

Formação continuada em multiletramentos: ressignificando as práticas pedagógicas com a inserção das tecnologias digitais móveis

*Continuing education in multiliteracies: resignifying pedagogical practices with the
insertion of mobile digital technologies*

Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos*
*Universidade do Estado da Bahia
Salvador, Bahia, Brasil*

Jucileide Santos de Jesus Moraes**
*Universidade do Estado da Bahia
Salvador, Bahia, Brasil*

Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas***
*Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana, Bahia, Brasil*

Resumo:

Este estudo tem por objetivo discutir sobre o processo de formação continuada de educadores da educação básica, através do desenvolvimento de atividades implementadas em um curso de formação semipresencial, que visou potencializar as ações pedagógicas do professor do Ensino Fundamental, a partir do uso das tecnologias digitais móveis (TDM). Para tanto, apresentamos reflexões acerca da importância das TDM na vida cotidiana, buscando compreender como professores constroem conhecimento na sociedade da informação e podem levar esse processo para a sala de aula de maneira efetiva, por meio da interação com os discentes, com vistas à ressignificação e (re)construção de concepções e práticas pedagógicas, integrando demandas que a cultura digital propõe. Nesse sentido, entendemos que é preciso pensar em ações, a partir da Pedagogia dos Multiletramentos e da multiplicidade – cultural e semiótica – de práticas letradas da nossa sociedade; e, sob essa ótica, mobilizamos, neste estudo, a discussão de categorias teóricas como pedagogia dos multiletramentos, tecnologias móveis e pesquisa colaborativa. Os resultados do estudo apontam que, a partir da pesquisa colaborativa, foram propiciados movimentos dialógicos e reflexivos constantes com os professores envolvidos. Inferimos, portanto, que a efetivação de sequências didáticas, na perspectiva dos multiletramentos, é um grande desafio para o professor; porém, com a construção colaborativa – nos encontros de formação continuada –, é possível consolidar atividades multiletradas, com o uso das tecnologias digitais móveis (TDM), que contribuam para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Multiletramentos. Práticas Pedagógicas. Tecnologias Digitais Móveis.

* Doutoranda em Educação e Contemporaneidade. Mestre em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: jucileidesantos@gmail.com.

** Doutoranda em Educação e Contemporaneidade. Mestre em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: jucileidesantos@gmail.com.

*** Doutora em Educação. Mestre em Estudos de Linguagem. Profa. Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: fsovboas@uefs.br.

Abstract:

This study aims to discuss the process of continuing education of basic education educators, through the development of activities implemented in a blended training course, which aimed to enhance the pedagogical actions of the elementary school teacher, from the use of digital technologies mobile (TDM). Therefore, we present reflections on the importance of TDM in everyday life, seeking to understand how teachers build knowledge in the information society and can effectively take this process to the classroom, through interaction with students, with a view to re-signification. and (re)construction of pedagogical concepts and practices, integrating demands that digital culture proposes. In this sense, we understand that it is necessary to think about actions, based on the Pedagogy of Multiliteracies and the multiplicity – cultural and semiotic – of literate practices in our society; and, from this perspective, we mobilized, in this study, the discussion of theoretical categories such as pedagogy of multiliteracies, mobile technologies and collaborative research. The results of the study indicate that, from the collaborative research, constant dialogical and reflective movements were provided with the teachers involved. We infer, therefore, that the implementation of didactic sequences, from the perspective of multiliteracies, is a great challenge for the teacher; however, with collaborative construction – in continuing education meetings – it is possible to consolidate multi-literate activities, with the use of mobile digital technologies (TDM), which contribute to the improvement of the teaching and learning process.

Keywords: Multiliteracies. Pedagogical practices. Mobile Digital Technologies.

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais móveis, inseridas no cotidiano, têm revelado a necessidade de se realizar mudanças em diversas áreas da sociedade. É muito comum ouvirmos que estamos na era da conectividade, em que uma parte da população possui algum dispositivo móvel (*tablet, smartphones, notebooks*) conectados à internet e através dessas interfaces realizam compras, transações bancárias, estudam, comunicam-se criam e compartilham conhecimentos e experiências. Na escola, não é diferente, pois, estes aparelhos estão presentes nas mãos de alunos e professores, quer sejam para o uso pessoal, quer sejam para uso coletivo.

Nesse contexto, surge também a necessidade de se lançar um novo olhar para dentro da escola, pois, como instituição social, com objetivos de formar cidadãos críticos, reflexivos, criativos, capazes de influenciar o meio em que vivem, não pode ficar à margem dessas mudanças, já que estudantes e professores possuem e utilizam dispositivos digitais móveis, nos vários espaços sociais e, também, nos ambientes escolares. Tal fato obriga-nos a pensar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas a partir das potencialidades que têm os recursos tecnológicos digitais móveis.

Assim, consideramos, neste estudo, os possíveis entrelaçamentos a serem feitos entre as práticas pedagógicas, as tecnologias digitais móveis e os multiletramentos, através da análise do curso de extensão de formação continuada para educadores da educação básica, realizado através de um edital de extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em parceria com a Secretaria Municipal da Educação (SMED), em Salvador/Bahia.

O curso de extensão de formação continuada, intitulado *Formação continuada em multiletramentos: ressignificando as práticas pedagógicas com a inserção das tecnologias digitais móveis*, financiado pela Pró-reitoria de extensão da instituição de ensino superior proponente, teve como objetivo promover a formação continuada de professores de escolas municipais, visando à elaboração colaborativa e ao desenvolvimento de projetos e atividades que potencializem ações pedagógicas e fortaleçam o processo de ensino e de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Participaram do projeto 57 professores de escola municipais da capital; dentre eles, 54 também assumiam a função de coordenadores nas escolas onde atuavam.

Ao tomar por base a análise dos dados gerados nas rodas de conversa e nas entrevistas semiestruturadas, construímos, de forma colaborativa, o projeto de Extensão, visando a atender às demandas detectadas a partir das situações apresentadas pelos docentes. Foram organizados dois módulos: 44 horas presenciais e 56 horas a distância, assim distribuídas: 36h de atividades no *Moodle* e 20h de aplicação de atividades em sala de aula.

Nos encontros presenciais, problematizamos, colaborativamente, o uso das tecnologias digitais móveis na sala de aula, conhecemos as práticas pedagógicas multiletradas já realizadas pelos professores e incentivamos a construção de novos fazeres dentro da escola, considerando a existência de novas mídias e hipermídias para a construção de conhecimento e para a promoção de diálogos entre os sujeitos participantes do projeto.

As ações desenvolvidas no curso de formação continuada tiveram como eixo norteador as temáticas apresentadas pelos professores no primeiro encontro: cultura digital e educação escolar; mediação pedagógica e construção de conhecimentos em rede; multiletramentos e práticas de leitura e de escrita em diversas mídias e hipermídias; modalidades textuais. Para a discussão desses temas, lançamos mão das rodas de conversa, nos encontros presenciais, a fim de que os participantes pudessem refletir, colaborativamente, acerca dos fatos do cotidiano, da sua cultura, da sua comunidade interligados ao fazer pedagógico.

Diante da contextualização exposta, organizamos nossas reflexões neste artigo em quatro seções. Além dessa introdução, apresentamos, na seção subsequente, o contexto do estudo e os aspectos metodológicos; em seguida, compartilhamos algumas reflexões teóricas; logo após, discutimos e analisamos os resultados e, por fim, socializamos as considerações finais.

2 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O SURGIMENTO DA FORMAÇÃO

No município de Salvador, as tecnologias digitais (TD) foram inseridas nas escolas municipais, no ano de 1995, através do Projeto Internet na Escola (PIE), que

disponibilizava a cada escola um computador com ponto de acesso à internet. Com a chegada do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), do governo Federal, as escolas foram contempladas com dez computadores e acesso à internet e o projeto passou a chamar-se Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI).

Esses computadores, adquiridos através do PROINFO ou da Secretaria Municipal de Educação, integravam as salas de informática, para onde os estudantes e professores se dirigiam (havia o deslocamento de suas salas de aulas para outros espaços), a fim de fazer uso dos referidos aparatos tecnológicos. Havia, entretanto, um elemento que complexificava o não uso dos laboratórios: a quantidade de computadores era menor que a quantidade de alunos, o que obrigava a escola a criar uma logística de uso, que envolvia, além dos professores e alunos, uma outra pessoa para que pudesse dividir a turma com atividades em sala de aula e no laboratório. Essa proposta afastava os educadores do laboratório, deixando esse espaço vazio, fechado e sem uso, por não se conseguir alguém para dividir a turma, o que inviabilizava a efetivação da inclusão das tecnologias digitais nas escolas.

Iniciativas em âmbito nacional foram surgindo e, logo depois, os dispositivos móveis foram adentrando os espaços escolares, através de projetos vindo do Ministério de Educação (MEC) e da própria Secretaria da Educação (SMED). Assim, em 2010, foi implantado o Projeto “Um Computador por Aluno” (UCA), em uma escola – como projeto piloto – na periferia da cidade do Salvador.

A proposta de inserção das tecnologias móveis nas salas de aula da rede municipal foi ampliada com a aquisição de 300 *tablets*, em 2012, através do Projeto “Tecnologias Móveis na Escola”. Esses *tablets* foram distribuídos em 12 escolas, 30 classes hospitalares e 17 classes domiciliares, ficando, assim, 13 escolas com tecnologias digitais móveis, uma com *netbooks* do Projeto UCA e 12 com *tablets*. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido reelaborada, constantemente, na perspectiva de se potencializar a cultura digital nas escolas municipais.

Com a implantação do Projeto “Tecnologias Móveis nas Escolas”, em uma escola da periferia de Salvador, ao saber que fariam parte do projeto, professores, gestores e estudantes começaram a refletir sobre as estratégias possíveis para o uso das tecnologias móveis no contexto escolar. Sendo um projeto piloto, na primeira fase de implantação, surgiram diversos empecilhos relacionados às condições físicas das escolas, à ausência de internet *wi-fi* em todas as áreas da escola, à falta de tomadas para carregar os *tablets*. Mas, à medida que o tempo foi passando, deparamo-nos, também, com problemas de ordem pedagógica: o que poderíamos modificar e/ou manter na sala de aula? É possível ultrapassar as barreiras da sala de aula? Já que os *tablets* estão nas escolas, como poderemos promover a produção, a colaboração e o compartilhamento de conteúdos digitais entre professores e estudantes?

Buscaram-se orientações dos grupos de pesquisas Comunidades Virtuais, da Universidade do Estado da Bahia, e do Grupo de Educação, Comunicação e Tecnologias, da Universidade Federal da Bahia. O primeiro grupo contemplou com um curso de

formação teórico-prática que tratava de mobilidade e mídias digitais. O segundo auxiliou com a superação das dificuldades de implantação estrutural. E, para resolver a ausência de conectividade, uma empresa (Instituto Miguel Calmon) parceira da secretaria de educação disponibilizou internet *wi-fi* nas 13 escolas.

Com essas contribuições, o projeto foi iniciado em 2012; e, logo depois, surgiram novos desafios: como fazer para transcender o que fora realizado no início do projeto? É possível criar uma rede autônoma de colaboração e compartilhamento entre alunos e professores? Que práticas educativas emergem ou são promovidas pelos dispositivos móveis? Que experiências outras são potencializadas pelo trabalho com dispositivos móveis e em rede?

Em 2015, laboratórios móveis foram enviados para as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e escolas que tem ensino em tempo integral. Assim, a Secretaria de Educação ampliou as 12 escolas com *tablets* para 60 escolas, agora com uma nova proposta de laboratório móvel, composto por 39 *tablets*, 1 servidor, 1 notebook e 1 roteador.

Esses laboratórios móveis, apesar de terem como principal característica a mobilidade de locomoção entre os espaços e *tablets* em quantidades suficientes para os estudantes, auxiliando a logística, ficaram, na maioria das vezes, sem uso dentro da escola, pois, apesar de a comunidade escolar saber da necessidade da presença das tecnologias digitais móveis (TDM) no ambiente educacional, ainda faltava o elemento principal que era a interação dos educadores com esses dispositivos para promover a mudança na prática pedagógica. Para além da importância da interação do professor com as TDM, estão as mudanças curriculares e a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, que proporcionariam transformações na dinâmica da sala de aula.

Sabemos que as tecnologias digitais móveis presente no cotidiano têm revelado a necessidade de mudanças nas práticas educativas. Os dispositivos móveis de comunicação, tais como *smartphone* e *tablet*, permitem a produção e a distribuição de informação a qualquer momento, tornando possível, na educação, a prática de construção colaborativa de conhecimento, cultura e ciência através das redes sociais.

A Web 3.0 potencializou essa condição e permitiu a cada um narrar e publicar suas experiências. Então, as narrativas, sobretudo as pessoais, se multiplicam a cada dia nessa esfera pública que é a rede. Muitos professores vivem conectados, são incríveis narradores de si, mas sobretudo de suas práticas docentes. Essas narrativas de professores, especialmente nas redes sociais digitais, orientam, estimulam e se misturam a milhares de outras narrativas de alunos. Qualquer processo de ensino e aprendizagem se mostra mais rico e interessante em meio a essas trocas contínuas. (COUTO, 2013. p. 1).

Esta prática educativa começa a adentrar as unidades escolares, trazendo outras formas de aprender, em que os estudantes aprofundam um determinado assunto fora da sala de aula, mediados pelas tecnologias digitais, e o trazem à sala para socializar e discutir com os pares e o professor. Lemos (2015, p.128) trata desse processo como sala de aula invertida, quando afirma: “Entendo por classe invertida uma metodologia de aula na qual

os alunos devem aprofundar o conhecimento de um assunto de forma autônoma, sem necessariamente estar em um espaço escolar, e trazer os seus achados para discussão em sala de aula”. A sala de aula invertida foi praticada por Lemos em uma disciplina de graduação, a fim de movimentar as aulas expositivas; o autor considera esta como mais uma possibilidade para agregar o potencial das tecnologias digitais móveis à sala de aula.

Outra metodologia de aula com a inserção de tecnologia digital é a chamada *m-learning*, ou seja, “[...] qualquer forma de aprendizagem através de dispositivos de formato reduzido, autônomos na fonte de alimentação e suficientemente pequenos para acompanhar as pessoas em qualquer lugar e a qualquer hora” (ROSCHELLE, 2003; TRIFONOVA & RONCHETTI, 2003 *apud* MOURA, 2011).

A possibilidade de ter nas mãos, em qualquer lugar e a qualquer hora, um dispositivo digital móvel conectado em rede favorece a aprendizagem, quer seja acompanhada de orientação pedagógica, quer seja de maneira autônoma. Já é possível perceber a existência de algumas práticas de educadores que utilizam redes sociais, sala de aula invertida e *m-learning*. Embora essas experiências ainda não façam parte do cotidiano de muitos educadores, as tecnologias digitais móveis, presentes nas escolas, permitem aos estudantes e educadores vivenciar um processo mais significativo e fascinante, através das trocas contínuas atreladas às interfaces dos elementos digitais móveis.

As interfaces disponíveis nos dispositivos móveis apresentam características como mobilidade, interatividade, trabalho em equipe, aprendizagens em contextos reais que poderão tornar-se recursos pedagógicos para a ampliação do conhecimento, pois, além de acessar e produzir informações, também é possível que os sujeitos, envolvidos no processo ensino e aprendizagem, construam e compartilhem ideias inovadoras e conceitos através das redes, por meio da interação social.

O conhecimento compartilhado, produzido em redes de interação, propiciado pelas tecnologias digitais móveis, traz uma rica experiência e permite ao educador e educandos outras formas de ensinar e aprender. Para tanto, é preciso que se considere a cultura digital como integrantes dos processos pedagógicos e da aprendizagem, de modo que haja uma articulação entre a sociedade em que vivem os sujeitos da aprendizagem e a escola, pois, lamentavelmente, a ênfase ainda continua na perspectiva conteudista apresentada pela escola.

A escola enquanto *locus* de inserção dos adolescentes e jovens na cultura do seu tempo, um tempo marcado pelos processos digitais, precisa propiciar a estes sujeitos a vivência crítica desses novos espaços de aprendizagem. E é responsabilidade do professor promover a crítica dos saberes, valores e práticas dos novos espaços de comunicação e de produção. Mas se ele é excluído digitalmente, como promover esta articulação e argumentação entre os alunos, na dinâmica do ciberespaço?

Diante desse cenário, submetemos um projeto de extensão pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e firmamos parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), com o intuito de promover, colaborativamente, o desenvolvimento

de projetos e atividades que potencializem ações pedagógicas e fortaleçam o processo de ensino e de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental.

Uma das ações foi a realização de um curso de extensão de formação continuada, intitulado **Formação continuada em multiletramentos: ressignificando as práticas pedagógicas com a inserção das tecnologias digitais móveis**, com o objetivo de promover a formação continuada de professores, coordenadores e gestores de unidades escolares que têm laboratórios móveis, visando à elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades que potencializem as ações pedagógicas e fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem. Esta formação nos permitiu problematizar o uso das tecnologias móveis digitais no espaço escolar, conhecer práticas pedagógicas multiletradas já realizadas nas escolas e incentivar a construção de novos fazeres dentro da escola. Participaram do projeto, conforme mencionamos, 57 professores de escola municipais da capital; dentre eles, 54 também assumiam a função de coordenadores nas escolas onde atuavam.

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE MULTILETRAMENTOS

Contextualizando a formação do educador no Brasil, podemos dizer que os registros apontam para os jesuítas como primeiros educadores. Educadores que acreditavam em que tudo o que se dizia era verdade absoluta e as pessoas tinham que reproduzir o que estava sendo ensinado, sem questionamentos. Essa perspectiva ainda se mantém viva por longos anos, pois, ainda vivenciamos práticas pedagógicas em que o professor se entende como o dono do saber, mesmo estando ciente das transformações nos campos político, social, cultural e educacional, sustentadas pelas tecnologias digitais.

Entendemos ser necessário mudar essa relação trazendo para nossas formações elementos que deem condições aos professores de criarem projetos pensando na interatividade que tem ameaçado a lógica unívoca, a qual ainda constitui o relacionamento professor-aluno na sala de aula.

Para refletir sobre formação, começamos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Na LDB são apresentados dois aspectos de formação: a inicial, em que o educador é licenciado para desenvolver suas atividades, e se dá no nível de graduação; e a continuada, que é um processo em que o profissional, já atuando, aperfeiçoa, constantemente, os saberes e conhecimentos dos quais ele precisa, após a formação inicial, para realizar um ensino de qualidade melhor, e deve acontecer durante todo processo de ação do sujeito, no desenvolvimento das ações educacionais.

A lei propõe o desdobramento da formação continuada em três tipos: treinamento, aperfeiçoamento e capacitação. Essas formações devem acontecer através de instituições

formalizadas, promovidas por instituições de ensino superior, sob a forma de cursos de extensão e Pós-Graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, ou por outras instituições educacionais credenciadas para realizar tal formação. Entretanto, a lei deixa brechas quanto ao fato de que o educador poderá ser autor de sua própria formação. Dessa maneira, como é possível ao educador analisar, compreender e refletir sobre a sua própria prática? Uma possibilidade de se abrir espaço para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica seria a etnopesquisa-formação, desenvolvida num processo de discussão coletiva, a partir da qual ele poderá desenvolver a sua autoformação, atribuindo sentido e significados a sua prática.

Não pretendemos com isso desconsiderar os processos formativos institucionalizados, mas trazer a possibilidade de que o sujeito poderá ser autor de sua prática. Segundo Silva (2008. p. 364),

[...] considera-se que o sujeito ao escrever inscreve-se também nas entrelinhas do seu texto, traça seu perfil na textura do seu dizer, a sua identidade; nele, fundo e forma confundem-se e fundem-se. Dessa maneira, seguindo as pegadas do ato de escrever do sujeito, poder-se-á percebê-lo no dito e no não-dito da sua escritura, em que deixa suas nuances, suas marcas, constituindo-se como autor.

Quando o sujeito se autoriza ele é capaz de construir sentidos e significados ao seu fazer pedagógico. Essa autoria pressupõe também a autonomia que permite ao educador criar os seus próprios métodos de investigação e construção do conhecimento. Através da construção do conhecimento, o educador cria a sua identidade profissional docente, construída no jogo das relações sociais, em que o sujeito se reconhece e é reconhecido pelos outros; ele recria a sua realidade, implicando-se em suas práticas e dando sustentabilidade aos seus processos formativos. Essa formação é processo que acontece durante toda vida, pois o educador inicia a sua experiência formativa bem antes da graduação, na interação com o meio em que vive, de onde constrói as bases para a formação profissional.

Essa interação com o meio em que vive poderá promover, no desenvolver de suas práticas pedagógicas, a inserção de artefatos tecnológicos em suas práticas diárias, pois a inclusão de tecnologias digitais móveis nas escolas, principalmente nas públicas, contam com programas do governo para que se efetivem, mas somente o educador, através de suas ações, poderá ressignificar a presença das tecnologias digitais móveis em suas aulas para que, de fato, possa pôr em prática uma pedagogia dos multiletramentos que valorize as práticas culturais e as múltiplas linguagens nos variados suportes de produção de leitura e de escrita.

Importa ressaltar que o educador 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. 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.

A prática pedagógica contemporânea 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.

Partindo dessa premissa, usar a linguagem escrita a partir de seus usos sociais envolve a convergência de diversas linguagens (impresa 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.

Os conceitos de multiletramentos são diversos, várias são as concepções, que modificam de autor para autor. Iniciemos, pois, como o que nos dizem Gaydeczka e Karwoski (2015, p. 156) a respeito das diversas denominações para multiletramentos:

Desde quando esse conceito foi amplamente difundido, há praticamente vinte anos, houve uma variedade de expressões relacionadas ao termo, tais como: letramento visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996); letramento eletrônico (BUZATO, 2001); letramento digital (XAVIER, 2005; BRAGA, 2007); letramento literário (COSSON, 2009); letramento metamidiático (LEMKE, 2010); multiletramentos (ROJO, 2012); letramento multimodal ou multimidiático (BOWEN; WHITHAUS, 2013); letramentos sociais (STREET, 2014). Essas mudanças na expressão são indícios de que a variação, no tempo e no espaço, identifica as diferentes relações e tendências de configuração das práticas de leitura e de escrita nas sociedades letradas.

Como existem diversas nomenclaturas para a concepção de multiletramentos, neste estudo optamos pela compreensão defendida por Rojo (2012), para quem os multiletramentos constituem à variedade das práticas letradas da nossa sociedade; portanto, estão associados à multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos.

Dessa forma, entendemos que o envolvimento das relações entre gêneros e textos, a partir do uso de múltiplas culturas, linguagens e semioses, por se tratar de uma concepção ampla, apresenta os multiletramentos como práticas variadas de leitura e escrita que estão em consonância com as práticas culturais e, portanto, ligada à cibercultura.

A discussão sobre multiletramentos aqui posta exige um entendimento do conceito de letramento, o qual surge, no Brasil, em meados de 1980. De acordo com Soares (2003, p.7), “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.” Para a autora, os conceitos alfabetização, letramentos e multiletramentos se complementam, de modo que a alfabetização é entendida como a

aquisição da leitura e escrita; o letramento como o uso e prática social da leitura e escrita; e os multiletramentos como a ampliação das práticas de letramento, que contemplam a multiplicidade de culturas, a multiplicidade de semiose, gêneros e suportes de leitura e escrita.

Compreendemos que, apesar de apresentar singularidades, as concepções de alfabetização, letramentos e multiletramentos são interdependentes, e põem ênfase na necessidade de os sujeitos (professor e alunos) atuarem para além de práticas de leitura e escrita puramente escolares, ressignificando seus saberes e fazeres, a partir da valorização das diversas práticas culturais, desde o papiro ao digital.

A união entre a teoria e a prática, o que o professor conhece e o que ele faz com esse conhecimento fortalecem as ações educativas. Com a inserção de tecnologias digitais não é diferente. É preciso ter conhecimento sobre o que se pretende fazer a partir dessas tecnologias, de modo a operacionalizá-las para novas práticas didático-pedagógicas, abrindo-se possibilidades de interação em rede, em que o professor sai do seu papel de controle, possibilitando aos alunos momentos de interação e de trabalho colaborativo, a partir de problemas e de projetos significativos.

Geralmente, a inserção da tecnologia digital na escola contempla uma formação técnica de como o professor poderá usar o aparato tecnológico; mas faltam as possibilidades pedagógicas para que o seu trabalho se efetive na prática. Essas possibilidades pedagógicas são construídas pelos educadores, quando eles conseguem relacionar suas ações pedagógicas com os artefatos digitais, de modo que a sala de aula reverbere o contexto vivenciado pelos alunos no cotidiano. Não adianta apenas equipar a escola com computadores, tablets. É preciso levar o educador a refletir a sua prática e como esses artefatos podem ser incluídos em seu fazer diário.

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.

No processo de formação de cidadãos, é preciso que sejam superados discursos vazios sobre a educação, e se teça, de fato, respaldada 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.

4 SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS MULTILETRADAS

A formação continuada proporcionou aos educadores momentos de reflexão e desenvolvimento de práticas multiletradas. Em cada módulo do curso, abordávamos uma temática específica, a saber: tecnologias digitais móveis, pedagogia dos multiletramentos, redes sociais e educação e gamificação na educação. Durante a formação realizamos encontros presenciais, nos quais tecemos a discussão teórico/prática das temáticas que se desdobravam no ambiente virtual moodle cultura digital e educação escolar; mediação pedagógica e construção de conhecimentos em rede; multiletramentos e práticas de leitura e de escrita em diversas mídias e hipermídias; modalidades textuais. Para a discussão desses temas, lançamos mão das rodas de conversa, nos encontros presenciais, a fim de que os participantes pudessem refletir, colaborativamente, acerca dos fatos do cotidiano, da sua cultura, da sua comunidade interligados ao fazer pedagógico.

Nesse processo formativo, os professores expuseram suas necessidades, que diziam respeito ao redimensionamento de suas ações pedagógicas para acolher novos gêneros, novas textualidades, novos comportamentos sociais referentes às práticas de uso das linguagens oral e escrita, levando-se em conta outros modelos de interpretação dos fenômenos comunicativos e suas consequências sociais; ou seja, outros letramentos e multiletramentos.

No final do curso, propusemos a elaboração e aplicação de uma sequência didática pautada na pedagogia dos multiletramentos. Como cada cursista representava uma unidade escolar, para elaborar e executar sua sequência didática foi necessário reunir o corpo docente e o gestor da escola, socializar a proposta, planejar a sequência e aplicá-la com os alunos. Dentre as sequências apresentadas, destacamos duas para analisarmos neste estudo: a primeira, intitulada *Desvendando código e resolvendo problemas para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental*; e, a segunda, *Releitura digitais para alunos do 8º e 9º anos*.

A sequência didática *Desvendando código e resolvendo problemas para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental* teve duração de três aulas e envolveu mais especificamente o componente curricular Matemática, com a utilização de *QR codes* para o ensino de resolução de problemas. Entre as atividades, destacamos a leitura de *QR Code* para verificar quem iniciava o jogo. Todos recebiam um código e aquele que tirasse o número 1 (um) iniciava a atividade; em seguida, todos recebiam novos códigos que continham os problemas e, à medida que eram resolvidos, o aluno que estivesse com o número referente ao resultado respondia o próximo problema e, assim, todos tinham a oportunidade de exercitar o cálculo mental.

Esta sequência nos chamou a atenção, pois a professora conseguiu mobilizar a turma para estudar Matemática com a utilização de apenas um *tablet* para fazer a leitura. A preocupação com as condições da formação do professor do Ensino Fundamental, as condições de trabalho desse profissional e suas práticas de ensino são, de fato, uma

discussão relevante, no contexto educacional atual, pois como enuncia Moran (2007, p.18):

Bons professores são as peças-chave na mudança educacional. Os professores têm muito mais liberdade e opções do que parece. A educação não evolui com professores mal preparados. Muitos começam a lecionar sem uma formação adequada, principalmente do ponto de vista pedagógico. Conhecem o conteúdo, mas não sabem como gerenciar uma classe, como motivar diferentes alunos, que dinâmicas utilizar para facilitar a aprendizagem, como avaliar o processo ensino-aprendizagem, além das tradicionais provas.

Ao interpretar as atividades da sequência acima descritas percebemos uma aproximação dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, pois foi um trabalho que considerou a linguagem multimodal e multissemiótica, a partir das TDM, 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 prática pedagógica contemporânea envolvem (ou deveriam envolver) a convergência das mídias e semioses dispostas na cibercultura, a partir da interatividade, da colaboratividade em rede, tendo os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem.

Nesse ínterim, a prática pedagógica que valoriza e reconhece que a escola não pode, enquanto instituição formal de aprendizagem, ficar alheia às 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 TDM, que já existem na escola, e os alunos sabem usá-las, restando ao professor aprender a aprender para mediar esses conhecimentos.

Queremos enfatizar, 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.

Destacamos, doravante, a sequência didática intitulada *Releitura digitais para alunos do 8º e 9º anos*, na área de Artes. Através de obras de arte mundialmente conhecidas os alunos fizeram uma remixagem nestas obras, usando os seus próprios *smartphones*. A proposta possibilitou aos alunos recriar a obra, compartilhar, discutir entre seus pares em um grupo no *whatsapp* e promover uma mostra digital para toda escola.

Realizar práticas multiletradas perpassa pela capacidade de produção, construção, remixagem de conhecimentos nos ambientes digitais, atuação que vai além de ser apenas usuário/consumidor dos artefatos tecnológicos.

[...] 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; MOURA, 2012, p.56).

Nesse contexto, desenvolver práticas pautadas na perspectiva dos multiletramentos demanda, 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:

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 pode ser diferente na sala de aula, em que as tecnologias digitais móveis poderão propiciar o desenvolvimento de produções colaborativas, instigar o espírito investigativos de professores e de alunos. Professores podem mediar os trabalhos, instigando os alunos a se tornarem protagonistas, a criarem percursos investigativos e dinâmicos de aprendizagem, a partir das atividades de leitura e de escrita.

As reflexões e discussões teórico-práticas das temáticas, realizadas nos encontros formativos presenciais, sempre eram aprofundadas e ampliadas no ambiente virtual *Moodle*, visando ao desenvolvimento de atividades, em sala de aula, que proporcionassem aos alunos experiências interativas e dinâmicas, com o uso planejado de dispositivos móveis:

Durante a formação, participamos de uma caça ao tesouro, usando *QR Code*, que eu achei muito interessante e fiz com os alunos de 6º ano. Essa turma ainda não conhecia o *QR Code*, portanto, iniciamos explorando esses códigos e conhecendo os recursos. A sala tem 30 alunos e foi dividida em 6 grupos, cada um com 5 participantes. Para fazer a divisão dos grupos, também usei os mesmos códigos, com números de 1 a 6. Cada equipe tinha que ter pelo menos 1 celular com leitor de *QR Code*. Apenas um aluno já tinha esse leitor no seu celular, os outros baixamos na hora (1 por equipe). Coloquei as pistas em diversos pontos estratégicos. Em cada pista tinha um problema a ser resolvido e a resposta era o número da pista seguinte. (Profa. Paola).

Utilizei duas estratégias usadas nas aulas, o aplicativo *Your Shot* que seleciona grupos e escolhe por meio de sorteio eletrônico um aluno para responder uma questão. A tarefa foi utilizada com a professora de Português do 6º Ano. Também repassei ao professor de educação física que tem utilizado para dividir os alunos em grupo. (Prof. Pereira).

As falas dos professores referem-se ao momento em que desenvolveram, em suas salas de aula, práticas que envolveram os multiletramentos, organizadas sob a forma de sequências didáticas e socializadas no último encontro presencial.

Durante a socialização da produção, e na avaliação do projeto, refletimos a respeito do comprometimento/engajamento dos participantes no decorrer de todo o processo formativo, tanto nos encontros presenciais quanto no ambiente *Moodle*: “[...] as temáticas abordadas eram ótimas, aprendi muito e só tenho a agradecer a todas vocês que me proporcionaram esse momento rico de aprendizagens”. (Profa. Marta).

Ressaltamos que a realização desse projeto de extensão configurou-se como uma ação formativa para o professor em serviço, mas também para seus alunos, pois o movimento de levar à sala de aula as experiências vivenciadas no curso propiciou ao professor pensar nas necessidades de seus alunos, tornando a aprendizagem mais significativa para esses sujeitos.

Ações como essas mostram que o trabalho colaborativo proporciona a busca de caminhos para o uso das tecnologias móveis dentro da escola, através de estratégias elaboradas pelos professores, a fim de ampliar as possibilidades de uso de elementos que possam contribuir com os processos educacionais de maneira prazerosa e com uma aprendizagem mais significativa. Pois, durante todo o processo,

[...] os partícipes compartilham significados e sentidos, questionam ideias, concordam ou discordam das opiniões de seus companheiros, apresentando suas razões e opções e aceitando responsabilidade durante todo o percurso do trabalho colaborativo” (IBIAPINA, 2008. p. 39).

Portanto, entendemos que os princípios da pesquisa colaborativa trouxeram subsídios para que pudéssemos agregar e construir conhecimentos em torno das produções elaboradas, durante e após o período do curso, pois as produções construídas objetivaram integrar as ações diárias, modificando e ou integrando as produções de sentidos e significados às ações desenvolvidas pelos educadores, quer sejam no âmbito da escola, quer sejam no âmbito do curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS DOS MULTILETRAMENTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

O curso de formação continuada nos possibilitou conhecer as práticas já desenvolvidas nas escolas e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras a partir da colaboração e a inserção de tecnologias digitais móveis. Essa descoberta nos proporcionou o seguimento das ações para além dos espaços para a formação, pois criamos uma rede onde todos trocam experiências colaborativas.

Os depoimentos dos cursistas sinalizaram que as experiências realizadas nas escolas não ficaram apenas naquele momento pontual do curso, mas despertaram outras práticas nos ambientes escolares, envolvendo diversas áreas de conhecimento.

O espaço-tempo do curso de extensão nos levou a compreender que é urgente e real a necessidade de formação contínua do professor para ampliar os horizontes teórico-metodológicos com vistas à realização de ações pedagógicas pautadas na Pedagogia dos Multiletramentos. Os desafios são muitos e alguns momentos de reflexão serviram para inquietar e desacomodar os cursistas; foram reflexões e discussões eficazes, mas, reconhecemos, ainda não foram suficientes para que eles conseguissem responder, através de sua prática, a esses desafios de modo eficaz, porque necessitam de uma formação que lhes permita imergir na essência das práticas multiletradas.

O diálogo presencial e a distância nos levou a inferir, ainda, que os sujeitos cursistas 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 TDM 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 salas de aula do Ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

REFERÊNCIAS

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*, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 574-593, maio/ago. 2016.

COUTO, Edvaldo. *Educação 3.0 é a tecnologia que integra pessoas* [on-line], 2013. Disponível em: <<https://porvir.org/educacao-3-0-e-tecnologia-integra-pessoas/>>. Acesso em: 6 abr. 2022

GAYDECZKA, Beatriz. KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15301/9489>>. Acesso em: 6 abr. 2022

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liberlivros, 2008.

LEMOS, André; PERL, Lara. Comunicação e Tecnologia Uma experiência de “Classe Invertida”. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 127-139, maio, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/download/84709/96731/0>>. Acesso em: 6 abr. 2022

MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. - 8. ed. rev. e atual. - Salvador: EDUFBA, 2013. 286 p.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Obdália Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n., 38 maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK7VSKjhMWTqCrSPQrVYTDdb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 6 abr. 2022

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.