ABRALIN - Associação Brasileira de Lingüística, Brasília, 25. Disponível em: http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13. Acesso em: 12 de dez. de 2010.

SOUZA, Renato Rocha. **Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual.** In: Carla Viana Coscarelli; Ana Elisa Ribeiro. (Org.).

Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 104-123.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VALE, W. N . **Concepções acerca de letramento e formação docente: um olhar sobre o projeto pedagógico do curso de Letras da Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul.** UEMS. 2014. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico/teses_dissertacoes. Acesso em 10 de fev. de 2018.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 170-180.

MUNIZ, D. M. S.; VILLAS BOAS, F. S. O. A formação inicial do professor de Língua Portuguesa e aspectos de sua constituição como professor-leitor. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 27-44, jul./dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Jorge%20Moraes/Downloads/21068-84609-1-PB.pdf. Acesso em 12 dez 2019.

APÊNDICE A

A linguagem que navega nesse infomar

Questionário Formação docente inicial

*Obrigatório

1. Qual seu nome? *

2. Qual a sua Idade?

3. Qual é o bairro em que você reside?

4. Sexo? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino

5. Trabalha?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ sim
- ◯ Não

APÊNDICE B

ROTEIRO
Entrevista semiestruturada

1. O que você entende por tecnologia?
2. Realizou algum estudo sobre Tecnologias digitais? Quando?
3. De que modo às tecnologias digitais têm feito parte de sua vida pessoal e profissional?
4. Durante sua formação (Graduação, Especialização, etc.), você teve quais disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais? Em caso afirmativo, quais as contribuições dessa(s) disciplina(s) para sua vida pessoal e profissional?
5. Que ações pedagógicas, na graduação, têm contribuído para seu desempenho no uso das tecnologias digitais?
6. Que conhecimentos um docente precisa construir, no âmbito da cultura digital?
7. O que é ser um professor de Língua Portuguesa no contexto da Cultura digital?
8. Como são desenvolvidos os trabalhos, discussões e reflexões sobre a prática pedagógica e sobre a docência nos cursos de formação continuada? (A depender da resposta, o entrevistador poderá ajudar: Partilham os problemas e soluções? De que modo fazem isso?)
9. Quais são os maiores desafios de um professor de Língua Portuguesa em relação ao uso das tecnologias digitais? Como acha que poderia melhorá-las?
10. Como futuro professor de Língua Portuguesa, como pensa que as tecnologias digitais podem contribuir para resinificar sua prática pedagógica?
11. O que você entende por letramento?
12. Possui conhecimentos sobre Multiletramentos? Em caso afirmativo, onde obteve conhecimento do tema?
13. Como você acredita que a graduação em Letras desenvolve os multiletramentos?
14. O que você entende por multimídia e hipermídia?
15. De que maneira você usaria hipermídias na aula de Língua Portuguesa?
16. Que discussões e reflexões têm sido priorizadas no processo de formação inicial do qual você faz parte? O que tem sido significativo para a prática pedagógica e constituição da identidade docente e o que precisa melhorar nos programas de formação de professor?

17. Nessa disciplina, como as ações pedagógicas podem contribuir para seus letramentos em relação ao uso das multimídias e hipermídias nas aulas de Língua Portuguesa?
18. Como tem construído conhecimentos para sua prática pedagógica com ênfase na multiculturalidade e na modalidade?
19. Como você percebe a pluralidade cultural no contexto da sala de aula?
20. Como trabalhar a questão da ética na escola, levando em conta as várias linguagens e formas de comunicação que envolvem, som, imagem, movimento multiletramentos, ampliados pelas tecnologias digitais?
21. Como a educação pode se beneficiar da sociedade em rede (CASTELLS, 2001)?
22. Qual sua visão sobre o uso do smartphone na sala de aula de Línguas Portuguesa?
23. Atualmente os smartphones convergem uma série de funcionalidades. Quais funcionalidades você considera mais viáveis para o desenvolvimento de projetos educativos?
24. O que diz sobre os programas de formação inicial de professor de Língua Portuguesa ainda distantes dessas questões?

ANEXO 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-EDUCAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: _/_____/_____

Endereço: _____Complemento:_____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (__) _____/(__) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** A LINGUAGEM QUE NAVEGA NESSE *INFOMAR*JUVENTUDES CONECTADAS:AS MARCAS DO LETRAMENTO POLÍTICO DOS JOVENS NO FACEBOOK
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** THAIS MAIA DOS SANTOS
   Cargo/Função: DISCENTE DO PPGEDUC/UNEB

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **A LINGUAGEM QUE NAVEGA NESSE *INFOMAR*: LETRAMENTOS MULTI-HIPERMIDIÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA**, de responsabilidade da pesquisadora **THAIS MAIA DOS SANTOS**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **COMPREENDER COMO A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE PODE CONTRIBUIR COM O SLETRAMENTOS MULTI-HIPERMIDIÁTICOS DOS FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios **PARA A COMPREENÇÃO E COLABORAÇÃO COM OS FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.** Caso aceite**,** o Senhor (a) **RESPONDERÁ A UMA ENTREVISTA REALIZADA** pela aluna **THAIS MAIA DOS SANTOS** do curso de pós-graduação stricto sensu em **EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**. Devido à coleta de informações o senhor poderá **TER QUE DEDICAR TEMPO PARA RESPONDER À ENTREVISTA**.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: THAIS MAIA DOS SANTOS
Endereço: RUA THALES DE AZEVEDO, 452, CASA 2, PRAIA DO FLAMENGO- SSA/BA
Telefone: .(71) 9 81075164, **E-mail:** thaismaialetras@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1° andar- Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa "**A LINGUAGEM QUE NAVEGA NESSE *INFOMAR*: LETRAMENTOS MULTI-HIPERMIDIÁTICOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM LÍNGUA PORTUGUESA**", e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____
Assinatura do pesquisador discente (orientando) | Assinatura do professor responsável (orientador)

ANEXO 2

Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) Thais Maia dos Santos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado A linguagem que navega nesse *infomar*: letramentos multi-hipermidiáticos na formação docente inicial em Língua Portuguesa, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 01 de Dezembro de 2015.

Assinatura e carimbo do
responsável institucional
Profª Drª Maria da Conceição A. Ferreira
Diretora Temporária DEDC I - UNEB
Portaria 2533 - 2014
Mat. 744175-6

ANEXO 3

Universidade do Estado da Bahia
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COPARTICIPANTE DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) Thais Maia dos Santos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado A linguagem que navega nesse *infomar*: letramentos multi-hipermidiáticos na formação docente inicial em Língua Portuguesa, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, 04 de dezembro de 2019

Assinatura e carimbo do
responsável institucional

Flávio Dias dos Santos Correia
Diretor em Exercício do Depto. de Ciências Humanas - DCH I - UNEB
Portaria: 0309/2019 D.O. 08/05/2019
Matrícula: 71.001.172-5