

Multiletramentos e Letramentos Críticos na Educação Básica: das Paredes às Redes

Multiliteracies and critical literacy in basic education: from walls to networks

Simone Bueno Borges da Silva*
Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia, Brasil

Manoela Oliveira de Souza Santana**
Secretaria Estadual de Educação
Gandu, Bahia, Brasil

Resumo: O presente artigo intenciona discutir as possibilidades pedagógicas, das paredes às redes, no ensino e aprendizagem de línguas as quais se fortaleceram diante da emergência educacional suscitada pela cultura digital no contexto pandêmico. A produção surgiu da inquietação referente a práticas docentes que têm se referenciado por ações evolutivas, do ponto de vista da formação e da atuação docente, que entendem e trabalham a língua contemplando a multiplicidade das linguagens nas diversas identidades culturais, ideológicas e de poder, o que oportuniza interações didáticas criativas, críticas, com funcionalidade social e, portanto, fomentam e valorizam o protagonismo estudantil. Para tanto, tem-se como alicerces teóricos, em especial, as discussões sobre Multiletramentos e Letramentos Críticos (CAZDEN et al, 1996; STREET, 1984 e 2010) e acerca da autoetnografia e de etnografia (GEERTZ, 1981; SILVA e SILVA, 2016 e VERSIANI, 2002). E será feita uma ilustração, auto e etnográfica, de vivências de uma docente de Língua Portuguesa da Educação Básica Baiana que, em suas itinerâncias profissionais e acadêmicas, tem ampliado e qualificado saberes e fazeres docentes consoantes aos Multiletramentos e aos Letramentos Críticos o que impulsiona práticas de ensino e aprendizagem de línguas mais significativas, também no desafiador contexto pandêmico. A trajetória da professora evidencia que, na movência progressiva e contínua da profissionalidade docente, redes conectam os sujeitos, dão vação às subjetividades construídas ao mesmo tempo em que as linguagens são ensinadas e aprendidas. Destarte, na transcendências das paredes às redes, sujeitos e língua se fundem num processo em que a prática pedagógica não pode traçar limites rígidos entre um e outro, mas oportunizar a formação integral do cidadão.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Multiletramentos. Letramentos Críticos. Pandemia.

Abstract: This article intends to discuss the pedagogical possibilities, from walls to networks, in language teaching and learning, which were strengthened in the face of the educational emergency raised by digital culture in the pandemic context. The production arose from the concern regarding teaching practices that have been referenced by evolutionary actions, from the point of view of training and teaching activities, which understand and work with the language, contemplating the multiplicity of languages in the different cultural, ideological and power identities, the that provides creative and critical didactic interactions with social functionality and, therefore, encourages and values student protagonism. For this purpose, the theoretical foundations are, in particular, discussions on Multiliteracies and Critical Literacies (CAZDEN et al, 1996; STREET, 1984 and 2010) and on autoethnography and ethnography (GEERTZ, 1981; SILVA and SILVA, 2016 and VERSIANI, 2002). And there will be an illustration, auto and ethnographic, of the experiences of

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, professora da Universidade Federal da Bahia. E-mail:

** Doutora em Letras, Língua e Cultura pela UFBA é mestra em Letras, Linguagens e suas Representações pela UESC. Professora da Secretaria Estadual de Educação. E-mail: maneftc4@yahoo.com.br.

a teacher of the Portuguese Language of Basic Education in Bahia who, in her professional and academic itinerancies, has expanded and qualified teaching knowledge and practices consonant with the Multiliteracies and Critical Literacies, which drives practices of more meaningful language teaching and learning, also in the challenging pandemic context. The teacher's trajectory shows that, in the progressive and continuous movement of the teaching profession, networks connect the subjects, give vent to the subjectivities constructed at the same time that the languages are taught and learned. Thus, in the transcendence of the walls to the networks, subjects and language merge in a process in which the pedagogical practice cannot draw rigid limits between one and the other, but provide opportunities for the integral formation of the citizen.

Keywords: Teaching. Learning. Multiliteracies. Critical Literacy. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

Nunca os conceitos de *multiletramentos* e *letramentos críticos* foram tão necessários à prática docente quanto na atualidade. As experiências de ensino e de aprendizagem durante a pandemia desafiaram professoras e professores às novas práticas pedagógicas envolvendo as tecnologias digitais (TD daqui por diante). Se a *cultura digital* ainda não estava fortemente presente na cena educativa, agora, ela figura em posição de destaque. Nesse panorama em que a *cultura digital* ganha os espaços educacionais, queremos discutir as possibilidades que a nova realidade pedagógica pode promover, fomentando algumas rupturas essenciais para a ressignificação da aprendizagem escolar.

Não estamos defendendo as TD como a solução para os problemas que a educação brasileira enfrenta. Longe disso, entendemos que esse momento de crise/instabilidade, que a interrupção das aulas presenciais gerou, pode levar a rupturas importantes para a construção de uma proposta educativa libertária, menos opressora para professores e estudantes (FREIRE, 1967; 1987). O conhecimento, no modelo educativo presencial que vigorava na maioria das escolas brasileiras, nem sempre era concebido como um caminho libertador. Em outros termos, a prática educativa em nossos modelos escolares muitas vezes se configurava como opressora, centrada na transmissão de conteúdos que reproduzia modelos eurocentrados a serviço das grandes economias mundiais (cf. SANTOS, 2019), sobrando pouco espaço para que se pudesse pensar as questões locais, as diferenças, as subjetividades, os desejos dos estudantes e uma perspectiva de futuro construída coletivamente, a muitas mãos.

Mas, o fato é que muitos professores, ao experimentarem as novas práticas de ensino online, puderam pensar sobre as possibilidades educativas que as TD propiciaram no desenvolvimento de propostas pedagógicas em que os estudantes figuraram com maior protagonismo, dando vasão à uma formação mais crítica e criativa. Em muitos casos, a preocupação com a transmissão dos conteúdos cedeu lugar a um fazer pedagógico mais voltado aos desafios, para a produção de objetos como vídeos e jogos, o que envolveu outros saberes em que o conteúdo curricular em si era só mais um elemento no fluxo criativo das propostas pedagógicas. Dessa forma, saberes e fazeres dos/das educadores/educadoras foram mobilizados diante de demandas novas no cenário educacional, o que é esperado no âmbito da profissionalidade docente.

Nesse sentido, vamos discutir o percurso de transformação do fazer pedagógico de uma professora de língua portuguesa do Ensino Médio em busca de transcender a sua prática docente dos fazeres analógicos, tradicionais, sustentados por uma perspectiva grafocêntrica dos processos de aprendizagem da língua para uma perspectiva mais abrangente que envolveu as múltiplas linguagens e as múltiplas culturas em uma abordagem pedagógica mais próxima dos *multiletramentos* e dos *letramentos críticos*. Esse movimento pedagógico de experimentação das novas práticas é o que estamos considerando como aquele que vai das paredes às redes.

Para desenvolver as reflexões propostas nesta produção, discutiremos, na próxima seção, os aspectos teóricos e metodológicos que orientaram o processo de aperfeiçoamento da prática pedagógica da nossa professora, fazendo referência à metáfora “das paredes às redes”, bem como aos conceitos de *multiletramentos* e *letramentos críticos*, discutindo, ainda, a *autoetnografia* e a *etnografia* como práticas essenciais às reflexões necessárias ao fazer docente. Depois, na terceira seção, apresentaremos as práticas pedagógicas da professora, analisando seu percurso na busca por um fazer educativo mais ancorado nos conceitos de *multiletramentos* e *letramentos críticos* o que contribuiu para que se pudesse lidar com as TD, no movimento de transcendência das paredes às redes, com mais segurança nos momentos de aulas não presenciais, uma experiência impelida pelo contexto pandêmico então vivenciado. Por fim, nas conclusões, sintetizaremos os resultados e retomaremos as reflexões acerca das possibilidades de reconstrução de paradigmas educativos voltados para a formação de sujeitos capazes de atuar na construção de um mundo melhor, mais justo e respeitoso para todos.

2 PAREDES, REDES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANCORADA NOS MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS

Paredes e redes são, aqui, metáforas que utilizamos para materializar a ideia de que o fazer pedagógico se configura em perspectivas educativas que podem ora aprisionar e isolar os seus participantes (professores e alunos), ora podem conectar todos eles, compondo uma rede de construção de saberes que permite arejar os desejos e enxergar os caminhos possíveis para uma educação libertadora. No primeiro caso, o processo educativo é representado, metaforicamente, por paredes que enclausuram os estudantes e os professores. No segundo caso, vislumbrando uma educação menos castradora, as redes conectam os sujeitos, dando vazio às subjetividades construídas ao mesmo tempo em que as linguagens são ensinadas e aprendidas.

Nesse sentido, sujeitos e língua se fundem num processo em que a prática pedagógica não pode traçar limites rígidos entre um e outro. Assim, esse movimento de transcendência das paredes às redes também permite ressignificar o próprio objeto da aprendizagem: a língua, em nosso caso.

Contudo, o referido movimento não se dá da noite para o dia e demanda uma sustentação teórica e metodológica que vai orientando o fazer docente bem fundamentado. Nesse sentido, os conceitos de *multiletramentos* e *letramentos críticos* são fundamentais para guiar esse percurso transformativo, porque permitem aos professores

planejar a sua prática, agregando elementos essenciais como as culturas, as diferentes linguagens e uma concepção das práticas de letramentos escolares que levam em conta as relações de poder, as subjetividades, as ideologias e as identidades.

O referido movimento pode ser mais bem elucidado por meio das análises de vivências pedagógicas em *autoetnografia* e em *etnografia*, visto que, por meio da primeira, é possível apreciar processos de observação referentes à narrativa de si em relação a uma experiência vivencial e, com a segunda, pode-se observar o evento educativo em suas peculiaridades, destacando o que se realiza e o que precisa de intervenções, tendo em vista o princípio da reflexividade sobre a prática docente.

Assim, cabe-nos um passeio mais preciso nas discussões sobre *multiletramentos*, *letramentos críticos*, *autoetnografia* e *etnografia*, a fim de que se possa melhor delinear teórica e metodologicamente a prática docente que vamos discutir. São esses conceitos que coordenam o movimento de transcendência *das paredes às redes* na prática educacional da professora da nossa Língua Portuguesa.

2.1 SOBRE OS MULTILETRAMENTOS E OS LETRAMENTOS CRÍTICOS

O conceito de *multiletramentos*, proposto pelo Grupo de Nova Londres em 1996 (CAZDEN, et al, 1996), envolve uma série de movimentos pedagógicos para pensar o ensino das linguagens considerando as múltiplas culturas e modalidades semióticas (multimodalidade) nas práticas comunicativas contemporâneas. Trata-se de um conceito que busca propor uma pedagogia para o ensino da língua, considerando essas multiplicidades (cultural e de linguagens).

No manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (CAZDEN et al, 1996), o grupo de pesquisadores que cunhou o conceito destaca algumas demandas para o ensino em função das características da sociedade contemporânea e do modo como se compreende a formação dos sujeitos, considerando a relação entre conhecimento e participação social. Entre essas características específicas da sociedade contemporânea, levadas em conta no manifesto, destaca-se a *multimodalidade* dos textos produzidos com o uso das TD. Isso significa que os textos contemporâneos estabelecem uma estreita relação, em sua composição e leitura, entre as diversas modalidades de linguagens. Essas linguagens combinadas articulam princípios específicos de construção de sentidos (as múltiplas semioses).

Outro princípio abordado na *Pedagogia dos Multiletramentos* refere-se à *multiplicidade de culturas* que habita os contextos comunicativos contemporâneos. Por fim, um terceiro aspecto do conceito de *multiletramentos* que, em verdade, enquadra os dois aspectos já mencionados (*multimodalidade* e *multiculturalidade*) diz respeito às relações entre as demandas específicas que envolvem o ensino e a aprendizagem e o enfrentamento das desigualdades e da formação de sujeitos capazes de fazer frente às injustiças sociais decorrentes da perspectiva capitalista no mundo globalizado. Assim, o manifesto publicado em 1996 traz como ponto de partida uma reflexão sobre o papel dos processos educativos na contemporaneidade:

Se fosse possível definir de forma geral a missão da educação, poder-se-ia dizer que seu propósito fundamental seria garantir que todos os alunos se beneficiassem da aprendizagem de forma a permitir que participassem plenamente da vida pública, comunitária e econômica (CAZDEN et al, 1996, p. 61).

Essa perspectiva interessa à discussão a ser empreendida neste trabalho justamente porque se busca compreender a prática docente, mediada pelas TD, envolvidas na transformação dos paradigmas que sustentam a educação escolar, de modo mais geral, e o ensino da língua, de modo mais específico.

Já o conceito de *letramentos críticos* se apresenta nos contextos de pesquisa no âmbito dos Novos Estudos dos Letramentos para diferenciar a abordagem do *letramento autônomo* em que se vê o letramento como uma habilidade técnica e neutra, da abordagem do *letramento ideológico* em que os letramentos (sempre no plural) se configuram como práticas ideológicas, envolvidas por relações de poder e em práticas culturais específicas (STREET, 1984, 2010).

Nas práticas escolares, tradicionalmente, se concebeu (e ainda se concebe nos tempos atuais) o ensino da língua como uma habilidade a ser desenvolvida, juntamente com a noção de *língua* apenas como estrutura, o que, em verdade, se desenha a partir da noção de *letramento autônomo*. Vê-se que a própria ideia de *multiletramentos* é gestada dentro da perspectiva dos *letramentos críticos*, porque já procura olhar para as práticas de ensino das linguagens considerando a multiplicidade cultural que desenha diversificadas práticas de uso das linguagens, considerando também as relações de poder em que as práticas de ensino se dão.

Entender com mais precisão em que consistem *multiletramentos* e *letramentos críticos* contribui para que práticas de ensino de língua não permaneçam presas ao letramento escolar restrito às paredes de um ensino verticalizado em que o docente se ocupa sobremaneira de fazer valer a supremacia da cultura da língua escrita e do letramento autônomo, tendo o aluno como aquele que absorve e precisa multiplicar esse referencial de língua e de letramento. Conhecer e sentir as possibilidades de lidar com a dinamicidade e diversidade das linguagens numa perspectiva crítica e criativa é um processo essencial para se construir, por meio das redes, o conhecimento acerca da língua em sua função social.

Destaca-se aqui que a *autoetnografia* e a *etnografia* oferecem importantes referenciais para que se observe na prática docente como pode se materializar, num processo contínuo e progressivo, a transcendência das paredes às redes, ancorando-se nos *multiletramentos* e *letramentos críticos*.

2.2 AUTOETNOGRAFIA E ETNOGRAFIA NA TRANSCENDÊNCIA DAS PAREDES ÀS REDES

A transcendência das paredes às redes, impelida pelas interações no universo multissemiótico, com as contribuições dos *multiletramentos* e do *letramento crítico*, requer que docentes continuem investindo em movimentos que envolvem a *autoetnografia* e a *etnografia*,

por meio de um processo de reflexividade. Freire (1987) aponta a reflexão sobre a ação docente como estratégia central na formação permanente dos professores. Assim, entende-se que todo o suporte teórico ao fazer pedagógico precisa dialogar, verdadeiramente, com as reflexões acerca das experiências práticas. Nesse sentido, a *autoetnografia* e a *etnografia* funcionam como métodos para viabilizar esse processo reflexivo constante e contínuo no fazer pedagógico.

A *autoetnografia* refere-se ao processo de observação e construção de narrativas de si em relação a uma determinada situação vivenciada pelo narrador; um método que possibilita ao observador, observar-se também como parte da cena em processo de descrição densa (GEERTZ, 1989). Já a *etnografia*, um método de pesquisa em ciências sociais, vem para o campo dos estudos dos letramentos como instrumental importante para que se possa compreender as práticas de letramentos nas diferentes culturas, considerando os modos particulares de utilização e valoração da leitura e da escrita. No contexto educacional, a *etnografia* é uma estratégia relevante para que os professores possam observar a cena educativa em sua singularidade, sem deixar-se guiar apenas pelas referências educacionais pré-estabelecidas (STREET, 2010).

Conforme Silva e Silva (2016), a *etnografia*, nas pesquisas sobre os letramentos, consiste em compreender o campo educativo em sua singularidade desprendendo-se de uma previsibilidade sobre o seu funcionamento. No tocante a saberes e fazeres no ensino e aprendizagem de línguas em ambientes digitais, trata-se de um inquietar-se com o como se dá esse processo,

[...] não para buscar o que pressupomos ou para apontar as faltas, mas para compreender, de fato, como se dá a aprendizagem da língua, como transformar os paradigmas para o ensino da língua e como compreender o processo contínuo de formação inerente ao fazer do docente que ensina a língua. (SILVA E SILVA, 2016, p. 228)

Soma-se a esse processo contínuo de formação docente, apreciado por meio da etnografia, a escrita *autoetnográfica* reveladora das diferentes vozes culturais interiorizadas pelo *self*, ao longo da trajetória pessoal, e advindas das relações por ele estabelecidas com outros em contextos específicos (VERSIANI, 2002).

Nos dados que apresentaremos, a reflexividade tomou corpo por meio da *autoetnografia* e na *etnografia* com as quais a professora teve a possibilidade de revelar, progressivamente no processo de transcendência das paredes às redes, o que entendia e empreendia sobre *multiletramentos* e *letramentos críticos* no ensino e aprendizagem da língua em ambientes digitais.

2.3 OS MULTILETRAMENTOS E OS LETRAMENTOS CRÍTICOS NA TRANSCENDÊNCIA DAS PAREDES ÀS REDES

Num contexto em que é ainda mais desafiador educar, como nos tempos pandêmicos, é essencial discutir sobre possibilidades de se vivenciar os *multiletramentos* e *letramentos críticos* em eventos pedagógicos na educação básica, transcendendo das paredes às redes. Traços da supremacia da cultura grafocêntrica, própria do eurocentrismo, ainda

insistem em dar um lugar de destaque ao *letramento autônomo* na escola, dificultando essa transcendência.

É esperado que educadores se deparem com desafios quanto a vivenciar práticas de *multiletramentos* em suas ações pedagógicas, pois em seu processo formativo lidaram com experiências que enfatizaram a aprendizagem da língua por meio de práticas de *letramentos autônomos* entendidos como prioritários. A ênfase na cultura escrita que valoriza expressivamente o modelo de *letramento autônomo* resulta do grafocentrismo. Segundo Kato (2002), na cultura grafocêntrica, a escrita tem um valor preponderante, diante de outras formas de linguagem que o ser humano pode utilizar.

Entretanto, o referencial de cultura na sociedade glocal, tecnológica - cujas fronteiras são fluidas e onde se vivem relações híbridas, em contextos situados - permite pensar na língua para além de sua noção de sistema formal, sem negá-lo. Isso implica em ancorar o trabalho de ensino e aprendizagem da língua considerando-a como parte constitutiva dos sujeitos, uma tecnologia criada pelo homem que independe de artefatos outros e que, ao mesmo tempo, está visceralmente vinculada à própria vivência.

Pensar a língua dessa perspectiva demanda considerar a sua dimensão intersubjetiva e cultural, posto que cada prática articula elementos que não estão circunscritos unicamente à estrutura formal e, portanto, as propostas pedagógicas também não estariam circunscritas unicamente ao ensino dos aspectos formais da língua (SILVA, 2019). Ao compreender a língua por esta outra perspectiva, as práticas escolares se descolam da visão de *letramento autônomo* e aproximam-se dos *letramentos críticos* para contemplar os aspectos mais críticos e criativos dos processos comunicativos, sempre ancorados em um contexto específico de uso que considera as relações de poder, as culturas e as subjetividades.

Nesse sentido, pensar e vivenciar o ensino e a aprendizagem da língua escrita impele performances outras nos aspectos conceitual e metodológico, visto que não lidamos com uma língua apenas como forma, estrutura, mas como um polissistema – “que agrega múltiplas variedades, conforme a situação social de uso da oralidade, da leitura e da escrita” (BRASIL, 2017, p. 39) - utilizado por um sujeito num movimento em que se hibridizam identidades, culturas e condições cognitivas particulares.

Vê-se, em especial, para os contextos escolares, a TD como uma aliada, a fim de que se possa dar conta das novas demandas próprias do cenário educacional contemporâneo, em que o uso das tecnologias já não se é uma opção, mas configura-se como o meio que se dispõe para se efetivar práticas educacionais, validando a relevância de se transcender das paredes às redes. Há uma preocupação salutar para que a tecnologia não sirva apenas como um artefato em favor da garantia da aprendizagem da língua escrita como única e, excepcionalmente, relevante. Os educandos precisam ter a oportunidade de vivenciar o protagonismo juvenil, interagindo em práticas de ensino mais inovadoras e motivadoras que favoreçam os processos criativos nas atividades pedagógicas.

Nesse contexto, o investimento nos *multiletramentos* é pertinente, vivenciando a leitura e a escrita em práticas de *letramentos críticos* que motivam o sujeito a utilizar as mídias existentes, dando mais sentido as suas experiências. Moita Lopes (2005) sugere que a pergunta a ser feita não se restringe a quem tem acesso a esse mundo das redes de

comunicação, mas quais as novas formas de aprendizagem, os novos horizontes de significado, as redescrições da vida social, a viabilidade de se criticar o mundo, as perspectivas de inclusão de um sujeito, tendo em vista sua cultura e identidade.

A multiplicidade de linguagens, mídias e tecnologias, peculiares à égide da sociedade tecnológica, trouxe como desafio o repensar as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados. Tornam-se necessários, portanto, os *multiletramentos*, os quais funcionam pautando-se em algumas características importantes, quais sejam: a) são interativos/colaborativos; b) quebram e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados, mais precisamente o processo de produção textual não é exclusivamente linguístico, mas integra imagem, som, movimento. Além disso, não se vivencia uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa em que mais de um sujeito contribui para a produção.

Esse referencial de *multiletramentos* impulsiona a vivência e valorização da diversidade local e a conectividade global num tom crítico, com fins em uma educação linguística colaboradora da formação dos escolares, oportunizando a vivência da diversidade produtiva, no âmbito do trabalho; o pluralismo cívico, em termos de cidadania; e as identidades, no contexto da vida social.

Portanto, a transcendência das paredes às redes demanda conhecimento e vivências dos *multiletramentos* e do *letramento crítico*, articulando-se com artefatos tecnológicos que favoreçam o ser-tecnologicamente-no-mundo (CUPANI, 2016), bem como saberes e fazeres docentes que carecem de conhecimento referente ao pensamento computacional, cuidando do uso ético e estético das TD (BRASIL, 2017). É necessária, portanto, uma compreensão significativa de TD para além de artefato técnico, já que se traduz pelo agir e pensar humanos, envolvendo linguagens, identidades, culturas, objetos, técnicas, produtos, construção de significados, corporeidade e autonomia para escolhas.

3 EXPERIÊNCIA DOCENTE: UM PERCURSO PARA A TRANSCENDÊNCIA DAS PAREDES ÀS REDES

Para ilustrar as construções e conquistas do investimento na busca pela materialização de uma *pedagogia dos multiletramentos* e da vivência do *letramento crítico*, apresentaremos uma sequência de experiências pedagógicas de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio do interior da Bahia, que revela o seu movimento transcendente das paredes às redes.

Para a professora, suas experiências de formação teórica e de reflexão sobre a própria prática, entre *etnografias* e *autoetnografias*, fortaleceram saberes e fazeres essenciais para a concretude das atividades educacionais no contexto pandêmico, fazendo compreender que todo o caminho percorrido antes da pandemia, na busca por práticas pedagógicas em diálogo com os *multiletramentos*, com os *letramentos críticos* e com as TD contribuíram sobremaneira para o momento pandêmico em que já não era possível

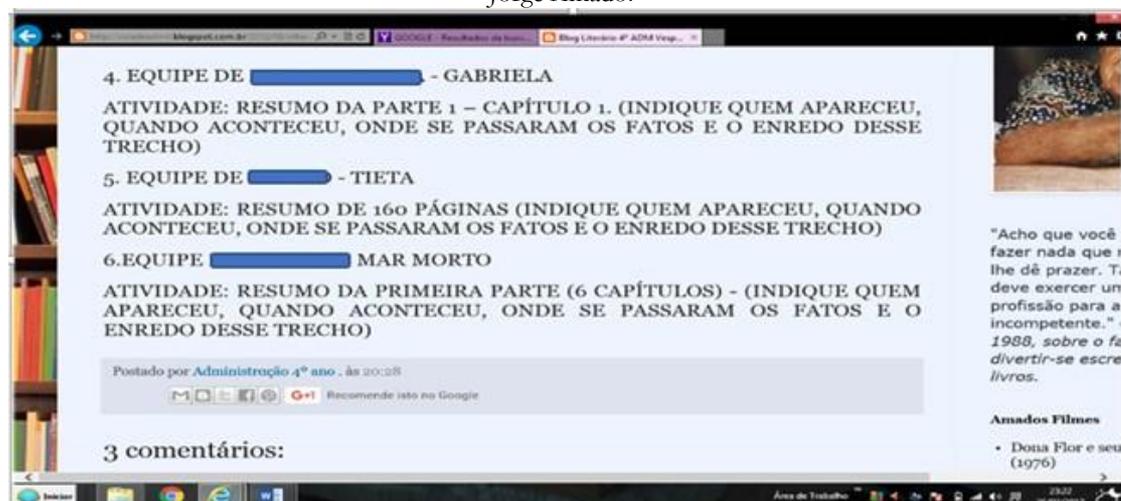
desconsiderar as TD. Em sua trajetória de formação, a professora¹ pôde estudar as suas próprias práticas pedagógicas e, também, investir na curiosidade com o trabalho com gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa.

Então, faremos uma discussão dessa trajetória em três atos, a saber: o primeiro concernente à decisão da professora de implementar sua prática com o uso de artefatos tecnológicos com vistas à inovação e atualização da ação didática; o segundo, quando da reflexão e do redimensionamento da primeira prática, empreendem-se fazeres que oportunizam a participação do estudante na construção de sua aprendizagem numa perspectiva criativa e crítica em interação com as TD, e, por fim, a terceira experiência que consiste na efetividade da materialização de ações docentes ancoradas nos *multiletramentos* e no *letramento crítico*.

3.1 PRIMEIRO ATO: A CENTRALIDADE DA TECNOLOGIA DA ESCRITA

De início, numa tentativa de buscar atividades mais significativas aos estudantes (embora ainda, de certo modo, apegada ao conteúdo de ensino em si), nossa professora desenvolveu uma proposta pedagógica para se trabalhar com blogs, com o objetivo de estudar o Modernismo e os romances de Jorge Amado. A proposta consistiu em os estudantes lerem, em grupo, obras de Jorge Amado previamente selecionadas e responderem, no blog, a atividades referentes ao conteúdo dos livros.

Figura 01: Sequência didática proposta no blog literário – 4º ADM - para o trabalho com obras de Jorge Amado.



Fonte: <http://saladeadm4.blogspot.com.br/2012/02/para-vores-morte-e-morte-de-quincas.html#comment-form>. Acesso em 03.07.2017.

¹ A professora cursou especialização, mestrado e doutorado, tematizando, em toda sua trajetória acadêmica, seu próprio fazer pedagógico em relação às práticas de *multiletramentos*.

O objetivo central da atividade (figura 01) consistiu na leitura da obra (ainda associada a uma cronologia literária como o estudo do Modernismo) e num registro para conferência e avaliação dessa leitura. Pontuam-se como conquistas, com o empreendimento dessa proposta, a inclusão digital que demandou a construção do blog, a leitura e postagem no ambiente digital, tudo isso feito pelos estudantes. A proposta também trabalhou o letramento literário, a dimensão nacional da obra artística em diálogo com a cultura local, em que os estudantes se reconheciam de modo que, mesmo se tratando de uma proposta pensada para cumprir um conteúdo curricular, já se vislumbrava uma prática em direção aos *letramentos críticos*, uma vez que os alunos saíram da posição passiva para a participação efetiva em decisões que resultaram na concretização da proposta.

Ao término da atividade, a professora pôde tomar a sua proposta pedagógica como objeto de reflexão e avaliou tanto o percurso quanto os resultados obtidos. Pôde verificar que a maioria dos grupos dos estudantes, de fato, fez um registro autônomo acerca da leitura realizada e, nesse sentido, o objetivo de conferência da leitura se cumpriu. Mas houve alguns grupos que procederam com cópias de resumos de outros sites. Ao observar a atividade de uma perspectiva mais geral, a professora verificou que não havia trabalhado a interatividade, nem explorado a escrita colaborativa (o que certamente reduziria o movimento das cópias de outros sites), tampouco explorara uma leitura mais crítica da obra, que permitiria a construção de uma relação leitor-autor-texto (KLEIMAN, 1989). O letramento literário e o aprimoramento da tecnologia da língua escrita tiveram prioridade no encaminhamento das atividades, abrindo pouco espaço para a exploração do hipertexto e da multimodalidade, bem como para o investimento no potencial criativo dos estudantes.

O trabalho da professora, embora já buscando a transformação da sua prática, ainda se desenvolvia com maior ênfase nas dimensões linguística e textual e na construção e recepção do texto, o que se configura como resquícios de uma cultura grafocêntrica peculiar a uma perspectiva cartesiana de se entender e ensinar/aprender a língua. Assim sendo, na avaliação da professora, foi tímida a transcendência das paredes às redes nesse primeiro ato. Mas, para nós, o referido ato se configura como um movimento corajoso, porque ela se permitiu experimentar uma atividade diferente, motivada pelo desejo de uma prática mais significativa para os estudantes, assumindo os riscos e, ao mesmo tempo, desenvolvendo estratégias de avaliação e espírito crítico, com confiança o suficiente para seguir na busca de transformação do seu fazer pedagógico.

3.2 SEGUNDO ATO: NOVOS INVESTIMENTOS EM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS E DE LETRAMENTOS CRÍTICOS.

Pouco satisfeita com o primeiro movimento de reconstrução de sua prática pedagógica, nossa professora decidiu utilizar o *facebook* para o trabalho com as práticas de produção textual. A proposta pretendia o investimento do ensino em ambientes digitais

que dialogassem com os usos que os estudantes faziam dessas tecnologias em seu campo de vivência privado, tendo em vista uma ação docente que não perdesse “... a riqueza da cultura de um modo geral e a cultura escrita, especificamente, além de suas múltiplas formas de manifestação” (MARINHO e CARVALHO, 2010, p. 31, citando, GOULART, 2010).

Destarte, na proposição da atividade (figura 02), a professora solicitou, a partir do estudo do Quinhentismo Literário no Brasil, que os estudantes, em grupo, selecionassem informações e comentários críticos acerca desse momento da literatura, procedendo com registros sobre o solicitado por meio da multimodalidade da linguagem, ou seja, poderiam registrar informações sobre o Quinhentismo, publicar imagens associadas, partilhar comentários críticos, em uma prática de escrita colaborativa, acerca das produções quinhentistas, em especial, questionando a ação dos colonizadores, pelo caráter impositivo desta em diferentes dimensões da experiência coletiva no nosso país. Para o registro das atividades, criou-se a página do facebook “Nutrindo a Literatura”.

Figura 02: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo



Fonte: <http://www.facebook.com/nutrindo a literatura>. Acesso em 30 de junho de 2017.

Uma vez criada a página, a professora foi dando as instruções aos estudantes. De início, o convite foi para que os estudantes postassem informações verbais sobre a época e características do Quinhentismo. Depois, foram motivados a buscar imagens, outros textos que tratassem do conteúdo temático abordado. Então, postaram uma imagem clássica da Carta de Caminha a qual suscitou muitos comentários em que alguns deles (figura 03) não parecem resultados de uma escrita autoral, mas revelam um movimento de compreensão crítica dos fatos históricos que, de alguma forma, os afetaram, a exemplo, quando uma estudante escreve: “A carta apresenta também um duplo valor histórico. De

um lado tem a importância de ser o registro documental do Descobrimento ou da entrada do Brasil na história universal [...] De outro, tem o mérito de revelar que a história se faz também a partir de fatos corriqueiros protagonizados por pessoas comuns e sem intenções de grandiosidade e heroísmo”. Numa outra participação da escrita colaborativa, solicitada na mediação da aula, outra estudante registra: “...a Carta de Caminha elaborou grande parte de seu inventário com base [...] nos padrões europeus...”

Figura 03: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo.



Fonte: <http://www.facebook.com/nutrindo a literatura>. Acesso em 30 de junho de 2017.

A seleção dos recortes postados pelos estudantes revela um olhar mais crítico para a Carta (descreve-se o que há no Brasil de acordo com as perspectivas do português). Esse trabalho de seleção da crítica é um movimento relevante para a formação leitora dos estudantes que parecem, ao terem que atender a uma demanda no facebook, envolverem-se com a temática.

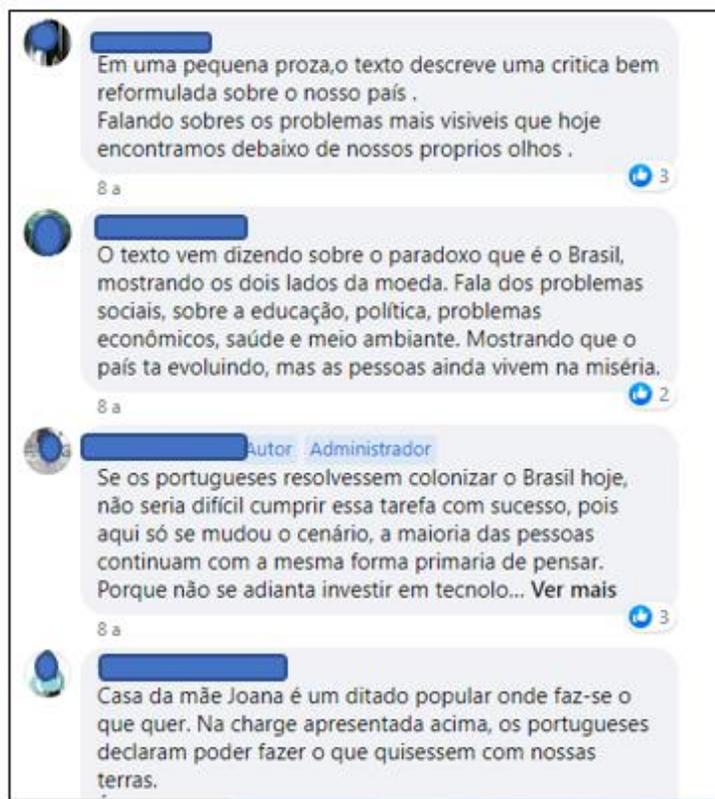
Houve outras postagens dentre as quais destaca-se a de uma charge (ver figura 4), traçando relações intertextuais com teor satírico. Essa escolha evidencia marcas da construção e recepção mais ideológica dos referenciais do Quinhentismo do Brasil, reforçadas pelos comentários dos colegas, desta vez, por meio de breves textos autorais (ver figura 5). Nesses textos, há o registro colaborativo de uma percepção crítica acerca de como o país é visto e tratado desde o momento da colonização até a atualidade o que incide em desrespeito as nossas identidades, culturas, condições ambientais sem investimentos em ações que favoreçam o crescimento significativo do lugar de vivência.

Figura 04: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo.



Fonte: <http://www.facebook.com/nutrindo a literatura>. Acesso em 30 de junho de 2017.

Figura 05: Sequência Didática do Grupo Nutrindo a Literatura para o estudo sobre Quinhentismo.



Fonte: <http://www.facebook.com/nutrindo a literatura>. Acesso em 30 de junho de 2017.

Nesse percurso, ao concluir o trabalho com o Quinhentismo na página do *facebook*, a professora retomou sua tarefa analítica na busca pela transformação consistente de sua

prática rumo à construção de uma pedagogia dos *multiletramentos* e a vivência dos *letramentos críticos*. A partir da reflexividade acerca da ação pedagógica, ela percebeu um aprimoramento na docência, ainda sutil. Nesse segundo movimento, a professora explorou o hipertexto, a multimodalidade, a escrita colaborativa e uma interação mais discursiva e crítica por meio da leitura e da escrita do e no ambiente digital.

Em relação à exposição das experiências socializadas, no trabalho em ambientes digitais, ainda se enfatizou as dimensões textual e linguística, mas, em momentos de redimensionamentos das ações docentes, por exemplo, outras dimensões como a cognitivo-conceitual, a discursiva e sociopragmática começaram a ser contempladas. A informatividade verbal – a partir da interação entre o verbal e o não-verbal – como propõem as discussões sobre a multimodalidade (MAYER, 2001; QUINTANA; SOUZA e PEREIRA, 2015) e o contato com a multissensibilidade (SANTAELLA, 2005) contribuíram para a construção e recepção do sentido do texto.

Nesse segundo ato, a professora não se prendeu ao uso da tecnologia digital como artefato, nem se ocupou em trabalhar um dado conteúdo com um fim em si mesmo por meio de uma exposição verticalizada num contato entre o educador e o educando. Deu-se o espaço para que o estudante, em diálogo com a docente, atuasse e autorasse no processo de construção da aprendizagem sobre o campo literário, leitura e escrita, tendo uma postura crítica e criativa diante do conhecimento. Esse segundo movimento parece transformar o papel da professora e dos estudantes. A professora já não é a única figura que encaminha o trabalho, a pesquisa dos estudantes e a perspectiva que decidem trazer para a discussão já instituiu outras posições nessa configuração do ensino e aprendizagem, suportada pelo *facebook*. Mas o objeto de ensino ainda figura fortemente apegado às demandas curriculares.

3.3 TERCEIRO ATO: O ENCONTRO ENTRE A PRÁTICA DOCENTE, OS MULTILETRAMENTOS E O LETRAMENTO CRÍTICO.

Com o empreendimento contínuo de pesquisa-formação, em interação com a *etnografia* e a *autoetnografia*, é possível desencadear processos de reflexão-ação-reflexão e, por esse caminho, aproximar pesquisa e educação, viabilizando o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Tendo em vista as experiências descritas nos atos anteriores, em mais uma ação de coragem, para vivenciar os *multiletramentos* e o *letramento crítico*, a docente preparou um trabalho com a obra literária *Tenda dos Milagres*, de Jorge Amado, numa sequência didática em que os educandos puderam revelar suas opiniões sobre a religiosidade em termos *glocais*; fizeram um estudo sobre como essa temática é tratada na referida obra e as implicações da época, do autor, do Modernismo para esse tratamento; criaram memes (figura 06), acerca da obra e do recorte temático abordado, e ainda estabeleceram uma comparação entre essa abordagem e a canção *Milagres do Povo* (conforme trecho transcrito abaixo) de Caetano Veloso, cultivando e cativando respeito ao sincretismo religioso e a outras diversidades em nível *glocal*.

Figura 06. Memes construídos pelos estudantes do 4º Ano de Nutrição do CETEP do Baixo Sul em 2018.



Fonte: Material Didático dos Estudantes do 4º Ano de Nutrição, 2018, do CETEP do Baixo Sul

Trecho da Canção Milagres do Povo de Caetano Veloso

Quem é ateu e viu milagres como eu
Sabe que os deuses sem Deus
Não cessam de brotar, nem cansam de esperar
E o coração que é soberano e que é senhor
Não cabe na escravidão, não cabe no seu não
Não cabe em si de tanto sim
É pura dança e sexo e glória, e paira para além da história
Ojuobá ia lá e via
Ojuobahia
Xangô manda chamar Obatalá guia
Mamãe Oxum chora lágrima alegria
Pétalas de Iemanjá Iansã-Oiá ia
Ojuobá ia lá e via
Ojuobahia
Obá [...]

Neste terceiro movimento de construção de uma prática pedagógica pautada nos *multiletramentos* e nos *letramentos críticos*, o percurso de ensino vai se desenhando conforme o interesse dos estudantes. Não se vê, na proposta deste terceiro movimento, a centralidade em um conteúdo curricular específico que pauta as leituras e as atividades de escrita. É o tema no qual os estudantes se envolvem que fomenta os encaminhamentos pedagógicos dados pela professora. A proposta motivou os estudantes, e a aprendizagem da língua se deu por meio da leitura de textos de gêneros discursivos variados a serviço das reflexões dos estudantes, ou seja, o objetivo do trabalho não estava no ensino estrutural de um determinado gênero específico, nem de um conteúdo gramatical ou

literário, mas todos os gêneros discursivos e demais conteúdos que compuseram as atividades estavam a serviço das aprendizagens.

Envolvidos pela possibilidade de discutir uma temática que fazia sentido para o grupo e que tomava parte em suas experiências culturais, os estudantes queriam dizer, queriam se posicionar. A leitura do romance de Jorge Amado não entrava na proposta como finalidade estanque na própria prática da leitura do romance, não era o texto pelo texto, como a visão do *letramento autônomo* demarcaria, mas a leitura do romance (prática da cultura letrada) deu início a aprendizagens que traziam sentidos ao ato de ler relacionando-o às vivências culturais. Nesta experiência, não havia uma intenção prévia de se trabalhar com um determinado gênero, conteúdo gramatical, ou artefato tecnológico, mas eram as reflexões dos estudantes que estavam no centro da prática pedagógica e guiavam os encaminhamentos da professora.

Nesta proposta pedagógica, observa-se que a professora materializa uma prática próxima da pedagogia dos *multiletramentos* e dos *letramentos críticos*, em que as múltiplas linguagens integram o trabalho tanto na formação em leitura quanto na produção textual. A cultura local em diálogo com aspectos culturais globais também está circunscrita na prática educativa e, por fim, quando o estudante pôde se posicionar em relação ao tema em debate, trazendo o seu ponto de vista em diálogo com o dos outros colegas e o da professora, articulando, ainda, saberes de várias esferas (a escolar, a cultural, a religiosa etc.), vê-se que o trabalho também contemplou uma formação para a participação social e exercício da cidadania, integrando nas aprendizagens a escuta atenta do outro e o respeito às diferenças.

A experiência descrita e interpretada no terceiro ato tratou-se de um evento em que o artefato tecnológico, o protagonismo do estudante e a vontade humana e profissional da docente se encontraram no sentido de efetivar um ensino de língua portuguesa mais significativo. Dessa forma, materializou-se uma possibilidade de transcendência das paredes às redes, num processo de contínuas inquietações e construções docentes em interação com a atuação crítica e construtiva dos estudantes, permeada pela pesquisa, pela reflexividade, pelo planejamento, reconhecendo a relevância dos *multiletramentos* e dos *letramentos críticos* na prática de formação dos estudantes.

Vale ressaltar que o resultado de um processo formacional, ilustrado nestes três atos, a professora, mesmo inquieta e tensa diante de dificuldades, como o acesso à TD por parte dos estudantes e da sua própria formação para lidar com mais preparo com essas tecnologias em sala de aula, pôde implementar sua ação didática no cenário pandêmico dando prosseguimento à sua busca por uma prática docente mais articulada com os *multiletramentos* e os *letramentos críticos*.

Segundo a professora, suas experiências, em muito, contribuíram para que, no contexto pandêmico, as práticas educacionais tivessem um encaminhamento mais seguro para o desenvolvimento de atividades docentes não presenciais, podendo-se utilizar as tecnologias digitais, não como uma opção, mas como mecanismo essencial à construção do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências docentes vivenciadas como possibilidade de se instaurar o trabalho pedagógico com os *multiletramentos* e *letramentos críticos*, foi possível considerar que, ainda que sejamos sujeitos da sociedade tecnológica digital, o que é evidenciado em nossas ações pessoais e profissionais, é preciso investir na equidade de interações tecnológicas nas práticas escolares para o ensino da língua, contemplando pensamentos e ações humanas.

A busca da professora por uma prática de ensino da língua significativa para ela e para os estudantes, integrando as TD, uma vez que elas fazem parte das vivências dos estudantes em outras esferas da sociedade, traçou um percurso iniciado pela inquietude com as práticas tradicionais, mais apegadas ao modelo de *letramento autônomo*, transformando o seu lugar de professora no processo de ensino o que também integrou a reconstrução do protagonismo estudantil nas aprendizagens e reconceituação do próprio objeto de ensino (a língua).

Na trajetória desenhada pela professora, a *etnografia* e a *autoetnografia* tiveram papel fundamental na construção dos processos reflexivos que viabilizaram olhares críticos à própria prática, permitindo compreender os movimentos necessários aos encaminhamentos pedagógicos almejados na perspectiva dos *multiletramentos* e dos *letramentos críticos*.

Na busca pela transcendência das paredes às redes, práticas de leitura e escrita assumem novas perspectivas e requerem outras performances dos sujeitos. Ao se utilizar linguagens outras, deslocando a centralidade da cultura grafocêntrica, rompem-se paradigmas, fronteiras e estabelecem-se interações diversas de modo que paredes vão deixando de limitar práticas educacionais, dando lugar às redes, tão essenciais para se articular pensamentos, problematizações, construções e sistematizações de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- CAZDEN, Courtney. B. et. al. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social future. In. Harvard Educational Review, April, 1996.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social future*. New London Group. Routledge, 2000.
- CUPANI, A. *Filosofia da Tecnologia: um convite*. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª. Ed, 1987.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- KATO, Mary. *O mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 2002.
- MARINHO, Marildes e CARVALHO, Teodoro. (orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto base do Simpósio da TESOL International Research Foundation (TIRF), São Paulo, 2005.
- QUINTANA, Haenz Gutiérrez; SOUZA, Ana Lúcia Silva e PEREIRA, Júlio Neves. Leitura e multimodalidade. In.: SILVA, Simone Bueno Borges, et al. *Leitura, Modalidade e Formação de Leitores*. Salvador: UFBA, 2015.
- ROJO. Roxane (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia*. – 3. ed. – São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SILVA, Simone Bueno Borges. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola .IN. FERRAZ, Obdália. *Educação, (multi)letramentos e tecnologias*. Salvador: Edufba, 2019.
- SILVA, Simone Bueno Borges e SILVA, Ferreira Laureci. Etnografia e Autoetnografia na Formação de Professores. In KLEIMAN. Ângela B. e ASSIS. Juliana Alves (orgs). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2016.
- STREET B. *Literacy in Theory and Practice*: Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- STREET B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In.: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editorial UFMG, 2010.
- MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (orgs). *Letramentos sociais: abordagem crítica do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014
- VERSIANI. D. *Autoetnografia: uma alternativa conceitual*. Revista Letras Hoje. v. 37, n. 4. 2002. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/14258>. Acesso em setembro de 2017.