



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

SIRLAINE PEREIRA NASCIMENTO DOS SANTOS

**PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS: Possibilidades e desafios nos anos iniciais
do Ensino Fundamental**

Salvador – BA
2016

SIRLAINE PEREIRA NASCIMENTO DOS SANTOS

**PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS: Possibilidades e desafios nos anos iniciais
do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação - Campus I, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Obdália Santana Ferraz Silva

Salvador – BA
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Santos, Sirlaine Pereira Nascimento dos

Práxis Pedagógica na perspectiva dos multiletramentos: possibilidades e desafios nos anos iniciais do ensino fundamental / Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos. – Salvador, 2016.

144 f.

Orientadora: Obdália Santana Ferraz Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, 2016.

Contém referências e apêndices.

1. Professores - Formação. 2. Professores de ensino fundamental – Formação. 3. Alfabetização. I. Silva, Obdália Santana Ferraz. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD : 370.71

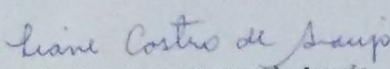
FOLHA DE APROVAÇÃO

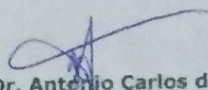
PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

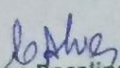
SIRLAINE PEREIRA NASCIMENTO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 07 de outubro de 2016, 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. Odália Santana Ferraz Silva
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Profa. Dra. Liane Castro de Araujo
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil


Prof. Dr. Antonio Carlos dos Santos Xavier
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Doutorado em Linguísticas
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil


Profa. Dra. Lynn Rosalinda Gama Alves
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

À toda minha família. Em especial ao Pai Silval, mãe Sônia e ao esposo Nadson por me motivarem a alçar novos vãos.

À pequena Sophia – presente de Deus que desde sua gestação me impulsionou e inspirou para que fosse possível a realização deste trabalho. É especialmente por/para você princesa!!!!

AGRADECIMENTOS

São agradecimentos especiais...

Este é um momento ímpar na minha vida, fruto de um processo de construção e realização, no qual, concordando com Manoel de Barros, ratifico a ideia de que a maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastada. *“Perdoai mais eu preciso ser Outros”*. Sou uma pessoa singular que se constitui no movimento da pluralidade, pois no plural, reafirmamos nossa singularidade. Plural, no sentido de saber que sou gente de tanta gente e de que nunca estive só. Que hoje sou uma pessoa que traz, em sua personalidade, marcas de tudo o que já viveu, e que, por isso, tornou-se mais madura e feliz.

Muitos participaram, de forma direta e indireta, dessa jornada rumo à vitória; no entanto, não posso deixar de agradecer a pessoas que foram pares comigo neste processo:

Primeiramente a Deus, pelas promessas cumpridas e por me tornar capaz de superar as dificuldades.

Aos meus pais, por estarem ao meu lado em todos os momentos de minha vida, pelos gestos de carinho e incentivo que sempre me proporcionaram. A eles devo não só a dádiva de existir, mas, por plantarem em mim a semente que representa a essência da pessoa que me tornei.

À minha amada princesa Sophia pela força a mim concedida, ainda que inconscientemente, desde o momento em que foi gerada, e a compreensão sincera e singela que demonstra diante das ausências necessárias. Amo-a!

A Nal, pela compreensão, companheirismo e amor dedicado em todos esses anos que está ao meu lado.

À querida sobrinha Tauane, a vizinha e comadre Jusilene (Ju) e a todos os familiares.

À grande orientadora e amiga Obdália Ferraz (Bêda), que com sua dedicação e esmero sempre se colocou à disposição, proporcionando-me uma caminhada de crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

À Lynn Alves, Liane Araújo e Antônio Carlos Xavier, grandes doutores em educação, que aceitaram participar dessa etapa tão importante de minha vida, contribuindo significativamente através de preciosas sugestões que enriqueceram a minha formação como pesquisadora.

Ao Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais (CV) pela oportunidade de desenvolvimento profissional e acadêmico além do convívio com pessoas maravilhosas.

A amiga Daniela Santos, pela parceria e amizade que iniciou quando éramos alunas especiais do programa de pós-graduação e, graças a Deus, se solidifica a cada dia.

Às queridas parceiras de trabalho da GRE Cajazeiras, pelo carinho e a oportunidade ofertada de aprendizado contínuo.

À grande equipe docente e gestora do CMEI João Paulo I, pela disposição, colaboração e participação neste estudo.

Aos ilustres amigos da turma 2014, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc), que contribuíram de maneira peculiar para que eu concluísse mais uma etapa.

Muito obrigada a todos.

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.

Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em vôos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.

Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mas o vôo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o vôo
é preciso tanto o casulo
como a asa. (Mauro Iasi)¹

¹“Aula de Vôo” – disponível em <http://saber-literario.blogspot.com.br/2012/11/aula-de-voo-mauro-iasi.html>. Acesso em 05 jun. 2015.

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar as práticas de multiletramentos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem (ou não têm) desenvolvido em sua práxis pedagógica, visando compreender e discutir os desafios por eles enfrentados. Sendo o professor sujeito que interage com os alunos, buscando, juntos, ressignificar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas, precisa contemplar, em seu projeto de ensino, os desafios que a cultura digital propõe, principalmente, no que tange às práticas sociais de leitura e de escrita, que exigem do professor, que atua no contexto da cibercultura, das tecnologias digitais, o trabalho com a linguagem, a partir de seus usos sociais, envolvendo a convergência de diversos gêneros multimodais e multissemióticos, produzidos, colaborativamente, em rede. Trata-se da pedagogia dos multiletramentos, que diz respeito à multiplicidade – cultural e semiótica – de práticas letradas da nossa sociedade. A abordagem metodológica escolhida para a condução deste estudo foi a pesquisa colaborativa. O ato de pesquisar colaborativamente acontece a partir da mediação dos pesquisadores que aprendem e constroem o percurso juntamente com os partícipes, sendo, portanto, as duas partes atores e autores do processo de investigação científica. O desenvolvimento deste estudo demanda a discussão dos seguintes pressupostos teóricos: letramentos (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2005; STREET, 2003; 2014) multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; 2013; 2015; BUZATO, 2010; SAITO, 2011); pesquisa colaborativa (IBIAPINA; NUNES, 2010); formação de professor (NÓVOA, 1995; 2009; TARDIF, 2014), práxis pedagógica (SANCHES VÁZQUEZ, 2011; VASCONCELOS, 1998), tecnologias digitais (ALVES, 2012; 2016; PRETTO, 2008; 2013; SILVA, 2009;). Com a investigação concluída, foi possível inferir que os docentes, embora sejam usuários de dispositivos móveis e conectados em rede, portanto, membros da cultura digital, e compreendam a necessidade de apropriar-se criticamente das tecnologias digitais, na sala de aula, para o trabalho com multiletramentos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda priorizam práticas pedagógicas que não contemplam os artefatos tecnológicos como recurso didático que poderá potencializar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, visando à formação de leitores e autores, a partir da pedagogia dos multiletramentos, das linguagens multimodais e multissemióticas, práticas já vivenciadas pelos alunos, fora da sala de aula. Constatou-se, ainda, que as professoras partícipes da pesquisa reconhecem as contribuições teórico-metodológicas dos multiletramentos na formação pessoal e profissional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e compreendem que muitos são os desafios que precisam enfrentar, visando a um ensino e aprendizagem da leitura e das escritas que ponham em foco o desenvolvimento pessoal e ético de seus alunos, considerando suas trajetórias individuais de aprendizado.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica. Letramentos e Multiletramentos. Tecnologias Digitais. Pesquisa formativa. Formação de Professor.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the multilearning practices that teachers of the initial years of Elementary School have (or have not) developed in their pedagogical praxis, aiming to understand and discuss the challenges they face. Being the subject teacher who interacts with the students, seeking, together, to re-signify and (re) construct pedagogical conceptions and practices, he must contemplate, in his teaching project, the challenges that digital culture proposes, especially with regard to social practices of reading and writing, which demand from the teacher, who works in the context of cyberculture, digital technologies, work with language, from its social uses, involving the convergence of several multimodal and multisemiotic genres, collaboratively produced in network. It is the pedagogy of multiletrations, which refers to the multiplicity - cultural and semiotic - of learned practices in our society. The methodological approach chosen to conduct this study was collaborative research. The act of collaborative research takes place through the mediation of the researchers who learn and build the course together with the participants, being therefore the two parties actors and authors of the scientific investigation process. The development of this study demands the discussion of the following theoretical assumptions: literacy (KLEIMAN, 2008, SOARES, 2005, STREET, 2003, 2014) multiletramentos and multiletramentos pedagogy (ROJO, 2012, 2013, 2015, BUZATO, 2010, SAITO, 2011) ; collaborative research (IBIAPINA, NUNES, 2010); (2003), the use of digital technologies (ALVES, 2012, 2016, PRETTO, 2008, 2013 and SILVA, 2009), pedagogical praxis (SANCHES VÁZQUEZ, 2011; VASCONCELOS, 1998), digital technologies (ALVES, 2012; 2016; PRETTO, 2008; 2013; SILVA, 2009;). With the completed investigation, it was possible to infer that the teachers, although mobile users and networked, so members of the digital culture, and understand the need to appropriate critically of digital technologies in the classroom, to the work with multiliteracies in the early elementary school years, still prioritize pedagogical practices that do not include the technological artifacts as a teaching resource that can enhance the learning process of reading and writing, for the training of readers and authors, from the pedagogy of multiliteracies, multimodal and multisemióticas languages practices already experienced by students outside the classroom. It was found also that the participants teachers research recognize the theoretical and methodological contributions of multiliteracies personal and professional teacher training in the early years of elementary school, and understand that there are many challenges we have to face, aimed at teaching and learning to read and written to put into focus the personal and ethical development of their students, considering their individual trajectories of learning.

Keywords: Pedagogical Praxis; Literacies and Multiliteracies; Digital Technologies; Formative research; Teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de alunos por Nível de Proficiência / Língua Portuguesa (5º ano)	22
Gráfico 2: Percentual de alunos por Nível de Proficiência - Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA 2014 / Leitura, Escrita e Matemática (3º Ano)	23
Gráfico 3: Regiões do Brasil	28
Gráfico 4: Principais softwares e aplicativos utilizados no cotidiano do docente	84
Gráfico 5: Principais recursos didáticos utilizados na prática pedagógica	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa dos multiletramentos	68
Figura 2: Etapas para a efetivação da Pedagogia dos Multiletramentos	69

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AC - Atividade Complementar

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETIC - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CGI. BR - Comitê Gestor da Internet no Brasil

NLG - New London Group

GRE - Gerência Regional de Educação

IAT - Instituto Anísio Teixeira

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

NTE - Núcleos de Tecnologias Educacionais

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEDUC – Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade

PROGED/UFBA - Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica

REDA - Regime Especial de Direito Administrativo

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD – Tecnologias Digitais

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPE – Universidade de Pernambuco

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES... INICIANDO A CAMINHADA	15
1.1 Motivações e inquietações: buscando novos horizontes	16
1.2 Do já dito a outro modo de dizer: revisando a literatura	28
2 DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	33
2.1 Abordagem metodológica da pesquisa	33
2.2 Contexto empírico da pesquisa	38
2.3 Das construções colaborativas no campo empírico à análise do corpus construído	40
2.4 Sujeitos da pesquisa	48
3 ENTRETECENDO CONCEITOS E CONCEPÇÕES A PARTIR DAS SESSÕES REFLEXIVAS	52
3.1 Letramentos, Multiletramentos e Pedagogia dos multiletramentos: articulando conceitos para a compreensão da prática	53
3.1.1 A função social da leitura e da escrita no cotidiano da sala de aula contemporânea	56
3.1.2 A práxis pedagógica na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos	66
4 SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA DE MULTILETRAR-SE: DIÁLOGOS COM O CAMPO EMPÍRICO	73
4.1 Práxis Pedagógica multiletrada: articulações entre o real e o potencial	74
4.1.1 Construindo concepções de Letramento(s) e multiletramentos	75
4.1.2 Pedagogia dos multiletramentos e práxis pedagógicas multiletradas: possibilidades e desafios	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTOS DE CHEGADA A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS	116
6 REFERÊNCIAS	122
7 APÊNDICES	129
Apêndice A	130
Apêndice B	132
8 ANEXOS	140

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES... INICIANDO A CAMINHADA

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(CORA CORALINA)²

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as práticas de multiletramentos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm (ou não têm) desenvolvido em sua práxis pedagógica, visando compreender e discutir os desafios por eles enfrentados. Os percursos de reflexão e discussão, nesta pesquisa foram norteados pela seguinte questão: Que práticas de multiletramentos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm (ou não têm) desenvolvido em sua práxis pedagógica?

Para tentarmos responder a essa questão, propusemos, como objetivo geral: Analisar as práticas de multiletramentos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem (ou não têm) desenvolvido em sua práxis pedagógica, visando compreender e discutir os desafios por eles enfrentados. Como objetivos específicos, intencionamos:

- Problematizar as práticas de leitura e de escrita, propostas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando por base as condições de produção: quem lê/escreve, o que lê/escreve, para quem lê/escreve, para que lê/escreve, como lê/ escreve através das observações *in loco* da prática pedagógica;
- Mediar uma metodologia de trabalho colaborativa, alicerçada pela pedagogia dos multiletramentos, com vistas à ampliação dos saberes e conhecimentos a serem mobilizados pelo professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a construção dessa práxis;
- Discutir através dos princípios da pesquisa colaborativa, as contribuições e desafios teórico-metodológicos dos multiletramentos na formação pessoal e profissional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

² Texto disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/MTA2Nw/> Acesso em 27 Jul. 2016.

O que me³ impulsionou a desenvolver esta pesquisa deriva das experiências vividas, anteriormente ao período de realização do mestrado. Portanto, julgo interessante descrever ao leitor as circunstâncias em que sucederam minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas.

Os fatos aqui descritos evidenciam um transitar de muita dedicação, empenho e determinação de uma pessoa que sempre acreditou que, para alcançar vãos mais altos, o melhor “combustível” é o estudo. Estudar, para mim, é uma manifestação de prazer, e poder participar da formação de outras pessoas é realização pessoal e profissional indescritível.

1.1 Motivações e inquietações: buscando novos horizontes

A minha inserção no campo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aconteceu quando cursava o 5º semestre do curso de Pedagogia, no ano de 2005, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando tive a oportunidade de compreender e vivenciar as possibilidades pedagógicas da tecnologia. Isso não significa que, até então, eu desconhecesse a existência desses dispositivos; apenas não tinha despertado para as potencialidades que o uso das tecnologias digitais (TD) proporciona ao processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos conhecimentos adquiridos no componente curricular Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação (5º semestre de Pedagogia), fiquei “inclinada” a desenvolver meu tema monográfico sobre tecnologias. No decorrer do curso de graduação, sempre me deparava com produções científicas sobre essa área. Primeiramente, Inclusão digital; Relação entre sexualidade e mídia; Inserção das tecnologias assistivas no âmbito educativo, até que, após ter participado do Curso de formação de tutores em educação a distância, em 2007, promovido pelo

³Sobre os usos variados da pessoa do discurso neste estudo, esclareço ao leitor o seguinte: Quando falo de mim, da minha biografia, das experiências e opiniões, será interessante empregar a primeira pessoa do singular. Para falas individuais, adoto o uso do “eu”. Quando trato de uma proposição de autor e orientador (entre outros colaboradores), entendo não caber emprego do singular, pois a pesquisa foi construída, diretamente, por duas pessoas e, indiretamente, por uma coletividade: avaliadores, outros pesquisadores, colegas que contribuíram na construção de entendimentos, companheiros do grupo de pesquisa, sujeitos da pesquisa. Para fazer referência a estas pessoas que cooperaram na construção dos entendimentos sobre o objeto pesquisado, entendo que é acertado o uso do “nós”. Porém, nos casos em que falo de um objeto, um elemento, um dado, posto de modo objetivo e alheio à subjetividade de nosso olhar, é preciso que a linguagem situe nosso leitor, mostrando que há ali um fato, não um argumento. Para ele, ela e aquilo, verbos flexionados em terceira pessoa.

Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica (PROGED/UFBA), resolvi investir, definitivamente, na pesquisa e na produção sobre esse campo de estudo, abordando a prática dos tutores em cursos *online*.

No ano em que concluí a graduação, fui convocada a assumir a vaga conquistada através do concurso público da Secretaria de Educação do Município de Simões Filho/Ba, para atuar como docente na Educação Básica. Este fato me proporcionou uma maior aproximação com atividades docentes, o que me possibilitou desenvolver atitudes e saberes necessários à profissão, principalmente, a autonomia e a autoconfiança, além de adquirir conhecimentos teóricos específicos, conceituais e procedimentais, que serviram de base para a minha formação intelectual e profissional, até hoje. Trabalhar como docente, na rede pública de ensino, concretizava o desejo de poder contribuir com a formação cidadã das crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos anos de 2008 e 2009, participei do *Projeto “NTE vai à Escola”*⁴, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do Instituto Anísio Teixeira – IAT. O objetivo do projeto era proporcionar ações educativas mediadas pelas TIC, favorecendo a aprendizagem colaborativa, a interatividade e a construção do conhecimento, visando desenvolver uma cultura de uso significativo e criativo dos laboratórios de informática das escolas públicas da rede estadual.

Professores-colaboradores eram direcionados às escolas estaduais – no meu caso, a algumas escolas da Cidade de Salvador –, para auxiliar os professores que aderissem à proposta, a planejar aulas diversificadas utilizando, potencialmente, os artefatos tecnológicos disponíveis na unidade escolar. Foi uma vivência muito significativa para minha formação como educadora, já que desejava uma experiência profissional que integrasse as TIC e a Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Trabalhávamos com as potencialidades disponíveis na rede, a partir dos princípios da interatividade e compartilhamento de saberes, como: criação e manutenção de blogs, realização de pesquisas relacionadas com os objetos de estudos das disciplinas acadêmicas, criação de sites, produção de vídeos, mas também com atividades que não dependiam, diretamente, de conexão com internet,

⁴ Programa da Secretaria do Estado da Bahia, organizado pelas coordenações dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE).

como: produção de vídeos utilizando o *moviemaker*, produção de histórias em quadrinhos utilizando o *paint*, jogos, dentre outras possibilidades pedagógicas.

Os docentes participantes acabavam descobrindo que é possível diversificar e potencializar suas aulas utilizando as tecnologias digitais para despertar o interesse dos alunos, fato que era percebido pelo grande envolvimento dos adolescentes e jovens nas atividades propostas, atuando, realmente, como protagonistas da ação educativa.

Essa experiência foi fundamental para que eu pudesse compreender, na prática, a mudança nos modos de pensar e de planejar, por parte dos docentes, ao interagirem com as tecnologias digitais. Apesar de ter sido um projeto pontual da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, constituiu um espaço-tempo para a percepção de que existe a necessidade de aproximar o foco do currículo desenvolvido na escola dos dispositivos culturais e das dinâmicas da sociedade contemporânea, pois ficou entendido e registrado, nos relatórios dos professores-colaboradores do projeto, que o trabalho pedagógico não deve contemplar as tecnologias apenas na sua aplicabilidade instrumental.

Compreendendo que tecnologia deve ser concebida de forma ampla, para além de um aparato maquínico, concordo com Lima Jr. (2005), Lima Jr. e Hetkowski (2006), quando afirmam que esta deve ser entendida como processo criativo e transformativo, em que o computador é importante, desde que seja utilizado com criatividade, com vistas a uma metamorfose (mudança, transformação de si do seu contexto local). Esse entendimento foi construído, principalmente, no decorrer dos estudos proporcionados pelas disciplinas cursadas como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia: *Currículo e Sociedade* (2012.02), ministrada pelo professor Dr. Arnaud Soares de Lima Júnior e *Teoria dos Jogos Eletrônicos* (2013.02), ministrada pela professora Dra. Lynn Rosalina Gama Alves. Além das discussões promovidas pelas disciplinas citadas anteriormente, também cursei, como aluna especial, a disciplina *Educação, Redes Sociais e Cultura Digital*, com o professor Dr. Edvaldo Souza Couto, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (2012.02), que culminou na produção, apresentação e publicação de um artigo sobre o frequente uso dos aplicativos para

dispositivos móveis pelos sujeitos contemporâneos e o quanto influenciam no cotidiano das pessoas⁵.

Ao adentrar no PPGEDUC, como aluna regular, em 2014.1, cursei disciplinas obrigatórias e optativas, fundamentais para a ampliação do meu arcabouço teórico para definição do objeto de estudo; dentre elas, *Letramentos digitais e hipertextualidade*, ministrada pela Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva. Nessa disciplina, discutimos os pressupostos que embasam a Pedagogia dos Multiletramentos, além de termos a oportunidade de elaborar sequências didáticas de práticas multiletradas, construindo uma compreensão de que é possível desenvolver um trabalho pedagógico consistente, envolvendo as multiplicidades de linguagens proporcionadas pelo contexto digital. Nesse período, portanto, construí e aprofundi conhecimentos teóricos e práticos sobre as concepções que fundamentam essa práxis, as quais serviram como embasamento para esta pesquisa, bem como para ações futuras, no âmbito da alfabetização, como coordenadora pedagógica.

As experiências vividas têm contribuído, significativamente, na minha formação, tanto profissional quanto pessoal, pelas discussões acerca da complexidade inerente à práxis educativa, esta imersa num contexto social multifacetado, plural e dinâmico, propiciado pelas tecnologias digitais. O que me impulsiona e me instiga a assumir o compromisso de, a todo o momento, diversificar, explorar, construir e ressignificar conhecimentos, sempre em contínuo processo formativo, que é fundamental para mim, enquanto profissional da educação.

Essa trajetória, aqui descrita sucintamente, alimentou o desejo de estudo e pesquisa sobre tecnologias digitais e educação. Assim, o evento principal que me possibilitou o interesse, especificamente, pelo objeto dessa pesquisa está relacionado à minha função como orientadora de estudos do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa federal foi lançado como uma das ações propostas pelo governo para alcançar a Meta 5 do Plano Nacional de Educação que visa garantir que toda criança esteja, até os oito anos, alfabetizada e capaz de usar a leitura e a escrita nas situações que vivencia em sua vida escolar e social. Formações mensais são realizadas com os docentes

⁵ O artigo “Grindr e Scruff: amor e sexo na cibercultura” faz parte do livro: **Performances interacionais e mediações sociotécnicas**; organizado por José Carlos Ribeiro; Vitor Braga e Paulo Victor Sousa e publicado em junho/2015.

do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), numa perspectiva de romper com paradigmas – conceituais e metodológicos – da educação tradicional, que ainda tem permeado o ato de alfabetizar na contemporaneidade.

Iniciei, como orientadora do PNAIC, no município de Simões Filho colaborando com a formação continuada dos docentes que lecionavam turmas de 1º ano do Ensino Fundamental nos anos 2011 – 2013. Em 2014 fui convocada a assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica no município de Salvador.

Sendo o PNAIC um programa do governo federal, portanto desenvolvido em todos os municípios brasileiros, colaborei como Orientadora de Estudos, também, na Secretaria Municipal de Ensino de Salvador, atuando com docentes das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental das Unidades Escolares pertencentes à Gerência Regional Cajazeiras. O PNAIC permaneceu nas escolas do referente município até o ano de 2015, pois, a partir do ano subsequente, a rede municipal de ensino de Salvador inaugurou seu próprio sistema estruturado de ensino, abrangendo os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Todas essas experiências levaram-me à compreensão de que a educação contemporânea reclama pelo desenvolvimento de uma práxis que seja capaz de proporcionar aos alunos oportunidades de construir seus conhecimentos e saberes de maneira colaborativa, interativa, produzida autonomamente, portanto, significativos. Não é mais possível conceber um ensino voltado para a transmissão de conteúdos. Desse modo, é imperativo compreender que o processo educacional é desenvolvido por sujeitos heterogêneos e singulares que, portanto, trazem consigo aspectos peculiares e inerentes a sua condição humana.

A partir do contato com os professores e dos acompanhamentos *in loco*, participando do processo formativo dos que lecionam no Ensino Fundamental das escolas públicas, especificamente no ciclo de alfabetização (1º ao 3º anos de escolarização), foi possível perceber que os docentes, embora sejam usuários de dispositivos móveis e conectados em rede, portanto, membros da cultura digital, ainda priorizam práticas pedagógicas que não contemplam os artefatos tecnológicos como potencializadores do processo de aprendizagem, especialmente nas aulas de leitura e de escrita.

Tal fato leva à necessidade de refletirmos sobre a distância que ainda existe entre a educação e as mudanças ocorridas na sociedade, as quais, inevitavelmente,

têm provocado transformações nas ações que se desenvolvem no ambiente educacional. Tais mudanças, desencadeadas pelas tecnologias digitais, influenciam, significativamente, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Estamos inseridos em um ambiente social em que a colaboração e a interação entre os sujeitos, dispersos geograficamente, têm possibilitado o compartilhamento de experiências e interesses comuns, através das trocas instantâneas de informação e do contato contínuo/ininterrupto dos usuários, pelas redes sociais digitais. Essas práticas da sociedade contemporânea devem impulsionar os profissionais da educação a repensarem sobre sua atuação nesse cenário global, além de levarem à reflexão sobre o papel do professor, diante da rápida produção e difusão de conhecimentos, no mundo globalizado.

A difusão das tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxe profundas alterações na formação social, econômica e política da sociedade. Estas passam a exercer papel essencial na emergência das redes digitais no mercado global, desinstalando velhas qualificações, criando novos perfis profissionais, gerando habilidades e competências que trazem novas exigências para a inserção sociocultural dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2006, p. 12).

Essas mudanças ocorridas na sociedade, promovidas pelas tecnologias, nos convocam a refletir sobre seus desafios e suas potencialidades para a educação. Acreditamos que é necessário que a formação docente seja contínua, levando os professores a refletirem e a compreenderem o cenário social vigente. Dentre as tantas questões a serem discutidas destacamos as contribuições das tecnologias digitais para a ressignificação e ampliação das práticas de leitura e de escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos princípios dos multiletramentos, já que, nos espaços digitais, estão dispostos textos de variados gêneros, constituídos de múltiplas linguagens.

Entendemos que a prática pedagógica dos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, numa perspectiva crítica, deve contemplar um trabalho baseado na realidade sociocultural dos sujeitos aprendentes, incluindo aí a compreensão sobre as características da cultura digital, através do desenvolvimento de momentos formativos com os professores, que lhes proporcionem reflexão sobre sua atuação pedagógica, de forma a contemplar ações fundamentadas em práticas digitais de leitura e de escrita de textos multimodais, disponibilizados na rede.

Podemos dizer que a relevância dessa investigação baseia-se na urgência de discutirmos e refletirmos sobre a necessidade de ações efetivas para o

desenvolvimento de uma práxis educativa que se pautar nos multiletramentos, considerando os desafios contemporâneos que demandam um perfil docente diferenciado para a Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Analisando comparativamente os Indicadores Educacionais da Rede Pública Educacional de Salvador⁶ referentes às últimas aplicações das avaliações externas realizadas na rede municipal: Prova Brasil (2011 e 2013), Prova Salvador (2014) e Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2014) observamos que, aproximadamente, 30% das crianças da Rede Municipal de Salvador encontravam-se nos níveis considerados adequados em leitura e escrita, no 5º ano do Ensino Fundamental I, como constatamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Percentual de alunos por Nível de Proficiência – Língua Portuguesa (5º ano)



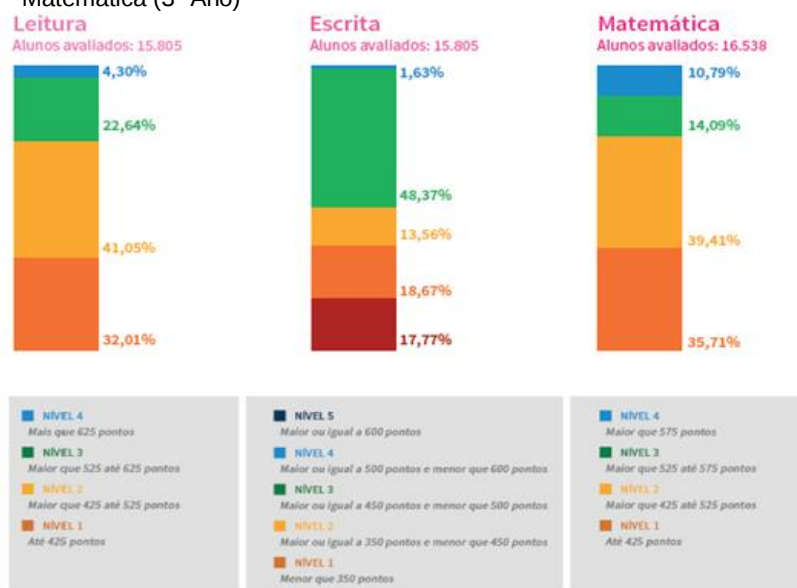
Fonte: Relatório Indicadores Educacionais 2014 – Rede Municipal de Educação de Salvador Ensino Fundamental I

Refletindo sobre os dados da ANA, que avalia os alunos das turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, percebemos que, em Leitura, aproximadamente 73% dos estudantes avaliados alcançaram os menores níveis (1, 2) e, portanto, considerados inadequados. Já em escrita, o resultado apresenta-se dividido: 50% dos alunos

⁶ Os indicadores Educacionais são calculados a partir da tabulação dos resultados das avaliações externas aplicadas aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. As principais avaliações externas que acontecem na Rede Municipal de Salvador são: Prova Brasil – avaliação de âmbito nacional e compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É realizada nos anos ímpares. Sua última aplicação foi em Novembro de 2015. Até a defesa dessa pesquisa, o resultado ainda não havia sido divulgado. Portanto os indicadores mencionados referem-se à aplicação ocorrida em 2013; Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) – acontece em âmbito nacional apenas para as classes de 3º ano do Ensino Fundamental. A ANA ocorreu nos anos de 2013 e 2014, em todo o país; porém, em 2015, não houve sua aplicação; Prova Salvador (PROSA), que segue a metodologia da Prova Brasil e gera o Índice de Desenvolvimento da Educação de Salvador (IDESSA). Acontece nos anos pares. Sua última aplicação foi em 2014.

alcançaram os níveis adequados (4, 5) e 50% atingiram os menores níveis (1, 2 e 3).⁷

Gráfico 2: Percentual de alunos por Nível de Proficiência – Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA 2014 / Leitura, Escrita e Matemática (3º Ano)



Fonte: Relatório Indicadores Educacionais 2014 – Rede Municipal de Educação de Salvador Ensino Fundamental I

Diante do exposto, observa-se que a análise dos baixos indicadores educacionais, referentes aos primeiros anos do Ensino Fundamental, revela que a maioria das crianças brasileiras conclui o ciclo destinado a sua alfabetização, sem estar plenamente alfabetizadas. Tal fato incentiva-nos à reflexão sobre as práticas e estratégias utilizadas em sala de aula para a elevação da qualidade da Educação Básica, no que diz respeito à formação de alunos leitores e produtores de texto.

Entendemos que uma das possibilidades de mudança do quadro apresentado seria pensar em estratégias pedagógicas em que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental considerasse, em seu trabalho de ensino de leitura e de escrita, a importância de formar o estudante para atuar como sujeito participativo e construtor de sua história. Os processos de ensino e aprendizagem de tais práticas, tomadas como sociais, só fazem sentido se puderem se organizar de modo a contribuir para a efetivação de uma práxis reflexiva e para construções cognitivas que auxiliem na aquisição de uma aprendizagem autônoma e significativa, favorecendo, assim, a (re)construção das relações desse sujeito com o objeto de conhecimento.

⁷ A escala de proficiência dessas avaliações consta na seção Anexo.

Sendo o professor sujeito atuante no processo educativo, que interage com os alunos, buscando, juntos, ressignificar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas, precisa compreender e contemplar, em seu projeto de ensino, os desafios que a sociedade contemporânea nos traz, principalmente, no que tange às práticas sociais de leitura e de escrita, no contexto da cultura digital. A escola contemporânea precisa ter um olhar diferenciado diante da presença das TIC e de como estas podem potencializar a formação de leitores e autores contribuindo, segundo Silva (2009, p. 162-163),

[...] para a ampliação do letramento do aluno, a partir de novos gêneros discursivos e textuais, dando-lhe condições pedagógicas de ampliar seus modos de ler e escrever em diferentes suportes, através das interfaces possibilitadas na internet.

Compreendemos que o docente é o mediador desse processo de ensino e aprendizagem e, portanto, deve proporcionar situações desafiadoras para o aluno interagir com os diversos gêneros discursivos, na produção de textos multimodais e multissemióticos, no espaço da sala de aula. Portanto, a formação de professores para atender às demandas impostas pela sociedade contemporânea deve ser contínua, dinâmica e dialética.

Por entendermos que há uma certa carência de projetos de formação continuada com foco nos multiletramentos, desenvolvemos uma pesquisa em que pesquisador e os professores sujeitos participantes da pesquisa, através de sessões reflexivas de estudo⁸, dialogaram e refletiram sobre a prática pedagógica cotidiana, visando a uma produção de conhecimento significativa, de modo que se promovam ações que instiguem o olhar crítico e reflexivo dos alunos, e que se ressignifiquem a práxis pedagógica, considerando as demandas e transformações ocorridas na atualidade – proporcionadas pelas TD –, com vistas à formação de leitores e produtores de textos, com fim social, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sabemos que o processo de investigação científica é dinâmico, complexo e, no nosso caso, colaborativo. Tendo em vista nossa opção por uma metodologia colaborativa de pesquisa, as interlocuções com sujeitos nos levaram a refletir sobre a realidade referente ao ensino e aprendizagem encontrada no campo empírico e confrontá-la com nosso desejo inicial de estudo, fato que culminou no ajuste de questões e objetivos. Assim como bem nos relata Silva (2012, p. 324), o diálogo com

⁸ Os pressupostos metodológicos das sessões reflexivas estão detalhadas na seção 2, denominada “Delineando os caminhos da pesquisa”

os participantes nos conduz a “[...] enxergar nuances e horizontes antes não descortinados”. No caminhar da pesquisa acadêmica, deparamo-nos com outras vozes que, colaborativamente, nos auxiliaram a melhorar nosso entendimento sobre o objeto de estudo. As observações de aulas e do discurso dos partícipes, nos encontros reflexivos, ajudaram-nos a compreender melhor como se desenvolvia o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e começamos a conduzir nossos caminhos de reflexão e discussão, na intenção de responder à questão norteadora desta pesquisa, orientadas pelos objetivos, ambos já informados no início desta seção.

Esse caminho de pesquisa trilhado nos propiciou refletir sobre as demandas sociais apresentadas pela inserção das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, num cenário mundial capaz de facilitar e estreitar a comunicação entre os sujeitos e disseminar, de forma rápida, uma gama de informações, tornando a vida das pessoas mais prática.

Devido a esse advento tecnológico, vários artefatos convergem, proporcionando o desenvolvimento de ações inovadoras e instigantes, que facilitam o contato entre as pessoas e permitem o acesso a uma grande quantidade de informações, no mundo globalizado. Nessa configuração mundial, o processo de ensino e aprendizagem pode ter um caráter mais interativo, dinâmico, fluido, se considerar as possibilidades abertas das TD e suas conexões em rede que, a partir da apropriação de seus artefatos pelos sujeitos, geram saberes, propiciando o aumento e a difusão de conhecimentos.

Vivemos tempos de transição em que várias mudanças no campo das transformações sociais, tecnológicas, econômicas e culturais são derivadas da revolução no âmbito da comunicação e da tecnologia, provocando alterações nas relações entre o ser humano e o seu cotidiano. (SANTOS, 2012, p.221).

Tendo em vista essa realidade, enfatizamos que as TD, cada vez mais inserida no cotidiano das pessoas, oferecem oportunidades de conexão ao mundo, através de uma infinidade de informações disponibilizadas pelas redes digitais. Entretanto, pesquisa realizada, de setembro 2014 a março 2015, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), e divulgada em setembro/2015 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), constata que 41% dos alunos de escolas públicas fizeram uso da rede mundial de computadores – Internet na escola. O estudo tem uma abrangência

nacional e esses dados foram coletados em 930 escolas brasileiras, através da escuta de 930 diretores, 881 coordenadores pedagógicos, 1.770 professores e 9.532 alunos. O estudo ainda revela que apenas 30% dos professores participantes consideram a sala de aula como espaço de utilização e apropriação das tecnologias de informação e comunicação⁹. Para Alexandre Barbosa, gerente do [Cetic.br](http://cetic.br),

Embora a infraestrutura de tecnologia de informação e comunicação (TIC) esteja avançando nas escolas brasileiras, o seu uso, bem como a sua apropriação nas práticas pedagógicas, ainda representa um desafio para projetos educacionais e políticas públicas. (CETIC.BR, 2015).

Na contemporaneidade, já nos parece comum o uso do computador e dos dispositivos móveis como meios de comunicação, de gerenciamento da economia e do poder. Assim sendo, a escola contemporânea deve acompanhar os passos da revolução tecnológica, para que os sujeitos, ao apropriar-se das informações propiciadas pelas tecnologias digitais, possam assumir um posicionamento crítico e reflexivo que os permita construir conhecimento colaborativo.

Nessa perspectiva, compreendemos que as tecnologias digitais poderão se configurar como potencializadores pedagógicos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa, a partir de práticas educativas críticas, reflexivas e plurais, que desenvolvam nos alunos habilidades cognitivas de produção coletiva de saberes. Assim, através da troca de conhecimento produzido em rede, nesses ambientes colaborativos, é possível estabelecer conexões e interrelações que podem resultar em um processo de ensino e aprendizagem mais abrangente, autônomo e interativo, tendo em vista que “a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Nesse conjunto inesgotável de experiências e de hiperconexões, vivemos a era das mídias móveis, enquanto possibilidade de integração de diferentes mídias em um mesmo dispositivo móvel. Com as tecnologias móveis, somos inseridos na dinâmica libertária e comunitária que comanda o crescimento da internet, pois, em qualquer tempo e lugar, conectamo-nos uns aos outros e promovemos a inteligência coletiva. De acordo com Saito & Souza (2011, p. 125), essa era é denominada de

[...] Web 3.0, ou Web Semântica, cuja novidade é a organização semântica dos *sites*, facilidade de transformar qualquer palavra,

⁹Disponível na URL <<http://cetic.br/pesquisa/educacao/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

imagem ou vídeo em *link*, e associação semântica entre informações, o que facilita buscas e recuperação de informações.

Essa expansão midiática estabelece redes de sociabilidade capazes de ultrapassar fronteiras geográficas e constituir fluxos flexíveis e maleáveis, os quais Santaella e Lemos (2010) entendem como modos de vidas e os denominam de cultura da virtualidade real. Por meio dessa cultura, é possível o compartilhamento de experiências e interesses comuns através das trocas instantâneas de informação, além do contato contínuo e ininterrupto entre os usuários. Destacamos que hiperconectividade é uma característica latente na cultura digital e os dispositivos móveis atuam nesse contexto por serem mecanismos de sistemas abertos, ou seja, permitem que as pessoas estejam constantemente conectadas, na dinâmica da mobilidade, independente de limites geográficos.

Percebe-se que a prática pedagógica realizada nas escolas, referentes à leitura e escrita, ainda não acompanha o ritmo da evolução tecnológica, fato que impulsionou o presente estudo, considerando a necessidade de os profissionais da educação construírem competências e habilidades para desenvolverem atividades pedagógicas que envolvam ações mediadas pelas tecnologias digitais, que sejam dinâmicos e interativos e que contribuam para ressignificar as práticas de leitura e de escrita no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

É preciso refletir sobre a possibilidade de uma prática educativa renovada que não só se fundamente apenas em letrar e alfabetizar os alunos, mas multiletrá-los, levando em consideração que o espaço digital é um ambiente frutífero, onde se apresenta uma diversidade peculiar de gêneros textuais, que fazem parte do cotidiano dos educandos e, portanto, se configuram como significativos. Nesse contexto, é urgente que os educadores desejem imergir nessa lógica digital para compreenderem e, posteriormente, promoverem aulas que atendam às demandas exigidas na contemporaneidade. Portanto, é de fundamental importância investimentos na formação do professor, em especial, na formação continuada, voltada para o desenvolvimento de uma práxis multiletrada, isto é uma práxis que valorize a multimodalidade da linguagem, tornando o discente protagonista no processo de transformação e de produção de saberes e conhecimentos.

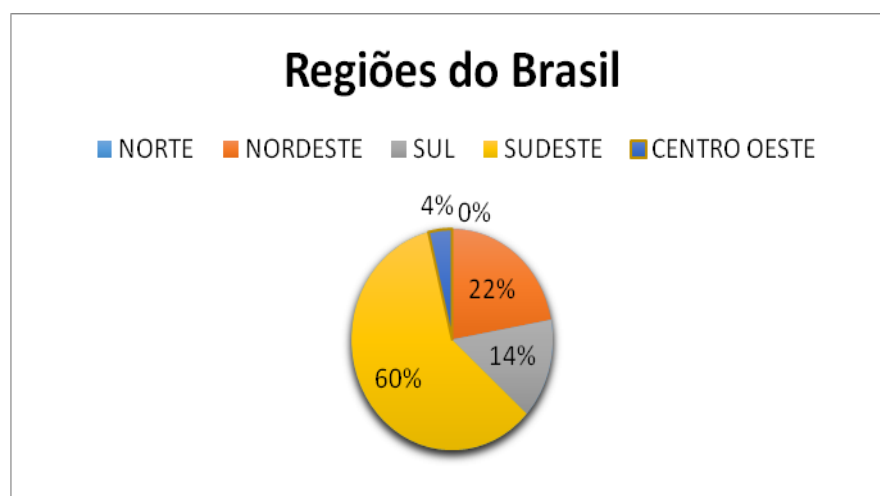
1.2 Do já dito a outro modo de dizer: revisando a literatura

Se eu vi mais longe, foi por estar de pé
sobre ombros de gigantes. (ISAAC
NEWTON)¹⁰

Para ratificar a relevância da pesquisa, sentimos a necessidade de realizar um levantamento de pesquisas publicadas no banco de teses e dissertações do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com o objetivo de evidenciar estudos focados em práticas educativas, na perspectiva dos multiletramentos, que possam contribuir com essa proposta investigativa. Segundo Galeffi (2009, p. 37), “[...] a resultante de uma pesquisa qualitativa constituída consistentemente é sempre uma combinação nova, um arranjo desconhecido em relação ao acervo já dado no passado da tradição na qual se inscreve a pesquisa”.

A busca foi realizada a partir da inserção das palavras-chaves: multiletramento(s) e letramento digital. Os resultados mostram que existe um movimento evolutivo de estudos científicos na área; há publicações de 139 trabalhos, entre teses e dissertações. Fazendo um pequeno comparativo entre as regiões brasileiras que produzem sobre multiletramentos e/ou letramento digital, temos: região sudeste com maior concentração de produção (60%), seguida pela região nordeste (22%), região sul (14%), região centro oeste (4%) e, região norte com nenhuma pesquisa publicada, no período investigado.

Gráfico 3: Regiões do Brasil



Fonte: Autora

¹⁰ Disponível em: <http://quemdisse.com.br/frase.asp?frase=48323> Acesso em 16 mar. 2016.

As pesquisas discutem, de maneira geral, sobre: a) ensino da língua inglesa e multiletramento; b) processo de autoria em ambientes virtuais de aprendizagem; c) autoria na internet; d) produção de conteúdo interativo; e) inclusão digital na educação de jovens e adultos; f) blogs e redes sociais; g) Projeto Um Computador por Aluno (UCA); h) letramento digital e práticas colaborativas. Em sua maioria, esses estudos foram desenvolvidos voltados para os alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de jovens e adultos. Três dissertações nos chamam a atenção por se aproximarem da proposta do presente estudo, já que versam sobre: prática docente e letramento digital; letramento digital e o percurso autopoietico para alfabetização; alfabetização e escrita na web.

Dentre essas dissertações sobre prática docente e letramento digital, ressaltamos a de autoria de Fabiano Santos Saito¹¹, intitulada: *(Multi)letramento(s) na Escola Pública: Reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino*. Esse estudo desenvolveu uma investigação sobre as práticas discursivas de três professoras que, inseridas numa escola pública, relacionaram-se, direta e indiretamente, com as TIC no processo de ensino-aprendizagem: a professora de Informática Educacional, a professora regente de turma (4º ano do Ensino Fundamental) e a professora responsável pela biblioteca escolar.

A segunda produção acadêmica que julgamos contribuir, diretamente, com nosso estudo foi escrita por Rossana Braga Pires Cavichioli¹²: *Letramento Digital: percurso autopoietico para alfabetização na complexidade*. O objetivo de Cavichioli nessa pesquisa, foi abordar as tecnologias como potencializadoras de ensino/aprendizagem em rede no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com ênfase na passagem do letramento tecnológico para a alfabetização digital em AVAs, pelos alunos dos 2º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública, observando como ocorre o processo de letramento digital, à luz de conceitos complexos construídos no Paradigma da Complexidade e da Biologia da

¹¹SAITO, Fabiano Santos. **(Multi)letramento(s) na Escola Pública: Reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino**. Mestrado Acadêmico em Linguística. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: CDC/UFJF ' 01/03/2011 178 f.

¹²CAVICHIOI, Rossana Braga Pires. **Letramento Digital: percurso autopoietico para alfabetização na complexidade**. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de Santa Cruz do Sul. Biblioteca Depositária: UNISC 01/12/2011 86 f.

Cognição/Autopoiesis de Maturana e Varela, aliados às concepções de complexificação de Henri Atlan e convivência no amor.

A tese de doutorado *Influências e confluências do uso do suporte de escrita na alfabetização das crianças do 1º ano do primeiro ciclo*, escrita por Julianna Silva Glória¹³, propôs-se a analisar as implicações do uso do computador e suas contribuições no período inicial de alfabetização, focalizando aspectos da alfabetização e do letramento digital que se desenvolvem no espaço de escolas públicas, com crianças de seis anos. Segundo a autora, a pesquisa valeu-se de diferentes estudos sobre usabilidade, multimodalidade, modelização do suporte e estudos históricos sobre suportes/instrumentos de escrita na escola. Apesar de ter decidido pesquisar a atuação das crianças na produção escrita na web, as discussões que permeiam essa tese podem auxiliar significativamente o desenvolvimento da nossa proposta, tendo em vista que almejamos suscitar reflexões sobre a prática pedagógica do professor alfabetizador como mediador no processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva dos multiletramentos, embora não seja nosso objetivo principal a aplicação direta de atividades com os alunos.

O que diferencia nossa pesquisa dos três estudos supracitados, e brevemente apresentados, é nosso interesse em compreender os desafios que são impostos ao professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diante do contexto multimodal em que os alunos, de maneira geral, estão imersos, através de uma pesquisa colaborativa que pressupõe um estudo em parceria *com* os professores e, não *sobre* eles, visando entender as contribuições do desenvolvimento de uma práxis pedagógica, tomando por base os princípios da pedagogia dos multiletramentos, num trabalho de coautoria com os docentes, proporcionando, assim, formação contínua para esses sujeitos.

Essas intenções de estudo e reflexão sobre as práticas multimodais de leitura e de escrita foram materializadas pela organização de sessões reflexivas colaborativas, em que aconteceram discussões coletivas entre os sujeitos da

¹³GLÓRIA, Julianna Silva. **Influências e confluências do uso do suporte de escrita na alfabetização das crianças do 1º ano do primeiro ciclo**. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação 01/02/2011 260 f.

pesquisa e pesquisador sobre a práxis pedagógica, num movimento dialógico e dialético constante de reflexividade, pautados nas orientações da abordagem metodológica de pesquisa colaborativa e da etnopesquisa.

Essa reconfiguração da prática alfabetizadora requer dos sujeitos alguns estudos e reflexões sobre sua própria prática, no sentido de compreender que nossas ações constituem nosso fazer profissional e nos constituem, enquanto seres produtores e mediadores de conhecimentos. Nesse contexto, a contribuição de todos os participantes desta pesquisa é de suma importância para a efetividade dos momentos de reflexividade, visando sempre, à ressignificação da práxis educativa voltada para a alfabetização de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para sistematização e melhor compreensão desta proposta de pesquisa, dividimos a dissertação em cinco partes, a saber: 1. Considerações preliminares: iniciando a caminhada; Delineando os caminhos da pesquisa; 3. Entretecendo conceitos e concepções a partir das sessões reflexivas; 4. Sobre a teoria e a prática de multiletrar-se: diálogos com o campo; 5. Considerações Finais: pontos de chegada a partir das trajetórias construídas.

Na seção: *Considerações preliminares: iniciando a caminhada*, objetivamos apresentar o problema de pesquisa, situando-o no contexto educacional contemporâneo; apresentar a questão norteadora da pesquisa, juntamente com seus objetivos, justificar sua relevância social diante da emergência de estudos acadêmicos que contemplem as discussões sobre multiletramentos na Educação Básica, mais precisamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na segunda parte, *Delineando os caminhos da pesquisa*, trazemos uma discussão sobre a abordagem metodológica que escolhemos para desenvolver o estudo, seus pressupostos teóricos e instrumentos de coleta de informações além de apresentarmos o campo empírico e os sujeitos partícipes.

A parte 3, *Entretecendo conceitos e concepções a partir das sessões reflexivas*, apresenta os construtos teóricos em que se baseia nossa proposta de investigação.

Na parte 4, *Sobre a teoria e a prática de multiletrar-se: diálogos com o campo*, discorreremos sobre as sessões reflexivas entrelaçando com os pressupostos teóricos da pesquisa.

As *Considerações Finais: pontos de chegada a partir das trajetórias construídas* apresentam as conclusões a que chegamos com este estudo e os

possíveis desdobramentos, tendo em vista que é um recorte de uma temática tão extensa e relevante que é a Pedagogia dos Multiletramentos.

A seção seguinte objetiva aprofundar os pressupostos metodológicos adotados nesta investigação, detalhando a aplicação dos instrumentos de pesquisa e desenvolvimento das sessões reflexivas.

2 DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

[...] a pesquisa conduz os envolvidos a um processo apaixonante de descoberta de si, do outro e do conhecimento, reforçando-se que pesquisar é, então, o reencontro... é a construção/reconstrução de caminhos... é compromisso com o saber [...]. (BRITO, 2007, p. 14).

2.1 Abordagem metodológica da pesquisa

A abordagem metodológica escolhida para desenvolver esta pesquisa foi a qualitativa, por concordar com Minayo (1994), quando afirma que esta perspectiva busca a compreensão dos significados, valores, aspirações objetivando o entendimento das relações humanas. Assim, em se tratando de responder a questões peculiares dos fenômenos sociais, não podemos restringir as análises da realidade a algo apenas mensurável e quantificável.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por possibilitar um estudo em que a fonte de informações é o próprio contexto, no qual o objeto pesquisado está inserido, também, por utilizar-se de uma descrição consistente e densa sobre os acontecimentos. Nesse tipo de abordagem, os dados são analisados de maneira indutiva, sendo o significado e a representação dessas informações de extrema importância para os estudos. A visão do sujeito sobre si, suas experiências e o mundo que o cerca, são elementos fundamentais nesse tipo de pesquisa, já que se configuram como marcas da subjetividade do investigador. (BOGDAN e BIKLEN, 1994; ANDRÉ, 2005; 2012).

Em conformidade com a abordagem qualitativa, ressaltamos que a natureza dessa pesquisa é de inspiração etnográfica, pois, se a intenção é compreender os desafios de uma práxis pedagógica fundamentada nos princípios dos multiletramentos, a ser desenvolvida pelos professores dos anos iniciais Ensino Fundamental, e as contribuições oriundas desse processo, faz-se necessário o conhecimento do ambiente educacional em que os professores, sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Sendo de base etnográfica, o ambiente cultural no qual os sujeitos sociais atuam foi considerado, além das vivências, da reflexão em coletividade com os outros participantes da pesquisa, acerca de sua formação profissional. Julgamos

importante esse caminho de investigação, porque, lembrando o que nos diz Macedo (2004), a definição da problemática, a coleta das informações e a análise e interpretação suscitaram, discussões com o grupo envolvido nesta pesquisa; pressupondo uma imersão do investigador no contexto dos sujeitos, bem como a vivência das experiências cotidianas para o entendimento do fenômeno em questão. Nesse sentido, buscamos a interpretação do objeto à luz dos significados constituídos culturalmente pelos sujeitos que vivenciaram a realidade investigada (ANDRÉ, 2012).

Focamos no *processo* e na dinamicidade deste, que se desenvolve cotidianamente, e não necessariamente o *produto* obtido no final do estudo. O que justifica a importância de nos inspirarmos na etnografia para o desenvolvimento deste estudo, que trata da discussão sobre as experiências singulares de quatro professoras que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para, a partir daí, pensar uma prática de formação de leitores e de produtores de texto que tome por base os princípios dos multiletramentos.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) destaca que, a prática etnográfica dentro dos ambientes escolares, pressupõe desvelar o que contém a “caixa-preta”, reconhecendo “[...] processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Sobre essa assertiva, concordamos também com Erickson (2001, p.15-16), quando afirma que

A etnografia [...] trata do significado literal e metafórico das ações para os atores sociais enquanto ainda documenta essas ações concreta e detalhadamente na sua realização rotineira. É o método de pesquisa fundamentalmente mais construtivista à nossa disposição e é especialmente apropriado para tornar analítica e narrativamente visíveis os aspectos mais prosaicos do cotidiano.

Macedo (2010) complementa essa ideia ao afirmar que o ato de descrever detalhadamente os eventos apresentados rotineiramente no decorrer da realização do estudo é o início de toda pesquisa que pressupõe ser de inspiração etnográfica, que exige do pesquisador superar a visão ingênua e o viés neutral para descrever os fenômenos antropológicos, a partir de uma percepção fina e relacional sobre os atos dos seres humanos.

Para a efetivação da descrição do fenômeno, é indispensável que o pesquisador analise e interprete os eventos de maneira crítica, levando em

consideração a subjetividade dos sujeitos e o contexto plural em que estão inseridos. (BORTONI-RICARDO, 2008; CUNHA, 2014).

Essas atitudes demandam do pesquisador realizar uma leitura múltipla dos fenômenos, lançar sobre eles um olhar, a partir de diferentes ângulos, procedendo, assim, a uma reflexão multirreferencial¹⁴ do objeto. Entretanto, deve cuidar para não recair numa apresentação reducionista dos fatos, demarcando, em todos os momentos, a temporalidade e a relatividade das ações (MACEDO 2010), já que, assumir uma postura crítica também significa

[...] ser rigoroso no lidar com a interpretação de fatos e acontecimentos que dizem respeito ao comportamento dos indivíduos e sociedades, assim como criterioso com o uso das fontes e dos documentos disponíveis e utilizados em uma pesquisa. Também significa pertença a uma tradição determinada, sem a qual nada de novo pode aparecer na produção de sentido. (GALEFFI, 2009, p. 41-42).

Diante do panorama apresentado, entendemos que, para a efetivação de uma investigação que se aproxime da etnografia educacional, é preciso o estabelecimento de uma interação cotidiana entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, em que a produção de conhecimento aconteça, colaborativamente, a partir da construção de uma relação dialógica e intersubjetiva.

Sendo assim, utilizaremos, como norteadores teóricos da pesquisa empírica, os pressupostos da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008; BORTONI-RICARDO, 2008), associada aos princípios da etnopesquisa-formação que tem como base constitutiva “[...] lutas por significantes, definições de situação, construção de pontos de vista, inflexão de sentidos históricos e reflexões sobre o próprio conhecimento formativo (metaformação)”. (MACEDO, 2004; 2010; 2012).

A pesquisa etnográfica adjetivada como colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008, p.72), ou apenas pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), baseia-se na tradição da teoria social crítica, tendo por finalidade ultrapassar o âmbito da descrição – como é bastante realizada na etnografia convencional –, para, através da interação dialógica e dialética com os participantes, promover mudanças no contexto em estudo, num processo de reflexão emancipatório (BORTONI-RICARDO,

¹⁴ Macedo definiu multirreferencialidade como uma epistemologia da pluralidade, em que para a compreensão das situações complexas, faz-se necessário a “[...] junção de diversos olhares através de operações dialógicas e dialéticas”. (2009, p.123). Para aprofundamento do conceito, indicamos a obra “*A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*”, de autoria de Roberto Sidnei Macedo.

2008). Presume, portanto, o desenvolvimento de um trabalho interativo e reflexivo entre o sujeito pesquisador e os sujeitos partícipes.

Essa modalidade de pesquisa constitui um modo eficaz de se aproximar pesquisadores universitários (sujeitos que desenvolvem pesquisas acadêmicas de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado) dos professores-pesquisadores e demais sujeitos atuantes na escola (gestores escolares, alunos), a fim de constituir uma parceria formativa, no atendimento às necessidades de formação contínua, que é, cada vez mais, latente entre os professores das unidades escolares, visando o cumprimento das exigências de produção de conhecimento científico determinados pela universidade. (IBIAPINA, 2008).

Segundo Zeichner (1998, p. 213), na pesquisa colaborativa,

[...] professores e acadêmicos trabalham juntos como parceiros. Não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita a contribuição do outro. Em ambos os casos, professores e acadêmicos possibilitam condições para o processo de reforma escolar.

O desenvolvimento de uma investigação na perspectiva colaborativa poderá estabelecer uma relação de parceria e coautoria entre os docentes e pesquisadores no processo de construção de conhecimento, além de ser ponto fulcral à formação profissional e contínua dos professores (IBIAPINA, 2008). Dessa maneira, busca a constituição de saberes que retratam mais fielmente a prática pedagógica, tendo em vista a compreensão, análise e reflexão dos anseios, inquietações vivenciados no ambiente educacional, proporcionando uma articulação entre teoria e prática.

Na perspectiva da Pesquisa Colaborativa, os partícipes trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo, havendo liderança compartilhada e co-reponsabilidade pela condução das ações. Assim, a pesquisa deixa de investigar sobre o professor, passando a investigar com o professor, contribuindo para que este se reconheça como produtor ativo do conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando o próprio contexto de trabalho. (IBIAPINA & NUNES, 2010, p. 9).

É importante ressaltar que a pesquisa colaborativa tem um viés de pesquisa-ação, já que objetiva investigar a ação educativa, o fazer pedagógico num movimento de ação-reflexão-ação, buscando coletivamente a transformação do contexto analisado. Macedo (2010, p.44) compreende que, “em níveis humanos, toda pesquisa é pesquisa-ação, [pois], resulta de um labor construcionista que

modifica, por mais que o pesquisador queira olhar apenas para sua cosmovisão acadêmica”.

Assim, tendo em vista a relevância da participação ativa das professoras partícipes na construção dos saberes oriundos do processo investigativo, ratificamos a necessidade da utilização dos princípios dessa modalidade de investigação para responder nossa questão de pesquisa, aqui mais uma vez anunciada ao leitor: Que práticas de multiletramentos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem (ou não têm) desenvolvido em sua práxis pedagógica?

Para tanto, segundo Ibiapina (2008, p. 21), cabe ao pesquisador que decide se engajar nesse tipo de trabalho, “[...] criar condições necessárias para que os docentes participem com ele do processo de reflexão sobre determinadas necessidades formativas necessárias ao desenvolvimento profissional do professor.” Para esta autora há um processo dialético e dialógico de formação que exige do pesquisador conciliar construção de saberes e formação docente contínua, tornando-se mediador entre os professores e seu fazer pedagógico, valorizando, assim, a “função” professor pesquisador de sua própria atuação profissional. Trata-se, portanto,

[...] de um processo sistemático de aprendizagem que utiliza a crítica orientada para a ação, de forma que esta se converta em práxis, na qual teoria e prática ampliam-se, complementam-se e transformam-se. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para mudança. Não é conhecimento puro, nem individual, é a ação cultural que implica em mudança. (FERREIRA; IBIAPINA, 2005, p. 32).

O processo formativo interacional/colaborativo implica uma relação de reconhecimento dos pressupostos teóricos que permeiam a práxis pedagógica dos partícipes numa dinâmica intersubjetiva do seu fazer profissional, conjuntamente com a mediação do pesquisador que proporcionará momentos de reflexão da prática, fazendo emergir conceitos implícitos e apresentando outros conhecimentos de maneira a provocar a ressignificação e/ou intervenção da realidade. D’Ávila (2003, p. 284) entende que

A aprendizagem cooperativa sustenta a valorização dos sentimentos práticos acerca de si próprios, das interações em situações sociais, da capacidade para resolução de problemas e realização de projetos coletivos. Estes princípios estão perfeitamente sintonizados com a teoria sócio-construtivista de Vygotsky, principalmente no que concerne ao conceito de formação

de zonas proximais de conhecimentos, segundo o qual a ação educativa estaria ancorada em conquistas cognitivas anteriores, sujeito cognocente mediante cooperação.

A teoria sócio-histórica preconizada por Vygotsky (1987) pressupõe que a aprendizagem seria mediada pelo professor entre aquilo que o sujeito sabe (conhecimento real) e o que o sujeito quer, precisa e pode aprender (conhecimento potencial). É nessa interface entre o real e o potencial que a ação pedagógica e, sobretudo, intencional do docente se faz indispensável.

Na perspectiva colaborativa de pesquisa, o pesquisador desempenha, pelas sessões formativas e reflexivas, uma função de mediador, e planeja os encontros visando sempre ao engajamento, participação e interação efetiva de todos os sujeitos, permitindo que todos utilizem, com qualidade, seus momentos de verbalização e de escuta. Nesse sentido, é preciso que se considerem “[...] as possibilidades de tomada de riscos para a visão negociada, motivada pelo desejo de transformação, de produção de novas visões, crenças teóricas e práticas.” (MAGALHÃES; LIBERALI, 2011, p. 301). Para tanto, é importante que o pesquisador dê vez e voz a todos os sujeitos, pois, estão inseridos num processo de decisões negociadas e compartilhadas, visando à transformação da prática pedagógica instituída.

Segundo Macedo (2010, p.166), “[...] por lidar com um conceito eminentemente dialético – plurilético – a práxis não pode ser pensada numa prática fora das relações e/ou fechada às interações e suas dinâmicas”. Nesse contexto, entendemos, de acordo com os pressupostos da etnopesquisa-formação, que a realização de uma pesquisa colaborativa (com os professores e não sobre eles) pode se configurar como um processo de construção identitário produzido coletivamente sobre a prática cotidiana dos professores envolvidos.

2.2 Contexto empírico da pesquisa

O *locus* escolhido para realizar a pesquisa foi uma escola da rede Pública Municipal de Salvador – BA, localizada na Gerência Regional de Educação (GRE) Cajazeiras, na qual acompanhei, em 2015, as atividades pedagógicas do PNAIC, aplicadas por sujeitos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A GRE Cajazeiras é composta por 43 unidades escolares, distribuídas no entorno do bairro de Cajazeiras – primeiro bairro planejado da cidade do Salvador, e segundo mais populoso. O bairro de Cajazeiras possui uma área territorial de, aproximadamente, 16 milhões de metros quadrados e uma população estimada em mais de 600 mil habitantes. As escolas da GRE estão distribuídas desde o bairro de Palestina até o bairro de Boca da Mata, abarcando, assim, toda extensão territorial do bairro supracitado.

Iniciamos essa proposta de pesquisa com quatro professores de escolas distintas do referido bairro. A escolha dos sujeitos ocorreu após apresentação da proposta de pesquisa, em um encontro de formação do PNAIC, em dezembro de 2014 e, posteriormente, a realização de entrevistas objetivando conhecer, previamente, a concepção dos professores sobre a temática que envolve os (multi)letramentos, bem como o desejo (ou não) de cada um de abraçar a proposta de discussão reflexiva sobre a pedagogia dos multiletramento¹⁵. Entretanto, em setembro de 2015, quando decidimos iniciar as sessões reflexivas tendo um cronograma a cumprir, de quatro encontros até dezembro de 2015, deparamo-nos com algumas dificuldades, quais sejam: desistência de uma das professoras que havia se comprometido com a pesquisa, incompatibilidade de agendas para as reuniões, realização de dois encontros aligeirados, devido a demandas pessoais de duas participantes.

Diante desses imprevistos da pesquisa, decidimos, em dezembro de 2015, desenvolver a pesquisa em uma única Unidade Escolar com os professores que atuam nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A decisão por uma escola se deu a partir do momento em que, ao ser apresentada a proposta de discussão temática da pesquisa aos coordenadores pedagógicos de seis escolas do Bairro de Cajazeiras, onde exerci a função de orientadora de estudos, e após realizar um primeiro encontro com professores dessas escolas, apenas em uma delas os professores se mostraram predispostos a participar como sujeitos da pesquisa. Esse se constituiu, portanto, o critério único e relevante de escolha: acolher aqueles que abraçaram o estudo por desejo de discussão-reflexão da práxis pedagógica.

Constituiu-se, portanto, como *locus* de pesquisa na Unidade Escolar: CMEI João Paulo I, localizada no bairro de Valéria, em Salvador. Como é uma escola de

¹⁵ O detalhamento da entrevista está exposto na seção: “Escolha dos sujeitos”.

médio porte, possui: onze salas de aula; uma secretaria; uma diretoria; uma cozinha; um refeitório; um depósito de merenda; quatro banheiros infantis, distribuídos nos três pavimentos da escola; quatro banheiros para adultos, também distribuídos nos três pavimentos da escola; uma sala de leitura; uma área de lazer coberta; e uma quadra externa. Atende, atualmente, a quatrocentos e vinte e cinco alunos matriculados, na faixa etária de 04 a 07 anos, distribuídos nas seguintes turmas: Educação Infantil - dez turmas (cinco de grupo 04 e cinco turmas de grupos 05)¹⁶; Ensino Fundamental – sete turmas (cinco turmas de 1º ano e duas turmas de 2º ano), perfazendo um total de dezessete turmas. O corpo docente é constituído de treze professores, sendo quatro efetivos do quadro da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e nove contratados sob a forma de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). A parte técnico-administrativa é composta por uma gestora e uma coordenadora pedagógica que atua 40h na unidade.

Cabe aqui observar que a pesquisa empírica foi iniciada somente após assinatura do termo de livre consentimento por todos os sujeitos participantes. Os termos necessários para a legitimação e autorização encontram-se na seção “Anexo”.

2.3 Das construções colaborativas no campo empírico à análise do corpus construído

No desenvolvimento da pesquisa, na medida em que o pesquisador se aproxima do objeto em estudo, é possibilitada a (re)definição dos planos que, por sua vez, aprimoram as estratégias e os instrumentos utilizados. Essa fase do processo, em uma investigação qualitativa, só é possível através de um método de pesquisa que contemple a associação de recursos variados. Portanto, para um maior rigor na coleta dos dados, realizamos uma triangulação de dados por entendermos que, em conformidade com Ludke & André (1986), é necessário utilizar, no mínimo, dois instrumentos para a coleta dos dados da pesquisa, visando à obtenção de resultados mais seguros. Bortoni-Ricardo (2008, p.61) ratifica a importância da triangulação, conceituando-a como “[...] um recurso de análise que

¹⁶ As turmas intituladas de grupo 04 e grupo 05 são classes que atendem a crianças de 04 e 05 anos de idade respectivamente. Essa nomenclatura refere-se a modalidade de ensino Educação Infantil.

permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”.

Atendendo, então, aos pressupostos da pesquisa colaborativa e da etnopesquisa-formação, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: a observação colaborativa da sala de aula, a entrevista semiestruturada, as sessões reflexivas e o diário de campo do pesquisador.

O movimento inicial da pesquisa empírica deu-se a partir da observação colaborativa (IBIAPINA, 2008) de duas aulas de Língua Portuguesa de cada um dos professores. Com o objetivo de “chegar mais perto dos sujeitos e de seus referenciais culturais” (MACEDO, 2010, p. 91), realizamos o levantamento de concepções que embasam as práticas de leitura e de escrita dos professores, tomando como base as condições de produção: quem lê/escreve, o que lê/escreve, para quem lê/escreve, para que lê/escreve, como lê/ escreve, para reflexão/análise nas sessões reflexivas, mediante o estabelecimento de categorias teóricas, a partir dos princípios da pedagogia dos multiletramentos.

Os momentos de aproximação com o campo da investigação, visando à construção de resposta(s) para a questão de pesquisa, levando em consideração os objetivos propostos, aconteceram semanalmente, no período de 15/02/2016 a 08/04/2016, com registro em diário de campo, realização das entrevistas semiestruturadas (Apêndices A, B) com quatro professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e três – das quatro previstas – sessões de estudo e reflexão sobre a temática desta investigação. Ressaltamos que a realização das observações em sala de aula e as sessões reflexivas sofreram interrupção, devido à deflagração da greve da categoria de professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Salvador – que aconteceu no período de 02/03/2016 a 18/03/2016 –, em busca de melhores condições de trabalho e, consequentemente, pela melhoria da qualidade da educação municipal.

Nesse período, a observação de aulas e uma das quatro sessões de estudo previstas precisaram ser interrompidas, porém, continuamos a pesquisa através do contato com os sujeitos por meio dos softwares de comunicação instantânea. Solicitamos, então, às professoras, que construíssem um relato escrito a partir de questões norteadoras propostas, a fim de refletir sobre os desafios do desenvolvimento de uma práxis multiletrada nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e a importância da formação contínua para a qualificação do trabalho pedagógico, temáticas cuja discussão foi priorizada nesta pesquisa.

No período de aulas efetivas, foi possível assistir a seis aulas: duas da professora Mel, três da professora Nany e uma da professora MC. Ressaltamos que a quantidade de observações não foi igual em todas as turmas, por nos depararmos com o desafio do cumprimento de prazos da academia e o cronograma escolar que foi modificado pelo momento político vivido pelas professoras, o qual gerou a necessidade de assembleias da categoria e realização de reunião com pais de alunos, a fim de tratar sobre os acontecimentos e encaminhamentos para a deflagração de greve. Essas reuniões e assembleias aconteceram em dias letivos, obrigando-nos a modificar os caminhos de pesquisa para atender às exigências do contexto em que ela está inserida. Assim, devido à urgência da conclusão do estudo, não foi mais possível adentrar as salas de aula, tampouco realizar a última sessão reflexiva, presencialmente.

As aulas observadas foram registradas apenas no diário de campo, para servirem de fundamentação para a análise interpretativa, já que, esse instrumento de pesquisa possibilita-nos registrar com detalhes as situações pedagógicas ocorridas durante o acompanhamento das aulas. No momento de coleta dos dados não utilizamos recursos de gravação audiovisual, tendo em vista que não obtivemos autorização para gravá-las em áudio ou vídeo.

Essa proposição de trabalho está em consonância com as recomendações de Macedo (2010, p. 92), quando destaca que “[...] é com base nas evidências apreendidas que começa o processo de definição da situação e o planejamento das linhas de ação”. Sabemos que o processo de observação não é neutro. Este, assim como todo processo da pesquisa, está imbuído do olhar subjetivo do pesquisador, pois, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), o olhar do pesquisador “é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Esse filtro está associado à própria bagagem cultural dos pesquisadores”.

Não sendo possível realizar o último encontro reflexivo, pelos motivos já informados, propusemos às professoras participantes a realização de uma aula (gravada em vídeo e/ou áudio) que contemplasse práticas de leitura e de produção textual envolvendo as múltiplas linguagens, a diversidade de semioses, que caracterizasse aquele ato pedagógico como uma práxis multiletrada, considerando o

contexto das tecnologias digitais, conforme estudos e discussões realizados nas sessões reflexivas.

Apenas as professoras Mel e Nany apresentaram o produto solicitado, os quais foram socializados nas sessões reflexivas: a primeira socializou um vídeo produzido por ela de uma de suas aulas de produção textual: reescrita de uma história infantil que descreveu como sendo prática multiletrada, envolvendo múltiplas linguagens; a segunda socializou com o grupo um áudio em que os alunos recitavam e cantavam parlendas, descrevendo tal ação, também, como prática multiletrada.

A realização de entrevistas semiestruturadas objetivou conhecer o perfil dos partícipes, suas concepções a respeito de letramentos, multiletramentos, tecnologias digitais e as práticas de leitura e escrita, a fim de obter subsídios para o planejamento dos encontros reflexivos que tomaram como mote para discussão as necessidades de ampliação de saberes docentes, bem como outros saberes, e de produção de conhecimentos, apresentadas pelos professores participantes da pesquisa. Através dessas entrevistas, problematizamos o fazer do professor, em relação às atividades de leitura e de escrita, às competências e habilidades, exigidas pela sociedade atual, para lidar com os multiletramentos, levando-os a analisarem e repensarem sobre suas práticas pedagógicas, as implicações teórico-metodológicas dos multiletramentos na sua formação pessoal e profissional.

A entrevista, como um encontro interpessoal, é uma trama dialógica constituída pela subjetividade dos protagonistas (entrevistado e entrevistador). Pelo diálogo, busca-se uma condição de horizontalidade, com a intenção de se criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado estabeleça uma relação interativa com o pesquisador. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2004). Sobre esse recurso e a interação entre pesquisador e pesquisado, Macedo (2010, p. 105) sinaliza que

[...] se trata de um encontro face a face entre um pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em uma linguagem própria.

Além das entrevistas, realizamos momentos interativos e colaborativos denominados por Ibiapina (2008, p. 96) de sessões reflexivas, entendendo que esse se caracteriza como um

[...] 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. Assim, reconstroem a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro.

As sessões reflexivas se constituíram em momentos de formação contínua, nos quais foram consolidados e partilhados, coletivamente, conhecimentos, tomando-se por base dois focos: a pedagogia dos multiletramentos e a formação de professores. Esteve em discussão, nessas sessões, a prática docente de cada professor envolvido na pesquisa, enriquecida pela análise crítica e responsável de todos os participantes da sessão – elucidada pelos conhecimentos teóricos já internalizados e/ou construídos, no decorrer das sessões –, na tentativa contribuir para uma reconfiguração da práxis pedagógica nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRÉ, 2012, p. 42).

Emerge, dessa ideia, o conceito de reflexividade, que diz respeito a uma atuação constante do pesquisador no processo, de maneira dialética, já que é parte integrante do contexto social pesquisado e, portanto, age nele, reflete sobre si e sobre suas ações neste cenário (BORTONI-RICARDO, 2008). Para Macedo (2010, p. 34), o fenômeno da reflexividade revela o “caráter dinâmico dos contextos, na medida em que estes são constituídos e se constituem nos âmbitos das relações instituinte/instituído”.

Desse modo, essas sessões reflexivas, tendo caráter formativo, consideraram a complexidade do fazer pedagógico de cada professor envolvido, com a qual ele constantemente se defronta, para, a partir daí, pensar, colaborativamente, em transformação e reconfiguração dessa prática pedagógica, inferido nos problemas que a condicionam.

O princípio da reflexividade permeou todo o processo desta pesquisa, entendida como colaborativa. E, para operacionalização e sistematização das

sessões reflexivas, tomamos como orientação os momentos que Ibiapina (2008) denominou de “ações reflexivas”, a saber:

(a) Descrição: O professor distancia-se das suas ações para visualizá-las, a fim de compreender as escolhas feitas, produzindo, desse modo, fonte de dados que conduzirão às ações reflexivas, a partir da resposta à pergunta “o que fiz?” (IBIAPINA, 2008, p.73).

(b) Informação: Reflexão sobre as opções dos professores, ao desenvolverem a prática pedagógica; compreensão das bases teóricas que alicerçam o fazer pedagógico, com base nas seguintes questões:

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? (IBIAPINA, 2008, p.73).

(c) Confronto: momento em que os partícipes são incentivados a refletir sobre o significado de sua prática, sobre as concepções teóricas que embasam seu fazer docente, a partir das seguintes questões:

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? (IBIAPINA, 2008, p. 74).

(d) Reconstrução: essa etapa se concretizará a partir do planejamento de mudanças, da visualização de outras possibilidades do fazer docente, de modo a dar novo sentido às práticas. Tomam-se como mote as seguintes questões:

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? (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Cada ação proposta foi norteadada por provocações/questionamentos que direcionaram as discussões. Nos quatro momentos, discutimos sobre as contribuições, desafios e implicações teórico-metodológicas dos multiletramentos na formação e práxis do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como problematizamos, as responsabilidades e competências deles exigidas, neste

contexto da sociedade digital. Alicerçaram as discussões, nesta pesquisa, autores que discutem a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2009, 2012, 2013; SAITO, 2011; COSCARELLI & RIBEIRO, 2005; FREITAS, 2011; BUZATO, 2001, 2007, 2009; dentre outros). Levamos em consideração o fato de que as sessões reflexivas pressupõem, também, momentos de dedicação à leitura de textos teóricos – mediante negociação prévia com os partícipes –, partindo-se do entendimento de que a produção textual consolidada amplia as possibilidades de aprimoramento da práxis pedagógica, sustentando, assim, a reflexão crítica e emancipatória. Os textos para estudo eram sempre distribuídos na semana anterior ao momento da sessão, para leitura prévia dos professores.

As sessões reflexivas aconteceram semanalmente, na própria unidade escolar em que as professoras atuam. Foram realizados três encontros, com duração média de uma hora/aula. A estrutura da reunião seguiu e os pressupostos da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), a saber: leitura e reflexão de um texto base sobre determinada temática e relato/reflexão da práxis pedagógica, a partir de questionamentos propostos, de acordo com os pontos norteadores descritos anteriormente: *descrição, informação, confronto e reconstrução*.

Para sistematizar esses momentos de estudos e registrar as informações oriundas desses espaços, utilizamos o diário de campo, onde foram anotados, minuciosamente, as observações das aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos professores. O diário de campo constitui-se de anotações particulares e subjetivas que têm por finalidade auxiliar o pesquisador na compreensão, em profundidade, do contexto em que ele se insere, reafirmando o seu caráter de autor/ator.

De acordo com Macedo (2010, p. 95), “é importante que o pesquisador entre, cada vez mais, no mundo dos bastidores, nos labirintos das relações, para, a partir dessa experiência, compreender em profundidade”. Nesse sentido, exercitar a escrita de um diário de campo propicia a compreensão, por parte do pesquisador, de como seu imaginário está imerso na investigação; ajuda-o a perceber seus atos falhos e a identificar os reais investimentos elaborados. Os registros, no diário de campo, sobre as contribuições da formação contínua, pautada na reflexão e colaboração, e voltada para o desenvolvimento de uma práxis pedagógica, na perspectiva dos multiletramentos, ao longo do processo de investigação, permitiram fazer a triangulação com os demais instrumentos de pesquisa para fundamentar a análise e interpretação dos dados.

O tratamento das informações coletadas e registradas, a partir da imersão no *locus*, e a *aplicação* dos instrumentos de pesquisa supracitados, estão alicerçados pela vertente denominada de “*análise interpretativa*” (SEVERINO, 2000) de textos. Ao conceituar o ato de interpretar, Severino (2000, p. 56) afirma que:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

Ao interpretar as vozes/discursos dos sujeitos participantes, colocamos em prática estratégias as quais possibilitaram que as opiniões, concepções e experiências dos professores—compartilhadas no decorrer do processo, e registradas através das entrevistas e sessões reflexivas – pudessem ser analisadas a partir da leitura interpretativa das linhas e das entrelinhas do dizer, pois, compreender os discursos desses sujeitos, significa compreender seu mundo, criar novos significados para o que dizem, isto é, “[...] exibir o poder de desvelamento implicado no seu discurso para além do horizonte limitado da sua própria situação existencial”. (RICOEUR, 1976, p. 104).

Dessa maneira, efetivamos com os sujeitos envolvidos um diálogo crítico que tomou como base os fundamentos teórico-metodológicos deste estudo, considerando o que enuncia Macedo (2009, p.97): “a interpretação se dá em todo o processo de pesquisa”.

O processo de análise dos dados ocorreu a partir do reagrupamento das informações em subcategorias analíticas, que emergiram, no decorrer da aplicação dos instrumentos de coleta. As subcategorias ou “noções subsunçoras”, como preconiza Macedo (2010, p. 138), abrigam “[...] analítica e sistematicamente os subconjuntos das informações, dando-lhe feição mais organizada em termos de um *corpus* analítico escrito de forma clara [...]”. Ao organizar as informações a partir das noções subsunçoras, intencionamos evitar cair no reducionismo e na fragmentação de informações, em meio ao emaranhado de acontecimentos proporcionados pela pesquisa empírica. A triangulação, que combinou as fontes de coleta de dados, foi importante para organização das noções subsunçoras e da discussão temática em questão.

Objetivando então construir um *corpus* mais significativo e coerente que contribua para o alcance dos objetivos desta pesquisa, bem como para a resposta

ao questionamento que a gerou, na intenção de discutir a práxis pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental dos sujeitos partícipes, elegemos as seguintes noções subsunçoras (MACEDO, 2010):

1. Letramentos

- a) concepção de letramentos;
- b) o cotidiano letrado dos alunos e dos docentes;
- c) letramentos e práxis pedagógica.

2. Pedagogia dos Multiletramentos

- a) concepção de multiletramentos;
- b) o cotidiano multiletrado dos alunos e dos docentes;
- c) importância do desenvolvimento da práxis pedagógica multiletrada.

3. Formação contínua

- a) Construção de novos conhecimentos, competências e habilidades para enfrentamento dos desafios propostos pelas significativas mudanças na sociedade atual importância das sessões reflexivas;
- b) Reconfiguração da prática pedagógica para o uso das tecnologias; digitais contribuições teóricas e metodológicas a partir das sessões reflexivas;
- c) Construção de arcabouço teórico acerca dos multiletramentos continuidade: sugestões temáticas.

2.4 Sujeitos da pesquisa

Para definição dos sujeitos partícipes da pesquisa, realizamos uma entrevista com todos os docentes participantes da Formação do PNAIC/2014, turma do terceiro ano do Ensino Fundamental da GRE. A entrevista teve por objetivo fazer um levantamento prévio do perfil dos professores, suas concepções sobre letramentos e multiletramentos e o que pensam sobre a inserção das tecnologias digitais, na sala de aula, como forma de potencializar o processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos, visando tornar as aulas mais atraentes e significativas.

Essa ação inicial de pesquisa aconteceu em dois momentos: primeiramente, foi realizada uma breve apresentação, dos objetivos da pesquisa e seus possíveis

desdobramentos; posteriormente, procedemos à negociação referente a dias e horários das entrevistas. Das vinte e três professoras presentes na formação, treze se disponibilizaram a participar desse primeiro momento, que foi iniciado no mesmo dia da apresentação da proposta de pesquisa, devido à dificuldade de agendamento para outro momento.

Ao concluir o processo das entrevistas, analisamos as informações e, com base nos fundamentos da abordagem de pesquisa colaborativa, realizamos e mantivemos um diálogo com as professoras, na intenção de sensibilizá-las sobre a importância da participação efetiva de cada uma nas sessões reflexivas, as quais se configurariam como mais um momento de formação continuada que, geralmente, é tão demandado pelos docentes. Sobre essa questão da sensibilização e engajamento dos professores partícipes, Ibiapina (2008, p. 22) destaca que é relevante que o pesquisador entenda que:

O que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, a partir da reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

Compreendendo que a participação efetiva dos professores na pesquisa só teria significado se passasse pelo desejo de cada um de refletir, colaborativamente, sobre o fazer pedagógico, em sala de aula, fez-se necessário que firmassem o compromisso de efetiva responsabilidade para com a pesquisa, tendo em vista que a abordagem metodológica colaborativa pressupõe o engajamento de cada sujeito envolvido, para que a reflexão coletiva, de fato, aconteça, e a produção de conhecimento sobre o fazer docente seja construída em um movimento dialético de constituição pessoal e profissional do professor.

Dos treze docentes que participaram das entrevistas, apenas quatro se comprometeram a participar ativamente e assinaram o termo de livre consentimento. Essa é uma das etapas necessárias ao bom desenvolvimento de pesquisas que envolvem humanos, configurando-se em um acordo firmado entre as partes – pesquisador e partícipes –, que demonstra, também, um ato de confiança mútua.

Este cenário supracitado de pesquisa se manteve até o exame de

qualificação, em 31 de julho de 2015. Porém, os caminhos da pesquisa científica não estão prontos nem são fixos/estáveis, característica peculiar da pesquisa qualitativa. Nessa abordagem, os passos da investigação vão se solidificando na medida em que são construídos (SILVA, 2012). Sobre essa assertiva, Gatti (*apud* SILVA, 2012, p. 99) alerta-nos:

Na abordagem do tema e no enunciado dos problemas revela-se um modo particular de entender e enfocar determinadas questões. A abordagem e o método revelam-se nas formas de pensar e de fazer no transcorrer da própria pesquisa e não por declarações abstratas de adesão a esta ou aquela perspectiva.

De fato, durante a imersão no campo empírico, são definidos os caminhos a serem trilhados, pois, ao optarmos pela pesquisa colaborativa e pela etnopesquisa, vivenciamos um fazer científico, em pleno processo de construção, sujeito a surpresas inesperadas, durante o percurso, cujo caráter da abordagem metodológica, permitiu-nos o redimensionamento da trajetória, de modo que continuamos o estudo sem nos distanciarmos do objetivo principal.

Os quatro sujeitos que participaram desta pesquisa são professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma mesma unidade escolar da GRE Cajazeiras – CMEI João Paulo I. Retomo o fato, relatado na seção 2.2 dessa dissertação, de que, inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida com quatro professores de escolas distintas da referida regional. Entretanto, por desistência de uma das professoras, incompatibilidade de agendas para encontros reflexivos com as professoras e necessidade de realização da pesquisa propriamente dita; devido ao prazo para conclusão da pesquisa de mestrado, fez-se necessário buscar outras estratégias para a realização da pesquisa de campo. Ressaltamos, portanto, que entendemos que a investigação quando é um desejo ultrapassa os aspectos burocráticos, sendo, portanto, contínua na perspectiva de experimentar e concretizar a práxis pedagógica multiletrada, visando à compreensão de sua potencialidade no processo de letramento dos alunos.

As professoras que, efetivamente, participaram da pesquisa atuam em classes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Têm idade entre 35 – 50 anos. Trabalham 40 horas semanais, e todas possuem especialização *Lato Sensu*. Com relação ao tempo de docência: 75% lecionam há menos de quinze anos e 25% há mais de vinte anos. No período em que realizamos este estudo, não estava implantados na unidade escolar os momentos de planejamentos individuais do

professor com a coordenação pedagógica. Dessa forma, ainda existia na escola o momento coletivo de planejamento denominado de Atividade Complementar (AC), do qual a coordenação cedeu, semanalmente, no período vespertino, 40 minutos para a realização das sessões reflexivas previstas nesta pesquisa.

Para fins de preservação da identidade, não foram revelados os nomes dos sujeitos. Assim, foram identificados por nomes fictícios, definidos conjuntamente no início das sessões reflexivas.

Na próxima seção, refletiremos sobre os pressupostos fundamentais para as discussões teóricas desta pesquisa. Essas concepções se apresentam como basilares para as análises das informações e conhecimentos produzidos no campo empírico.

3 ENTRETECENDO CONCEITOS E CONCEPÇÕES A PARTIR DAS AÇÕES REFLEXIVAS

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram a compreensão. (CHARTIER, 1999, p. 77).

As constantes transformações vividas na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, no mercado de trabalho revelam-nos a urgência de reconfiguração e transformação do sistema educacional, de forma a gerar novos aprendizados, conduzindo à reflexão sobre o papel da escola nesse processo e o compromisso que tem de formar sujeitos que tenham condições de interagir em uma sociedade digital, globalizada, constituída de singularidades, de identidades multifacetadas, de multiculturalidade, a fim de que possam construir seus próprios conhecimentos. Assim, emerge a necessidade de formação docente contínua que promova, dentre outros aspectos, uma leitura crítica da sociedade contemporânea, que revise a prática individual no âmbito institucional e a perspectiva interativa e rizomática¹⁷ da educação, visando a um ensino emancipador.

Temos vivenciado, no contexto social contemporâneo, intensas práticas de escrita e de leitura, proporcionadas pelas tecnologias digitais, que dão ênfase aos estudos dos letramentos e multiletramentos, levando-nos a pensar, refletir, discutir sobre a urgência de se formar profissionais que se engajem em práticas as quais envolvam situações de ensino e aprendizagem com crianças e jovens, que os propiciem tornarem-se autores de seu próprio discurso, na sociedade hiperconectada. Isso nos leva a questionar sobre os muitos desafios postos à escola

¹⁷ A palavra “rizomática” advém de “rizoma”, substantivo que para a área de botânica, significa caule de crescimento horizontal e diferenciado, isto é, não tem uma direção clara e definida. (TRINDADE, 2013) O termo é usado e difundido na área de Filosofia no sentido de que o pensamento humano não é linear nem segue uma única direção. Justificamos a utilização do termo relacionado aos processos educativos contemporâneos, pois, entendemos que devem romper com a lógica cartesiana pois não seguem uma linha reta, única direção. Mas se constituem em processos contínuos, dinâmicos e complexos envolvendo sujeitos heterogêneos que precisam interagir e estabelecer conexões para produção colaborativa de conhecimentos.

e como ela tem se situado em relação às novas práticas de leitura e de escrita: Como a escola básica tem se preparado para atender às exigências dos estudantes imersos na cultura digital? O que tem feito para despertar o interesse das crianças, adolescentes e jovens para a leitura e a produção textual? O currículo escolar está em consonância com as demandas da sociedade em rede?

Essa problemática evidencia-se, na medida em que percebemos que a escola básica ainda não tem considerado ou considera muito timidamente a quebra do paradigma curricular – fragmentado por áreas de conhecimento – para a transformação teórica e metodológica do paradigma da aprendizagem colaborativa, interativa, multiletrada. Há competências a serem construídas, para as quais o professor precisa preparar-se. Rojo (2013, p. 8) destaca que

Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, ou relacionamento. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007:78) chama de “criações conjugadas”. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas.

Nesse contexto, uma prática pedagógica que valorize a cultura digital presente na sociedade contemporânea pressupõe um processo de ensino e aprendizagem que rompa com o paradigma da ciência moderna cartesiana e seu modelo linear de construção do conhecimento, em que os saberes eram desmembrados em campos distintos e específicos. As práticas precisam estar fundadas no processo colaborativo, contínuo e hipertextual levando em consideração as subjetividades existentes entre seus atores e autores e seus desejos e experiências convergidas em um mesmo ponto na construção de conhecimentos.

3.1 Letramentos, Multiletramentos e Pedagogia dos multiletramentos: articulando conceitos para a compreensão da prática

Para refletirmos sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, na sociedade contemporânea, na perspectiva da construção de conhecimento colaborativo, é imperativo o entendimento do conceito de cultura e de cultura digital já que, hiperconectados, os sujeitos tendem a desenvolver atos/attitudes peculiares. Entendemos, em acordo com Santaella (2003), que cultura

é sinônimo de tradição, de civilização, em que seus valores e usos se diferenciam ao longo da história da humanidade. A cultura faz parte do ambiente e é realizada pelo ser humano, uma vez que, implícito a esta ideia, estaria o reconhecimento de que a vida humana é vivida por um duplo contexto – o seu habitat natural e o seu ambiente social.

A cultura inclui os complexos padrões de comportamentos, crenças, valores, hábitos transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade. As formações sociais, desde as mais simples até as mais complexas, apresentam territórios inter-relacionados aos âmbitos econômico, político e cultural. Tendo em vista a complexidade da sociedade contemporânea, esses territórios servem para delinear o lugar da cultura na sociedade. (SANTELLA, 2003)

Na discussão sobre cultura, Rojo (2013) afirma que entende o conceito de cultura não como erudição/tradição, mas como “mesclas conflituosas” resultantes de processos dialógicos de negociações e de interesses diversos – individuais e coletivos – entre as classes sociais, segmentos populacionais e estilos de vida.

A evolução das tecnologias digitais tem provocando o surgimento de modelos culturais, representantes das próprias vivências dos indivíduos em seu meio, tendo em vista os seus sistemas de comunicação, de produção e as relações sociais em rede. Assim, na simbiose homem e tecnologia digital surge a cibercultura, que conforme Lévy (1999), é a infra-estrutura tecnológica, mas também os seres humanos que, conectados, navegam no universo oceânico da informação; um conjunto de técnicas e, igualmente, de práticas, atitudes, comportamentos, valores, pensamentos que são desenvolvidos, coletivamente, no ciberespaço. Assis & Pretto, corroboram essa assertiva afirmando que:

A cultura digital é um espaço aberto de vivência dessas novas formas de relação social no espaço planetário. O exercício das mais diversas atividades humanas está alterado pela transversalidade com que se produz a cultura digital. As dimensões de criação, produção e difusão de ideias são potencializadas pelo modo como as diferentes culturas se manifestam e operam na sociedade em rede [...] (ASSIS & PRETTO, 2008, p.79).

Nesse espaço transversal de vivências, criação e produção de ideias, precisam incluir-se as práticas pedagógicas multiletradas que objetivem a interação com as diversas culturas existentes na rede, para a criação de processos de leitura e de escrita multissemióticos e multimodais, que se pautem numa mudança de perspectivas teóricas e práticas.

Textos multissemióticos ou multimodais são constitutivos de muitas linguagens (modos ou simioses) e exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2013, p.19). Como exemplos de elementos que compõem os textos contemporâneos, seja em veículos impressões ou nas mídias analógicas e digitais, a autora cita: Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidades, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais). (ROJO & BARBOSA, 2015, p. 108)

Efetivar uma práxis alfabetizadora a partir da inserção dos textos multimodais é uma tarefa árdua, mas que se faz urgente, já que é preciso que o profissional desenvolva, de forma gradativa e contínua, uma gama de habilidades e competências que lhe possibilitem mudança de concepção e de prática que quebrem velhos paradigmas de um fazer reprodutivista, baseado na dissociação e no esfacelamento do saber, de maneira a internalizar uma outra concepção norteadora de sua prática pedagógica, que envolva a concepção de linguagem relacionada ao seu uso sociocultural, que leve em consideração a diversidade e a multimodalidade textual, possibilitada pela utilização dos recursos tecnológicos digitais, direcionados à construção coletiva e colaborativa de conhecimento. É preciso, portanto, que o professor aprenda a aprender, capacidade indispensável a todos os sujeitos do processo de aprendizagem.

Libâneo (2006, p. 10) considera que os tempos atuais necessitam de um educador que consiga ajustar sua didática às demandas da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação, dos diversos universos culturais:

[...] o novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Desenvolver uma prática pedagógica nesse sentido, tanto para o professor quanto para o aluno, através da utilização de procedimentos e técnicas que permitam a ação consciente e colaborativa dos sujeitos envolvidos, é uma exigência do sistema educacional vigente na sociedade brasileira. Portanto, almeja-se formar

profissionais capazes de refletir sobre sua atuação docente, interrogando-a e interagindo com os demais sujeitos desse processo, para que, assim, seja possível alcançar, de maneira conjunta, as decisões a serem tomadas, em benefício de uma atuação que atinja, satisfatoriamente, os objetivos propostos no âmbito escolar.

[...] os docentes, independentemente do nível em que trabalhem, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado. (ZABALA, 1998, p.10).

É preciso, portanto, um movimento dos sujeitos de constantes reflexões no ambiente escolar a fim de buscar trilhas que retroalimentem o processo de ensino e aprendizagem tendo em vista que, a educação é um processo contínuo de relações que acontece ao longo da vida e envolve diversos sujeitos entre si, promovendo uma mudança de concepções e atitudes que interferem diretamente na transformação intelectual e social do ser humano. Essa premissa, corrobora com a ideia de Candau (2004), quando nos alerta sobre a multidimensionalidade do processo de aprendizagem, que articula as três dimensões: humana, técnica e político-social, preconizando que devemos refletir e analisar as experiências, trabalhando a relação teoria-prática numa perspectiva de transformação social.

3.1.1 A função social da leitura e da escrita no cotidiano da sala de aula contemporânea

Em um mundo interconectado, há que se pensar nos sistemas de escrita [no plural], assim como na diversidade de línguas e, em consequência, nas formas culturalmente diversas de interagir com a escrita. (FERREIRO, 2013).

Para compreender a importância do estudo sobre letramentos e multiletramentos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamos refletir sobre os conceitos/concepções acerca dos pressupostos teóricos que balizam essa temática. Para tanto, recorreremos ao que preconiza a lei nacional sobre as competências de ler e escrever nesse nível de escolaridade.

Essas competências são legitimadas, no Art. 32, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), ao estabelecer que a escola de Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, entre outros, mediante

o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita.

O conceito de letramento (do inglês *literacy*) surgiu no Brasil na segunda metade da década de 1980, com a chegada das publicações inglesas e norte-americanas que abordavam tal temática para definir as práticas sociais de leitura e escrita. (TFOUNI, 2010; SAITO, 2011, SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; entre outros).

O termo foi adotado no vocabulário brasileiro como neologismo, a partir dos estudos de Mary Kato, ao buscar distinguir o termo alfabetização – apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); processo de aquisição do código escrito de uma língua (SAITO, 2011, SOARES, 2004; KATO, 1986) – de letramento, “prática que focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 2010, p.22). Tfouni alerta-nos sobre a questão do neologismo não ser considerado por alguns teóricos da área pelo fato de entenderem o sujeito letrado como sinônimo de “pessoa de muitas letras; erudito” (TFOUNI, 2010, p.31).

Compreendemos que a prática do professor que atua nas classes de alfabetização do Ensino Fundamental precisa estar focada no desenvolvimento de atividades e ações que contemplem a análise e reflexão sobre o SEA, assim como o entendimento sobre as funções sócio-históricas da escrita e da leitura, conceituadas por Soares (2004, p.47) como letramento: “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Estamos imersos na cultura da escrita que, por sua vez, concretizam as práticas de letramentos desde que somos bebês. Essa é uma premissa indiscutível, pois nossas vidas são permeadas por diversos *eventos de letramentos*,¹⁸ relacionados à leitura e à escrita, desde o despertar até o momento do descanso noturno. Aprendemos as práticas discursivas cotidianas antes mesmo de adquirir completamente as aprendizagens necessárias para efetivar a leitura convencional. Tfouni (2010, p.86) afirma que

O sujeito do letramento [...] não é necessariamente alfabetizado. Isso significa que nem sempre estão ao seu alcance certas

¹⁸Eventos de letramento: qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. (STREET, 2014, p. 173).

práticas discursivas que se materializam em portadores de texto específicos (na modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais.

Entendemos que os letramentos não se dão apenas na escola e que, por isso, o professor precisa valorizar, considerar e potencializar, cada vez mais, nas suas práxis pedagógicas a concepção de um diálogo multicultural, em que é necessário relacionar a cultura hegemônica/dominante social e historicamente validada com as práticas de letramentos inerentes à cultura local dos alunos. O docente precisa, ainda, atentar para o fato de que a inserção na cultura escrita possibilita a compreensão do sistema escrito, no uso das práticas sociais, culturas de leitura, oralidade e escrita. Kleiman acredita que

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nesse contexto, emerge a ideia de que para se proporcionar aprendizagens significativas é indispensável favorecer correlações com a vivência dos sujeitos aprendizes, a partir da criação de espaços e momentos de experimentação/imersão em práticas sociais letradas. Portanto, não há como a escola do século XXI estar alheia às demandas da sociedade. São cada vez mais solicitadas práticas educativas que contemplem o cotidiano multiletrado que as crianças vivenciam, visando uma aproximação entre a vida extra e intra-escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental é recomendado ao docente do ciclo I que desenvolva uma práxis pedagógica fundamentada no letramento, entendendo-se letramento como produto da inserção dos alunos em atividades envolvendo práticas sociais que possuem a escrita como sistema simbólico e tecnologia. Tais práticas discursivas materializam-se pela escrita, tornando assim, significativas ainda que

[...] às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 21).

Coadunando com essa assertiva, com relação à inexistência de sujeitos em “zero grau de letramento”, tendo em vista que estamos numa sociedade essencialmente letrada, independente da região em que vivemos, seja urbana ou rural, Tfouni (2010, p. 24) nos diz que “[...] o termo ‘iletrado’ não pode ser usado como antítese de ‘letrado’”. Isto é, não existe, nas sociedades modernas, o letramento ‘grau zero’, que equivaleria ao ‘iletramento’.

Ao refletir sobre grau zero de letramento, letramentos como processo sócio-histórico e as consequências vividas pela sociedade letrada, interessa-nos as discussões de Street (2014), que nos apresenta dois modelos de letramentos, a saber: modelo “autônomo” de letramento e modelo “ideológico” de letramento. O autor define os respectivos modelos da seguinte forma: modelo “autônomo”: “[...] pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social”; e, o modelo “ideológico”: “[...] ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’”. (STREET, 2014, p.44).

A partir dos estudos de Street entendemos que, no modelo “autônomo” a escrita configura-se como um sistema isolado de contexto, neutra e que segue uma estrutura linear. Entretanto, o autor defende que qualquer sistema de escrita está imbuído de sentidos e significados, contaminados pelos aspectos culturais, econômicos e tecnológicos da sociedade. Já o modelo “ideológico” concebendo o letramento como prática social, leva em consideração os legados sócio-histórico, cultural e ideológico da sociedade, associados, diretamente, às estruturas sociais de poder e de dominação.

Ao concebermos que a práxis pedagógica contemporânea, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve se estruturar a partir da permeabilidade entre as culturas locais/globais e a cultura valorizada/dominante, para a efetivação de aprendizagens significativas aos alunos, colocamos a ênfase na necessidade de o professor contextualizar a função social dos gêneros discursivos desenvolvidos em sala de aula, na busca de construir, com os estudantes, uma visão crítica dos fatos do mundo, transformando-os em agentes sociais letrados no meio em que vivem. Para Soares, “[...] tornar-se letrado é transformar a pessoa, não no sentido de mudar

de classe social ou cultural, mas de lugar social, pois o seu modo de viver socialmente e de se inserir na cultura se tornam diferentes” (SOARES, 2004, p. 37).

Partindo dessa premissa, usar a linguagem escrita a partir de seus usos sociais envolve a convergência¹⁹ de diversas linguagens (impressa e/ou digitais), em circunstâncias plurais, a fim de nos comunicarmos e nos expressarmos de maneira criativa, atendendo às necessidades de interação exigidas em cada contexto sociocultural, produzindo, colaborativamente, em rede.

Entendemos que letramentos são as práticas sociodiscursivas presentes nas situações concretas de interação/comunicação humana. São práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado (LEMKE, 2010; GEE, 1990; BEACH, LUNDELL, 1998). A interação dos sujeitos da sociedade atual é ampliada e potencializada pelas tecnologias digitais que ganhou uma dimensão na cibercultura, ao ampliar as possibilidades de comunicação e transformar as relações sociais, estabelecendo a convergência entre o social e o tecnológico, homem e tecnologia, gerando, assim, a pluralização dos letramentos. De fato, “Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais”. (LEMKE, 2010, p. 455). Os letramentos avançam para além do impresso, na cibercultura e tornam-se partes integrantes de cultura digital; constituem práticas sociais; letramentos contemporâneos que formatam textos em gêneros discursivos constituídos de várias semioses, as quais integram os novos letramentos²⁰.

Assim se configuram os multiletramentos que dizem respeito à multiplicidade – cultural e semiótica – de práticas letradas da sociedade em rede, como enunciam Rojo & Moura:

¹⁹Entendemos por *Convergência* a ação de convergir, agregar e promovermos a interatividade entre diversos sujeitos. Para Jenkins (2009, p.377), o termo se refere “a uma situação em que múltiplos sistemas de mídia coexistem e em que o conteúdo passa por eles fluidamente. [...] é um processo contínuo ou uma série contínua de interstícios entre diferentes sistemas de mídia, não uma relação fixa.” No âmbito da comunicação utiliza-se o termo *Convergência midiática* para designar a interação a partir das mídias digitais.

²⁰ De acordo com Street (2014, p. 8), os novos estudos do letramento busca compreender a escrita não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relação de poder. Compreendendo, portanto, o letramento como prática social.

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não se faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (2012, p. 13).

Os princípios dos multiletramentos, baseados em um ensino contextualizado e interdisciplinar pressupõem, portanto, um trabalho pedagógico que considere as diversas manifestações culturais presentes em sala de aula, a partir da elaboração de atividades que envolvam as multissemioses dos textos contemporâneos. Cope e Kalantzis (2000, p.18) sinalizam que a proposta nesse contexto permeia, “[...] uma epistemologia do pluralismo que, viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades”. Isso significa levar em consideração as múltiplas e diversas realidades vivenciadas no cotidiano dos alunos e as trajetórias individuais de aprendizado, sendo o professor um mediador do processo formativo de sujeitos críticos, que poderá ser potencializado pelas tecnologias digitais, contemplando a produção cultural que está à nossa volta.

Nesse sentido, a cibercultura configura-se como um espaço de letramentos onde a convergência midiática é potencializada pelos recursos disponíveis. Encontram-se, nesse espaço, textos interativos em variadas instâncias (nas interfaces hipertextuais), que despertam o interesse de seus usuários, possibilitando novas formas de acesso aos documentos, como também formas inovadoras de leitura e de interpretação de mundo. Para tanto, faz-se necessário um posicionamento crítico dos sujeitos diante das múltiplas semioses que constituem os textos, na sociedade digital. Concordamos com Orlando & Ferreira (2013, p. 415), quando afirmam que

[...] o indivíduo deve analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos - como já era proposto pelos letramentos - e, sobretudo, tem de lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais, lendo, ouvindo, assistindo e produzindo textos que empregam meios semióticos distintos, considerando concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos, econômicos, morais, etc., em situações socioculturais diversas.

Portanto, os professores precisam preparar-se para lidar com essa demanda, tendo em vista que as tecnologias digitais influenciam o modo de vida dos

estudantes, de maneira constante, e em todas as áreas do cotidiano desses sujeitos; a escola, por sua vez, precisa desenvolver práticas de leitura e de escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os princípios dos multiletramentos.

Nesse cenário, surge a necessidade de estudos sobre aspectos que contribuam com a atuação docente, de modo que possamos elaborar ações pedagógicas que almejem a aquisição da leitura e da escrita, a partir da cultura digital, na perspectiva dos multiletramentos, por acreditar que o ambiente digital auxilia a produção de textos multimodais, em que palavras, imagens, sons, animações são “linkados”, fazendo parte de uma complexa rede de sentidos e significados. Nesse sentido, defendemos que

[...] na leitura, produção e análise de enunciados/textos contemporâneos, tanto de tema, como de forma composicional e de estilos – pois há também formas de composição e estilos de imagem, músicas, etc. -, precisamos levar em conta as características multimodais ou multissemióticas desses [sic] para a construção dos sentidos (temas). (ROJO & BARBOSA, 2015, p.112).

A ideia de multiletramentos não está atrelada apenas ao texto digital, mas ao impresso também. Entretanto, Rojo & Moura (2012) chamam a atenção para o fato de que é no contexto das tecnologias digitais que ocorre uma potencialização do saber, através da constituição de redes de conhecimentos. Então faz-se necessária uma reflexão sobre as mudanças que as “culturas da juventude e as novas tecnologias trazem para o ensino de línguas em contexto escolar” (ROJO, 2013, p. 9) ao propor que crianças se aproximem e manuseiem gêneros discursivos que circulam e são produzidos em ambientes digitais.

Apoiamos-nos na teoria dos gêneros de discurso abordados por Bakhtin (2003[1979]) fundada na premissa de que a linguagem tem caráter interativo, sócio-histórico e dialógico. Nesse sentido, os gêneros permeiam a vida diária dos sujeitos visando comunicação e interação.

[...] tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos preexistentes, assim como o que lemos e escrevemos. Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas – como a mais simples saudação – até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro. (ROJO, 2015, p.18).

Sobre essa questão, Silva (2012, p.28) ao se reportar sobre a atuação dos sujeitos de acordo com os construtos preconizados por Bakhtin afirma que, “[...] o sujeito (se) constrói na relação de interação com os outros; e a linguagem, de caráter dialógico, é constitutiva desse sujeito, cujo discurso é sempre inacabado, provocando, como réplica, o enunciado do outro, o que gera uma alternância de vozes”. Nesse contexto, entendemos que o texto presente no ciberespaço demanda uma mudança na forma de produção, circulação e disseminação dos discursos, a partir do momento em que não se tem uma produção unilateral; isto é, um escritor e –como ocorre, muitas vezes, nas escolas – um único leitor, no caso, o professor, mas, diversos sujeitos/vozes que se imbricam e interagem de forma simultânea e contínua.

Essas mudanças significativas nas práticas sociais de leitura e escrita, na contemporaneidade, pressupõem uma produção colaborativa/interativa em que as funções de autor e leitor se imbricam. Para Rojo (2013, p. 20), o interessante não é mais falar em “leitor-autor, mas em *lautor*, criando novas situações de produção de leitura-autoria”. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita, a partir de seus atores – *leitor e autor* – se elaboram mutuamente, numa mesma situação comunicativa e num mesmo suporte. Tal fusão, no ambiente digital, configura-se como um entrelaçamento entre os protagonistas da produção textual, realizando de fato, uma construção colaborativa potencializada pela Web 2.0, que “[...] muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis [...] (ROJO, 2015, p.119).

Compreendemos, então, que a cibercultura, enquanto um ambiente de novos letramentos, contribui, significativamente, para a reflexão metalinguística, em que a convergência midiática é evidenciada pela presença dos recursos interativos. Todavia, é muito comum, quando falamos das tecnologias digitais e do processo educacional, a maioria das pessoas associarem o termo tecnologia digital somente ao computador. Ao nos referirmos à tecnologia digital, é preciso uma reflexão teórica que nos possibilite uma compreensão mais aprofundada e consistente – que se distancie da ideia de maquínico/instrumental, da utilização passiva e unilateral – sobre seus princípios e como potencializar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita através de sua utilização.

Nelson Pretto (2013), ao discutir sobre a questão do olhar maquínico/instrumental que alguns sujeitos envolvidos no processo educativo possuem, em relação à inserção da tecnologia digital na escola, afirma que, se entendidos nessa perspectiva, os meios de comunicação

[...] passam a fazer parte da escola como um elemento carregado de conteúdo [...], como representante [...] de uma nova forma de pensar e sentir, que começa a se construir no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo. A presença desses recursos, como fundamento da nova educação, transforma a escola, que passa a ser um novo espaço, físico, inclusive, qualitativamente diferente do que vem sendo. Sua função, nessa perspectiva, será a de constituir-se em um centro irradiador de conhecimento, com o professor adquirindo, também e necessariamente, uma outra função. Função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação. (PRETTO, 2013, p.139).

Nesse sentido, reforçamos a importância de se suscitar a reflexão com os docentes, principalmente, sobre a necessidade de transformação/ressignificação da concepção sobre tecnologias digitais e suas potencialidades no processo educativo, pois o espaço escolar contemporâneo – como centro irradiador de conhecimento – deve desencadear ações que considerem a produção colaborativa e criativa inerente aos sujeitos dessa época.

É fulcral ressaltar que se a dinâmica do ciberespaço possibilita novos espaços de comunicação, informação, socialização e interação, desenvolver uma práxis didática na perspectiva dos multiletramentos representa alternativas de compreensão da utilização e funcionamento das linguagens que convergem nesse espaço, tendo em vista que, como nos diz ROJO (2015, p. 12) “[...] os gêneros discursivos [impressos e digitais]²¹ integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados”.

Chartier (2002, p. 113), ao discorrer sobre o processo de leitura na web e suas infinitas possibilidades de ampliação de conhecimento, a partir da interação com diversos links, textos multimodais, produzidos nas mais variadas linguagens e dispostos no ciberespaço, afirma que

O texto eletrônico é móvel, flexível, aberto, passível de recorte, recomposição, extensão e edição. A fragmentação e a não-

²¹ Grifo nosso

linearidade deste arranjo textual complexifica o processo de produção de sentido uma vez que o leitor não tem acesso à totalidade do texto. Assim, o leitor tem pela frente um emaranhado de conexões – *hyperlinks* que o conduzirão a outros textos e fontes que para serem lidos e compreendidos dependerão da habilidade deste em unir as pontas entre as informações. A revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura.

Esse emaranhado de links e hiperlinks constitui o hipertexto, que propõe um processo de leitura que não está dissociado do processo de escrita (e vice-versa), já que a produção, na cibercultura, pressupõe uma atuação colaborativa e interativa entre os sujeitos, em que o papel de autor e coautor das produções é simultâneo, sem uma prevalência do autor sobre o leitor.

No ambiente cibernético, as informações são apresentadas de maneira distinta do texto impresso, convencional, tradicional. Esse ambiente possibilita novas formas de acesso aos documentos, caminhos hipertextuais de leitura e de interpretação de mundo. Bonilla (2002, p.185) define hipertexto como uma “forma de indexação e organização das informações, possibilitando ao documento um aspecto dinâmico e de multimídia”.

O texto estruturado sob a forma de hipertexto, ou seja, ativado por *links* os quais são organizados e selecionados, previamente, pelo autor, para proporcionar ao leitor experiências interacionais resultantes da relação autor-texto-leitor-outros textos, poderá promover, no entrelaçamento de múltiplas vozes de e dos diversos letramentos, a construção do conhecimento, que se dará a partir do contato com vários posicionamentos acerca de uma ou inúmeras temáticas.²²

Xavier (2010, p. 208) entende o hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Para Marcuschi, essas

²²Seis termos básicos são apresentados por Levy (1993, p. 185), como sendo as características de um hipertexto, são elas: **Metamorfose**: capacidade de estar em um movimento constante de construção e (re)construção; **Heterogeneidade**: associação de variados e inúmeros elementos e mídias (palavras, sons, gráficos, informações de forma analógica e digital, dentre outras); **Multiplicidade e encaixe das escalas**: as informações estão ligadas entre si formando uma essencialmente uma rede de saberes; **Exterioridade**: a “alimentação” da rede de informações constitui um ambiente ‘exterior indeterminado’ que possibilita a inserção de novos elementos e novas e diferentes conexões; **Topologia**: o caminho do curso é definido pelas semelhanças e proximidades através do percurso de múltiplas possibilidades; **Mobilidade dos centros**: não existe um ponto central das informações. A mobilidade entre os variados centros configuram-se em uma constante construção e (re)construção de mapas conceituais.

formas de textualidade contemporânea a partir do processo de autoria e produção de sentidos na rede, diante da multiplicidade de linguagens (áudio, vídeo, pictórica, verbal), se configura como um desafio. Ele afirma que: “O hipertexto se caracteriza, pois, como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço”. (MARCUSCHI, 2007, p. 146).

Nesse sentido, desenvolver propostas que potencializem aprendizagens necessárias para a constituição e/ou consolidação da aquisição da leitura e da escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola contemporânea, requer formação docente contínua que possibilite aos professores interagir com seus alunos explorando as redes de conhecimento para que entendam a importância de uma práxis multiletrada a qual valorize a pluralidade cultural que se apresenta na sala de aula; que trabalhe a leitura e a produção de textos, envolvendo a multiplicidade semiótica presente nos espaços sociais; que se aproprie das possibilidades criadas pelos hipertextos, visando à produção colaborativa, e, com essa prática pautada nos multiletramentos, a partir do elemento articulador, a linguagem, poder contribuir significativamente para a formação dos alunos, acolhendo a diversidade humana.

3.1.2 A práxis pedagógica na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos

A práxis pedagógica, baseada no desenvolvimento de ações voltadas às potencialidades das tecnologias digitais, precisa considerar a complexidade epistemológica da relação dos processos informativos e comunicacionais, para além da visão linear e meramente instrumental da tecnologia.

É importante, então, que o professor não apenas saiba o conceito de tecnologia ou saiba ligar e desligar um computador, digitalizar documentos, acessar redes sociais ou outras páginas da internet; mas, que ele saiba agir, criar, transformar, produzir, tecnologicamente, através da convivência com as diversas realidades, princípios, valores, singularidades, racionalidades, enfim, subjetividades existentes, pautadas nos princípios da complexidade, e entenda a tecnologia pela coexistência de diversos saberes na humanidade e da inexistência de verdades hegemônicas. (LIMA Jr., 2012).

Nesse contexto, o fazer pedagógico do cotidiano escolar precisa pautar-se na perspectiva de entendimento e interpretação do mundo através da reflexão sobre as necessidades que emergem da sociedade, pela fluidez e dinâmica da interação humana, possibilitada pela multiplicidade de linguagens. Estamos falando, portanto, de práxis pedagógica, isto é, de uma ação humana que busca a compreensão e interpretação da sociedade inserida num processo de transformação da realidade.

Para Sánchez Vázquez (2011) a práxis consiste em uma articulação entre reflexão e ação, teoria e prática, culminando em um processo de intervenção e posterior transformação real sobre o objeto investigado. Portanto, “[...] se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins” (Sánchez Vázquez, 2011, p. 239). Isso se deve ao fato de o ser humano possuir conhecimentos que são “desejados” – aquilo com o que o sujeito concorda e considera correto – e conhecimentos que são “enraizados” – aquilo que o sujeito já internalizou. (VASCONCELOS, 1998). Entende-se que a prática eficaz é aquela em que existe a internalização/incorporação. Daí a importância de uma reflexão, de um olhar crítico sobre as concepções teóricas que permeiam o processo de ensinar e aprender, na busca pela transformação pedagógica que resultaria na melhoria da qualidade do ensino. Ratifica-se, então, a ideia de que teoria e prática são processos contínuos e coniventes um com o outro, que participam, interativamente, do processo de construção do conhecimento e, dessa forma, precisam estar fincados no tripé ação-reflexão-ação.

Para transformar sua ação pedagógica, os docentes precisam estar sensibilizados, desejosos e abertos ao aprendizado de novos saberes, novas competências e habilidades, mantendo-se atualizados de acordo com as significativas mudanças ocorridas na contemporaneidade. Nesse sentido, é importante que se proporcione ao professor uma formação pessoal e profissional, considerando o que diz Nóvoa (1995, p. 25),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo 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 projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

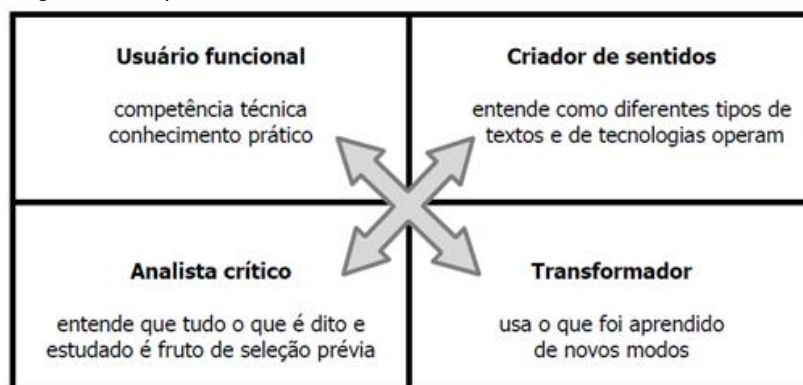
A atividade crítico-reflexiva sobre a abordagem teórico-metodológica da práxis pedagógica demandará um constante movimento de construção e desconstrução de

conceitos. Para que uma nova concepção seja internalizada/enraizada, é preciso a desinstalação da teoria anterior, que já não está de acordo com a realidade apresentada. Isso não significa que a teoria anterior será descartada totalmente, mas, pressupõe uma tomada de consciência, uma reelaboração, um aprimoramento de visões teóricas, considerando as proporções cabíveis. É importante que o docente acredite em sua práxis, para que sua ação tenha sustentabilidade e não caía em um mero discurso vazio e superficial. Pois, como alerta Vasconcelos (1998, p. 26-27),

[...] não adianta o professor mudar a prática, se isto não corresponder a uma mudança mais profunda. O ser humano é mais que ação pura: é ação com significado; a manifestação aparente pode ser a mesma (mesma ação), mas com significação totalmente diferente para o sujeito, de acordo com seu grau de envolvimento com a atividade (necessidade – intencionalidade – o plano de ação).

Para a efetivação de uma práxis na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, faz-se necessário que se compreenda os pressupostos que embasam a teoria proposta pelo Grupo de Nova Londres (GNL). Os parâmetros norteadores dessa Pedagogia estão configurados na Figura 1 (Mapa dos Multiletramentos). Nesse diagrama criado por Rojo (2012), percebemos que a aprendizagem acontece pela colaboração e integração dos saberes diversos, na perspectiva de se agregar *expertises* e conhecimentos em prol de um objetivo comum.

Figura 1 – Mapa dos multiletramentos



Fonte: ROJO, 2012, p. 29

Esses princípios pressupõem que, para a efetivação de uma práxis pautada nos multiletramentos– e neste estudo, multiletramentos envolve o digital –, faz-se necessário um sujeito/usuário funcional que possua competência técnica sobre as

práticas letradas propostas (“saber-fazer”). Tais propostas precisam ter a finalidade de possibilitar que os alunos se transformem em criadores de sentidos; e, para que isso seja exequível, é indispensável que os aprendizes analisem criticamente as temáticas abordadas/discutidas sendo capazes de “[...] transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção”. (ROJO, 2012, p. 29).

A pedagogia dos multiletramentos, pressupõe algumas recomendações pedagógicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem que se propõe multiletrada. Essas recomendações propostas pelos membros do Grupo de Nova Londres são distribuídas em quatros momentos principais de uma prática educativa multiletrada, a saber:

- *Prática Situada*: elaboração de projeto didático que vise à imersão de práticas letradas que fazem parte da cultura dos alunos;
- *Instrução aberta*: análise crítica das produções vivenciadas pelos alunos e seus processos de construção;
- *Enquadramento crítico*: interpretação dos contextos sociais e culturais para análise crítica do conhecimento e reflexão sobre os seus propósitos, em seu contexto de relevância;
- *Prática transformada*: ressignificação da prática educativa;

Figura 2: Etapas para a efetivação da Pedagogia dos Multiletramentos²³



Fonte: Site New learning online

²³ Prática Situada: imersão na experiência e na utilização de discursos disponíveis, incluindo modos de vida variados;
 Instrução aberta: sistemática, analítica e de compreensão consciente. A introdução de uma linguagem explícita para descrever a concepção de significado;
 Enquadramento crítico: interpretar o contexto social e cultural de modelos particulares de significado; que está de volta a partir de significados e visualizá-las criticamente em relação aos seus objetivos e contexto cultural;
 Prática transformada: transferência na prática de tomada de significado que transforma o significado para trabalhar em outros contextos ou sítios culturais. [Tradução nossa]

Sobre essas premissas da pedagogia dos multiletramentos, diz-nos Cope e Kalantzis (2000, p. 32, tradução nossa) que,

Os quatro componentes da pedagogia que propomos aqui não constituem uma linear hierarquia, nem representam estágios. Pelo contrário, são componentes que são relacionados de forma complexa. Elementos pode ocorrer simultaneamente, enquanto que em diferentes momentos um ou o outro vai predominar, e todos eles são repetidamente revisitado em diferentes níveis²⁴.

Se o objetivo da escola – na perspectiva democrática de educação – é formar cidadãos críticos, conscientes, mobilizadores e libertos, é, portanto, necessária uma educação com esses princípios. Rojo, ao comentar sobre essas etapas da prática pedagógica multiletrada afirma que “essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 30).

Para isso, é preciso uma reforma educacional que contemple desde a organização dos sistemas educacionais, passando pela análise do currículo escolar, até o próprio trabalho educativo. Há a necessidade de uma educação que propicie a tomada de decisão, a responsabilidade política e social, enfim, que contribua efetivamente na transformação do país.

A Pedagogia dos Multiletramentos prevê uma educação para as diversidades. O GNL, há exatos vinte anos atrás, no manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”)²⁵ já questionava sobre,

O que é a educação adequada para as mulheres; para pessoas indígenas; para os imigrantes que não falam a língua nacional; para alto-falantes de dialetos não-padrão? O que é apropriado para todos no contexto de os fatores cada vez mais importantes de diversidade local e conectividade global? (COPE & KALANTZIS, 2000, p. 10, tradução nossa)²⁶.

²⁴The four components of pedagogy we propose here do not constitute a linear hierarchy, nor do they represent stages. Rather, they are components that are related in complex ways. Elements of each may occur simultaneously, while at different times one or the other will predominate, and all of them are repeatedly revisited at different levels (KOPE & KALANTZIS, 2000, p. 32).

²⁵ O manifesto consta na íntegra no livro de COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs). *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000

²⁶ What is appropriate education for women; for indigenous peoples; for immigrants who do not speak the national language; for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness?

Percebemos, assim, que desenvolver uma práxis pedagógica, nessa perspectiva, configura-se como processo complexo, que precisa partir do desenvolvimento de um projeto que comece no contexto escolar e se espalhe para além dele, para abarcar o que enfatiza Rojo (2013, p. 14) “[...] a diversidade produtiva (âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (âmbito da vida pessoal)”.

Nessa ótica, a práxis pedagógica levará o sujeito a uma mudança de atitude, transitando da reflexão ingênua para a reflexão crítica. Pois, enraizar uma abordagem teórico-metodológica implica, segundo Freire (2005, p. 101), para quem “teorizar é contemplar”, inserir-se na realidade, analisar o existente, comprová-lo e vivê-lo prática e plenamente. Porém, a posição da escola, por muito tempo (e até hoje), é de “atitude” tradicional; ao utilizar-se, ainda, da prática da memorização de trechos desligados do contexto do educando, reduz a aprendizagem à mera transmissão de conhecimentos, além de enfatizar, ainda mais, posições ingênuas, não questionadoras, fugindo às discussões criadoras, em que o homem atua como ser passivo ao conhecimento, sem exigir-lhes, elaboração ou reelaboração de conceitos.

No processo de formação de cidadãos, é preciso que se superemos discursos vazios sobre a educação e se teça, de fato, respaldado na configuração social midiática, uma estrutura escolar que seja em rede, isto é, uma ação pedagógica de comunicação entre os indivíduos, no exercício pleno da cooperação e da interatividade, resultando, assim, em uma aprendizagem significativa para os sujeitos. Nessa perspectiva, concordamos com Alves (2012), quando nos diz que precisamos compreender que o importante é a criação de um espaço educativo onde se desenvolvam práticas em que sejam constituídos sentidos para os “artefatos culturais” da cibercultura e estes possam potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

A práxis pedagógica, na escola contemporânea, precisa contribuir para desenvolver, nos alunos, as competências e habilidades necessárias para que saibam negociar e dialogar na diversidade. É necessária a compreensão do estabelecimento do novo *ethos*, ou seja, de um conjunto de valores para lidar com os discursos proporcionados pelos novos letramentos. Essa nova mentalidade ética perpassa pelo entendimento e apreensão dos princípios inerentes à cultura digital: colaboração, participação e interação. “O novo *ethos* compreende o espírito dos

valores e prioridades da Web 2.0 tais como colaboração ativa, participação e mobilização de inteligência coletiva via práticas digitais”. (LIMA & GRANDE, 2013, p. 43). Para tanto, em se tratando de práticas multiletradas, os jovens precisam aprender a conviver com a variedade de linguagens e discursos existentes no cotidiano. Sobre essa assertiva, Rojo (2013, p. 18) nos diz o seguinte:

Uma via de interação entre o plurilinguismo privilegiado nas interações extraescolares e as formas estruturais presentes na escola parece ser necessária para a dotação de sentido, a resignificação pelo alunado das cristalizações letradas.

Nesse sentido, para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem sucedido, é necessário que o docente reflita, constantemente, sobre a relação professor-aluno e a sua prática pedagógica, desenvolvendo uma práxis que provoque o externo (não escolar) a adentrar os portões escolares para que suas ações didáticas sejam observadas, experimentadas, socializadas e ganhem eco, a partir de metodologias de trabalho que ultrapassem os muros da escola, considerando as premissas do novo *ethos* presente nas práticas sociais.

Fundados nesse alicerce teórico, apresentaremos, na próxima seção, os conhecimentos construídos, a partir dos dados produzidos, quando da imersão no campo de pesquisa. Tais dados foram analisados à luz dos pressupostos da etnopesquisa, a partir da organização das principais categorias em noções subsunçoras, objetivando oferecer ao leitor um espaço para diálogo crítico-reflexivo sobre os ganhos epistemológicos e de práxis pedagógica que vislumbre a formação do professor para o ensino, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, partindo-se de práticas já existentes, mas ampliando-as para abranger o que as tecnologias digitais oferecem.

4 SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA DE MULTILETRAR-SE: DIÁLOGOS COM O CAMPO EMPÍRICO

Essas escolhas nunca são neutras, nem impunes, pois o tempo escolar que tomo como um objeto de ensino não será dedicado a outro: cada escolha presentifica um dentre muitos outros perdidos. Mas nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes. (ROJO, 2009, p.121).

Na presente sessão, objetivamos apresentar o resultado dos momentos de diálogos e interlocução gerados nas reflexões colaborativas com os sujeitos da pesquisa, na perspectiva de buscar possíveis interpretações e respostas ao questionamento que nos mobilizou a realizar esta investigação, a fim de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Iniciamos a discussão apresentando os relatos/depoimentos emitidos sobre a concepção de letramentos, multiletramentos e práxis pedagógica multiletrada, a partir das aulas observadas e entrevistas respondidas pelos sujeitos participantes, bem como os conhecimentos sobre as referidas temáticas, construídos pelos sujeitos desta pesquisa. A partir das falas socializadas nos encontros reflexivos, analisamos à luz dos pressupostos teóricos a práxis pedagógica efetiva e compartilhada nesses momentos de estudos colaborativos.

Buscando compreender como se dão as práticas de letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as contribuições e desafios colocados, na contemporaneidade, aos professores desse nível de ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica pautada nos princípios dos multiletramentos, apresentamos, nessa seção, a análise dos dados construídos durante todo o percurso de pesquisa, já narrado anteriormente, a partir das observações *in loco*, entrevistas e sessões reflexivas, além dos áudios de uma prática realizada por duas professoras. Ressaltamos que os recortes discursivos dos sujeitos foram transcritos na íntegra, respeitando-se, desse modo, o registro das marcas do discurso oral.

4.1 Práxis Pedagógica multiletrada: articulações entre o real e o potencial

A abordagem metodológica escolhida para a condução deste estudo, como já dito na seção 2 – *Delineando os caminhos da pesquisa* –, é a pesquisa colaborativa. Essa metodologia propõe uma investigação conjunta/colaborativa entre os pesquisadores e partícipes, isto é, um envolvimento efetivo de todos os sujeitos participantes do processo.

Desconstrói-se a ideia de que somente o pesquisador detém o saber (teoria) e irá conduzir o processo de pesquisa sozinho, sem compartilhar as decisões a serem tomadas para o desenvolvimento do estudo. O ato de pesquisar, colaborativamente, acontece a partir da mediação dos pesquisadores que aprendem e constroem o percurso juntamente com os partícipes (IBIAPINA, 2008), sendo, portanto, as duas partes atores e autores do processo de investigação científica.

Nesse contexto, o pesquisador – atuando como mediadores – valoriza os conhecimentos reais dos sujeitos, desenvolve estratégias formativas que mobilizem a ZDP dos partícipes, visando à ressignificação dos saberes reais em conhecimentos potenciais. Esse movimento dialético de aprendizagem só se efetiva quando existe uma relação de afetividade entre as partes e um diálogo constante para uma negociação aberta.

A comunicação interativa e dialógica, possibilitada na pesquisa colaborativa, através da ação mediadora dos pesquisadores, poderá potencializar uma prática investigatória contextualizada, problematizadora e sociointeracionista, enfim, que almeje a transformação da realidade. Concordamos com Freire (1983) quando afirma que,

Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. (FREIRE, 1983, p.35).

Assim, compreendemos que a principal função do pesquisador, nesse contexto colaborativo de pesquisa, é a de mediador entre os participantes e a discussão temática investigada, de forma a contribuir para a fluência na construção e ressignificação dos saberes e concepções.

4.1.1 Construindo concepções de Letramento(s) e multiletramentos

Nos primeiros contatos com o campo de pesquisa, apresentamos o projeto de investigação e realizamos uma entrevista semiestruturada para conhecimento do perfil dos sujeitos participantes, bem como das concepções que, até então, tinham construído, acerca das categorias teóricas priorizadas neste estudo. Assim, ao dialogarmos sobre o entendimento das professoras, a respeito da concepção de letramento, elas nos disseram o seguinte:

[...] é o processo de aquisição da leitura de forma global [pausa] não apenas codificar/codificação e decodificação onde o ler e escreve, é, é...tenham um sentido e este esteja considerando o contexto social dos alunos. (Professora Nany).

[...] é a aquisição da leitura e da escrita com a finalidade de orientar na vida prática do indivíduo, né?! (Professora Mel).

[...] é quando um indivíduo se apropria do sistema de leitura e escrita. (Professora AG).

[..] é ver o mundo através das múltiplas linguagens. (Professora MC).

Inferimos, de acordo com o que foi dito, que ainda existe uma imprecisão com relação ao significado de letramento, pois, três das quatro concepções descritas trazem uma ideia sobre o entendimento das docentes a respeito do conceito de alfabetização: processo de codificação e decodificação do sistema de escrita; “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 47). Apenas a Professora Nany considerou, em sua fala, o contexto social como um aspecto relevante e primordial para uma prática na perspectiva do letramento.

Ao afirmarem que letramento é o *processo de aquisição/apropriação da leitura e da escrita*, podemos interpretar que, para Professora Mel, alfabetização e letramento são sinônimos; ela entende ser através de atividades envolvendo textos do cotidiano dos alunos – sem proporcionar reflexão sobre a produção escrita através das intervenções docentes – pura e simplesmente, que os alunos vão adquirir as habilidades necessárias para a apropriação do SEA. Esse diálogo apontou-nos para a necessidade de discutirmos, na sessão reflexiva, algumas premissas sobre a noção delas acerca do que seja ler e escrever e o entrelaçamento com a função social dessas aprendizagens.

A partir das reflexões, nas sessões, discutimos as concepções de alfabetização e letramento como construtos teóricos interligados que objetivam o

produto final: consolidação da leitura e da escrita, através de um processo contínuo que possibilita aos sujeitos conquistarem habilidades indispensáveis para compreenderem o SEA. Todavia, são processos distintos. Segundo Tfouni (2010, p. 11-12),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual [...] O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

De acordo com o discurso da Professora Nany, observa-se que quando ela afirma que esse processo é de *forma global* e ressalta que é preciso que se considere “o contexto social dos alunos”, pressupõe-se que ela está considerando as aprendizagens adquiridas social e culturalmente, nos contextos informais, ou seja, produção de saberes que se dão antes e para além da escola.

A Professora Mel, ao conceituar Letramento, relaciona-o com a aquisição da leitura e da escrita, mas complementa: “com a finalidade de orientar na vida prática dos indivíduos”. Ao refletirmos sobre o que diz a docente, percebemos que ela tem clareza de que os letramentos permeiam a vida dos sujeitos, por isso mesmo não podendo ser entendidos como a aquisição do código escrito como fim em si mesmo. Interpretamos que a professora coloca como foco principal a aprendizagem do ato de ler e escrever, assumindo o letramento como processo de condução do cotidiano – e não como condição social das pessoas – independentemente de serem alfabetizadas.

Concordamos com a premissa de que o letramento está atrelado às práticas sociais, por exemplo: identificação do ônibus que precisa utilizar para se deslocar da escola para casa; interpretação das placas de trânsito; escrita de uma mensagem no dispositivo de comunicação instantânea (*whatsapp*) e de um email ou relatório de trabalho. Envolve os conhecimentos e técnicas da alfabetização, porém necessita da experiência do uso da leitura e escrita nas práticas cotidianas. Concordamos com Street (2014, p.208) quando preconiza que devemos compreender os letramentos como “[...] prática social em vez de focalizar simplesmente as práticas de sala de aula”.

O cotidiano humano é imbuído de práticas letradas e a escola é apenas um dos espaços em que esse cotidiano se faz e se refaz. Rojo (2004), ao abordar a complexidade das práticas letradas, alerta-nos para o fato de que o letramento escolar desenvolve apenas práticas letradas “lineares e literais”, isto é, aquelas que interessam para o ato de ler na escola.

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 1-2).

De acordo com os estudos de Street (2014), os letramentos estão interligados ao contexto social e às relações de poder existentes. Assim, desde que acordamos até o momento em que repousamos vivemos diversos eventos de letramentos e, porque não dizer, eventos de multiletramentos, já que estamos a todo momento interagindo e nos comunicando de múltiplas maneiras, ultrapassando as fronteiras espaço-geográficas através da conexão em rede.

Rojo (2009; 2015), baseada nos estudos de Bakhtin, afirma que “todas as nossas falas, sejam cotidianas, sejam formais, estão articuladas em um gênero do discurso” (ROJO, 2015, p. 16). Nosso viver é tecido/constituído pelas diversas inter(ações) que realizamos nos mais diversos ambientes aos quais pertencemos (familiar, escolar, profissional, religioso, etc). Portanto, nossas ações comunicativas cotidianas estão imbuídas desses gêneros discursivos, sejam eles formais ou informais. Sobre isso nos dizem os estudos bakhtinianos, citados por Rojo (2009; 2015), que nos leva a refletir sobre o conceito de *esfera da atividade ou de circulação de discursos*.

Na vida cotidiana, circulamos por diferentes esferas de atividades (doméstica e familiar, do trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística, etc.), em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores/consumidores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas também diferentes. (ROJO, 2009, p. 109).

O diálogo sobre a temática letramento(s) e multiletramentos conduziu-nos – pesquisador e sujeitos da pesquisa – à discussão sobre a Pedagogia dos multiletramentos, na intenção de construirmos um entendimento sobre a concepção

teórica. A maioria das professoras mostrou-se alheia à discussão sobre essa nova pedagogia educacional.

Já ouvi falar sobre a Pedagogia dos Multiletramentos. Entendo que seja aquela que considera a produção textual não somente linguística e sim integrada a som, imagem, movimento, que considera o pluralismo das estratégias. (Professora Nany).

Não ouvi, mas acredito estar relacionado aos multimeios de chegar ao letramento. (Professora Mel).

Não. Nunca ouvi falar nada a respeito da Pedagogia dos Multiletramentos. (Professora AG).

Não. Realmente não me recordo de ter participado de nenhum momento de formação/estudo em que tivesse abordado esse tema. (Professora MC).

Observamos, nas falas das professoras Nany e Mel, uma noção das características da Pedagogia dos Multiletramentos e de elementos constitutivos de uma produção multiletrada, quando mencionam o aspecto multissemiotico. Porém, as falas revelam que esta não é uma prática que faz parte do cotidiano das professoras e apontam para a necessidade de se discutir a questão dos multiletramentos na sala de aula, a relevância e urgência de se desenvolver uma pedagogia de projetos e não de conteúdos que propiciem aos professores realizarem experiências de multiletramentos na Educação Básica, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, convidando os sujeitos a pensarem na importância de práticas multiletradas, nos usos e formas de apropriação e produção do conhecimento, as sessões reflexivas iniciaram-se pela discussão dos multiletramentos e as possibilidades de desenvolvimento de uma prática pedagógica nessa perspectiva, por acreditarmos que a escola não pode ficar alheia a esse movimento, tendo em vista que, somos integrantes de uma sociedade que tem como característica as relações em rede e o hibridismo das conexões, sejam elas digitais ou não.

As observações *in loco* nos levaram a perceber que os sujeitos partícipes, assim como os demais sujeitos pertencentes à comunidade escolar investigada, dialogam frequentemente através dos softwares de comunicação instantânea (dentro e fora do ambiente escolar) pois eles têm um grupo no *Whatsapp* que possibilita reuniões informais para tomadas de decisões do grupo, meio de comunicação de informes gerais da coordenação/gestão escolar, assim como também uma forma de entretenimento e fortalecimento dos vínculos entre eles. São

práticas que fazem parte do cotidiano dos professores, mas não adentram, de modo didático-pedagógico, a sala de aula.

Ainda na primeira sessão reflexiva, realizada com as professoras, propusemos uma discussão acerca dos conceitos de letramento e multiletramentos, incentivadas pela leitura e reflexão sobre o poema: *O que é Letramento*, de Kate M. Chong. Nossa intenção foi desenvolver uma compreensão de letramentos como construtos sócio-históricos de que é tecido nosso cotidiano, sob a forma de gêneros discursivos, os quais são “*entidades da vida*” (ROJO, 2015, p. 27). Tal discussão levou-nos ao estudo reflexivo sobre a multimodalidade textual, a multiplicidade de linguagens evidenciadas nos contextos digitais, que podem contribuir para melhoria da competência leitora dos alunos dos anos iniciais da Educação Básica. Essa discussão conduziu as professoras ao momento de *descrição* da práxis por elas desenvolvida, em suas salas de aula, bem como o lugar que ocupavam as práticas multiletradas em sua vida pessoal e profissional.

Eu busco conhecer e utilizar na prática ferramentas de grandes tecnologias. Utilizo computadores, celulares, televisões com diversos recursos. [pausa]. Essas tecnologias... é, é me ajudam muito, como por exemplo na facilidade de comunicação com as pessoas, a facilidade de resolução de problemas corriqueiros como administrar as finanças via internet, facilita no acesso a textos, livros e demais materiais de estudo, incluindo minha formação já que tenho buscado cursos de especialização a distância, trazendo praticidade na minha rotina (Professora Nany).

Eu me considero uma pessoa multiletrada. Como trabalho, todo dia utilizo a internet para buscar notícias e informações do cotidiano, bem como faço uso das redes sociais de comunicação. Diante de todos os relatos enquanto pessoa e profissional me considero multiletrada sim [risos], porque sempre utilizo das múltiplas linguagens e faço uso no meu cotidiano de mídias, filmes, imagens e, e, e todos e qualquer recurso que possa me proporcionar conhecimento e me deixar informada e atualizada. No meu cotidiano as tecnologias estão sempre presentes, utilizo do celular e da internet vinte e quatro horas por dia, me mantenho informada, me auxiliando nas minhas aulas e no meu dia-a-dia. (Professora Mel).

Sim, sempre. Utilizo meios midiáticos, cotidianamente, tanto no trabalho como nos estudos e na vida pessoal como um todo. Eu me considero uma pessoa multiletrada, pois, é... faço uso cotidianamente de diferentes formas de letramento, tanto para o meu trabalho como educadora, como na vida privada, assim, é... utilizo livros, revistas, jornais, tanto impressos quanto em mídias televisivas e no computador, filmes, áudios, animações, etc. [pausa] Bem, cotidianamente, as tecnologias e as multimídias facilitam a minha vida, ajudando e enriquecendo as minhas

práticas, junto à família e aos meus amigos e colegas, assim como aos meus alunos. Sou leitora, pesquisadora e busco nessas respostas para as minhas indagações. (Professora MC).

Eu, também, me considero sim [risos]. Através da comunicação com colegas de trabalho pelo telefone e rede sociais, envio de e-mails, impressões de documentos e outros. Porque [pausa] já que ser multiletrado é a capacidade de, de ampliar o acesso e a compreensão de diferentes sistemas comunicativos, né... hoje desenvolver o senso crítico, articulando diferentes sistemas de linguagens é uma necessidade inevitável. Estamos a todo momento, no mundo contemporâneo, sendo desafiado a fazer uso dos sistemas comunicativos, né... como condição de inclusão social e cultural. Uso as tecnologias na vida, nas relações sociais e de trabalho, entretenimento, é... elas diminuem as distâncias e promovem conhecimento. (Professora AG).

Os depoimentos das professoras demonstram que todas utilizam constantemente os artefatos multimodais, no seu cotidiano, para diversos usos que possibilitam tornar mais prática a vida pessoal. A Professora Nany se considera uma pessoa que faz uso constante de práticas multiletradas porque, em seu cotidiano, a presença das tecnologias digitais é significativa para comunicação, busca e atualização de informações gerais, formação profissional, resolução de problemas pessoais. A professora enfatiza o aspecto da praticidade existente em sua rotina, propiciada pela agilidade e rapidez do fluxo dos processos nos ambientes digitais e conectados em rede. Em concordância com a professora, Rojo (2013, p. 5) enfatiza que

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com a urbanidade.

Entretanto, percebemos no depoimento da docente, que ela entende as tecnologias como ferramenta/instrumento que auxilia a vida pessoal, mas não menciona a potencialidade das TD para sua prática pedagógica, pelo seu caráter colaborativo, produtivo, criativo, autônomo que pode ser fomentado a partir do trabalho com esses aparatos.

No depoimento da Professora Mel, ela diz ser usuária ativa das TD – vinte e quatro horas por dia, já que utiliza dispositivos móveis como o *smartphone* participando das diversas redes sociais – com seu trabalho a partir do momento em que considera que as informações e atualizações oriundas de suas buscas na *web* a

auxilia em suas aulas. Como estávamos no momento de discussão sobre o conceito de multiletramento, a referida professora menciona as múltiplas linguagens que faz parte de sua vida pessoal como meio de se tornar mais informada e atualizada, como ela mesma afirma. Todavia, o discurso recai sempre na noção maquínica da utilização e consumo das TD.

O discurso da Professora MC também enfatiza o aspecto comunicacional potencializado pelas TD, quando ela diz utilizá-las no âmbito de sua vida pessoal e na sua atuação como educadora, fazendo alusão a diversas mídias que fazem parte de seu cotidiano, modificando seu modo de viver. Todavia, inferimos que a interação com as TD na esfera de vida profissional tem se resumido ao uso de mídias impressas e digitais apenas para subsidiar suas pesquisas/estudos; pois, quando das observações realizadas *in loco*, não presenciamos trabalhos, práticas envolvendo o uso efetivo (interativo e potencializador) das TD para a integração professor-aluno e aluno-aluno, no desenvolvimento de atividades criativas, colaborativas.

A Professora AG, em seu depoimento, comenta sobre os desafios que a sociedade contemporânea impõe aos sujeitos, de estarem sempre “antenados”, conectados, hiperconectados, pelo uso das TD, como forma de comunicação e estreitamento das distâncias entre as pessoas além da capacidade de construção de conhecimentos potencializados pelas TD. Ela menciona que somos desafiados a conhecer e interagir com as TD a todo momento e em todas os âmbitos da vida, tanto pessoal quanto profissional. Isso significa, como nos lembra Rojo (2013, p. 21), que

[...] não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos.

Interpretamos, então, de acordo com o relato da professora, que ela associa as práticas de multiletramentos ao uso dos artefatos comunicacionais, para as relações sociais (cotidiano), mas compreende, também, que, para que se efetivem ações pedagógicas multiletradas, não se poderá abrir mão de atividades que priorizem o desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos, articulado às diversas linguagens com que são tecidas as redes sociais. E nessa perspectiva, o discurso da referida docente corrobora com Aguiar e Fischer (2012) ao discorrer sobre o caráter crítico da Pedagogia dos Multiletramentos frente à gama de informações que

adquirimos pela fluidez e rapidez proporcionada pelas TD, na sociedade globalizada e neoliberal em que vivemos.

[...] devemos considerar a realidade contemporânea em sala de aula em uma perspectiva de análise crítica, de reflexão, de desvelar o senso comum, de questionar e resistir às relações de poder, de resistência à ordem social, que afete a dignidade humana, questionar esta ética de mercado, bem como modificá-la em prol da ética e bons valores do homem. (AGUIAR e FISCHER, 2012, p. 111).

Os depoimentos nos mostram que os sujeitos partícipes são membros efetivos da cultura digital, interagindo através das redes sociais e dispositivos comunicacionais disponíveis na *web*. Esse é um aspecto importante a se considerar, quando refletimos sobre a possibilidade de metamorfose das práxis pedagógicas a partir da inserção de práticas potencializadas pelas TD. Lorenzi e Pádua (2012, p. 54) sinalizam que,

A utilização das novas tecnologias por docentes é uma nova forma de entender como as tecnologias da informação e comunicação podem auxiliar no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos, explorando novas práticas de letramento.

As autoras enfatizam o aspecto inovador das TD, mesmo que essas já façam parte de nossa sociedade há mais de três décadas; porém, afirmam que a inserção das TD nas salas de aulas potencializa a construção de conhecimentos, a partir do sentido que os alunos dão às atividades que envolvem essa tecnologia. Entretanto, é preciso que compreendam que inserir as TD na sala de aula é extrapolar o espaço escolar propondo situações que não sejam meras trocas de recursos didáticos.

Mais uma vez, constatamos que a interação com as interfaces tecnológicas não é meramente instrumental. As tecnologias nos cenários escolares podem ir além de recursos didáticos que fazem transposição entre o que era feito sem a mediação do digital e da *web*. (ALVES, 2016, p.576).

É imperativo salientar que, nos depoimentos das professoras, observamos a ausência de relatos, experiências – seja no âmbito da vida pessoal, seja na vida profissional – de produções colaborativas em rede ou alguma prática pedagógica que explorasse as potencialidades de criação e autoria das multissemióticas em rede, ainda que as partícipes ressaltem, fortemente, o caráter interativo da TD. Realizar práticas multiletradas é muito mais do que ser apenas usuário/consumidor dos

artefatos tecnológicos. Perpassa pela capacidade de produção, construção, remixagem de conhecimentos nos ambientes digitais.

[...] as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (TEIXEIRA e MOURA, 2012, p.56).

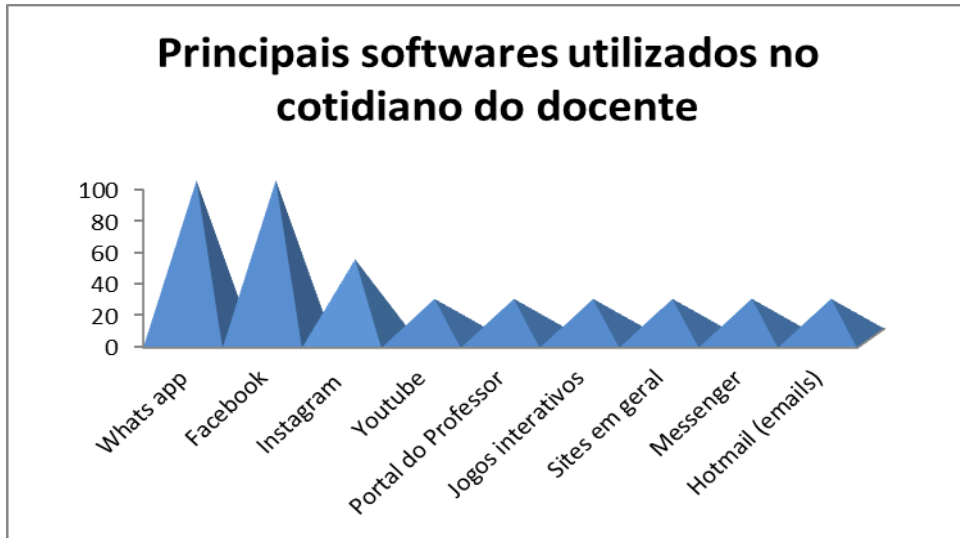
Nesse contexto, desenvolver práticas pautadas na perspectiva dos multiliteramentos demandará, inicialmente, uma aproximação com a diversidade de textos multimodais presentes no ambiente cultural dos alunos e um aprofundamento crítico das linguagens multissemióticas, buscando produzir sentidos para uma aprendizagem significativa que poderá culminar na transformação das práticas pedagógicas na comunidade escolar, de modo que reverberem dentro e fora dela. Entretanto, não podemos esquecer que

Construir um sentido diferenciado para as tecnologias digitais e da web nos espaços escolares requer uma mudança de papel dos professores e dos alunos, permitindo que esses sujeitos do processo de ensinar e aprender sejam atores e autores das suas trajetórias de aprendizagem. Nós, professores, precisamos permitir que nossos alunos nos indiquem o que gostam de fazer com a mediação da tecnologia, sejam as redes sociais como o *Facebook*, o *WhatsApp*, os jogos digitais, os aplicativos; enfim, as interfaces comunicacionais com as quais interagem. É fundamental indagar a estes sujeitos como se apropriam desses artefatos, o que fazem com eles, como compartilham e produzem conteúdos, evidenciando-os como protagonistas. (ALVES, 2016, p.577).

Se os professores se apropriam das tecnologias para suas atividades cotidianas, não deverá ser diferente na sala de aula, em que as tecnologias digitais poderão propiciar o desenvolvimento de produções colaborativas, instigar o espírito investigativos de professores e de alunos. Professores poderão mediar os trabalhos, instigando os alunos a se tornarem protagonistas, a criar percursos investigativos e dinâmicos de aprendizagem, a partir das atividades de leitura e de escrita.

Os relatos nos mostraram que as professoras fazem uso das tecnologias digitais para informa-se e comunicar-se; dizem utilizar as redes para diversas finalidades. Lançam mão, para isso, dos mais variados softwares e aplicativos, conforme relataram na sessão reflexiva e ilustrado no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Principais softwares e aplicativos utilizados no cotidiano do docente



Fonte: autora

O gráfico ilustra a frequência de uso dos softwares e aplicativos; consideramos esses dados relevantes, pois nos fazem refletir que é possível, como educadores, membros da cultura digital, ressignificarmos esses usos, saberes e formas comunicacionais para potencializar nossa prática pedagógica e proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos nossos alunos, que já interagem digitalmente.

Pelo exposto no gráfico 4, percebemos que as docentes partícipes interagem com as interfaces digitais, principalmente, com dispositivos de mensagens instantâneas, como o *Whatsapp*, e redes sociais como o *Facebook* e o *Instagram*. Então essa realidade apresentada por elas, em nossos diálogos, leva-nos a questionar: *se os sujeitos interagem, com certa familiaridade e frequência, com as interfaces digitais, para fins pessoais, quais são os obstáculos/entraves que os impedem de desenvolver uma práxis pedagógica mediada pelas TD?* Alves (2016. p. 577), ao refletir sobre essas questões, assinala que

[...] uma das principais dificuldades refere-se ao distanciamento da escola em relação aos desejos e demandas dos seus alunos. Apesar de já termos, nos espaços escolares, professores que nasceram imersos no universo da cibercultura, interagindo cotidianamente com aplicativos, jogos, a *web* e, especialmente, com os dispositivos móveis, ainda encontramos entraves para construir sentidos para esses aparatos e as distintas informações que eles veiculam com as práticas pedagógicas. E, quando essas tentativas são realizadas, a ênfase recai em uma prática utilitarista e instrumental.

Para aprofundar o entendimento sobre as potencialidades das TD no processo de ensino e aprendizagem, para além de um uso utilitarista e instrumental, convidamos as professoras a refletirem sobre uma perspectiva diferenciada de apresentação e integração com as TD em sala de aula, a partir do momento do *confronto*, na sessão reflexiva, ao questionarmos se os alunos da unidade escolar em que atuam as professoras também são usuários das tecnologias digitais e como poderíamos articular esses conhecimentos para potencializar as aprendizagens de leitura e escrita, com fim social, nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

A maioria das crianças de hoje, né... já tem acesso ao menos a, a... um aparelho celular. Com isso já se habitua com jogos, fotografias, músicas, imagens, sons. Bem, é... as tecnologias surgem com muita força e se não acompanhamos essa evolução certamente ficamos defasados profissionalmente e socialmente. Consequentemente quando me direciono para a prática em sala de aula com meu aluno preciso despertar nele essa busca por acompanhar as evoluções e saber fazer uso da melhor forma possível dos recursos tecnológicos, para que é... possam se manter inseridos no mundo atual e tornarem-se seres proativos. (Professora Nany).

A criança já nasce inserida num ambiente tecnológico, pois tudo ao nosso redor é tecnologia, porém percebo que esta utilização em sala de aula não é explorada. Bom, ao desenvolver uma prática de multiletramento na sala de aula a primeira coisa que o professor deve ter em mente é: Diante do meu objetivo proposto o que quero que meu aluno realmente seja capaz de desenvolver e compreender? Qual a finalidade desses multireferenciais de leitura para meu aluno? Assim... é... como professora da turma de 1º ano do Ensino Fundamental e também da EJA, pois atuo também a noite, busco em minhas aulas variar o máximo desses recursos para poder contemplar a formação dos meus educandos. É... é... para tanto, os desafios são inúmeros tanto para um segmento quanto o outro. (Professora Mel).

Meus alunos utilizam com bastante agilidade as tecnologias. E... e quando tem a oportunidade de interagirem percebo que, que.. é importantíssimo utilizar práticas multiletradas com o alunado para desenvolver hábitos mais interessantes de aprendizagem. (Professora MC).

Respeitar a diversidade de aprender prende a atenção, fomenta a curiosidade e a investigação, estimula a autoconfiança, autonomia. Torna as aulas mais interessantes e aprendizagem significativas, é ferramenta útil para pesquisa, leitura, e informação. Ferramenta que o professor pode usar como medição da aprendizagem. (Professora AG).

As docentes reconhecem que os alunos, oriundos da periferia da Cidade do Salvador, têm, em seu cotidiano, contato/acesso com aparatos tecnológicos

(analógicos e/ou digitais), inferimos então que eles, possivelmente, tenham um perfil leitor – ainda que não leiam convencionalmente pois estamos falando de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental – e, portanto imersos na cultura digital, a partir da interação com jogos e aplicativos dispostos na rede; convivem com os princípios da colaboratividade, interação, compartilhamento, comunicação instantânea, dentre outras.

Entretanto, analisando o discurso das partícipes percebemos que elas ainda têm enraizada a noção de que as tecnologias são ferramentas/recursos didáticos que diversificam o fazer pedagógico tornando as aulas atrativas para os alunos. Destacamos o discurso da Professora Nany, quando menciona que busca, particularmente, promover situações de aprendizagem que direcionem os alunos ao contato/uso dos aparatos tecnológicos. Para ela, isso significa uma maneira de incluí-los no “mundo atual”, auxiliando-os a serem sujeitos “proativos”.

Todavia, pelas aulas observadas, percebemos que a professora leva as TD à sala de aula como mais um recurso didático e não como mediadoras de um conhecimento científico, pois, os alunos tornam-se seres passivos nesse processo, não lhes é dada a oportunidade de produzir conhecimentos a partir das possibilidades ampliadas pelas das TD. A utilização das tecnologias de forma crítica e autoral ainda é pouco (ou nada) incentivada nas classes dessas docentes.

Essa é a questão fundamental. Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos, porque é evidente que a educação em uma sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação. (PRETTO, 2013, 136).

É possível afirmar, pelo que foi discutido nas sessões e nas entrevistas, que elas possuem entendimento da importância da inserção das TD em sala de aula, de que a escola não pode/deve ficar distante da evolução tecnológica contemporânea, de que os alunos solicitam por aulas significativas; porém ainda têm dificuldades de articular momentos significativos, nessa perspectiva, para que, assim, consigam associar teoria a prática. “A escola não pode desconhecer esta realidade que se aproxima com o novo milênio e, muito menos, caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros” (PRETTO, 2013, p. 122).

Nesse sentido, a professora Nany diz: “se não acompanhamos essa evolução, certamente, ficamos defasados profissionalmente e socialmente”. É preciso, ainda, considerar o que diz a professora MC: “As crianças antes de adentrarmos espaços escolares, já trazem os seus conhecimentos e suas formas de escrever e ler o mundo”. Entretanto, avalia a professora Mel: “a escola (ambiente formal de escolarização) não explora a potencialidade desses conhecimentos das crianças”.

Sabemos que a realização de um trabalho pedagógico que leve em conta o conhecimento de mundo que possuem, configura-se como um grande desafio aos professores. Os saberes cotidianos advindos do contexto social em que os alunos estão imersos são, geralmente, colocados à margem do processo de ensino e aprendizagem. Propor uma práxis multiletrada poderá ser uma forma de considerar esses saberes, se considerarmos o modelo ideológico de letramento proposto por Street (2014, p. 9) em que as ações letradas são consideradas como “produtos da cultura, da história e dos discursos”. Isso exigirá do professor um trabalho pedagógico que tenha como ponto de partida a cultura e os saberes produzidos pelas comunidades das quais fazem parte os alunos, potencializando suas formas de enxergar a realidade e viver em sociedade. Para tanto, será necessário conhecer a heterogeneidade da sala de aula, nos aspectos social, cultural, intelectual, como enuncia Rojo (2009):

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores. (ROJO, 2009, p. 115).

No período da realização da pesquisa empírica, em que adentramos o cotidiano escolar e observamos seis aulas dos docentes partícipes, percebemos que existe uma tentativa de investigação da cultura local, dos desejos, crenças dos alunos, com a finalidade de obter insumos importantes para subsidiar e fundamentar a práxis pedagógica a partir de um planejamento que contemple aspectos da realidade vivenciada pelos estudantes.

Nesse período também houve a tentativa, por parte das professoras, de promover aulas envolvendo tecnologias digitais, como forma de articular com a prática pedagógica os estudos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos que

estávamos desenvolvendo nas sessões reflexivas. Todavia, as observações nos mostraram que as atividades propostas pelas professoras se resumiam na subutilização das TD, pois, na realização das aulas, fizeram uso de equipamentos tecnológicos como: *notebook*, televisão, dispositivos móveis para fotografias, gravação de áudio e/ou vídeo, etc. mas como meros recursos didáticos de transmissão/exibição do conteúdo a ser trabalhado. Notava-se a ausência de propostas de produção que priorizassem a autoria colaborativa e crítica mediada pelas TD, que explorassem o potencial desse recurso como apoio ao processo educacional.

Em todas as aulas observadas, as propostas priorizavam mídias impressas. Em uma das atividades, houve a proposta de construção de um áudio, com o uso de um dispositivo móvel; porém, nessa atividade, o aluno não foi protagonista, como propõe a pedagogia dos multiletramentos, pois o vídeo foi uma elaboração do professor para a turma que já o recebeu pronto. Nesse sentido, Rojo (2012, p. 22) nos alerta: “[...] Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeoclips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos, tabelas etc.)”. Este será assunto da próxima seção.

4.1.2 Pedagogia dos multiletramentos e práxis pedagógica multiletrada: possibilidades e desafios

Os momentos de observação *in loco*, de aulas de Língua Portuguesa, geraram insumos/elementos significativos para mediar discussões, nas sessões reflexivas, sobre a práxis multiletrada. Com esse objetivo, realizamos duas sessões focadas na reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Unidade Escolar, *locus* desta pesquisa.

A observação de seis aulas das professoras levou-nos a interpretar que elas têm consciência sobre a importância de se proporcionar momentos de ensino e aprendizagem que levem em consideração as funções sociais da leitura e da escrita, a partir da multiplicidade textual, envolvendo, também, as tecnologias digitais. Observamos que existe uma proposta de trabalho significativo e dinâmico com os gêneros discursivos em todos os planejamentos das professoras, os quais tivemos

oportunidade de ler, no período que correspondeu ao trabalho de campo. Estava presente no discurso das docentes a relevância da contextualização de situações do cotidiano dos alunos na realização de qualquer trabalho pedagógico desenvolvido por elas em sala de aula.

Na etapa do confronto, que ocorreu na segunda sessão reflexiva, em que dialogamos sobre a relevância de desenvolvermos uma práxis multiletrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a discussão sobre a necessidade de se pensar práticas de leitura e de escrita, a partir das multissemióticas e multimodalidades, foi trazida pelas professoras. A Professora AG e Mel afirmam já conduzir suas práxis nessa perspectiva:

[...] a gente utiliza as diversas linguagens em sala de aula, a gente está potencializando a aprendizagem, pois ele permite que a criança tenha a oportunidade de vivenciar, de experimentar né... possibilidades inúmeras de aprendizagens, em respeito a essa singularidade (pausa) que cada indivíduo tem de aprender (pausa) E acho que a gente tem caminhado de uma forma... é... que tem trazido isso com bem mais ênfase, né pra nossa sala de aula. Seja através da música, seja através dos jogos, seja através é... dos vídeos, né... seja através do próprio computador, do celular, né [...] (Professora AG).

É nessa perspectiva de que o (pausa) multiletramento suscite um trabalho a partir da diversidade linguística, contemplando a pluralidade de culturas dispostas na classe, que... que trago a mesma sempre para a sala de aula, tornando é...acessível aos meus alunos para que os mesmos compreendam que o processo de aprendizagem se dá a partir das trocas de experiências, nos confrontos de concepções que vislumbra-se nos vários exemplos que podemos tornar concretos e manipuláveis na sala de aula. (Professora Mel).

Os discursos das docentes corroboram as premissas da Pedagogia dos Multiletramentos, quando sinalizam que é preciso levar em consideração a singularidade de cada sujeito aprendente, retratando assim uma das etapas necessárias para a efetivação da práxis: a *prática situada*. De acordo com Rojo (2013, p.18) “A pedagogia dos multiletramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, de que fazem parte seus interesses, repertórios e modos de vida [...]”.

É importante ressaltar que, as falas das docentes, levam-nos a interpretar que compreendem a importância de se desenvolver um trabalho pedagógico que considere a realidade sociocultural dos estudantes, de a escola estar atenta às demandas contemporâneas, problematizando-as no contexto da sala de aula, de modo a articulá-las com os conhecimentos cientificamente produzidos e

indispensáveis aos alunos, no que se refere à consolidação das aprendizagens previstas no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, conforme pudemos observar nas aulas, a práxis desenvolvida foca em atividades que convidam o aluno à construção de conhecimentos (isto é fato e as atividades eram criativas) a partir das tecnologias mais tradicionais (impresso). Não presenciamos nenhuma proposta em que houvesse uma apropriação, pelos alunos, das tecnologias digitais para produção coletiva de conhecimento.

Como já sinalizado no corpo deste estudo, necessário se faz atuar na perspectiva dos multiletramentos promover atividades/ações contemplando as TD, tendo em vista as potencialidades que têm esses aparatos para promoverem práticas de leitura e de escrita que assegurem atos de produção e consumo das tecnologias digitais a partir da efetivação dos gêneros textuais/discursivos, trabalhados em situações concretas de comunicação, tomando como foco os aspectos críticos, sociais e ético do uso das referidas tecnologias, no ambiente da sala de aula.

Uma das aulas presenciadas ministrada pela professora AG, abordava as doenças transmitidas pelo mosquito *Aedes Aegypti*. Solicitamos, então, na segunda sessão reflexiva, que a docente relatasse seu trabalho pedagógico e o relacionasse com os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, discutidos na sessão reflexiva anterior.

Na aula que Sirlaine assistiu, a gente trouxe a temática do *Aedes Aegypti* e eu achei que foi uma temática bastante interessante porque os meninos tiveram a oportunidade de estarem contrapondo aquilo que a gente tava trazendo com o que eles estavam vivenciando lá fora. Eles diziam:

- Então minha pró: Esse mosquito é o que transmite a dengue?
- É transmite a dengue. Mas também transmite outras doenças.

Aí a gente foi conversando. Passou na televisão isso, isso e isso...
Aí ele trouxe:

- Eu já vi esse cartaz... Eu perguntei:
- Onde?

Então a gente pode ver que um assunto bem contemporâneo, bem real que ta aí, do cotidiano deles, que eles puderam estar vivenciando, tirando reflexões, criando hipóteses a respeito do que seria esse mosquito, qual o prejuízo que ele taria (estaria) trazendo, de que forma a gente poderia ta ajudando o combate

desse mosquito. Então foi bem interessante. E o mais interessante foi assim... foi eu chegar em sala de aula, uma mãe dizer assim:

- Mas pró não é que ela (criança) chegou falando em casa do negócio da dengue, do mosquito... e disse: - oh minha mãe a senhora não pode deixar água parada e nem em vasilha destampada.

Eu falei assim:

- Ta vendo aí. Não precisou ela pegar papel e lápis e ela aprendeu tanto. (Professora AG).

Observamos nesse depoimento que a professora desenvolveu um trabalho partindo de uma temática do cotidiano dos alunos, considerando que na Cidade de Salvador existe um movimento muito grande com relação à disseminação de informações e práticas buscando combater a ação do mosquito que transmite a dengue.

Pelo relato, podemos inferir que, por ser uma temática de interesse para os alunos, a aprendizagem se tornou significativa e efetiva a partir do momento em que eles conseguiram fazer a conexão entre o que estavam aprendendo formalmente na escola com o que eles presenciavam em casa através dos meios de comunicação. Além de demonstrarem tentativas de mudanças comportamentais em seus contextos sociais, como comprovamos no diálogo da professora com a mãe de um dos seus alunos.

Uma característica importante de ser ressaltada aqui é que essa professora, durante toda a sua aula, provoca os alunos a refletirem e exporem seus pensamentos. A oralidade é bastante trabalhada nessa turma, na perspectiva de argumentação/justificativa do que foi dito pelos alunos. Porém, o desdobramento da temática em questão se deu através de atividades de produção textual e artística para exposição na Unidade Escolar utilizando materiais impressos.

Sabemos e defendemos nesse estudo que, embora a professora tenha relatado a aula como exemplo de uma prática multiletrada, por ter partido de uma situação real e cotidiana dos alunos, e por ter estimulado os estudantes a refletirem sobre seu contexto local e global, as TD – com toda sua riqueza multissemiótica – estiveram ausentes de todo processo. Tal ato pedagógico levou-nos a questionar: Tomando por base as necessidades e exigências da sociedade contemporânea e a nossa convivência, diariamente com as TD, se utilizássemos as mídias digitais e sua infinidade de gêneros discursivos, a aula poderia ter sido mais significativa e dinâmica? Seria interessante levar os alunos a experimentarem situações didáticas

envolvendo variadas linguagens para além da mediação tecnológica do lápis e papel?

Essas questões foram lançadas a partir do momento em que percebemos que nenhuma proposta de uso das TD foi efetuada na aula relatada, ainda que, de acordo com as premissas da Pedagogia dos Multiletramentos tenha sido um trabalho a partir da *Prática Situada* e perpassando por momentos de *Enquadramento Crítico*.

Analizamos trechos das aulas observadas e o relato sobre a própria prática pedagógica, relatadas nas sessões reflexivas, a partir das condições de produção de textos: quem lê/escreve, o que lê/escreve, para quem lê/escreve, para que lê/escreve, como lê/ escreve. Ressaltamos que, nessa escola, existe uma rotina permanente nas aulas de Língua Portuguesa, em todas as turmas, a saber: *leitura em voz alta realizada pelo professor, levantamento de conhecimentos prévios valorizando a oralidade dos alunos, compreensão leitura, análise e reflexão da língua e produção textual*. Esse fato demonstra uma organização da unidade escolar com relação à distribuição dos tempos didáticos nas aulas, além da garantia do desenvolvimento de um trabalho que contemple os eixos fundamentais do referido componente curricular. Desenvolver uma práxis pedagógica multiletrada, a partir de uma rotina prevista no planejamento docente, é um ato intencional no qual o professor precisa ter conhecimento didático para que não sejam propostas atividades mecânicas, com fim em si mesmas, sem contextualização, mas momentos desafiadores que objetivem efetivar aprendizagens significativas para os alunos.

Ao presenciarmos a realização de seis aulas, na referida unidade escolar, percebemos que, embora as aulas de Língua Portuguesa sejam norteadas a partir da rotina citada anteriormente, não existe fragmentação/estagnação no processo. Os estudantes são convidados a participar ativamente de todos os momentos, pois existe uma preocupação das docentes em dinamizar as aulas de forma a mobilizar os alunos para que seja possível a realização das atividades propostas por todos independentemente dos diferentes níveis de escrita em que se encontram os alunos, isto é, o planejamento é construído de forma a atender os alunos que se encontram nos níveis pré-alfabéticos (pré- silábico e silábico) e alfabéticos.

Quando estavam previstos trabalhos em grupos, duplas, percebemos que existia, por parte das professoras, o cuidado de agrupar as crianças, considerando

níveis diferenciados de escrita, para, assim, favorecer uma maior interação entre eles, tendo em vista que um agrupamento, minuciosamente planejado, pode contribuir para o confronto de ideias e trocas de conhecimentos entre os alunos, mediante colaboração entre os pares e intervenção docente visando à evolução de suas aprendizagens.

A Professora Mel, ao relatar um momento da sua aula de produção textual, ressaltou a perspicácia dos alunos, observada em uma proposta de reescrita de história infantil, através de desenhos. Vale observar que essa aula foi realizada no primeiro mês de aula do ano letivo de 2016, para alunos recém-chegados ao Ensino Fundamental (1º ano), alguns dos quais nunca tinha freqüentado uma instituição formal de ensino.

[...] eu li uma história da Abelha Abelhuda (a coordenadora pedagógica até viu). E botei no papel que eles colocassem o título e reescrevessem a história.

- Mas pró, a gente não sabe escrever! Disse um dos alunos.

- Faça do jeito que vocês souberem.

- A gente pode fazer desenho?

- Se é a forma que vocês sabem fazer, façam com desenhos.

Eles fizeram o passo-a-passo da história: com início, meio e fim. Um dos alunos ainda chegou para mim e fez assim:

- Olha, esse momento é aquele que ela (abelha) fica isolada, sozinha...

Quem lê a história e vê a reescrita, vai perceber como eles fizeram a história todinha através de desenho (imagens) deles. [...] (Professora Mel)

Nessa cena de aula narrada pela professora Mel, verificamos que, embora a turma ainda não dominasse as habilidades necessárias para reescrever, convencionalmente, a história, foi dada a eles a oportunidade de fazerem a releitura do texto, utilizando a linguagem imagética, respeitando a sequência lógica do texto. Consideramos uma atividade inicial que reflete o entendimento da docente no que diz respeito a práticas multiletradas. Reconhecemos a iniciativa da professora em dinamizar a aula de produção textual, utilizando estratégias de produção que fazem uso de outras linguagens, como por exemplo, a imagética, porém, ainda limitando-se ao uso exclusivo de tecnologias impressas (papel).

Consideramos, neste estudo, que os multiletramentos, não se restringem ao digital, mas necessariamente, o incluem, não podendo ser desconsiderados, portanto, na sociedade em que vivemos, como recurso que poderá potencializar a práxis pedagógica. Assim, entendemos que os professores, “[...] limitados ainda a um conjunto de gêneros que circulam nos impressos e que hoje são insuficientes” (ROJO, 2016)²⁷ ainda precisam fazer uma caminhada rumo aos novos letramentos, pois é responsabilidade do professor potencializar os multiletramentos, numa perspectiva crítica e criativa, para trabalhar com as multissemióticas de que a multimídia se vale.

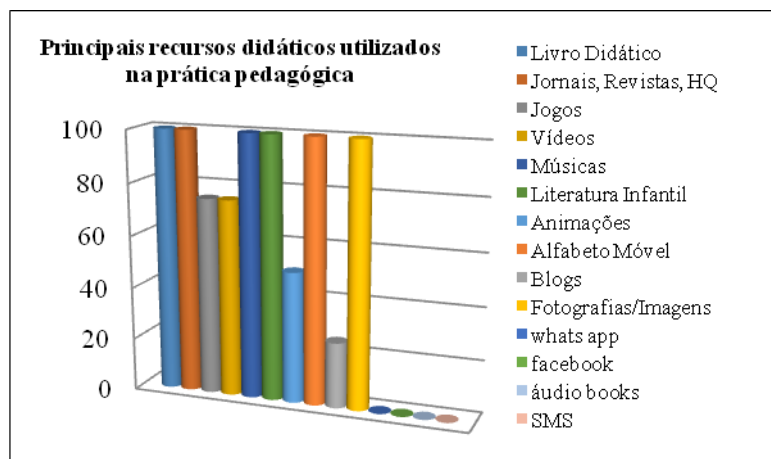
Rojó & Moura (2012) chamam a atenção para o fato de que é no contexto das tecnologias digitais que ocorre uma potencialização do saber, através da constituição de redes de conhecimentos. Então, faz-se necessário que o professor considere, em suas aulas de leitura e de produção textual, as semioses e multimodalidades que as “culturas da juventude e as novas tecnologias trazem para o ensino de línguas em contexto escolar” (ROJO, 2013, p. 9). Ao propor que crianças manuseiem gêneros discursivos que circulam e são produzidos, nesse contexto, não podem descartar os recursos advindos dos ambientes digitais.

Na entrevista realizada com as professoras participantes da pesquisa, dialogamos sobre os principais recursos didáticos utilizados por elas, em sala de aula, para desenvolvimento de atividades voltadas para a leitura e escrita, estas como práticas sociais significativas para os alunos. As falas das professoras, em consonância com o que percebemos quando da observação de algumas aulas, mostram-nos (conforme exposto no gráfico 6) que, embora alunos e professores estejam imersos na cultura digital, as possibilidades de interlocução em rede, propiciadas pelas tecnologias digitais, não são ainda utilizadas para potencializar a aprendizagem, apesar de estas professoras afirmarem usar tais artefatos, cotidianamente, para as esferas de atividades pessoais e também para seu trabalho pedagógico. Dessa forma, interpretamos que o entendimento da professora (bem como das outras cujas aulas foram também observadas) sobre práticas multiletradas restringe-se ao uso das tecnologias mais antigas e tradicionais, como: livro didático, jornais, revistas, historinhas em quadrinhos, literatura infantil, alfabeto móvel, ou de vídeos e filmes que captam na internet, para utilizarem em suas aulas. O aluno, nesse caso, termina por não ocupar um lugar de autor de seu próprio conhecimento,

²⁷ Trecho de uma entrevista cedida por Roxane Rojo ao “A Tarde Educação”, disponível em: <http://educacao.atarde.uol.com.br/?p=5103>. Acesso em 11 set. 2016.

cuja relação com as linguagens multimodais e multissemióticas, possam lhes ajudar a se apropriarem da heterogeneidade das práticas de leitura e de escrita, para(re)construir conhecimentos, a partir das tecnologias digitais.

Gráfico 5: Principais recursos didáticos utilizados na prática pedagógica



Fonte: autora

Alguns depoimentos concedidos pelas professoras, em entrevistas, revelam o entendimento que têm sobre as tecnologias digitais e os recursos mais utilizados por elas, nas aulas de leitura e de escrita.

Por diversas vezes, já utilizei tecnologias digitais nas minhas aulas, através da exibição de vídeos, fotografias (produção e exibição), músicas e imagens". (Professora Nany).

Sim sempre utilizei tecnologias nas minhas aulas. Através de pesquisas, registros; já trabalhei como professora de tecnologias e robótica na educação. Nos anos iniciais, procuro utilizar também. (Professora Mel).

Sim, utilizo tecnologias digitais. Através de vídeos, filmes, leitura de imagens e outros. (Professora AG).

Trago os equipamentos para as aulas, e trabalho músicas, imagens, jogos, animações, etc. (Professora MC).

Nos recortes discursivos acima, as docentes afirmam que trabalham com alguns aparatos tecnológicos digitais e analógicos em suas aulas para atividades de exibição de vídeos, músicas, produção e leitura de imagens, dentre outras atividades citadas acima. Todavia, inferimos que essa utilização tem acontecido na perspectiva instrumental, unilateral, isto é, sem produção colaborativa dos alunos. Quando destacamos, em suas falas, que tentam diversificar a práxis pedagógica com recursos que motivam as crianças, observamos o recorrente uso do verbo "utilizar": "já utilizei tecnologias digitais"; "sempre utilizei tecnologias na minha aulas"; "utilizo

tecnologias digitais; “trago os equipamentos para a aula”. Percebemos, assim, que a participação dos alunos é de apenas receptores passivos, na medida em que não são proporcionados a estes sujeitos espaços de compreensão, produção e edição de textos, lançando mão dessas tecnologias. Os alunos apenas consomem, não são eles que manipulam/usam/apropriam-se. Tal fato leva-nos a questionar: *Será que a simples presença dos equipamentos tecnológicos em sala de aula, já é o suficiente para dizer que existe uma prática multiletrada, a partir do uso das tecnologias digitais?*

Não podemos deixar de considerar que práticas de leitura e de escrita que envolvem os gêneros discursivos impressos, como jornais, revistas, fotografias etc. também contemplam os multiletramentos, por terem em seus conjuntos textuais diversas linguagens. Como nos diz Lemke (2010, p. 455):

Muitos dos gêneros do letramento, do artigo da revista popular ao relatório de pesquisa científica, combinam imagens visuais e texto impresso em formas que tornam as referências entre eles essenciais para entendê-los do modo como o fazem seus leitores e autores regulares. Nenhuma tecnologia é uma ilha. Conforme nossas tecnologias se tornam mais complexas, elas se tornam situadas em redes mais amplas e longas de outras tecnologias e de outras práticas culturais.

Entretanto, nesse contexto, entendemos que trabalhos pedagógicos com leitura e produção textual, tomadas como práticas socioculturais, demandam que o professor considere mudanças na forma de elaboração, circulação e disseminação dos discursos, a partir do momento em que não se tem mais, na rede, uma produção unilateral; isto é, um escritor e – como ocorre, muitas vezes, nas escolas – um único leitor, no caso, o professor, mas, diversos sujeitos/vozes que se imbricam e interagem a todo momento, na construções de novos saberes e conhecimentos, na elaboração de novas informações. A prática multiletrada deve ser, portanto, uma prática pautada no processo colaborativo, contínuo e hipertextual, levando em consideração as subjetividades existentes entre seus atores e autores e seus desejos e experiências convergidas em um mesmo ponto, na construção de conhecimentos. (ROJO, 2012; 2013).

Sugerimos, então, a partir das discussões sobre a práxis multiletrada, que pudéssemos planejar e executar atividades que contemplassem os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos considerando as etapas: *Prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada* na tentativa de compreender

se é possível o desenvolvimento do trabalho pedagógico, nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva multiletrada, ressaltamos aqui, mais uma vez, envolvendo as tecnologias digitais. Na discussão coletiva sobre a proposta, concordamos que as atividades fossem contextualizadas, considerando o cotidiano dos alunos e que envolvessem produção de textos híbridos, utilizando mídias digitais e/ou impressas.

As quatro professoras aceitaram a proposta e sugeriram possíveis atividades, a partir dos gêneros discursivos abordados no primeiro mês de aula: parlendas/cantigas, adivinhas e contos infantis. As opções de atividades discutidas se restringiram à reescrita coletiva de texto, tendo em vista que, nas turmas de 1º ano, após diagnóstico de escrita, realizado pelas professoras, na primeira quinzena do mês de fevereiro, 42% dos alunos iniciaram o ano na hipótese de escrita silábica²⁸; ao reconto gravado pelas docentes com dispositivo móvel (*smartphone*), pois a escola não dispõe de tecnologias móveis (*tablets*, por exemplo); e à reescrita imagética de texto considerando a sequência lógica. Essas produções seriam editadas no software *Movie maker* – utilizando a técnica de *Stop Motion*²⁹ – gravadas em pen drive ou CD's, para serem compartilhadas e apresentadas nas classes de Educação Infantil da escola, pelos próprios autores, como forma de divulgação das produções, visando ao estímulo à autoria coletiva/colaborativa, com vistas à socialização dos saberes plurais de cada turma. Para tanto, os alunos produziram, com auxílio do professor, o cenário e personagens das histórias, utilizando massa de modelar; fotografariam essa produção com o *smartphone* da professora, tendo em vista que pouquíssimos alunos das classes observadas dispõem de aparelho celular, e iniciariam a edição no referido *software* para divulgação das histórias. Como mencionado anteriormente, devido ao tempo previsto para conclusão da pesquisa empírica e ao tempo de interrupção das ações planejadas, devido à greve dos professores, não foi possível realizar/materializar a proposta.

Observamos a aula da professora Mel em que ela se propôs realizar atividade de produção textual, na perspectiva multiletrada. Nessa aula, a professora tentou correlacionar a prática desenvolvida com a Pedagogia dos Multiletramentos,

²⁸ Informação fornecida pela gestora da escola em abril/2016.

²⁹ *Stop Motion* ou “movimento parado” é uma técnica que utiliza fotografias diferentes dispostas numa sequência para simular o seu movimento.

considerando os movimentos pedagógicos propostos pelo NLG. É preciso dizer que, apesar de ter sido um acordo firmado conosco, existiu também uma predisposição da partícipe em desenvolver esse trabalho para pensar a possibilidade de desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos na turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

A aula de produção textual iniciou-se com a apresentação da história a ser trabalhada pela professora. A professora propôs uma análise da capa do livro, a começar pelo título: *O Homem que amava caixas* - Stephen Michael King. Questionou aos alunos, instigando-os a se expressarem sobre o que eles observavam na capa do referido livro, ao mesmo tempo em que os estimulava a, orientando-se pelo título, antecipar suas ideias sobre o enredo da história. A seguir, transcrevemos um trecho desse diálogo, a partir dos registros feitos no diário de campo.

Professora Mel: Nós vamos ouvir uma história agora do Homem que amava caixas. Pra vocês o que esse homem era?

Uma aluna levanta a mão para responder.

Professora Mel: Diga aí

Aluna 1: Ele era um trabalhador.

Professora Mel: Quem mais acha que ele era outra coisa?

Aluno 1 levanta a mão

Professora Mel: Diga aí aluno 1.

Aluno 1: Eu acho que ele era um “construidor” de caixas.

Aluno 2 pede para falar.

Professora Mel: Falei aí.

Aluno 2: Ele era um reciclador de caixas

Professora Mel: Hum... será que pode ser um reciclador de caixas? O que é um reciclador de caixas?

Aluno 2: Que recicla caixas

Professora Mel: O que é reciclar caixas?

Aluna 2: Pega a caixa e leva pra um lixão

Professora Mel: E é para o lixão que leva as caixas que devem ser recicladas? É isso?

Silêncio

Aluno 3 pede para responder.

Professora Mel: Fale aluno 3

Aluno 3: ele abria as caixas para ver o que tinha dentro.

Professora Mel: Ele pegava as caixas para ele olhar o que tinha dentro?

Aluno 3 confirma balançando a cabeça.

Professora Mel: Mas o Aluno 2 disse que ele podia ser um reciclador de caixas. O que a gente faz com a reciclagem de caixas?

Aluna 3: ele pega as caixas e pinta as caixas.

Professora Mel: então reciclar caixas é pintar caixas? Vocês acham que é isso? Pintar as caixas?

Silêncio

Professora Mel: Tá, então vamos fazer o seguinte... diga aluno 2, você tá aí com a mão levantada...

Aluno 2: ele pega as caixas para construir qualquer outra coisa

Professora Mel: Ah! Então você tá dizendo que ele pega as caixas para construir qualquer outra coisa? Isso que é reciclagem?

Alunos: sim

[...]

De acordo com os estudos sobre *Estratégias de leitura* de Isabel Solé (1998), ao realizarmos uma aula envolvendo leitura, faz-se necessário lançarmos mão de estratégias específicas para ativação dos componentes cognitivos dos alunos a fim de prepará-los para a compreensão dos textos. Para a autora, temos três momentos importantes a serem executados antes da leitura: antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens etc.; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto e, expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação. Assim, as estratégias usadas antes, durante e depois da leitura, pretendem mobilizar práticas na formação do leitor que, para alcançar esse estágio de proficiência deve dominar os processamentos básicos da leitura.

Diante do exposto podemos aferir que o momento descrito da aula da professora Mel equivaleria ao momento de antecipação proposto por Solé (1998).

Questionada sobre essa assertiva, a Professora Mel diz: “[...] consigo perceber nesse momento o nível de conhecimento de cada um acerca da temática, como vêem o mundo a partir de suas referências pessoais.”.

Depois do momento de antecipação à história, a docente anuncia a exibição do texto através do computador conectado numa televisão, pois a unidade escolar não dispõe de projetor. Sobre essa questão, a docente justifica-se:

Costumo, diante da carência da unidade escolar, ler no próprio livro para as crianças, mostrando as ilustrações. Nesse dia optei em usar a TV como forma de diferenciar o recurso e fazer com que a criança, em idade de ser alfabetizada, perceba a importância da leitura nos diversos portadores [...] Toda semana, durante dois dias, utilizo nas aulas a música, jogos e vídeos para ilustrar e tornar mais dinâmicas as aulas. Os alunos gostam muito. (Professora Mel).

Observamos, nessa fala, que a leitura realizada pelo professor, a partir do livro impresso, é uma prática característica do letramento tradicional (da letra/do livro), que, na sociedade atual, como já dissemos durante todo o estudo, é insuficiente para dar conta dos diversos letramentos que são indispensáveis, hoje, no fazer/agir da vida contemporânea (ROJO, 2012; 2103). Sobre isso, alerta-nos FERREIRO, 2013, p. 443).

Em épocas de rápidos e freqüentes deslocamentos é extraordinário poder transportar a música, as imagens e os textos de que necessitamos em um minúsculo dispositivo eletrônico. Mas continuamos dando lugar privilegiado aos livros.

Quanto às linguagens e semioses descritas (a música, jogos e vídeos) a docente afirma lançar mão apenas para ilustração e entretenimento das aulas. Nessa atuação o aluno participa passivamente do processo. Em alguns momentos da exibição da história, a docente interrompia a projeção para provocar os alunos a colaborarem mais ativamente através da formulação de hipóteses sobre o enredo, ativando, assim, a curiosidade e o interesse dos estudantes. Após a exibição da história, a professora propôs o reconto, pelos alunos, enfatizando a sequência lógica e, em seguida, distribuiu uma folha de papel ofício onde seria realizada a reescrita através de desenhos, respeitando a sequência dos acontecimentos do texto. Relacionamos a aula descrita acima com as etapas dos multiletramentos, a saber:

Prática situada: as aulas desenvolvidas com os alunos tinham relação com a sequência didática sobre a atuação do mosquito *Aedes Aegypti* na sociedade. Essa proposta didática foi elaborada por toda equipe docente da escola e abrangia todas

as turmas, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. A escolha pela temática deveu-se ao fato dos crescentes índices de casos de pessoas atingidas/picadas pelo mosquito em Salvador e no Brasil, de forma geral.

Perguntamos à professora Mel, sobre os motivos que a levaram a escolher o texto “O Homem que amava caixas” e obtivemos a seguinte explicação:

O texto fala de amor, de afetividade. Fazia parte das ações da sequência didática sobre o mosquito *Aedes Aegypti*. Abordava a utilização de material para reciclagem e a importância da preservação do meio ambiente. Fizemos então, a correspondência do enredo do texto com a temática e desenvolvemos outras produções, além da reescrita envolvendo essa questão.

Sobre os questionamentos a respeito da aula e sua relação com etapas da Pedagogia dos Multiletramentos discutidas por nós, na sessão reflexiva, a docente afirma que seu trabalho enquadrou-se nas etapas denominadas de *Instrução aberta e Enquadramento crítico*, pois, para ela, o trabalho de análise crítica sobre a temática estudada perpassou por todo o desenvolvimento da sequência didática, a partir de atividades que tinham a finalidade de levar os alunos a refletirem sobre o papel de cidadãos na sociedade e as possíveis ações de preservação do ambiente em que vivem, como atos que são da responsabilidade deles, desde crianças. De fato, reconhecemos esta prática da professora está em consonância com o que afirma o NLG, ao anunciar que as etapas não acontecem de maneira linear e sequenciada, mas interligadas sendo que em algum momento uma vai estar em evidência³⁰. E o momento da *prática transformada* é percebido na produção escrita (sempre a partir do letramento impresso) dos alunos ao longo do desenvolvimento das atividades da sequência. Sobre essa questão, Magnani (2011, p.4) assevera

[...] que todo momento de significação envolve transformação das fontes disponíveis de sentido. Em particular, Kalantzis e Cope (2001, p. 12) apontam que ‘transformamos ou recriamos sentido todo o tempo’ e que, sendo assim, ‘somos verdadeiramente *designers* dos nossos futuros sociais’. Perspectiva que desloca a relação que o sujeito possui com a linguagem, a construção de sentidos e o aprendizado. Agora, o sujeito não assimila passivamente conteúdos, opiniões e conhecimentos, mas os articula, em um trabalho ativo, em relação a sua trajetória, seus conhecimentos prévios e seus interesses. Desse modo, é um sujeito que participa da constante criação da sociedade em cada ato de construção de sentido e, sendo assim, também está hábil para transformá-la.

³⁰Ver citação na seção 3 dessa dissertação: página 70

Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe um trabalho de constituição da autoria, que sai da condição passiva para a de sujeito ativo. Ao interpretar a aula da professora Mel à luz das etapas da Pedagogia dos Multiletramentos, percebemos a ausência de um trabalho que considere a linguagem multimodal e multissemiótica, a partir das TD, com o objetivo de alcançar resultados significativos de aprendizagem dos alunos, para torná-los autores, sujeitos ativos no processo. As atividades pautadas na premissa da práxis pedagógica contemporânea envolvem [ou devem envolver] a convergência das mídias e semioses dispostas na cibercultura a partir da interatividade, colaboratividade em rede, tendo os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem. Propostas de atividades nesse contexto não foram “experimentadas” pela professora Mel, bem como pelas outras docentes partícipes.

A professora Nany também desenvolveu uma aula baseada nos princípios dos multiletramentos. O gênero discursivo trabalhado na aula foi Cantigas/Parlendas e Adivinhas, porque, segundo a professora, esses gêneros “[...] estão dentro da programação de conteúdos do 1º ano, seguindo a proposta pedagógica *Nossa Rede*³¹ para o primeiro bimestre.” Observamos esse momento e apresentamos abaixo, trechos da aula:

Professora Nany: Então, como a gente tava conversando, a pró tratou com vocês de cantigas/parlendas e adivinhas, mas o que são cantigas/parlendas e adivinhas? Vamos lá ler o texto todo mundo junto?

Vamos lá! Prestem atenção na leitura da pró.

[A professora lê o conceito dos gêneros Cantigas/Parlendas e Adivinhas exposto na lousa. Após a leitura coletiva, de forma pausada, a professora pergunta se os alunos já brincaram de adivinhações] E continua...

Vocês já fizeram isso ou já viram alguém fazendo? Já viram ou não viram?

Aluno 1: Sim

Professora Nany apontando para alguns alunos: já viu? Já viu?

³¹ Nossa Rede é a denominação da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além de materiais didáticos para todos os anos dos referidos segmentos, a proposta contempla formação continuada para coordenadores e professores da rede de ensino. Toda proposta foi elaborada de forma colaborativa envolvendo os professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas municipais.

Quando a gente brinca... quando a gente brinca, não. Quando a gente recita aquela cantiga, que faz assim... alguém já ouviu a mamãe em casa...

[A professora começa a cantar e os alunos a acompanham]:

“Boi, boi, boi

Boi da cara preta,

Pega esse menino,

Que tem medo de careta

Então, isso é uma cantiga/parlenda. Isso é uma cantiga/parlenda, tá! E que geralmente quando a gente aprende, é o avô ou a avó quem ensina, a mamãe, a titia que ensina, não é?!

Professora Nany: Então a gente vai aprendendo um monte de cantigas/parlendas e adivinhas, certo?! E além disso tem algumas brincadeiras que a gente também faz que utiliza as cantigas/parlendas, como por exemplo: aquela brincadeira que nós criamos na roda com a bola...

[Os alunos começam a cantar]

Lá vai a bola,

Girando na roda

Passar adiante sem demora

Pois ao fim dessa canção

Você estiver com a bola na mão

Depressa, pule fora!

Professora Nany: Então, é também uma cantiga/parlenda. A gente faz isso brincando, não é?! A gente usa as palavrinhas do texto todo, mas como uma brincadeira, tá! E aí a pró trouxe hoje, colocou aqui as três que vocês escolheram e aí eu vou pedir para a aluna (diz o nome da criança) recitar a que ela mais gostou, que foi qual?

Aluna 1: Boi da cara preta

Professora Nany: Foi boi da cara preta? Pronto! Vumbora lá! Vamos ver se ela aprendeu direitinho mesmo.

Aluna 1: Recita a parlenda escolhida

Professora Nany: legal!!

Turma: âê âê âê e batem palmas

Professora Nany: Chama outra aluna e pergunta se ela gostou da parlenda: *Fui no Cemitério*. Gostou?

Aluna 2: Sim

[A professora segue chamando individualmente os alunos para recitarem as parlendas]. E continua...

Professora Nany: Vocês acham que a gente usar as palavras na parlenda... quando a gente usa as palavras vocês percebem que as palavras, elas se re...petem, não é?!

Alunos: é

Professora Nany: Olha só! Quando a pró fala: Fui no cemitério, aí ó! Repetiu ó! Tério, tério, tério... repetiu não foi? E não rimou com a palavra cemitério? Não tem a rima? Quando tem a rima? É quando o som de uma palavra parece com o som da outra. Por exemplo: mão rima com quê?

Alunos: Mamão.

Professora Nany: É por aí. Então a rima também é uma características dos textos que a gente chama de par...lendas, ok! Então vamos todo mundo, recitar Bate palminha? Todo mundo junto.

Vamos lá!

Todos cantam a cantiga...

Bata palminha, bate

Palminha de São Tomé

Bata palminha, bate

Pra quando papai vier.

Papai dará papinha,

Mamãe dará maminha,

Vovó dará cipó

No bumbum da menininha.

Essa aula, concordamos, foi divertida, dinâmica e participativa, pois os alunos se envolveram tanto no momento de cantar/recitar as parlendas quanto no momento de produção escrita e nas gravações realizadas pela docente utilizando um dispositivo móvel - *smartphone*. Na sessão reflexiva que realizamos na mesma semana em que ocorreu a aula, solicitamos que a professora Nany relatasse para as

demaís colegas esse momento fazendo uma reflexão sobre a relação dessa aula com a Pedagogia dos Multiletramentos.

O relato ocorreu depois de trabalharmos o gênero textual, com suas características estruturais, a contextualização, dando ênfase aos aspectos culturais que são fortes nas cantigas/parlendas e também fizemos todo resgate histórico desse tipo de gênero. Momento que se configura como prática situada. Em seguida realizamos rodas de leitura recitando algumas parlendas, solicitamos pesquisas onde os alunos com a ajuda dos pais em casa, trataram do tema, e em seguida trouxeram novos textos descobertos na pesquisa, que foram socializados oralmente, realizamos brincadeiras de roda, até chegar na escrita propriamente dita, e reescrita das parlendas por parte dos alunos. (Professora Nany).

De forma geral, a proposta da aula desenvolvida provocou um movimento diferente no espaço escolar devido aos gêneros discursivos abordados: textos de tradição oral, cantigas/música; momentos de gravação/regravação. Porém, nos reportando ao conceito da Pedagogia dos Multiletramentos, que envolve a multiculturalidade e as multissemióticas no ambiente digital, nessa prática, a abordagem não foi atendida/contemplada, se considerarmos que o caráter sociocultural das práticas de letramento precisa ser considerado, o que “[...] implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço[...].” (STREET, 2003, p. 77)³².

O espaço-tempo desta pesquisa nos levou a compreender que é urgente e real a necessidade de formação contínua do professor para ampliar os horizontes teóricos-metodológicos para a realização de ações pedagógicas pautadas na Pedagogia dos Multiletramentos. Os desafios são muitos e alguns momentos de reflexão serviram, sim, para inquietar e desacomodar as professoras; foram reflexões e discussões eficazes, mas, reconhecemos, ainda não foram suficientes para que as professoras conseguissem responder, através de sua práxis, a esses desafios de modo eficaz, porque necessitam de uma formação que lhes permita mergulhar na essência das práticas multiletradas.

Seguindo a proposta de problematização visando a reflexão da práxis, perguntamos sobre quais as impressões dela sobre a aula? Como ela percebeu se houve (ou não) alguma diferença na aula por ter utilizado dispositivos móveis? E o que a levou a experimentar a utilização dessa tecnologia?

³² “[...] entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space [...]”. (Tradução Nossa)

Por se tratar de uma atividade que oferece a oportunidade de 'brincarmos com letras e palavras', tudo ocorreu como um verdadeiro deleite. Observar o brilho nos olhos dos alunos quando eles se viram protagonistas nas "falas" (leitura) das parlendas. Perceber que o smartphone transformou-se num recurso didático de fácil utilização e que traz o fortalecimento do estímulo, da criação, deixa a aula mais leve, faz com que os alunos se concentrem mais. (Professora Nany).

Ainda que esta constitua uma experiência/tentativa inicial de aproximação com a ideia de práxis multiletrada, percebemos a satisfação da professora em proporcionar aos alunos uma aula envolvente/prazerosa, participativa que culminou em aprendizagem significativa, principalmente, porque eles presenciaram um momento pedagógico mediado/auxiliado pelo dispositivo móvel, pois, até então, o aparato tecnológico mais comum em sala era a TV. Mas, o discurso e prática ainda se limitam ao aspecto de entretenimento, diversão proporcionada pela diversificação dos recursos didáticos. A produção do áudio, ainda que manuseada, unicamente, pela docente também se configurou como um fator motivador para os alunos. Como mencionado anteriormente, a proposta é que essa produção fosse editada para a apresentação, nas turmas de Educação Infantil (grupos 4 e 5), nos momentos de leitura previamente planejados pelos docentes.

Nesse processo, seria mais efetiva a característica autoral dos áudios, pois realizaríamos oficinas com os alunos sobre a técnica *Stop Motion*: inicialmente, eles construiriam o cenário das parlendas utilizando massa de modelar; em seguida, fotografariam as produções, para posteriormente, manipulando o software *movie maker* (com ajuda da professora), editarem e remixarem as gravações, sequenciando as imagens (fotografias). As professoras aceitaram o desafio de construção de uma práxis pedagógica fundamentada nos princípios dos multiletramentos, envolvendo as tecnologias digitais. Porém, as circunstâncias em que se deu a pesquisa não foram favoráveis para que a atividade proposta fosse executada no período das sessões reflexivas.

No último encontro coletivo realizado³³, objetivamos refletir, colaborativamente, sobre as possibilidades, limites, entraves e desafios da realização da práxis pedagógica na perspectiva dos multiletramentos.

Partindo da premissa de que "[...] o mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam, enormemente, a

³³ Nessa sessão estiveram presentes três professoras: Nany, Mel e AG.

gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar” (DIAS et al, 2012, p. 83), convidamos as docentes para uma reflexão sobre o uso das práticas multiletradas, incluindo as tecnologias digitais, como forma de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, considerando as possibilidades de realização efetiva dessa práxis mediada pelas TD no ambiente educacional, partindo do meio sociocultural, a cibercultura em que os alunos estão inseridos.

Com certeza, trabalhar na perspectiva dos multiletramentos potencializam a aquisição da leitura e da escrita. Pois, na atualidade, se não buscarmos acompanhar as tecnologias, certamente, estaremos nos colocando, num ‘futuro próximo’, às margens da sociedade. O mundo gira em torno dos avanços tecnológicos. (Professora Nany, grifo da professora).

O uso de práticas multiletradas possibilita o ritmo e as características que cada indivíduo tem para aprender. Fazer uso dessas tecnologias respeita essa singularidade de como adquirimos conhecimentos. Interliga o conhecimento, torna as aulas criativas. Propor práticas multiletradas na escola é educar para um mundo no qual a tecnologia é não só necessária, mas também essencial. Porém, o uso dessa prática vai além de disponibilizar tais recursos, ela implica aliar métodos e metodologias na busca de um ensino mais interativo, respeitando a diversidade de aprender, prende a atenção, fomenta a curiosidade e a investigação, estimula a autoconfiança, autonomia além de tornar as aulas mais interessantes e aprendizagem significativas. (Professora AG).

É possível sim. Trazer um texto de jornal, um artigo de revista, uma imagem ampliada, um vídeo baixado da internet, um livro, uma música e letra... enfim, variadas possibilidades que fazem do professor um profissional inovador, crítico e ousado. Afinal, propor uma prática de multiletramentos requer planejamento, conhecimento de várias possibilidades, metodologias que uma situação didática requer, além de pesquisas também. Requer também, criticidade por parte do professor para que possa filtrar as informações necessárias. (Professora Mel).

Na fala da professora Nany, percebemos uma preocupação e entendimento de que precisa, enquanto educadora, estar atenta com relação aos avanços tecnológicos da sociedade atual, no que se refere ao trabalho pedagógico com leitura e escrita. Ao dizer que “[...] se não buscarmos acompanhar as tecnologias certamente estaremos nos colocando num ‘futuro próximo’ às margens da sociedade”, revela também necessidade pessoal de aprender e atualizar-se, para tornar-se membro ativo da cultura digital contemporânea. De fato, nos dizem Miguel et al. (2012, p. 212), que

Na contemporaneidade, a intensa e complexa circulação de comunicação e informação implica uma diversidade de mídias [impressa, analógica, digital] e de diferentes modalidades ou semioses [lingüística, visual, espacial, gestual, sonora], muitas vezes, entrelaçadas umas às outras, provocando **transformações nas formas de funcionamento e na configuração de discursos**. [grifos nossos].

Ao analisar sobre sua função social, como docente, a professora Mel afirma que a pedagogia dos multiletramentos exige muito do professor, que deverá, efetivamente, apropriar-se dos saberes desse contexto referido e reelaborá-los: “uma prática de multiletramentos requer planejamento, conhecimento de várias possibilidades [...] Requer também, criticidade por parte do professor para que possa filtrar as informações necessárias.”, diz a Professora Mel. Ressaltando, ainda, que há “variadas possibilidades que fazem do professor um profissional inovador, crítico e ousado”. (Professora Mel).

A docente AG contempla, em sua fala, a importância de respeitarmos e valorizarmos a subjetividade dos alunos, de forma a mediar um processo baseado na pluralidade de saberes. Aborda o uso das tecnologias em sala de aula como um fator “essencial” para tornar as aulas mais atraentes/criativas, buscando motivar a curiosidade e o interesse dos alunos. Importante salientar a sinalização que a professora faz quanto ao uso puramente técnico/instrumental da tecnologia quando nos diz que “[...] o uso dessa prática vai além de disponibilizar tais recursos [...], mas proporcionar um ensino mais interativo, respeitando a diversidade de aprender [...]”.

A professora Mel, em sua fala, valida a potencialidade da práxis pedagógica multiletrada, visando à construção de competências e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Interessante destacar que a professora enfatiza saberes e habilidades necessários para uma práxis promissora, como: planejamento didático, conhecimento metodológico, ser pesquisador e reflexivo/crítico. Esse discurso nos aponta a importância da formação docente que munirá o profissional, por exemplo, dos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre os construtos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Os depoimentos das professoras retratam o entendimento delas sobre a potência das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mencionam a importância de uma práxis pedagógica que valorize e reconheça que a escola não pode, enquanto

instituição formal de aprendizagem, ficar alheia as exigências da sociedade contemporânea, em que a produção de conhecimentos se dá de maneira veloz, dinâmica, numa perspectiva não linear considerando a pluralidade dos saberes compartilhados entre os sujeitos. Podemos ampliar esta reflexão para o que diz Pretto (2013, p.126):

[...] o sistema formal de educação, incluindo as escolas do pré-escolar à pós-graduação, está experimentando uma invasão dessa cultura tecnológica, seja por uma pressão direta da indústria cultural, de equipamentos, entretenimento e comunicação, seja pela pressão exercida pelos próprios alunos – crianças e jovens – que, pela convivência nesse mundo impregnado desses novos valores, levam para a escola todos os seus elementos.

O autor reforça a premissa essencial de que o sistema educacional, como um todo, precisa considerar esse movimento das crianças e jovens contemporâneos e proporcionar situações de aprendizagens que sejam mediadas e potencializadas pelas TD, que já existem na escola, e os alunos sabem usá-las, restando ao professor aprender a aprender para mediar esses conhecimentos.

Queremos esclarecer, neste estudo, que o processo de uso de mídias digitais, de dispositivos móveis, ou qualquer outro aparato tecnológico, não constitui o âmago do processo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, dos multiletramentos, embora possam auxiliar o aluno a ampliar as possibilidades de letramentos. Portanto, é preciso refletir, discutir e problematizar a Pedagogia dos Multiletramentos, o que demanda formação, postura crítica dos sujeitos professores a fim de que possam desenvolvê-la de forma a contemplar e concatenar os saberes diversos e heterogêneos da comunidade escolar, fazendo a relação destes com o conhecimento epistêmico/formal.

Realizar uma ação pedagógica pautada na compreensão da valorização da cultura local e dos gêneros discursivos que estão presentes no cotidiano dos alunos, visando alcançar uma prática de leitura e escrita significativa, configura-se como um desafio para os docentes. Assim, discutimos, nas sessões, os aspectos que as professoras consideravam como desafios para se efetivar uma práxis multiletrada.

Inicialmente a desmistificação do uso das tecnologias pelos docentes. Ampliação dessas tecnologias nas salas, que, na maioria das vezes, tem apenas papel imprescindível no espaço administrativo da escola. (Professora AG)

Quando a professora AG destaca como desafio “a desmistificação do uso das tecnologias pelos docentes”, entendemos, na sua fala, a necessidade de formação docente, para o uso das tecnologias digitais em sala de aula; destaca o fato de que as tecnologias digitais adentraram a escola, mas para uso administrativo e não na sala de aula. Ou seja, reconhece-se a importância das tecnologias digitais para agilizar e dinamizar os processos administrativos, burocráticos, mas ainda não se reconhece a importância dessas tecnologias para ampliação e produção de conhecimentos, na sala de aula. Sabemos que essa situação pode ser decorrente do despreparo profissional para trabalhar com tecnologias digitais como mediadoras/potencializadoras da aprendizagem, pois, como já mencionado neste estudo, ainda são tímidas, senão inexistentes, as iniciativas de formação continuada com este objetivo. Para Saito (2011, p. 43),

Na maior parte das vezes, esses conhecimentos sobre as TICs e seus usos não fizeram parte da formação pessoal e/ou profissional, seja inicial ou continuada, dos professores, o que dificulta a apropriação das TICs e aponta para a necessidade de desenvolvimento de uma fenomenologia tecnológica digital, ou seja, possibilitar ao professor ter experiências com as TICs para que ele possa perder a resistência ou ‘medo da tecnologia’ (tecnofobia).

Reportando-nos aos sujeitos desta pesquisa, constatamos que a “tecnofobia” não é um aspecto dominante entre eles, pois, entendem-se como usuários ativos da cultura digital, para fins profissionais e pessoais: participam de rede sociais, utilizam aplicativos desenvolvidos para dispositivos móveis, a fim de se comunicarem e interagirem entre si, para elaboração dos planejamentos semanais, construção dos relatórios semestrais sobre o desempenho dos alunos, pesquisa e organização de atividades impressas, etc. Todavia, apropriar-se das tecnologias digitais e trabalhar cotidianamente em sala de aula, buscando potencializar a aprendizagem colaborativa, criativa entre os alunos, ainda é uma ação que precisa ser fomentada e vivenciada na sala de aula dos anos iniciais do Ensino fundamental. Ainda continuando a reflexão sobre os desafios colocados pelas tecnologias digitais, duas das professoras comentam o seguinte:

Infelizmente perdemos por não ter disponíveis no setor público os recursos necessários para utilização dessas novas tecnologias por todos os alunos. Ainda assim podemos destacar atividades como projeções, fotografias, vídeos e música para apreciação apenas, não para construção por parte dos alunos. Justamente pela insuficiência desses recursos, considero como desafio o fato de

muitos profissionais da educação estarem desatualizados nesse contexto de novas tecnologias. (Professora Nany).

Acredito que falta nas escolas – principalmente as públicas – um espaço para formação em serviço com objetivo de trocar experiências, sim, discutir temáticas relevantes e também discutir formas de intervenções pedagógicas nos variados níveis em que a turma se encontra. (Professora Mel).

Observamos que as professoras enfatizam a necessidade de formação docente; de preferência, em serviço, para construção de conhecimento sobre a aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais. Suas vozes revelam um desejo de apropriar-se das tecnologias digitais para promoverem uma práxis pedagógica que ultrapasse os muros escolares. Ressaltamos que, para além de apropriar-se das tecnologias digitais, é indispensável que os profissionais da educação construam conhecimento sobre características dos gêneros multimodais e multissemióticos; que deixem de assumir a posição de espectadores que reflitam sobre como, por quê e para quê se integrar à cultura digital, por meio das TD; que assumam uma posição ética, política, crítica, criativa e questionadora diante dessas tecnologias; que atuem como pesquisadores de novos saberes; que realizem, de fato, o que Paulo Freire (2000, p. 102) tão bem nos ensina:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Questionamentos recorrentes entre as professoras quando se deparam com o desafio: como de fato realizar atividades com os alunos de produção multimodal se eu não domino as técnicas? Como trabalhar com as mídias na web, através de elaborações hipertextuais, remixando o gênero discursivo original, para construir, assim, um novo gênero, a partir do protagonismo das crianças? Será que a Pedagogia dos Multiletramentos potencializada pelas TD só será uma realidade nas escolas se tiver um profissional específico de tecnologias? Caso contrário, só saberemos mediar trabalhos multimodais a partir das mídias impressas?

O NLG sinaliza que entender e manipular as formas de representação multimodal, as imagens articuladas à palavra escrita, demanda uma preparação específica e diferenciada. Rojo (2012), corroborando e ressaltando os pressupostos preconizados pelo NLG, alerta que essas questões devem ser consideradas, já que os textos multimodais e multissemióticos exigem capacidades e práticas de

compreensão e produção de cada uma das mídias para fazer sentido aos seus autores (professores e alunos). Entretanto, faz uma crítica ao fato de essa “falta de domínio” ser colocada como obstáculo para desenvolver atividades multiletradas, se considerarmos que a produção é colaborativa e nossas crianças e jovens, em sua maioria, possuem muita facilidade e prazer no manuseio e navegação nos ambientes digitais. Para a autora, “O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’”. (ROJO, 2012, p. 22, grifo da autora)

Refletindo ainda sobre os desafios e entraves no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, diante das discussões sobre as questões anteriores, a professora Nany enuncia:

Me considero curiosa no assunto e tento a cada dia mais adentrar na perspectiva do multiletramento, mas muito ainda tenho por conquistar nessa nova modalidade. Porque infelizmente, como estou em sala de aula 40 horas por semana, acabo não tendo tempo suficiente para me enveredar por essa nova realidade. (Professora Nany).

Os motivos relatados pela professora Nany são reais, porém entendemos também como um retrato do que poderíamos considerar como “vitimização do processo educacional” (SAITO, 2011), que significa relacionarmos todas as demandas inerentes a atividade docente à carga horária de trabalho (tomada como excessiva) exigida para os professores. Daí compreendermos e propormos, nessa dissertação, momentos de formação contínua na própria unidade escolar de atuação dos sujeitos. Nos relatos seguintes as docentes avaliam este processo metodológico de pesquisa como válido.

Bom, participar da pesquisa para mim... primeiro assim [pausa] foi gratificante porque de qualquer forma [pausa] a gente pode ter um feedback da, da nossa própria ação dentro da sala de aula. Mesmo que a gente faça isso todo dia, mas uma forma de você sentar e analisar o que aconteceu, se foi bom, se não foi, ééé... o que a gente poderia ter feito melhor. Até porque a gente, no dia-a-dia, as vezes não seee [pausa] não se depara com algumas observações importantes e que fazendo a pesquisa a gente pode ter um outro olhar. Inclusive, achei interessante o primeiro dia em que Sirlaine... um estudo é... a respeito do tema multiletramento. Que pra muitos pode não ter ficado [pausa] tão claro, mas que pra outros é... foi uma maneira de ter consciência, né do que já se faz em sala de aula. E que os multiletramentos, de qualquer forma, a gente já utiliza. Sem falar que pra mim, foi um desafio a mais porque eu venho de doze anos de gestão [pausa] de gestão escolar, doze anos afastada de sala de aula. E você tendo algo

que venha a, a melhorar sua prática e até esclarecer a, a suas ações dentro da sala de aula é muito importante. Então foi muito bom! Gostei. (Professora Mel).

É... assim... a formação continuada é de extrema importância, uma vez que, que... são nesses momentos que podemos nos unir em prol de atualização para que possamos propor aos nossos alunos práticas pedagógicas de qualidade. (Professora AG).

Os educadores precisam se debruçar e se encantar por essa forma de pensar e de fazer com as novas tecnologias.[pausa] É... a partir do momento que a educação nesse país possa ser respeitada e, e... a figura do professor seja valorizada e, que este tenha seu tempo necessário para garantir a construção de estratégias que proponham um aprendizado qualitativo, mas que este possa ser discutido e definido coletivamente, respeitando o contexto de sua comunidade e de seus alunos. Para mim o ponto fundamental é o planejamento coletivo, esse seria o momento ideal, criar grupos de estudos nas unidades escolares, convidar parceiros da área para reflexões coletivas, envolver os alunos, buscar temas que sejam propostos por eles para que possamos nos apropriar e atender as demandas em sala de aula, entre outras formas.(Professora Nany).

Observamos nesses depoimentos uma certa inquietação e desejo pela instauração de tempo pedagógico para estudo/aprofundamento/planejamento dentro da carga horária de trabalho dos docentes, seja na escola ou fora dela. Isso deve-se ao fato da implementação da reserva de carga horária prevista na lei municipal LEI Nº 8722/2014, e que foi pauta do movimento grevista de que as docentes participaram, durante o processo de pesquisa de campo, em que as sessões reflexivas aconteciam e precisaram ser interrompidas.

O desejo de continuidade ficou evidente nas professoras. Um fato que revelou esse desejo de encarar este desafio, por parte das professoras, foi a mensagem que recebemos da Professora Nany, enviada via *whatsapp*, relatando uma aula realizada com os alunos, uma semana depois de termos concluído a pesquisa de campo na escola.

Trabalhando com o projeto *Formação do Povo brasileiro*, preparei algumas projeções com fotografias de pessoas que contribuíram de forma significativa para cultura de determinados povos e principalmente do povo brasileiro. Os alunos pesquisaram na internet e apreciaram muitas personalidades, mas Fernando Pessoa foi a que trouxe maior encantamento. Após conhecermos um pouco da biografia dele, partimos para o trabalho com argila onde os alunos confeccionaram o poeta com riqueza de detalhes como bigode, trajes e com livro sempre à mão. Ao final fizemos a leitura e releitura de algumas poesias. (Professora Nany).

Sabemos que a práxis pedagógica multiletrada é complexa e que para efetivá-la – como preconiza os teóricos do NLG – precisamos vencer alguns desafios. Porém, acreditamos no que nos ensina Antônio Nóvoa (2009, p.13): “Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.”

A organização do tempo pedagógico nas unidades escolares e a instauração de um espaço de reflexão coletiva permanente sobre a práxis pedagógica, o que para Nóvoa é definido por “*Colegialidade*”, perpassa, inicialmente, pela disposição pessoal de cada sujeito para ser autor e partícipe dos momentos de formação continuada reflexiva: formações para refletir/pensar/propor sobre a própria prática.

É preciso desenvolver, nas escolas, o sentimento de responsabilidade colegiada/coletiva para todos os aspectos concernentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Ora, um professor [...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2014, p. 230)

Assim, a formação contínua não deve ser uma ação específica e única da coordenação pedagógica. Mas, um espaço frutífero de trocas de conhecimentos entre todos os envolvidos no processo educacional. Para atender a essa demanda gritante na educação brasileira, Rojo (2012, p. 31) alerta o seguinte:

Nossos desafios não estão no embate com a reação, mas em como implementar uma proposta assim: a) o que fazer quanto à formação/remuneração/avaliação de professores; b) o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de ‘desempenho’, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e salas de aula. Mas esses gigantescos desafios parecem bem pequenos se de fato tivermos a adesão dos professores e alunos a essas ideias.

Esta reflexão/discussão proposta por Rojo nos conduz ao entendimento de que a realização efetiva da práxis multiletrada, incluído o uso das tecnologias digitais, perpassa pela reflexão crítica e coletiva dos atores envolvidos no processo educacional, além de ser uma demanda de política pública, no que tange ao incentivo, apoio e promoção de espaços formativos de aprimoramento docente. Pois,

a ação reflexiva do fazer docente deve fazer parte do cotidiano do professor, com vistas ao desenvolvimento da autonomia, do estabelecimento de relações conscientes com o conhecimento, que vise à ampliação do universo cultural dos sujeitos envolvidos no processo educacional (professor e alunos), de modo que lhe dê condições de agir nos diversos contextos sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTOS DE CHEGADA A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS CONSTRUIDAS

Letramento é sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo o que você pode ser. (Kate M Chong)³⁴

É chegado momento de discorrer sobre as reflexões conclusivas do presente estudo. Momento de responder à questão que nos moveu a realizar esta pesquisa, mas sem a pretensão de fechar a discussão, pois a pesquisa não tem fim ou ponto de chegada. O que se tem é a conclusão de uma etapa que, devido aos prazos preestabelecidos pela academia, precisa de um ponto final; mas a trajetória construída terá sempre um ponto de continuação, visto que este estudo (esperamos e acreditamos) poderá ser fonte de pesquisa para que outros pesquisadores que se interessam pela temática abordada aprofundem o olhar e deem seguimento à discussão/debate sobre a prática pedagógica no Ensino Fundamental e os construtos teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Todo caminho é constituído de surpresas, obstáculos, incertezas. E assim foi o desenvolvimento dessa investigação. Durante a caminhada, deparamo-nos com situações imprevistas que nos levaram a modificar e/ou redesenhar o trajeto. Foram desvios necessários, certamente. Quando desejei realizar uma pesquisa científica e submetê-la à seleção da pós-graduação, tinha convicção sobre os questionamentos e fundamentações balizadoras que seriam como bússolas norteadoras a indicar a trajetória a ser construída para alcançar, provavelmente, as respostas da pesquisa.

Ao iniciar a andança e adentrar no campo empírico, percebi que o que tínhamos na bagagem eram incertezas, dúvidas. Ao dialogar e interagir com os sujeitos, instaurou-se um conflito interno entre o que imaginávamos ter segurança e o novo horizonte apresentado. Concluímos, então, que seria necessário refazer a rota, buscar equipamentos adequados e desbravar o outro caminho anunciado.

Realizarmos a pesquisa de campo e, simultaneamente refletíamos e produzíamos a escrita do texto dissertativo. A cada linha escrita, a partir dos discursos das docentes partícipes fomos percebendo a necessidade de ajustes na questão e objetivos da pesquisa e, conseqüentemente, ampliação do foco de discussão/reflexão/ação. Precisávamos, de fato, mergulhar no profundo e revoltado

³⁴Estudante norte-americana expressou no poema intitulado “O que é letramento?” sua trajetória pessoal de letramento. Esse poema foi traduzido por Soares (2004, p.41).

mar do cotidiano da sala de aula dos professores e alunos para compreender como se desenvolviam (ou não) as práticas multiletradas, no espaço escolar, imerso no âmago da cultura digital. Nessa perspectiva, seguimos caminhos na tentativa de buscar resposta(s) para a seguinte questão: *Que práticas de multiletramentos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem (ou não têm) desenvolvido em sua práxis pedagógica?* Para responder a essa questão, trilhamos caminhos que nos levaram alcançar os objetivos almejados.

Nosso primeiro objetivo específico: *Problematizar as práticas de leitura e de escrita, propostas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando por base as condições de produção: quem lê/escreve, o que lê/escreve, para quem lê/escreve, para que lê/escreve, como lê/ escreve através das observações in loco da prática pedagógica* pudemos interpretar que, as práticas são contextualizadas com situações reais do cotidiano dos estudantes, porém, no discurso ainda aparece uma imprecisão no entendimento sobre o conceito de letramento enquanto prática social enraizada no nosso cotidiano que alicerça o trabalho pedagógico de mediação da aquisição do sistema de escrita alfabética pelos alunos (processo de alfabetização).

A pedagogia dos multiletramentos e seus construtos teóricos, até iniciarmos a pesquisa, eram conceitos estranhos às professoras. À medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida, percebíamos que práticas multiletradas que já são realizadas no cotidiano desses sujeitos, são pouco contempladas no fazer pedagógico.

Ao pensarmos sobre a prática multiletrada potencializada pelas TD, objeto de investigação desse estudo, compreendemos, através do diálogo com as professoras, e de seus relatos nas entrevistas e sessões reflexivas, que elas são membros efetivos da cultura digital; utilizam as TD para diversos fins em seu dia-a-dia. Todavia, no que diz respeito ao uso dessas tecnologias de modo criativo, planejado no fazer pedagógico das professoras, as TD adentram o ambiente de aprendizagem apenas como mero recurso didático, comparado, por exemplo, ao uso que se tem feito de uma tecnologia mais tradicional como o quadro de giz.

A partir da problematização e conhecimento das práticas desenvolvidas, buscamos contemplar o segundo objetivo específico: *Mediar uma metodologia de trabalho colaborativa, alicerçada pela pedagogia dos multiletramentos, com vistas à ampliação dos saberes e conhecimentos a serem mobilizados pelo professor dos*

anos iniciais do Ensino Fundamental, para a construção dessa práxis. Os encontros reflexivos foram fundamentais para percebermos, através dos depoimentos das docentes, que alunos e professores são sujeitos ativos da cultura digital, praticam interlocução em rede, de modo pessoal, mas não fazem uso dos artefatos digitais para potencializar aprendizagens, em que os alunos assumam a posição de produtores e o professor de mediador do conhecimento.

Percebemos que o trabalho pedagógico é mediado pelas tecnologias mais tradicionais, como as de suporte impresso (livro didático, jornais, revistas, historinhas em quadrinhos, literatura infantil) vídeos e filmes que captam na internet, para utilizarem como recurso, em suas aulas. Assim, o foco dessa práxis pedagógica utilizando as TD, restringe-se ao entretenimento/diversão proporcionado pelas tecnologias, ou seja, a presença de algum equipamento tecnológico ou mídia digital configura-se em promoção de uma aula diferente e lúdica apenas.

Sabemos e enfatizamos, neste estudo que, para se desenvolver uma práxis multiletrada, são necessários momentos de construção e remixagem das produções, nos ambientes digitais. Entretanto, no decorrer de toda pesquisa, observamos a ausência de relatos de experiência de produção colaborativa em rede ou alguma atividade pedagógica que explorasse as potencialidades de criação e autoria a partir da linguagem multissemiótica, ainda que as partícipes ressaltassem, fortemente, o caráter interativo da TD na perspectiva de comunicação.

Falta ao professor desenvolver competências e habilidades para realizar um trabalho pedagógico, a partir das tecnologias digitais, não tomando-as como simples recurso didático, mas possibilitando aos alunos manipular, apropriar-se das TD para construir conhecimentos, de modo que extrapolem o uso passivo (maquínico, instrumental) das TD, avançando para a produção colaborativa e multissemiótica de textos. Desafio a ser, necessariamente, enfrentado pelo professor. Partindo dessa realidade, investimos em estudos com o propósito de *discutir, através dos princípios da pesquisa colaborativa, as contribuições e desafios teórico-metodológicos dos multiletramentos na formação pessoal e profissional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.*

Realizar uma práxis pedagógica na perspectiva dos multiletramentos é uma atividade complexa. Por isso, enfatizamos, um grande desafio! O que as professoras partícipes nos mostraram em seus discursos é que a instituição escolar precisa estar aberta a experimentar a diversidade de práticas letradas existente na

sociedade contemporânea, discutindo criticamente sua potencialidade para o processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Faz-se necessário momentos formativos que subsidiem a compreensão e efetivação de uma práxis que contemple a produção multissemiótica pelos alunos, com a possibilidade de se instaurar processos de autonomia, autoria, responsabilidade ética, e de aperfeiçoamento dos saberes didático-pedagógicos pelos professores, de modo que o trabalho a ser desenvolvido por eles esteja em estreita relação com as linguagem multtissemióticas da contemporaneidade.

O diálogo com os professores nos levou a inferir ainda que os sujeitos professores precisam abrir-se a este fenômeno, com olhar crítico e reflexivo, visto que desenvolver um processo de ensino e aprendizagem nessa perspectiva é urgente na sociedade contemporânea. Para tanto, o planejamento didático e conhecimento metodológico são premissas essenciais na realização de um trabalho pedagógico multiletrado. O docente, enquanto ser pesquisador/reflexivo/crítico, buscará concatenar os saberes diversos e heterogêneos da comunidade escolar, relacionando-os com o conhecimento epistêmico/formal para assim problematizar e efetivar a Pedagogia dos Multiletramentos.

Todavia, concluímos que apropriar-se das TD e utilizá-las criticamente, no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de produzir atividades de multiletramentos, do papel ao digital, de modo a potencializar a aprendizagem colaborativa, criativa entre os alunos, ainda é uma ação que precisa ser fomentada e vivenciada nas classes dos anos iniciais do Ensino fundamental.

No percurso de pesquisa, foi possível induzir que os docentes, embora sejam usuários de dispositivos móveis e conectados em rede, portanto, membros da cultura digital, e compreendam a necessidade de apropriar-se criticamente das tecnologias digitais, na sala de aula, para o trabalho com multiletramentos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda priorizam práticas pedagógicas que não contemplam os artefatos tecnológicos como mediadores de situações didáticas que poderão potencializar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, visando à formação de leitores e autores, a partir da pedagogia dos multiletramentos, das linguagens multimodais e multissemióticas, práticas já vivenciadas pelos alunos, fora da sala de aula.

Constatou-se, ainda, que as professoras partícipes da pesquisa reconhecem as contribuições teórico-metodológicas dos multiletramentos na formação pessoal e profissional do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e compreendem que muitos são os desafios que precisam enfrentar, visando a um ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que ponha em foco o desenvolvimento pessoal e ético de seus alunos, considerando suas trajetórias individuais de aprendizado.

Na interlocução com os sujeitos partícipes ratificamos a ideia de que a formação continuada do professor é necessária. Na medida em que dê a ele condições de atuar em sala de aula, de forma que considere as realidades plurais vivenciadas no cotidiano dos alunos, seus valores, crenças, desejos, cultura, tornando-se um mediador do processo formativo de sujeitos críticos.

O desenvolvimento dessa investigação, que não teve a pretensão de fazer generalizações e ser verdade absoluta, poderá contribuir, significativamente, para a construção do arcabouço do conhecimento acadêmico sobre a pedagogia dos multiletramentos. Desejamos continuar trilhando caminhos que nos levem a maiores entendimentos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, por compreender a urgência de se efetivar formação docente contínua ao professor dos anos iniciais do Ensino fundamental, pensando na qualificação da práxis pedagógica que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

A aproximação das pesquisadoras e docentes na construção colaborativa dessa pesquisa se configurou como um aspecto relevante no fazer científico, pois teorizamos a prática e tentamos colocar em prática, no pouco tempo que no restou, a teoria da pedagogia dos multiletramentos, embora não tenhamos, efetivamente, concluído o trabalho envolvendo práticas multiletradas, potencializadas pelas TD. O que significa dizer que este trabalho não finaliza aqui, a trajetória continua, pois atuando como coordenadora de acompanhamento pedagógico da GRE Cajazeiras da Rede Municipal de Ensino de Salvador, tenho a possibilidade de ampliar o campo empírico já que adentro dez unidades escolares sistematicamente.

É nosso desejo que a temática aqui discutida mobilize outros leitores pesquisadores, docentes a experienciar um trabalho didático pedagógico tomando por base os pressupostos idealizados pelo GNL, em prol de práxis educativas que considerem as aprendizagens que a sociedade contemporânea tem demandado aos seus membros – o novo *ethos*.

Chegamos a um ponto dessa caminhada ansiando continuar trilhando e desbravando novas e outras trajetórias com a proposta de continuar desenvolvendo um projeto focado na formação contínua dos professores, imergindo na produção multiletrada através da remixagem de gêneros discursivos contemplados nos planejamentos pedagógicos, mediados pelas TD.

Retomando o texto de abertura dessa pesquisa, ousamos repetir que encontramos um “novo” casulo, depois de um vôo; em busca de produzir conhecimento, deparamo-nos com um caminho labiríntico, repleto de surpresas, dúvidas, respostas, perguntas, muito mais perguntas inquietantes... que nos fizeram metamorfosear todos os âmbitos da nossa vida, como aprendiz, pesquisadora, coordenadora. Como diz o poeta Mauro Iasi,

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta de forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o vôo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Juliana Dias de; FISCHER, Adriana. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. In: *Leia Escola*. Campina Grande. v.12. n. 2, 2012.

ALMEIDA, Ana Cláudia Pereira de. Produção de vídeos em sala de aula: uma proposta de uso pedagógico de celulares e câmeras digitais. In: *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.2, n.1, 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iLHZMIqHz1sJ:seer.canoa.s.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/download/111/50+&cd=7&hl=pt-R&ct=clnk&gl=BR> acesso em 22 jan 2016.

ALVES, Lynn Rosalina. *Videojogos e aprendizagem: mapeando percursos*. Disponível em: <<http://gaius.fpce.uc.pt/encontro.jml/>>. Acesso em: 15 out. 2014

ALVES, Lynn Rosalina. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. In: *Revista de Educação Pública* R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 574-593, maio/ago. 2016

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Série Pesquisa. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 18ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012

ASSIS, Alessandra. PRETTO, Nelson De Luca. Cultura Digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson De Luca e SILVEIRA, Sérgio Amadeu (orgs). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979], p. 261-306.

BEACH, R.; LUNDELL, D. (1998). Early adolescents' use of computer-mediated communication in writing and reading. In: Reinking, D. et al. (ed.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, N.J: Erlbaum, p. 93-112.

BONILLA, Maria Helena Silveira. *Escola Aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento*. Tese de doutoramento apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação , UFBA, Salvador, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O Professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:*

introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educação*. Espanha, n. 44, p. 1-9, nov. 2007.

BUZATO, M. E. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000219553>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BUZATO, M. E. K. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000415042>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São paulo, 1999.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs). *Multiliteracies – literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000

COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. *Letramento Escolar e Cotidiano: Análise de experiências sobre práticas de letramento à luz da crítica cultural*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

D´AVILA, Cristiane Maria. Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível. In: *FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 12, n 20, jul/dez, 2003. p. 273-286.

DIAS, Anair Valênia Martins. MORAIS, Cláudia Goulart. PIMENTA, Viviane Raposo. SILVA, Walleska Bernardino. Minicontos multimodais. In: ROJO, Roxane Helena R.&MOURA, Eduardo. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

FERREIRA, Maria Salonilde.; IBIAPINA, Ivana Maria. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Revista linguagens, educação e sociedade*, Teresina, PI, n.12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito*: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. ed. 28, 2005. 150 p.

GALEFFI, Dante. O Rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo Gonçalves. *Um rigor outro*: a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GEE, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies*. London: Falmer Press.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa Colaborativa*: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo & NUNES, Mirian Abreu Alencar. Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_14_2010.pdf> Acesso em 15 jun. 2015

JENKINS, H. *Cultura da convergência*: a colisão entre os velhos e os novos meios de comunicação. Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

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

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61

KLEIMAN, Angêla B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, n. 2, pp. 455 - 479, jul/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103->

[18132010000200009&script=sci_abstract&lng=pt](#)> Acesso em: 22 jan. 2016.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA Jr, Arnaud S. *Tecnologias Inteligentes e Educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

LIMA Jr, Arnaud Soares de. O Dinamismo do Sujeito na Ciência: tecnologia, inovação e educação. In: LIMA Jr, Arnaud Soares de. (orgs). *Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades*. Salvador: EDUFBA, 2012.

LIMA JUNIOR, A. S.; HETKOWSKI, T. M. Educação e Contemporaneidade: por uma abordagem histórico-antropológica da tecnologia e da práxis humana como fundamentos dos processos formativos e educacionais. In: LIMA JR, Arnaud S; HETKOWSKI, Tânia.. (Org.). *Educação e Contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação*. 26 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006, v. , p. 29-46.

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Baracat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane (orgs.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013 p. 37 – 58.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena R. & MOURA, Eduardo. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 35 - 54

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo Gonçalves. *Um rigor outro: a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - Educação e Ciências Humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação. *Espaço do Currículo*, v.5, n.1, pp.176-183, jun a dez de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/14054/7988> acesso em 22 Fev 2016

MAGALHÃES, M. C. C; LIBERALI, F. C. A formação crítico-colaborativa de educadores: a "vida que se vive" - uma complexa escolha metodológica. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. *Políticas educacionais e práticas*

educativas. Natal: EDUFRN, 2011.

MAGNANI, Luiz Henrique. Um passo fora da sala de aula: novos letramentos, mídias e tecnologias. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011

MARCUSCHI, Luiz A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz A. & XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (orgs). São Paulo: Cortez, 2010.

MIGUEL et al As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo infantil. In: In: ROJO, Roxane Helena R. & MOURA, Eduardo. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.211 – 231.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MULTILITERACIES: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>> Acesso em 02 jun. 2015

NÓVOA. A. (Org). A Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. 1995.p.15-34.

NÓVOA, A. Escola Centrada na aprendizagem. In *Educação 2021: Para uma história do futuro*. < http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf> acesso em 31 jan. 2016

OLHAR DIGITAL. <<http://olhardigital.uol.com.br/noticia/brasil-deve-se-tornar-4-pais-com-mais-internautas/45370>> acesso em 10/05/2015

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. *Avaliação de programas e emancipação digital*. Caderno de Pesquisa Esse in Curso - PPGEduC, v. 4 , n.6. p. 11-26, jun. 2006.

ORLANDO, Andreia Fernanda. FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do Letramento aos Multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. *Revista Travessias*, vol. 7. no.01. p. 414 – 431, 2013.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Salvador : EDUFBA, 2013. 286 p.

RICOEUR, Paul. *Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1976.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Disponível em:<<http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Circular/CIRCULAR-12-2015/SUBS%C3%8DDIOS%20ATPC%20-%20A4%20-%20Letramento%20e%20capacidade%20de%20leitura%20pra%20cidadania%202004.pdf>> acesso em 16 fev.16

ROJO, Roxane Helena R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São

Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena R. & MOURA, Eduardo. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R. (org.). *Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane Helena R. Multiletramentos e Educação. In: *Educação no Século XXI*. -- São Paulo : Fundação Telefônica, 2013. p. 5 - 6

ROJO, Roxane Helena R. Cenários futuros para as escolas. In: *Educação no Século XXI*. -- São Paulo : Fundação Telefônica, 2013. p. 19 - 22

ROJO, Roxane Helena R. & BARBOSA, Jaqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Revista Linguagens e Diálogos*, v.2, n1, p. 109-143, 2011.

SAITO, Fabiano Santos. *(Multi)letramento(s) na Escola Pública: Reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino*. Mestrado Acadêmico em Linguística. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora. Biblioteca Depositária: CDC/UFJF ' 01/03/2011 178 f.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil. 2011.

SANTAELLA, L. *Culturas e Artes do Pós-Humano: Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia e LEMOS, Renata. *Redes sociais digitais: A cognição conectiva do Twitter*. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC: Perspectivas de uso na prática docente. *Estudos IAT*. Salvador, v.2, n.1, p. 220-232, jan/jun, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre textos e hipertextos: os letramentos e a constituição da autoria na universidade. In: ARAÚJO, Júlio César. DIEB, Messias (orgs). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

SILVA, Obdália Santana Ferraz. *Escrita acadêmico-científica: a labuta com signos e significações*. 345 fl. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> >. Acesso em: 21 abr de 2013.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, 2003, Vol. 5(2)

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

SZYMANSKI, Heloísa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho vermelho na cibercultura: por uma educação lingüística com multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena R. & MOURA, Eduardo. (orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 55 – 73.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Processo de mudança da prática educacional*. São Paulo: Libertad, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz A.& XAVIER, Antonio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido* (orgs). São Paulo: Cortez, 2010.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras. ABL, 1998. p. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE A:**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

1. Sexo: Masculino () Feminino ()
2. Idade:
() abaixo de 25 anos
() entre 26 e 30 anos
() entre 31 e 35 anos
() entre 36 e 40 anos
() acima de 40 anos.
3. Há quantos anos você leciona?
() entre 1 e 5 anos
() entre 6 e 10 anos
() entre 11 e 15 anos
() entre 16 e 20 anos
() acima de 20 anos.
4. Ano de escolarização que lecionará em 2016
() Grupo 04
() Grupo 05
() 1º ano
() 2º ano
5. Carga horária semanal:
☐ 20h ☐ 40h ☐ 60h
7. Nesta escola você é:
Profissional efetivo: ()
Profissional contratado: ()
Outra situação: _____
8. Além de trabalhar nesta escola você exerce outra atividade profissional fora da sala de aula ou outra atividade fora da área da educação?
9. Participa de alguma atividade ou grupo de pesquisa? Qual?
10. Sua formação acadêmica está em nível de:
() licenciatura curta
() licenciatura plena
() pós graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)
() pós graduação/especialização (360 horas ou mais)
() mestrado
() doutorado
Outros: _____
11. Que curso (s) de ensino superior cursou? Ou cursa?
12. Considerando suas experiências profissionais, o que você entende por Letramento?
13. Que atividades de leitura e escrita você desenvolve em sala de aula?

14. Você já havia ouvido falar sobre a Pedagogia dos Multiletramentos? Fale um pouco sobre o que pensa sobre essa teoria.

15. Já dizia Paulo Freire que a leitura do mundo precede à leitura da palavra. Sendo assim: como você percebe os usos que as crianças fazem da escrita no seu cotidiano diante das tecnologias?

16. As tecnologias das facilitam e estreitam a comunicação entre os sujeitos contemporâneos, pois dissemina rapidamente uma gama de informações, tornando a vida das pessoas mais prática. Assim, você se considera um sujeito inserido na cultura digital? Exemplifique:

17. Quais os principais softwares de comunicação instantânea e redes sociais que você utiliza em seu cotidiano?

18. Quais os principais recursos utilizados em sua prática pedagógica para potencializar a aquisição da leitura e da escrita? .

- | | | |
|---|--|----------------------------------|
| ☐ Livro didático | ☐ Músicas | ☐ SMS |
| ☐ Materiais | ☐ Facebook | ☐ |
| concretos (jornais, revistas, HQ, etc) | ☐ Literatura Infantil | Fotografias/Imagens |
| | ☐ Áudio books | ☐ Outros. |
| ☐ Jogos | ☐ Animações | Especifique: |
| ☐ Whats app | ☐ Alfabeto móvel | |
| ☐ Vídeos | ☐ Blogs | |

19. Você utiliza ou já utilizou as tecnologias digitais (computador, câmeras digitais, smartphones, tablets, etc) em sua prática pedagógica? Como?

20. Você acredita que as tecnologias podem potencializar a aquisição da leitura e da escrita para além dos muros escolares?

APÊNDICE B:**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS**

1. Eu me considero uma pessoa multiletrada? Por quê?
2. No meu cotidiano, como as tecnologias e as multimídias facilitam (ou não) a minha vida?
3. Qual a importância de desenvolver uma prática multiletrada com meus alunos?
4. Na atual conjuntura, é possível desenvolver atividades multiletradas com os alunos?
5. Quais os desafios que nós docentes enfrentamos ao propor uma práxis pedagógica multiletrada?
6. É importante a formação continuada dentro da unidade escolar?
7. Como podemos proporcionar momentos formativos na escola?
8. E, quais temáticas acham relevante discutirmos nesses momentos de reflexão contínua?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: Possibilidades e desafios nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS: Possibilidades e desafios nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS:

Analisar as práticas de multiletramentos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem (ou não têm) desenvolvido em sua práxis pedagógica, visando compreender e discutir os desafios por eles enfrentados.

ESPAÇO: Secretaria Municipal da Educação de Salvador.

SUJEITOS: Professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I que atuam no município de Salvador-Ba.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

O desenvolvimento dessa investigação pauta-se na perspectiva colaborativa de pesquisa, em que, pretende-se estabelecer uma relação de parceria e coautoria entre os docentes e pesquisadores no processo de construção de conhecimento. Esse processo dialético e dialógico pressupõe a participação ativa dos professores partícipes na construção dos saberes oriundos do processo investigativo. Assim, a pesquisa não oferece riscos aos participantes.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

A relevância dessa pesquisa perpassa pelo entendimento que as estratégias pedagógicas que o professor do Ensino Fundamental I precisa utilizar em seu trabalho de ensino de leitura e de escrita precisam tomar como meta a formação do estudante como sujeito ativo, participativo e construtor de sua história. Os processos de ensino e aprendizagem de tais práticas, tomadas como sociais, só fazem sentido se puderem se organizar de modo a

contribuir para a efetivação de uma práxis reflexiva e para construções cognitivas que auxiliem na aquisição de uma aprendizagem autônoma e significativa, favorecendo, assim, a (re)construção das relações desse sujeito com o objeto de conhecimento. Assim, alguns benefícios oriundos desse estudo são:

- Construção e (re)construção de conhecimentos sobre letramento e práticas de multiletramento em classes iniciais do Ensino Fundamental;
- Promoção e valorização de trocas de experiências entre os docentes a partir das sessões reflexivas, pautada nos princípios da pesquisa colaborativa, sobre a atuação do professor visando a ressignificação da práxis pedagógica;

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de fevereiro de 2016 a abril de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até junho de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando, dessa maneira, nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa cederão os direitos autorais para divulgação dos resultados dessa investigação em eventos científicos em geral.

IV. Contato dos pesquisadores

- Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos – Residencial Mirante do Trobogy, Bl 07 Aptº 023 – Trobogy- Salvador/Ba Cep: 41745-050 Tel.: (71) 99981-5276 (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Obdália Santana Ferraz Silva – Rua da Primavera, nº 141, Centro – Serrinha/Ba Cep: 48700-000 Tel.: (75) 99963-8577 (Orientadora do curso de mestrado)

Salvador/BA, ____ de _____ de 2016.

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos
Coordenadora da Pesquisa

Sujeito da pesquisa



PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA PEDAGÓGICA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Maria Catarina Pereira de Souza, responsável pela Unidade Escolar CMEI João Paulo I, vinculada à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Salvador estou ciente e autorizo a pesquisadora Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos, discente do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, a desenvolver nesta instituição o Projeto de Pesquisa intitulado **“POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO: uma reflexão sobre o processo de alfabetização potencializado pela Tecnologia”**. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96 a estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Salvador, 20 de Janeiro de 2016.

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos
Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos
(responsável pela pesquisa)

Maria Catarina Pereira de Souza
Responsável pela Instituição

Maria Catarina P. de Souza
Aut. 1013-028/2015
Diretora

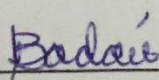


Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação - Campus I
Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, **Valdélío Santos Silva**, matrícula 74335534-4 Diretor do Departamento de Educação Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora **Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "**PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO**: possibilidades e desafios do processo de alfabetização potencializados pela tecnologia digital" o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, 12 de Janeiro de 2016



Valdélío Santos Silva
Diretor do DEDC I

Prof. Adelaide Rocha Badur
Diretora Temporária - DEDC I - UNESB
Port. 2.085-2014 D.O.E 12 e 13.07.14
Mat. 74001110-3



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação - Campus I
Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto "POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO: uma reflexão sobre o processo de alfabetização potencializado pela Tecnologia" sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador, 14 de Junho de 2015

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos
Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação - Campus I
Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO
DE PESQUISA**

Eu, **Obdália Santana Ferraz Silva**, Orientadora responsável pelo projeto de título "POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO: uma reflexão sobre o processo de alfabetização potencializados pela Tecnologia" declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação de **Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos** discente do curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc), Linha 04: Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, vinculado ao Departamento de Educação, Campus I, da Universidade da Estado da Bahia (UNEB).

Salvador, 17 de fevereiro de 2016

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos
Pesquisadora

Obdália Santana Ferraz Silva

Profª Drª Obdália Santana Ferraz Silva
Orientadora



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Educação - Campus I
Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: "POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO: uma reflexão sobre o processo de alfabetização potencializados pela Tecnologia"

Pesquisadora responsável: Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos

Instituição/Departamento: Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação Campus I

Local da coleta de dados: Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Salvador

A pesquisadora do projeto "POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO: uma reflexão sobre o processo de alfabetização potencializados pela Tecnologia" se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados através de entrevistas e sessões reflexivas com professores (quatro) atuantes numa Unidade Escolar da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Salvador e concordam com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido por um período de 02 anos sob a responsabilidade da pesquisadora. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador, 17 de fevereiro de 2016

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos

Pesquisadora

Obdália Santana Ferraz Silva

Profª Drª Obdália Santana Ferraz Silva

Orientadora

ANEXOS

ESCALA DE PROFICIÊNCIA PROVA BRASIL 2013

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Até Nível 1: 0-150	Neste nível, foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150.
Nível 2: 150-175	• Localizar informação explícita em contos. • Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. • Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. • Inferir características de personagem em fábulas. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3: 175-200	• Localizar informação explícita em contos e reportagens. • Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. • Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. • Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4: 200-225	• Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. • Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. • Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. • Identificar assuntos comuns a duas reportagens. • Identificar o efeito de humor em piadas. • Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. • Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. • Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5: 225-250	• Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. • Identificar assunto comum a cartas e poemas. • Identificar informação explícita em letras de música e contos. • Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. • Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. • Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. • Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. • Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. • Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. • Diferenciar opinião de fato em reportagens. • Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.

LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Nível*	Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 6: 250-275	• Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. • Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. • Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. • Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. • Inferir informação em contos e reportagens. • Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7: 275-300	• Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. • Identificar opinião em poemas e crônicas. • Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. • Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. • Interpretar efeito de humor em piadas e contos. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8: 300-325	• Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. • Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. • Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. • Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9: 325-350	• Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA AVALIAÇÃO – ANA 2013 – 2014

LEITURA

Nível 1: Até 425 pontos	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
Nível2: Maior que 425 até 525 pontos	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
Nível 3: Maior que 525 até 625 pontos	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
Nível 4: Maior que 625 pontos	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

ESCRITA

Nível 1 Até 400 pontos	Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: - Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; Até os que são capazes de: - Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.
Nível 2 Maior que 400 até 500 pontos	Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua.
Nível 3 Maior que 500 até 580 pontos	Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua.
Nível 4 Maior que 580 pontos	Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.