

A IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE: A PIRÂMIDE HOLOGRÁFICA COMO UM RECURSO DIDÁTICO

Cristiane Rosa Lopes (UEG)
Jaqueline Fonseca Veiga (UEG)
Luana Alves Luterman (UEG)

Resumo: Este artigo apresenta uma experiência de ensino e de aprendizagem pautada nos multiletramentos e nas multimodalidades, que foi vivenciada em 2017, durante a regência do Estágio de Língua Portuguesa. Objetivamos ressaltar a importância do uso de metodologias e práticas de ensino multimodais e multimidiáticas, ressaltando os benefícios que elas podem trazer para desenvolvimento da aprendizagem. Com base nos estudos de Rojo (2012), Marzari (2014), entre outros autores, ressaltamos a importância da formação de professores tendo como base a pedagogia dos multiletramentos. Compreendemos que a formação continuada é um desafio para os professores, tendo em vista a carga horária de trabalho geralmente excessiva, e sabemos que a formação apenas da graduação não é suficiente. Portanto, encontramos, na internet e no YouTube, meios de ensinar e também de aprender, como foi a experiência com a pirâmide holográfica – um recurso inicialmente utilizado para fins de entretenimento, mas que foi didatizado, promovendo processos de aprendizagem multimodais e multimidiáticos.

Palavras-chave: Multiletramentos; Formação de Professores; Pirâmide Holográfica.

Abstract: This article presents a teaching and learning experience based on multiliteracies and the multimodalities, which was experienced in 2017, during the regency of the Portuguese Language Internship. We aimed to highlight the importance of using methodologies and multimodal teaching practices and multimedia tools, highlighting the benefits they can bring to enhance learning. Based on studies of Rojo (2012), Marzari (2014), among others, we emphasize the importance of teacher education based on the pedagogy of multiliteracies. We

understand that continuing education is a challenge for teachers, in view of the excessive workload, and we know that graduation experience alone is not enough. Therefore, we have found on the Internet and YouTube, ways to teach and also to learn, such as the experience with the holographic pyramid - a resource initially used for entertainment purposes, that was adapted for education, promoting multimodal and multimedia tools in learning processes.

Keywords: Multiliteracies; Teacher training; Holographic Pyramid.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de abordar a importância dos multiletramentos, das abordagens multimodais na formação de professores, mostrando como esses recursos podem contribuir na didática e no desenvolvimento das aulas. Segundo Rojo (2013), a sociedade contemporânea maneja uma pluralidade midiática por meio de múltiplos objetos de diversas tecnologias, especialmente as digitais, o que transforma a relação entre os sujeitos e as linguagens. Para trabalhar de forma multimodal, é preciso ser multiletrado, inclusive no letramento digital. A multimodalidade refere-se, de acordo com Dionísio (2005), à heterogeneidade de formas e modos materiais de concretização linguística, sejam verbais e/ou não verbais, capazes de exercer a função de pistas textuais tipográficas, com efeitos estilísticos que objetivam instaurar diferentes interações, sejam de destaque (como sublinhado, diferentes fontes e tamanhos), de entonação, de disposição espacial para denotar sentidos

(como nos poemas cinéticos/concretistas), de gestualidade imagética etc. A presença de produtos eletrônicos em sala de aula é cada vez maior, sobretudo por parte dos alunos. O mais comum é o celular. Entretanto, ainda existe certa resistência com relação ao uso pedagógico desses aparelhos no ambiente escolar. Além de haver resistência, ainda existe falta de formação, falta de letramento digital.

Tendo como parâmetro nossas experiências em cursos de Licenciatura em Letras, é possível perceber que, embora discutamos didática e prática de ensino de Língua Portuguesa, os métodos e recursos tendem a ser os de uso tradicionais: aula expositiva, quadro, giz e livro didático. O datashow também é bastante usado; poderia ser um recurso multimodal, mas muitas vezes as aplicações que lhes dão são tradicionais, como se fossem uma extensão do livro didático. Embora discutamos novas tecnologias, o uso do celular como ferramenta pedagógica ainda encontra resistência até mesmo em salas de aula da universidade. Essa resistência encontra-se principalmente no fato de os professores ainda não se sentirem confortáveis com essa inovação, o que é compreensível, pois na maioria das vezes são o que Prensky (2001) denomina de imigrantes digitais. Os alunos de hoje, por outro lado, por já nascerem cercados por celulares,

internet, mensagens instantâneas etc., são denominados pela autora de nativos digitais, ou seja, falantes nativos da linguagem digital destas tecnologias.

Neste cenário, é imprescindível que a formação de professores de línguas nas universidades difunda as inovações e capacite os professores para apropriação do uso pedagógico das novas tecnologias, tendo como base a perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade. Todavia, isto ainda não ocorre de forma sistemática. De acordo com Paiva (2013, p.215), “o que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão”.

Além disso, os próprios documentos instrucionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são deficientes na abordagem do letramento digital, nas práticas de letramento multimodais. Existe uma menção a essa cultura digital, há um reconhecimento de que os jovens estão inseridos nessa cultura, mas os documentos não mostram aplicações didáticas que consigam se beneficiar desses saberes. A BNCC referente ao Ensino Fundamental, por exemplo, preconiza que:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades

contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2017, p.57)

A BNCC (BRASIL, 2017) reconhece um protagonismo juvenil ligado à cultura digital, mas por que, então, não mobilizar esse protagonismo, esse engajamento para que o aluno seja mais proativo em sala, de modo que o professor seja mediador do conhecimento, em vez de transmissor? Por que não proporcionar aplicações didáticas a essa cultura digital que o aluno já tem, na maioria dos casos? O documento aponta um possível problema ligado à apropriação dessa cultura digital, que seria induzir ao “imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar” (BRASIL, 2017, p.57).

Existe, ao nosso ver, uma resistência do próprio documento em incluir esses novos letramentos, essas novas

formas de aprender, em virtude de elas se diferenciarem das práticas tradicionais de letramentos ainda vigentes no meio escolar, que privilegiam o domínio do código escrito. Não é uma questão de substituir essas práticas por outra(s), “mas de integrar letramentos”, ou seja, não é “negar a função da escola de propiciar o acesso dos estudantes a letramentos dominantes”, mas sim de considerar e legitimar “letramentos constituídos em outras agências sociais e culturais, trazidos pelos estudantes, por meio de práticas pedagógicas que lhes são significativas” (OLIVEIRA; ARRIEL, 2018, p.473). A BNCC propõe a ressignificação das aulas por meio de diferentes gêneros textuais ou discursivos, mas não orienta o uso pedagógico de suportes presentes no cotidiano dos alunos, como os celulares e os *tablets*. Vejamos:

Figura 1: sugestão de articulação das áreas de conhecimento por meio de atividades colaborativas visando ao protagonismo juvenil. Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.472)

Laboratórios: supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo (línguas, jornalismo, comunicação e mídia, humanidades, ciências da natureza, matemática etc.).

Oficinas: espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas (produção de objetos/equipamentos, simulações de "tribunais", quadrinhos, audiovisual, legendagem, fanzine, escrita criativa, performance, produção e tratamento estatístico etc.).

Clubes: agrupamentos de estudantes livremente associados que compartilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, *fandom* etc.).

Observatórios: grupos de estudantes que se propõem, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc. (imprensa, juventude, democracia, saúde da comunidade, participação da comunidade nos processos decisórios, condições ambientais etc.).

Incubadoras: estimulam e fornecem condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia (plataformas digitais, canais de comunicação, páginas eletrônicas/*sites*, projetos de intervenção, projetos culturais, protótipos etc.).

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.).

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, *slam*, hip hop etc.).

Como podemos analisar por meio do excerto da BNCC, as multimodalidades são estimuladas como projetos de ensino das linguagens, códigos e suas tecnologias imbricadas com outras áreas de conhecimento. Porém, não há a explicitação da maneira como os multiletramentos podem ser efetivados, por exemplo, com o uso de suportes, meios de disseminação dos textos em diferentes gêneros textuais, conforme Marcuschi (2003), como a tela de computadores, celulares e tablets. Maingueneau (2004, p.71) denomina suporte como mídiun. Este não é apenas um veículo de emissão dos discursos, porque a alteração do mídiun ocasiona, por conseguinte, a modificação dos gêneros discursivos. Portanto, o mídiun atua como a própria arte, não apenas como o meio de veiculação dela. Os próprios corpos dos estudantes, por exemplo, atuam como protagonistas, o que amplia a relação entre dizer/fazer/atuar, pois a corporalidade torna ainda palpável a realização textual. Daí a integração de práticas multimodais, de textos contemporâneos: “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.19). Complementamos: as significações, dependendo dos mídiuns mobilizados, refratam de múltiplas maneiras porque ativam diferentes sentidos, inclusive no processo reflexivo mútuo calcado na relação entre o eu e o outro durante a interação social.

Pensando nesses aspectos deliberados por Rojo (2012) e por Maingueneau (2004), compreendemos que as práticas multimodais exigem uma capacidade cognitiva múltipla, também quanto à compreensão do manejo visceral das novas tecnologias, pois os textos são permeados por muitas linguagens que exigem projeção corpórea – verbal, visual, audiovisual, entre outras – e para que tudo isso produza sentido é preciso que entendamos cada uma dessas linguagens e também a associação entre elas. A adaptação às possibilidades de leitura, tendo como base os multiletramentos, é um processo gradativo, assim como aprender a dirigir, por exemplo (que também é uma prática de letramento). Quando se está aprendendo a dirigir, é necessário ter muita concentração. São duas mãos para controlar volante e câmbio de marchas, são dois pés para controlar três pedais, são dois olhos para observar três espelhos e o que vem pela frente, e dois ouvidos para escutar os barulhos do carro e do trânsito. Leva um tempo até que todas essas leituras sejam feitas. O processamento demora, pois é necessário que se leia tudo isso em conjunto. No início, a leitura pode não ser tão efetiva, mas com a prática a capacidade de processamento de todas essas informações vai se ampliando, pois as recebemos de várias formas. Da mesma forma acontece com as possibilidades de

leitura multimodais que podem ser abordadas na escola. Em um primeiro momento as análises podem ser superficiais, a novidade pode distrair o aluno, mas o uso dessas possibilidades pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo mais produtivo, a longo prazo, além de ser algo mais dinâmico, interativo e que pode aproveitar capacidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, esse artigo traz reflexões sobre uma experiência realizada no estágio supervisionado em Língua Portuguesa, de um curso de licenciatura em Letras, da Universidade Estadual de Goiás, relativa à formação de professores na perspectiva dos multiletramentos e das multimodalidades. Como exemplo de uma possibilidade de prática multimodal no ensino de línguas, será abordado o uso da Pirâmide Holográfica para celular. Trata-se de um recurso digital que, inicialmente, não possui finalidades didáticas, mas que foi adaptado para esse fim.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS

A formação acadêmica de professores de línguas, na graduação, embora trate teoricamente das perspectivas dos multiletramentos, não proporciona uma prática efetivamente profícua, tanto devido à rapidez do tempo dedicado a essa

etapa curricular quanto à dificuldade de os formadores lidarem com metodologias atualizadas de multimodalidades e, por conseguinte, promoção dos multiletramentos. Entretanto, lidamos, em sala de aula, com uma geração de nativos digitais que não permite que o professor se ausente por completo da cultura digital, fazendo com que ele se aproxime dos multiletramentos.

A formação continuada é um aspecto importante e delicado na vida dos professores, em geral. É importante essa formação constante, essa ressignificação de práticas docentes, mas muitas vezes ela é inviável para a maioria dos professores em exercício, principalmente os da educação básica, tendo em vista a carga horária excessiva de trabalho que eles têm de cumprir. A formação da graduação não é suficiente para atender as demandas de um ensino multimodal e a formação continuada tem sido um desafio para esses professores.

Para Gatti (2010, p.1375),

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Hoje ainda lidamos com professores que seguem rigorosamente o livro didático. O livro didático é importante, é norteador, mas se limitar apenas a esse recurso é contribuir para a manutenção de um ensino tradicional, desconsiderando a demanda dos alunos, a necessidade de variação metodológica atualizada, adequada à contemporaneidade e suas demandas. Os alunos aprendem de formas diferentes, é necessário que as abordagens sejam diversificadas.

Quando pensamos única e exclusivamente no uso do livro didático, na maioria das vezes, lidamos com um ensino descontextualizado e fragmentado. O fato é que o livro didático é limitado e, para um ensino de qualidade, ele não pode ser o único recurso.

Pensar novas formas de interação entre as pessoas envolvidas com a escola, os alunos e os manuais [...] poderá levar, quem sabe, a estabelecer novas relações entre teoria e prática e entre professores e alunos, propiciando a ambos a conquista do papel de sujeitos reais das aulas, dos livros e do saber. (CHIAPPINI, 2005, p.100)

É necessário conceber as possibilidades de aprendizagem do aluno além da concepção da educação bancária, em que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina;

os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p.68). Ou seja, ir além da ideia do aluno como um mero receptor quantitativo do conhecimento, como se o acúmulo e a capacidade mnemônica fossem sinônimos de aprendizagem. Professores e alunos aprendem juntos e ensinam juntos. Basta que haja uma interação entre esses pares, uma interação entre teoria e prática e uma ressignificação das práticas. É importante, inclusive, pensar em novas formas de interagir com o livro didático.

A formação docente é um processo gradativo e infundável, um processo em construção constante. As práticas, as didáticas, as metodologias, as necessidades dos alunos e o contexto escolar se modificam a cada dia e o professor precisa acompanhar essas mudanças.

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico. (CUNHA, 2006, p.169-170)

A reflexão sobre a prática docente e os processos de avaliação e autoavaliação são exercícios que proporcionam

o crescimento do professor. Por melhores que sejam as práticas, o professor sempre deve estar insatisfeito em algum aspecto para que ele não se acomode. Não existe uma prática ideal, existem práticas, existem metodologias e os alunos têm modos de recepção diferentes. É preciso que o professor consiga mediar tudo isso, construindo saberes a partir da própria realidade e da realidade dos alunos.

Por fim, corroboramos com Freire:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (1996, p.27)

Nessa perspectiva, o professor precisa sempre investir em conhecimento para ser um agente formador, ele é mediador do conhecimento e pode provocar a capacidade crítica do aluno, questionando, problematizando, incitando... e o professor precisa se apropriar de métodos diversificados, precisa acatar novas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido é que abordaremos, no tópico seguinte, os multiletramentos e as multimodalidades no ensino de Língua Portuguesa.

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADES: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DA PIRÂMIDE HOLOGRÁFICA

A perspectiva dos multiletramentos possibilita um trabalho mais dinâmico e interativo, pois engloba uma sintaxe textual mista e multimodal. Pensando nisso, abordaremos uma experiência vivenciada durante o estágio de Língua Portuguesa, em 2017, que consistiu na exposição de conteúdo por meio de uma pirâmide holográfica.

A pirâmide holográfica, a princípio, não possui aplicações didáticas. O que inspirou o uso dessa pirâmide como um instrumento didático foi um projeto de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Goiás, que “teve como finalidade proporcionar modos de leitura contemporâneos, que fogem do bidimensional convencional e, a pirâmide holográfica era um dos suportes utilizados no projeto” (VEIGA; LUTERMAN, 2017, p.119).

O canal do YouTube *Manual do Mundo* ensina a construir a pirâmide e explica como se dá a simulação do holograma¹. Vendo nesse instrumento possibilidades de práticas de leituras contemporâneas, que proporcionam a aprendizagem por meio do audiovisual e do imagético, que utiliza o celular como suporte, uma pirâmide como projetor, ou seja, práticas que não seguem os padrões de leitura convencionais

1 <https://www.youtube.com/watch?v=ejiDPkVXbqs>

bidimensionais. Vemos uma possibilidade mais atraente de se apresentar um conteúdo tradicional de uma forma multimodal, pautada nos multiletramentos.

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. (ROJO, 2012, p.13)

Pensando na multiplicidade cultural na educação básica, lidamos com nativos digitais, que fazem parte da cultura digital, da cultura midiática. A ideia de usar a pirâmide holográfica com esse público pareceu interessante. Além disso, existe uma multiplicidade semiótica na construção de textos que utilizam esse suporte, capaz de propiciar a maleabilidade da operacionalização crítica, não mais estipulada pela limitação da bidimensionalidade. Os textos impressos tradicionalmente, sem efeito tridimensional, lineares e convencionais, agora, por meio da pirâmide holográfica, tornam-se visuais, audíveis, simulam o efeito tridimensional, ou seja, podem ser mais dinâmicos e mais interativos, próximos da realidade corpórea dos estudantes.

Para que a pirâmide funcione, é necessário um suporte (mídium), que pode ser o celular ou alguma tela, um vídeo

com edição especial, que possua a imagem espelhada verticalmente e horizontalmente, formando um +, mas com um espaço livre no centro (onde se encaixa a pirâmide) e a pirâmide. A pirâmide precisa ser construída em material transparente, podendo ser algo mais rígido, como o acrílico, e até algo mais maleável, como o acetato.

Nossa proposta durante o estágio foi apresentar a obra *O Uruguai* por meio da pirâmide holográfica. Todo o estágio se desenvolveu na perspectiva dos multiletramentos, com recursos diversos, dentre eles a pirâmide. Desta forma, as práticas desenvolvidas buscaram se ajustar a demandas contemporâneas, pois

o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominante), de diferentes campos (ditos ‘popular/de massa/erudito’), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’. (ROJO, 2012, p.13)

A proposta de adaptação e apresentação da obra *O Uruguai*² era promover essa hibridização da qual Rojo (2012) fala. O texto original apresenta uma linguagem mais arcaica, típica do momento histórico que ele foi produzido,

2 <https://www.youtube.com/watch?v=6toPU40gvWc>

e a adaptação foi feita com uma linguagem mais atual. Com relação à estrutura, podemos ressaltar a métrica e os versos brancos no texto original. Já a adaptação não tem uma preocupação com a métrica, mas é feita com rimas. Essa mescla do clássico e do popular proporciona essa hibridização da cultura. O aluno não deixa de ter acesso ao clássico e, além dele, passa a ter acesso ao que é novo. Atualiza e ressignifica o texto original, mas tem a possibilidade de acessá-lo como se o passado fosse resgatado para o presente por meio da materialidade com efeito tridimensional. Além dessas mudanças estruturais e linguísticas, o texto que antes era impresso ganha uma versão audiovisual, configurando-se como uma cultura transmidiática.

Uma história transmídia desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões. (JENKINS, 2009, p.138)

A leitura do livro impresso *O Uruguai* e da adaptação na pirâmide holográfica proporcionaram experiências diferentes, construíram saberes diferentes, ambos valiosos.

A intenção não é substituir uma obra pela outra, não é substituir um (multi)letramento pelo outro. A intenção é fazer com que todas essas possibilidades se complementem, se interajam, produzam novas possibilidades de leitura e novos letramentos.

[Os multiletramentos] são interativos; mais que isso, colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p.23)

É importante considerar essa ação transgressora dos multiletramentos, no sentido de que ele ultrapassa algumas barreiras, como a barreira do livro impresso, por exemplo. Outra transgressão acontece nas relações de poderes citadas por Rojo e também nas relações de poderes entre alunos e professores. O professor ainda é muito carregado com a responsabilidade de saber de tudo, de oferecer alguma coisa para o aluno, mas ele também pode receber. O aluno está inserido na cultura digital e pode ser o agente produtor de conhecimento. Um exercício de adaptação de um texto, da forma como foi feito com *O Uruguai*, trabalha com a capacidade de leitura, compreensão, interpretação e síntese

do texto, aciona a criatividade dos alunos, além de mobilizar os conhecimentos linguísticos, vocabulares e estruturais. Por fim, o letramento digital seria acionado no momento da produção audiovisual. Dessa forma,

o aprendiz assume um novo papel no contexto de aprendizagem, que o torna mais responsável pela construção conjunta do conhecimento, algo que por vezes os “assusta”, é preciso que os professores [...] assumam uma postura pedagógica a partir da qual possam construir modelos de ensino diferenciados, buscar ferramentas digitais inovadoras e mesmo dar usos inovadores a ferramentas existentes. (MARZARI, 2014, p.12)

O professor precisa conhecer todos os recursos necessários para essa produção, precisa instruir os alunos, mas não precisa necessariamente oferecer pronto, ele precisa oferecer meios para que os alunos se tornem agentes do conhecimento. Essa proposta dos multiletramentos é bastante viável, considerando a demanda de alunos que temos atualmente. Os interesses são diversos e as possibilidades que essa didática proporciona são maiores. Há uma interatividade maior com o conhecimento, pode-se ter acesso ao conhecimento de diversas maneiras, pode-se construir o conhecimento de várias formas, o aluno pode se envolver mais, pode contribuir com novas possibilidades de

letramento. Entretanto, é necessário que haja uma constante formação dos professores, para que eles se abram a essas possibilidades didáticas e saibam conduzir essas práticas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi exposto, ressaltamos a importância da formação de professores na perspectiva multiletrada, multimodal e multimidiática. O professor deve se aliar às ferramentas tecnológicas para que elas sejam instrumentos que contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem, da dinâmica da aula, para que esses recursos sejam aliados e não ameaças à prática docente.

A partir dos multiletramentos, da inserção da cultura digital no contexto da sala de aula, os professores e os alunos deixam de ser fornecedores, receptores e espectadores do conhecimento. A mídia é interativa e propicia um desenvolvimento compartilhado, proporciona que os alunos sejam agentes, produzam, ensinem e aprendam. As ferramentas, computadores, tablets, aplicativos, programas... tudo isso é de extrema importância para uma aprendizagem mais interativa e atrativa. Contudo, as ferramentas não bastam. É necessário saber usá-las, saber otimizá-las para uma pedagogia multimodal. O professor

precisa ser digitalmente letrado e estar disposto a (re) significar as próprias práticas. Segundo Moran (2009 *Apud* MARZARI, 2014, p.13), “[...] uma das tarefas mais urgentes é educar o educador para uma nova relação no processo de ensinar e aprender, mais aberta, participativa, respeitosa do ritmo de cada aluno, das habilidades específicas de cada um”.

Moran ainda afirma que “[...] ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente do convencional. O professor não é o ‘informador’, o que centraliza a informação. A informação está em inúmeros bancos de dados, revistas, livros e endereços de todo o mundo” (MORAN, 1997, p.149). Levando em conta a dificuldade que o professor enfrenta em conseguir conciliar, por exemplo, uma formação continuada e sua rotina de trabalho nada exígua, a própria internet pode contribuir para essa formação e para esses novos multiletramentos do professor. Assim como é possível para o professor ensinar utilizando a internet, também é possível que o professor aprenda para ensinar com a internet.

Retomando o trabalho com a pirâmide holográfica, foi por meio da internet que esse recurso foi descoberto e foi também por meio da internet que foi possível produzir conteúdo para o formato da pirâmide holográfica. O processo de formação

durante a graduação em Letras trouxe teorias sobre os multiletramentos, que, juntamente com aprendizagens pela internet e pelo YouTube, possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho atraente, interativo e inovador, agradável para os alunos e significativo para a nossa formação como professores.

A partir de experiências com essa, é possível refletir acerca das transformações que as tecnologias podem proporcionar em nossas práticas de ensino, pois, conforme salienta Rojo (2012, p.26-27), ao invés de barrar o uso do internetês ou “de proibir o celular em sala de aula, podemos usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”, e ampliar as possibilidades de letramentos nas aulas.

As mudanças nas práticas de ensino são necessárias. Aulas tradicionais, com quadro, giz, livro didático e a voz do professor, não são mais suficientes para atender às demandas das práticas sociais contemporâneas. São necessárias novas ferramentas, novas configurações, pois novas linguagens estão em uso no contexto atual. A formação de professores não pode ignorar as inovações tecnológicas. É preciso reconfigurar práticas docentes e discentes, possibilitando, principalmente, que os alunos, que já são produtores e

consumidores de bens culturais em novas mídias (ROJO; MOURA, 2012), sejam mais proativos e protagonistas na produção de conhecimentos na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL (2017). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF. In http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em 4.Jun.2018.

CHIAPPINI, Lgia (2005). *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino*. São Paulo: Cortez.

CUNHA, Maria Isabel da (2006). *O bom professor e sua prática*. 18.ed. Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus.

DIONÍSIO, Angela Paiva (2005). “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita”. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GATTI, Bernardete Angelina (2010). “Formação de professores no Brasil: características e problemas”. In *Educação e sociedade*, Campinas, 31(113), Out./Dez., 1355-1379.

JENKINS, Henry (2009). *Cultura da convergência*. 2.ed. Susana Alexandria (Trad.). São Paulo: Aleph.

MAINGUENEAU, Dominique (2004). *Análise de textos de comunicação*. 3.ed. Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha (Trad.). São Paulo: Cortez.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2003). “A questão do suporte dos gêneros textuais”. *Revista DLCEV - Língua, Linguística & Literatura*: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 1(1), Out., 9-40.

MARZARI, Gabriela Quatrin (2014). “Repensando a sala de aula a partir do letramento digital”. *Revista Entretextos*, Londrina, 14(2), Jul./Dez., 7-25.

MORAN, José Manuel (1997). “Como utilizar a Internet na educação”. *Ciência da Informação*, Brasília, 26(2), Mai./Ago., 146-153.

OLIVEIRA, Hêlvio Frank de; ARRIEL, Tatiane Dutra de Godoi (2018). “Ensino/aprendizagem de língua portuguesa na escola: explorando letramentos”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 18(3), 451-477.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (2013). “A formação do professor para uso da tecnologia”. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume II*. Campinas, SP: Pontes Editores. p.209-230.

PRENSKY, Marc (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants Part 1”. *On the Horizon*, 9(5). In <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em 13.Fev.2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane (2012). “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola”. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola* (Estratégias de ensino; 29). São Paulo: Parábola Editorial.

_____ (2013). “Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens”. *Grim UFC*. Ceará: Universidade Federal do Ceará. In http://www.grim.ufc.br/index.php?view=article&catid=8%3Apublicacoes&id=80%3Aentrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&format=pdf&option=com_content&Itemid=19 Acesso em 9.Abr.2019.

VEIGA, Jaqueline Fonseca; LUTERMAN, Luana Alves (2017). “Marília de Dirceu e O Uruguai: um olhar contemporâneo e uma abordagem multimodal sobre obras árcades”. In: LUTERMAN, Luana Alves; POZZOBON, Maria Margarete; SILVA, Valéria Rosa da; THEREZA JÚNIOR, Alcides Hermes (Orgs.). *Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Cristiane Rosa Lopes é Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Graduação em Letras da Universidade Estadual de Goiás UEG – Campus Campos Belos e do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) no Campus Cora Coralina. Participa do grupo de pesquisa Discursos de Diversidade, Diferença, Valorização e Resistências Sociais (DIVERSO).

E-mail: crisrosalopes@gmail.com

Jaqueline Fonseca Veiga é aluna do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da UEG no Campus Cora Coralina. Participa dos grupos de pesquisa Hibridização (grupo de estudos em Hibridismo, Discurso e Processos de Subjetivação) e Etcetera.

E-mail: jaquelinefveiga@outlook.com

Luana Alves Luterman é Pós-Doutora em Linguística pela Universidade Federal São Carlos UFSCar (2019), Pós-Doutora (2016), Doutora (2014) e Mestre (2009) pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras pela UFG. Professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Organizou as obras *Educação Linguística e Formação Docente: Diferentes Olhares Epistemológicos*; *Pesquisas em Língua e Literatura: Múltiplos Olhares* e *Interdisciplinaridade na Educação: Redimensionando Práticas Pedagógicas*. Coordena o grupo Hibridização.

E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br

*Recebido em 30 de abril de 2019.
Aprovado em 19 de junho de 2019.*