

REVISTA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

SITIENTIBUS

EDUCAÇÃO, ENSINO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

ARTIGO

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E MULTILETRAMENTOS: MOVIMENTOS DE AUTORIA COLABORATIVA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL*PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK AND MULTILITERACIES: COLLABORATIVE AUTHORSHIP MOVEMENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL CULTURE*

NEIDSON DIONÍSIO FREITAS DE SANTANA

Doutor em Educação e Contemporaneidade (PPGEdU/UNEB). Analista Universitário da UNEB. E-mail: ndfreitas@uneb.br

OBDÁLIA SANTANA FERRAZ SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED). Professora da UNEB. E-mail: osilva@uneb.br

FABÍOLA SILVA DE OLIVEIRA VILAS BOAS

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (PPGE/FACED). Professora da UEFS. E-mail: fsovboas@uefs.br.

RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa de mestrado realizada com docentes de uma escola pública estadual da Bahia, com foco na formação docente para a promoção dos multiletramentos. A investigação buscou compreender como o/a docente, ao planejar aulas de leitura e escrita com base no livro didático, pode ampliar essas práticas do papel ao digital, utilizando multimodalidades e multiculturalidades. Situado no âmbito das pesquisas qualitativas, este estudo adotou a pesquisa colaborativa, que se concentra na reflexão crítica da prática docente. A pesquisa possibilitou a implementação de práticas multiletradas na escola, utilizando o livro didático como base. Os resultados indicam que essas práticas aprofundaram a compreensão dos conteúdos, refletindo os sentidos e significados da integração das tecnologias digitais na educação. Os resultados investigativos ressaltam a importância de práticas pedagógicas que mobilizem uma aprendizagem mais significativa da leitura e da escrita, de forma crítica e criativa, no contexto da cultura digital.

Palavras-chave: Livro Didático; Multiletramentos; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This article presents a segment of a master's research conducted with teachers from a public state school in Bahia, focused on teacher training for the promotion of multiliteracies. The investigation aimed to understand how teachers, when planning reading and writing lessons based on the textbook, can expand these practices from print to digital, utilizing multimodalities and multiculturalism. Situated within the scope of qualitative research, this study adopted collaborative research, which focuses on the critical reflection of teaching practice. The research enabled the implementation of multiliteracy practices in the school, using the textbook as a foundation. The results indicate that these practices deepened the understanding of the content, reflecting the meanings and significance of integrating digital technologies into education. The investigative results highlight the importance of pedagogical practices that foster more meaningful learning of reading and writing in a critical and creative manner within the context of digital culture.

Keywords: Textbook; Multiliteracies; Digital Technologies.



INTRODUÇÃO

Este texto resulta de uma pesquisa colaborativa e formativa, realizada em parceria com docentes de uma escola pública estadual da Bahia, com a finalidade de refletir sobre a formação docente para a promoção dos multiletramentos em sala de aula, tomando-se por base as propostas de conteúdos e atividades do livro didático utilizados pelos professores do Ensino Médio. Para tanto, instaurou-se uma ambiência dialógica que proporcionou aos professores um tempo-espço para a reflexão, problematização e análise crítica das questões referentes à formação em serviço, à prática pedagógica, ao livro como recurso didático mais utilizado pelo professor, com vistas a criar espaço para que os docentes colaboradores ampliassem conhecimentos e práticas que podem mobilizar para conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula, considerando o contexto da cultura digital.

Nessa perspectiva, muito mais do que falar sobre a fragilidade da formação docente em serviço, que se constitui no contexto educacional e sociopolítico de nosso país, e em face dos desafios e da complexidade da realidade atual, optou-se, nesta discussão, por um caminho de estrutura e de processos mais consistentes e mais ágeis que começa pela reflexão e análise de alguns pontos importantes referentes à formação docente: os sentidos e significados que os professores da escola atribuem às questões de formação continuada em serviço; o processo de escolha e seleção dos livros didáticos na escola-campo, bem como a análise da experiência de construção colaborativa, entre pesquisador e professores, de um protótipo didático que envolveu os multiletramentos a partir de atividades do livro didático.

Este processo investigativo se embasou no seguinte questionamento: como o/a docente, ao planejar as aulas de leitura e de escrita, tomando como base as propostas de atividades do livro didático, poderá, do papel ao digital, ampliar o trabalho com essas práticas, em sala de aula, a partir das multimodalidades e multiculturalidades? Os novos e múltiplos letramentos que emergiram com as tecnologias digitais estão fortemente presentes no cotidiano dos sujeitos, desafiando-os a lançar novos olhares aos processos de leitura e de escrita engendrados pelas tecnologias digitais e suas múltiplas linguagens. Nesse contexto, julga-se imprudente uma prática pedagógica que se oriente totalmente pelo livro didático, como incoerente será também rejeitá-lo, já que constitui um material didático que faz parte do cotidiano de professores e alunos, como uma tecnologia que poderá contribuir para a construção e compartilhamento de conhecimento.

Essa é uma problemática que se apresenta no contexto profissional dos docentes de Língua Portuguesa, na Educação Básica, que enfrentam os desafios de criar processos metodológicos e elaborar critérios didáticos: ao planejar as aulas envolvendo o uso do livro didático, precisam situar sua prática entre a realidade local dos discentes em sala de aula

e a cultura conectada e global. Portanto, são desafiados a, cotidianamente, reinventar o seu fazer pedagógico, num movimento de superação das limitações das ações propostas nos livros didáticos, uma vez que estes não podem mais ser tomados para uma leitura linear, quando vivenciamos outras configurações para os atos de ler e de escrever, considerando as construções das linguagens multimodais, hipertextuais, hipermidiáticas, a partir das quais se descortina um mundo de criação de sentidos a partir dos multiletramentos.

MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É, praticamente, consenso entre pesquisadores e educadores que o ensino pautado apenas no sistema da linguagem escrita não atende mais às demandas discursivas dos diversos usos linguísticos contemporâneos (Silva, 2019). Tradicionalmente, a escola pautou o processo de letramento em uma única prática social, o “letramento escolar”, com foco na gramática normativa, no domínio da escrita e da leitura de textos que, muitas vezes, se distanciam das práticas sociais comunicativas reais dos discentes, cuja vivência sociocultural se amplia e se ressignifica para além dos muros da escola.

As diversidades culturais e linguísticas, as mais diversas identidades dos sujeitos que povoam as escolas, no cenário atual, estão cada vez mais latentes e reclamam por visibilidade, desafiando as instituições escolares a refletir sobre a formação de professores, a fim de propiciar aos alunos o desenvolvimento da capacidade de argumentação, atitude crítica e investigativa de modo a participar de seu processo de aprendizagem e a intervir no meio social em que vive.

Nesse contexto, faz-se necessária a reflexão sobre os novos letramentos, que são múltiplos, e que apontam para propostas de uma pedagogia dos multiletramentos, apresentada pelo Grupo de Nova Londres (GNL), através de um manifesto. De acordo com o GNL, o termo multiletramentos foi escolhido porque “[...] descreve dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente. O primeiro argumento envolve multiplicidade de canais de comunicação e media; o segundo envolve a importância crescente da diversidade linguística e cultural”. (Cope; Kalantzis, 2000, p. 5, tradução nossa).

Não se trata, vale ressaltar, de mera substituição de conceitos, como pontua Kleiman (2005, p. 6), pois o nível de complexidade das sociedades modernas “[...] exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades”. Portanto, as mudanças e a ampliação do conceito de letramento se dão no sentido de se compreender melhor os contextos sociais e suas relações com as ações que se desenvolvem no âmbito da escola, mas também com as ações que se desenvolvem fora da sala de aula.

Uma questão fundamental que se apresenta, nessa perspectiva, é considerar “o processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais” (Soares, 2004, p. 24). As práticas sociais estão sempre em movimento de transformação; sendo assim, todo processo educacional precisará considerar os letramentos que daí emergem, abrangendo uma gama de textos multimodais e hipertextuais, ressignificados pelas tecnologias digitais.

Portanto, em vista desses múltiplos cenários de práticas de letramentos, o contexto educacional não pode considerar apenas um letramento, e sim, os letramentos, e mais amplamente falando, os multiletramentos. O histórico das discussões sobre uma pedagogia dos multiletramentos, inicia-se na Europa, com o GNL, composto por 10 (dez) pesquisadores dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Grã Bretanha, que, em 1996, publicaram, a partir dos resultados de um Colóquio, o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos.

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma pedagogia) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (Rojo; Moura, 2012, p. 12).

Essa proposição desafia a escola a se comprometer com novos letramentos emergentes da cultura digital, aliados à pluralidade de culturas. Ferraz e Cunha (2018, p. 464) contribuem para a compreensão sobre a pedagogia dos multiletramentos, trazendo a seguinte explicação:

A pedagogia dos multiletramentos envolve novas práticas de letramentos, as quais possibilitam aos indivíduos, como produtores ativos de sentido, potencializar o uso que já fazem de recursos tecnológicos (do impresso ao digital), visando à construção colaborativa de conhecimento. Essa proposta surge como dimensão de uma pedagogia socialmente justa e produtiva, que chama a atenção para a urgência de se articular os estudos de letramentos com o contexto educacional, bem como para a necessidade de a escola, em nome de uma nova ética e uma nova estética, considerar a multimodalidade bem como a diversidade cultural dos povos da sociedade atual, no espaço escolar.

Compreende-se, a partir dessa concepção, ser esta uma proposta de ensino e de aprendizagem que toma como alicerce e ponto de partida as práticas socioculturais de leitura e de escrita que desconstruam pensamentos e atos pedagógicos excludentes, monoculturais; isso significa não descartar as transformações processadas na cultura contemporânea, bem como os diferentes modos pelos quais

os sujeitos se comunicam nesta sociedade atual, constituída pelas tecnologias digitais, especialmente, neste estudo, as de informação e comunicação.

Para se efetivar uma prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo GNL (1996), é preciso considerar os pressupostos que fundamentam a teoria e que propõem pensar uma formação docente que dê condições ao professor de apropriar-se das mudanças que levem ao pensamento crítico, criativo e participativo. Isso inclui, necessariamente, “[...] negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas de trabalho e comunitárias cada vez mais interconectadas globalmente.”. (Cope; Kalantzis, 2000, p. 6, tradução nossa). Nesse sentido, trata-se de formar os alunos para tornarem-se usuários funcionais, com competências técnicas (saber fazer) a partir de práticas letradas requeridas pelos multiletramentos.

A pedagogia dos Multiletramentos pressupõe uma complexa integração de quatro fatores: *Situated Practice* (imersão em práticas significativas dentro da comunidade, considerando suas necessidades e identidades afetivas e socioculturais); *Overt Instruction* (uso de metalinguagens, organizando e orientando a prática de atividades de maneira útil); *Critical Framing* (compreensão das relações históricas, sociais, culturais e ideológicas centradas em valores de conhecimento e de prática social); e *Prática Transformada* (*Transformed Practice*), que trata da reconstrução dos significados para atuação em outros contextos sociais e culturais.

A partir da obra *Learning by Design*, lançada em 2005, Kalantzis e Cope repensaram esses quatro movimentos, propondo os conceitos: *experienciamento* (*Experiencing*), a valorização dos conhecimentos obtidos fora da escola; *conceitualização* (*Conceptualizing*), que diz respeito à definição e aplicação de conceitos; *análise* (*Analysing*), que significa sistematizar e tornar seu próprio conhecimento algo passível de explicação; e *aplicação* (*Applying*), o uso e aplicação do conhecimento produzido em situações sociais reais e previsíveis.

Vale observar que esses movimentos pedagógicos não são lineares, nem podem constituir etapas prescritivas, pois o ensino baseado em design precisa ser contextualizado, dada a importância de a escola refletir sobre práticas de ensino e de aprendizagem dos contextos sociais de leitura e de escrita, de construir ações pedagógicas articuladas com as diversas linguagens que são transpassadas pelas diversidades culturais e linguísticas. O trabalho da escola, então, é promover letramentos voltados para as “possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (Rojo; Moura, 2012, p. 29). Para tanto, precisam ser analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, tanto no âmbito da recepção quanto no da produção. (Rojo; Moura, 2012).

Desse modo, considerando o contexto atual, em que os letramentos apresentam-se cada vez mais multimidiáticos

(Lemke, 2010), é necessário o investimento na reflexão sobre uma pedagogia dos multiletramentos – que englobe, sobretudo, os letramentos multi-hipermidiáticos – e suas possibilidades, a partir de um trabalho com o livro didático. Faz-se importante compreender como, em meio a tantas transformações impulsionadas pelos avanços tecnológicos, esse material tem sido usado, que propostas metodológicas traz, o que é possível ser reestruturado nessa mídia didática, cuja história, ao longo do tempo, tem se entrelaçado com a história das disciplinas, neste estudo, especificamente, a de Língua Portuguesa.

O CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA COLABORATIVA PARA RESIGNIFICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Com vista ao problema de pesquisa e objetivos traçados, este estudo situa-se no âmbito das pesquisas qualitativas, cujo método de investigação é a pesquisa colaborativa, que tem como foco a vida pessoal e profissional do professor (Nóvoa, 2002), o processo educativo, as relações entre professores e pesquisador, como sujeitos que, no movimento colaborativo, produzem saberes, compartilham e negociam dizeres e fazeres, os quais são colocados sob análise por meio da reflexão crítica da prática docente (concretização de determinadas práticas educativas em contextos reais (Ibiapina, 2008).

As lógicas organizativas da investigação, tomou como base a pesquisa colaborativa, esta apresenta-se como um caminho de produção e de formação, em que os atores implicados (pesquisador e professores) são coparticipes e almejam traçar alternativas para a resolução de problemáticas que dizem respeito à educação (Ibiapina, 2008). Este tipo de estudo, portanto, busca pensar estratégias para reconfigurações de práticas pedagógicas, cooperar para o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores, da mesma maneira que contribui com o desenvolvimento das investigações acadêmicas no contexto educacional.

O trabalho de formação contou com a colaboração e o engajamento de cinco professores que atuam no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio e foram desafiados a refletir sobre sua formação e as possibilidades de promoção de práticas pautadas nos multiletramentos em sala de aula, tomando com ponto inicial a reflexão crítica do livro didático adotado na escola. A formação continuada ocorreu na modalidade presencial, em 2019, com carga horária total de 21h (vinte e uma horas), distribuídas em encontros semanais realizados durante as atividades complementares (AC) da área de Linguagens. A outra parte da formação ocorreu na modalidade a distância, com carga horária total de 20h (vinte horas), através de um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp e da escrita colaborativa no Google Docs.

Alicerçadas pela perspectiva colaborativa de investigação e, nesse sentido, considerando os docentes como atores responsáveis na construção de saberes práticos pro-

fissionais, arquitetamos encontros reflexivos, os quais contribuíram para uma análise crítica da prática docente. Esses encontros oportunizaram tanto aos pesquisadores quanto aos participantes da pesquisa uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional e do imprescindível imbricamento entre a teoria e a prática, visando à resignificação das atividades com a linguagem em sala de aula, sobretudo quando alicerçadas no uso pedagógico dos livros didáticos.

O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROCESSO DE ESCOLHA E IMPLICAÇÕES AO ENSINO E À APRENDIZAGEM

Espera-se que a escolha do livro didático esteja sempre pautada em um exercício consciente da autonomia do trabalho dos docentes, fato que contribuirá para que estes profissionais assumam a posição de sujeito de sua prática docente, que, no seu fazer cotidiano, deve reelaborar tal material. Desse modo, arriscamos dizer que o docente precisa assumir o papel de coautor do livro didático, ao ampliá-lo, intervindo e recriando as atividades, a partir do contexto da sala de aula, das necessidades reais de aprendizagens de seus alunos e das realidades das comunidades local e global. Este é um dos desafios impostos pelas tecnologias digitais, pela pedagogia dos multiletramentos, que propõe um trabalho pautado nas múltiplas linguagens.

Desse modo, torna-se uma tarefa importante a seleção do livro didático que será adotado pela comunidade escolar, pois “a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele [livro] instrumento de aprendizagem” (Lajolo, 1996, p. 4). Esse processo de escolha do livro precisa ser encarado de forma crítica pelos docentes, pois, decerto, reverberará na aprendizagem dos alunos; ademais, um livro didático, em conformidade com o contexto e as necessidades dos educandos, possibilita um trabalho pedagógico mais consistente em sala de aula.

Sobre a relevância dessa escolha, D’Ávila (2013, p. 158) afirma que o docente deve ter ciência de que o livro didático escolhido esteja “[...] concatenado com as necessidades de sua turma, em consonância com o nível cognitivo e linguístico, considerando-o mais um instrumento de apoio, dentre outros, no processo educativo escolar”. Além de considerar o nível cognitivo e linguístico do aluno, o livro didático precisa estar em consonância com o contexto escolar dos educandos, da comunidade escolar onde será tomado como artefato pedagógico. Desse modo, o professor precisa formar-se para compreender de modo crítico as implicações que a escolha de determinado livro didático terá para o ensino e para a aprendizagem dos seus alunos.

Em um dos encontros formativos com os professores, discutiu-se sobre como se deu o processo de escolha do livro didático de Língua Portuguesa. Conforme relatos dos professores colaboradores, esse processo de escolha ocorre durante as reuniões pedagógica no início do ano letivo, em

grupos formados a partir das áreas disciplinares. A professora Gaia ressaltou a importância do processo de escolha do livro didático na escola.

Quando nós analisamos... porque aqui na escola a gente, de fato e de verdade, a gente analisa os livros, talvez a gente não tenha a mesma frequência de encontros que a minha outra escola do município, mas a gente tem o cuidado de... nos momentos que a gente se encontra, ações são efetivas, são pensadas e concluídas. Então, a escolha do livro didático é algo importantíssimo dentro da nossa unidade de ensino, a gente sentou, viu os livros. (Professora Gaia)

A professora destaca a importância da participação dos professores na atividade de seleção dos livros didáticos que serão utilizados na escola; a participação dos professores nesse processo é imprescindível, uma vez que eles são uma espécie de leitores privilegiados e críticos dos materiais didáticos, e é a partir dos docentes que os livros didáticos chegam na sala de aula (Lajolo, 1996). Além disso, é preciso que se considere que as editoras não dão conta da realidade sociocultural tão diversa no Brasil, e consequentemente, nas escolas brasileiras. Daí a importância do trabalho do professor. Então, precede à escolha de um livro didático, a pergunta: a quem se destina?

Mas esta não é somente responsabilidade do professor. Sacristán (2000, p. 158), há vinte anos, já fazia esta reflexão, ainda hoje tão necessária: “Seguramente, entre nós, a melhora do ensino também se deve, em boa parte, à maior qualidade dos livros-texto, mas falta, no entanto, uma política de intervenção decidida para fomentar a pesquisa e experimentação de materiais alternativos”. O autor destaca a importância do papel da administração pública, no que diz respeito a preocupar-se com a produção do material didático, criando uma infra-estrutura de pesquisa voltada para o ensino que apoie o professor na elaboração de outros materiais alternativos, na criação de produtos culturais que respondam às realidades locais, sem desconsiderar o global. A escolha do material didático precisará se orientar por uma ética que leve em consideração o convívio social, as diferenças, as diversidades linguísticas e culturais.

Esse foi um outro aspecto referente ao processo de seleção dos livros didáticos, levantado pelo grupo de professores: a necessidade de o material escolhido estar contextualizado e ajustado à realidade do alunado:

Analisamos [o livro] com base nos conteúdos e também tentando buscar pra nossa realidade. Porque o que era adotado anteriormente... a gente não viu assim, muita... não condizia com a realidade local, a realidade dos meninos, era uma coisa assim meio que utópica. (Professora Hera)

Uma das coisas que a gente procurou levar em consideração foi além da questão dos conteúdos, foi a apresentação e as atividades que eram apresentadas. Dialogamos muito sobre o livro... como o

conteúdo era apresentado... era atrativo? Era não confuso? A gente buscou um livro que procurasse ser bastante conciso... apresentação concisa, definições claras... uma linguagem mais acessível... mais simples pra mediar esse conhecimento. (Professor Hermes)

A professora faz uma comparação com o livro didático trabalhado até 2017, destacando o fato de que o livro didático de Língua Portuguesa, atualmente, se aproxima mais da realidade de seus alunos. Conforme analisam os dois professores, trata-se, agora, de uma obra didática com conteúdos mais concisos, “definições claras”, “linguagem mais acessível”, e que conforme a professora Hera, se aproximam do contexto sociocultural dos alunos.

Entretanto, a avaliação dos livros didáticos no contexto da escola-campo não foi um consenso entre os docentes, conforme revela a professora Sofia, tecendo críticas a respeito de alguns aspectos do livro didático que precisam ser aprimorados:

E outra coisa, os exemplos colocados aqui são sempre os mesmos, e sabe porque são sempre os mesmos? Porque na redação, no vestibular e lá agora no ENEM, vão cobrar sempre os mesmos autores, é incrível! Não que não deva ser usado (apontando para o livro didático), mas precisa ampliar o leque. (Professora Sofia)

Certamente, o livro didático de Língua Portuguesa já ganhou uma outra configuração em atenção aos desafios da realidade atual, mas ainda precisa ser melhorado em alguns aspectos, pois, como lembra Sofia, ainda há livros que trazem os “mesmos exemplos”, visando aos processos seletivos, como vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que os alunos, possivelmente, enfrentarão

Como enfatiza a professora, será preciso “ampliar o leque”; isto significa pensar que o livro é apenas um dos instrumentos do trabalho pedagógico do professor, o qual, de fato, precisa ser ampliado para responder aos desafios da comunidade local em que os alunos vivem. O professor precisará, nesse caso, tornar-se autor, construir uma autonomia para criar seus objetos de ensino, de modo que supra as lacunas deixadas pelo livro.

Nas lacunas deixadas pelo livro didático, o professor poderá atuar, de modo que, a partir dos encaminhamentos didático-metodológicos que julguem necessários à aprendizagem dos alunos, eles possam reconfigurá-lo, visando ao trabalho com a diversidade discursiva, com a linguagem como instrumento de ação social e de interação verbal.

O livro didático pode ser um aliado do professor, na sua prática pedagógica, visando à potencialização da aprendizagem dos alunos. O modo de interação dos professores com os alunos, a partir desse material e da mobilização de seus saberes pedagógicos, é que irá fazer a diferença, na mediação para a construção do conhecimento, em sala de aula.

Sem dúvida, cabe ao professor a mediação didática que, dinâmica, incidirá sobre os processos de objetivação cognitiva, levando à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento dos educandos. Assim, é importante não copiar, mas, planejar o uso desse recurso na sala de aula [...] (D'ávila, 2013, p. 157).

Entendemos que o professor é o elo de comunicação significativa nas relações pedagógicas entre docente e discente, na construção do conhecimento. E, retomando as palavras do professor Hermes, mesmo que o livro didático com que trabalham os professores, seja “bastante conciso... apresentação concisa, definições claras... uma linguagem mais acessível”, o docente é o principal mediador. Aos professores cabe a responsabilidade de ampliar o leque de alternativas oferecidas pelo livro para construir um ensino e uma aprendizagem que formem cidadãos, capazes de atuar em suas realidades social e cultural.

Os saberes que os professores mobilizam para a seleção adequada do livro didático a ser utilizado em sua prática pedagógica, orientarão o seu contexto de trabalho, e poderão lhes fornecer os subsídios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (Tardif, 2014). A seleção e planejamento dos usos do livro didático precisam contemplar a construção de projetos de educação cidadã, condizente com a sociedade contemporânea, marcada pela multiplicidade de letramentos, pela cultura digital. Então, a avaliação desse material precisa constar do plano de trabalho da escola, já que o uso é obrigatório, como assinala Sofia:

O livro didático, ele é oito ou oitenta. Ele tá sempre nessa polaridade, porque não é errado que você utilize o livro didático, muito pelo contrário, você tem que usar o livro didático na sala. O ideal seria se a gente tivesse bastante tempo para avaliá-lo, né? (Professora Sofia)

O discurso de Sofia nos leva a compreender que é necessário refletir sobre tempo-espço disponibilizado pela escola para avaliação do livro didático. Percebeu-se, pelas reflexões tecidas durante a formação, que ainda há essa lacuna no cronograma de trabalho dos professores, pois precisariam mobilizar saberes profissionais, competências e critérios didático-pedagógicos que lhes autorizassem a realizar este trabalho de reflexão e análise em conjunto com outros colegas.

A análise dos livros didáticos que chegam às escolas não pode ficar limitada a um grupo de especialistas dos órgãos oficiais que analisam e recomendam os livros aos professores, pois esta complexa tarefa constitui uma responsabilidade social e política. Sendo o livro de Língua Portuguesa usado pelo professor como um dos artefatos principais para a construção do conhecimento na área de linguagens, este material precisará dialogar com outros saberes, precisará problematizar a realidade local e global, instigar o pensamento crítico dos educandos.

É relevante que o livro didático de Língua Portuguesa possibilite ao professor, a partir do artefato e para além dele, desenvolver práticas que estimulem o envolvimento dos alunos em práticas de multiletramentos que contemplem multimodalidades, multissemioses e multiculturalidades, ampliadas pelas tecnologias digitais.

É um desafio, mas não um impedimento, que os docentes se lancem ao desafio de, tendo em vista o perfil de seus alunos, suas necessidades e contextos que lhes são característicos, desenvolver práticas de leitura e de escrita multiletradas, utilizar metodologias que visem à criação, recriação e ampliação das atividades sugeridas pelos livros didáticos. Essas questões, obviamente, perpassam pelo contexto e condições reais de trabalho destes profissionais e de sua formação como docentes.

A FORMAÇÃO DOCENTE: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A (RES)SIGNIFICAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Imbernón (2009) afirma que, quando o professor vê as possibilidades de mudanças na sua prática reverberarem na aprendizagem dos alunos, mudam-se as crenças e atitudes, de forma significativa, pois os benefícios ocorrem tanto para os alunos – no processo de aprendizagem – quanto para a sua forma de exercer a profissão docente. Assim, “[...] abre-se a forma de ver a formação não tanto como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo” (Imbernón, 2009, p. 26, grifo do autor).

Vilas Boas (2020, p. 38), em estudo recente sobre a formação do professor de língua portuguesa, defende a implicação existente entre a formação, a reflexão da prática e as transformações que podem ocorrer no trabalho pedagógico do professor:

“[...] uma prática reflexiva se inscreve no tempo de trabalho, como uma necessidade permanente; e, da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência, fundamentada em ações como observar a própria prática, diagnosticar, produzir, compreender, analisar e escolher opções novas”.

Foi justamente nessa ambiência, construída pela parceria com a escola-campo, que este estudo se desenvolveu, ao poder contar com professores engajados com o processo de formação docente.

A formação em serviço foi uma das categorias postas à reflexão coletiva no grupo, ao longo do trabalho desenvolvido com os docentes, que revelaram a necessidade de discutir a temática, analisar criticamente o modo como os gestores públicos têm compreendido a formação de professores das instituições públicas, bem como apresentar os desafios encontrados para a concretização da formação continuada. Alguns professores trouxeram a preocupação com a formação profissional, em seus depoimentos:

Mas ainda carece de formação dos professores. Nós estamos aqui fazendo o Mestrado com a cara e a coragem, porque liberação nós não tivemos. Se fala muito em capacitar o profissional, mas no momento que o profissional busca, já que essa capacitação não é feita dentro do seu trabalho, e o profissional busca essa capacitação fora, a própria intuição que te incentiva a buscar, poda você, porque não te dá o direito de fazer. Eu tenho colegas que não foram liberados pelo estado. (Professora Gaia)

Eu vou e volto na questão, de que nós nos abarrotamos tanto de tarefas, que até pra gente sentar e fazer uma proposta com aquele livro, uma proposta atraente e que resulte em algo significativo, se torna complicado né? Eu sei que a gente tem que correr atrás disso, mas eu acho que a gente poderia ter mais incentivo a esse respeito. (Professora Atena)

Apesar do governo do estado ter vinculado nossos vencimentos a um curso totalmente tecnológico [referindo-se à formação continuada ofertada pelo estado], mas que a gente não pode colocar em prática em nenhuma de nossas turmas, nem uma atividade mínima a gente pode colocar em prática. (Professora Sofia)

Considerando o nosso objeto de reflexão, o livro didático e as suas diversas facetas, que vincula valores, cultura hegemônica e que atende de forma generalizada às diversas classes escolares de atuação dos professores, é imperioso, de fato, o docente formar-se constantemente para ressignificar este material, a fim de não o tomar como fonte exclusiva na construção do conhecimento em sala de aula. Os discursos dos docentes colaboradores nos fornecem bases para refletir sobre os desafios e entraves relacionados ao direito que têm os professores à formação. Muitas vezes, não lhe sendo possibilitado pelas políticas públicas de formação, ele busca, por conta própria, outros modos de atualizar-se, como o ingresso na pós-graduação stricto sensu. Esse tempo para formação é indispensável, mas ainda acontece o que, há dezoito anos atrás, nos disse Soares (2002), em uma entrevista:

Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, freqüentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (Soares, 2002, n.p.)

A professora Atena revelou essa preocupação, quando faz referência à formação empreendida na escola, sinalizando a importância de mais espaços/tempos formativos, de uma

ampliação e incentivo para que os docentes tenham condições efetivas para o planejamento de atividade de leitura e de escrita que contribuam com a aprendizagem dos alunos. Uma questão destacada pela professora Sofia diz respeito à formação do professor estar atrelada às questões remuneratórias. Nesse sentido, Imbernón (2009) nos alerta para o fato de que, quando a formação é vista pelo viés do incentivo salarial ou promoção na carreira e não como uma melhoria profissional, contribui-se dessa forma para a burocratização mercantilista da formação.

Ao dizer “apesar”, a professora demonstra seu descontentamento com esse modo de o governo pensar a formação docente. Nóvoa (2002, p. 57) também nos auxilia a refletir sobre este viés de formação criticada pela professora, ao dizer que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas”. Portanto, trata-se de uma construção e reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional.

Esse entrecruzamento do pessoal com o profissional, que tematiza nas pesquisas educacionais os percursos e ciclos de vida dos professores, é um importante caminho para fazer o professor em formação rememorar sua trajetória de vida, de aprendizagem, os percalços pelos quais passou, os acertos, os caminhos percorridos em seu processo de aprendizagem e crescimento, “porque ele vai lidar com a aprendizagem e o processo de crescimento de outros tantos sujeitos e, nesse sentido, ao recordar, poderá tornar-se mais sensível ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do outro” (VILAS BOAS, 2020, p. 44).

Esses discursos salientam os desafios postos à educação, no que tange à formação dos docentes, no exercício da profissão; e que, portanto, uma proposta de formação de professores necessita tomar como ponto de partida as reais necessidades dos contextos de trabalho destes atores (Imbernón, 2011), a fim de proporcionar-lhes a construção de conhecimentos e ampliação de saberes profissionais que possibilitem aos docentes a reflexão crítica sobre o livro didático, bem como sobre outros recursos pedagógicos; que sejam capazes de agir criticamente para a reconstrução dos artefatos, a partir dos seus contextos de atividades em sala de aula.

Mesmo reconhecendo as transformações ocorridas nas produções editoriais de livros didáticos de Língua Portuguesa, pode-se dizer que este material pedagógico ainda tem resquícios de uma perspectiva tradicionalista, pautada em regras prescritivas da gramática normativa. Cabe ao professor, portanto, focar no contexto das práticas sociais dos sujeitos, da diversidade cultural e dos diversos contextos de reconstrução das linguagens, nos multiletramentos. É nesse sentido que pensam os docentes colaboradores:

Eu sempre acreditei que é muito importante. Esses encontros pra discutir práticas, pra discutir. Acho que isso funciona muito comigo, até uma renovação,

sabe? Ideias fluem, esse compartilhamento, essas discussões sobre temas, sobre situações. Principalmente estratégias, né? Acho que é muito válido, eu não descarto, pessoas se juntando pra debater ou analisar, discutir questões pedagógicas, me dá até um ânimo! (Professor Hermes)

É importante aqui retomar as reflexões de Imbernón (2011) que enfatiza que a formação docente deve ser considerada de modo a envolver os professores na mudança e para a mudança, por meio do aprimoramento de suas capacidades e competências reflexivas, a partir de grupos da sua comunidade profissional, incentivando a construção da autonomia dos sujeitos e, ao mesmo tempo, o compartilhamento de saberes no local de trabalho, tomando como base as suas experiências cotidianas. É desse modo que os professores constroem seus próprios conhecimentos objetivos e subjetivos (Imbernón, 2011).

Sobre o processo de elaboração de conhecimento, a partir das experiências de trabalho, os professores colaboradores, durante o processo formativo, na escola-campo, ao tratar do planejamento de aula tomando por base o livro didático, trouxeram ao centro das discussões o debate sobre a relação entre teoria e prática:

Assim... não desmerecendo, porque o teórico também é importante. Quando você [referindo-se ao pesquisador] traz uma coisa que a gente já faz, a gente já faz muita coisa que você vai abordar aqui, mas... assim... é importante a gente ter consciência do que é aquilo, né? Que a gente vem desenvolvendo... de ter esse conhecimento teórico também. Uma coisa não exclui a outra, entendeu? Porque quando você pega o teórico e joga na prática e vê a aplicabilidade... fica mais instigante. (Professora Atena)

A professora concebe a relação imbricada entre prática e teoria – “uma coisa não exclui a outra” – e a necessidade de uma tomada de consciência sobre a prática pedagógica. Essa percepção é confirmada nas palavras de Gatti (2020, p. 17), ao afirmar que

[...] as práticas educacionais são atos culturais realizados em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidas de sentido. As práticas são ações socioeducacionais com fundamentos e escolhas.

O professor poderá qualificar sua prática e promover a aprendizagem do aluno, quando relaciona teoria e prática em seu projeto de ensino. A prática se baseia em uma teoria; portanto, é preciso apreenda e sistematize os pressupostos teóricos expressos pela prática. Compete aos professores mobilizar os sentidos e significados, incorporando às suas práticas reconstruções ativas (GNL, 1996), a fim de contextualizá-las, levando em consideração as práticas sociais de leituras e de escritas de seus alunos e a reflexão crítica sobre

as atividades propostas nos livros didáticos que podem ser reconfiguradas, para romper com o eixo transmissão-assimilação. Segundo Brandão (2006, p. 40), “deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente”. É nesse alicerce que as práticas pedagógicas dos professores precisam estar fundamentadas, a partir de uma síntese dialética entre teoria e prática, em que a primeira pode ser entendida como um princípio epistemológico que oriente na proposição de alternativas que possam se transformar em práticas, as quais aproximem realidade dos sujeitos e construção de conhecimento. O professor precisa atentar-se para o que alerta Faraco (2015, p. 7):

Em nossas atividades cognitivas, as teorias são recursos indispensáveis para recortar e iluminar as inúmeras faces da imensurável complexidade do real. Muitas vezes, porém, a beleza interna das construções teóricas nos seduz a tal ponto que chegamos a esquecer o que de fato interessa, ou seja, seus vínculos com a vida.

No campo do exercício profissional dos professores, os saberes e conhecimentos pedagógicos precisam ser (re) construídos continuamente, durante os seus percursos de vida e de formação, em sua relação com a teoria e com a prática cotidiana de trabalho, a fim de atender às realidades culturais e sociais de seus educandos e às demandas de um ensino e de uma aprendizagem cada vez mais multissemióticos e plurais, motivo pelo qual o livro didático, como material de apoio à prática pedagógica dos professores, é posto em discussão, visando ao seu redimensionamento e reconfiguração como possibilidade dialógica e interativa de atualização e de produção de conhecimento.

DO LIVRO AO PROTÓTIPO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DIALÓGICA E INTERATIVA

O imbricamento entre teoria e prática profissional dos professores foi o mote que motivou a proposição da atividade de culminância da formação continuada, a construção colaborativa de propostas metodológicas e didático-pedagógicas com o uso do livro didático adotado na escola-campo, objetivando uma prática pedagógica na perspectiva dos multiletramentos.

A elaboração de artefatos pedagógicos mais condizentes com as práticas e realidades dos alunos colabora com o trabalho do professor na realização de atividades voltadas para os multiletramentos, o que implica em levar para a sala de aula a noção multimodal dos textos, bem como o possibilitar o trabalho a partir de situações comunicativas reais e variadas (Coscarelli; Kersch, 2016)

O processo de construção coletiva da proposta pedagógica pelos professores colaboradores realizou-se em meio aos encontros formativos e fomentou reflexões importantes

sobre os desafios de uma proposta investigativa e formativa que tem a realidade da escola pública como parâmetro. Considerando a afirmativa de Imbernón (2009, p. 28), de que “a docência ainda é uma profissão isolada”, foram vários os desafios que precisaram ser superados para o trabalho coletivo na escola, em vista da própria dinâmica do contexto de trabalho dos profissionais da educação, como ajustes de agendas de pesquisador e colaboradores, as atribuições diárias dos professores envolvidos na formação, e o mais complexo desafio que foi a compreensão da importância da perspectiva colaborativa entre os pares e entre a escola e a universidade. Mas, desafios não são impedimentos, devem ser tomados como propulsores de transformações.

Nesse sentido, os docentes experienciaram pela primeira vez a situação de uma pesquisa acadêmica colaborativa na escola ao serem convidados a desenvolver, de forma desafiadora, em meio às suas atribuições diárias laborais, um espaço-tempo formativo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, relacionando-as à teoria dos multiletramentos e uso do livro didático como recurso auxiliar das aulas de linguagens. Essa experiência revelou que a mudança na cultura do trabalho educacional é complexa e muito lenta (Imbernón, 2009), posto que é necessário interiorizar, adaptar e viver pessoalmente a experiência de mudança. Além do mais, trata-se:

[...] de uma mudança nos processos que estão incorporados (conhecimento da matéria, o didático, dos estudantes, dos contextos, dos valores etc.), ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade. (Imbernón, 2009, p. 89).

Essas mudanças exigem dos/das docentes atentar para os desafios e problemáticas que surgem com relação ao uso do livro didático como artefato pedagógico, indicando a necessidade de reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Exigem, ainda, uma arquitetura pedagógica diferente para os usos dos livros didáticos na sala de aula, no contexto da cultura digital, ou seja, pensar diferentes modos possíveis para o uso do livro, fazendo dialogar tecnologia impressa e digital, de forma crítica e criativa, promovendo atividades com as múltiplas linguagens; é um processo que está muito além da mera atualização de conteúdos pedagógicos.

Assim, a construção colaborativa de uma proposta pedagógica foi se realizando ao longo dos encontros formativos, em que os docentes se lançaram a aplicar na prática o que discutiram teoricamente, durante os encontros. Nessa experiência formativa, os/as docentes refletiram, em grupo, sobre as possibilidades de reconfiguração e redimensionamento de suas práticas, em busca de ressignificar as atividades de leitura e de escrita, pensadas e planejadas com o suporte do livro didático de Língua Portuguesa, considerando os contextos sociais em que estão envolvidos os discentes, bem como as mudanças sociais atuais e os contextos local e global.

A composição textual através da qual se materializou a proposta pedagógica construída pelos professores foi denominada de protótipo didático, ideia inspirada na obra *Multiletramentos na Escola*, de Rojo e Moura (2012). O protótipo didático, para Rojo (2012), diz respeito a um projeto em construção que pode ser aperfeiçoado pelos professores. Nas palavras da autora, os protótipos didáticos podem ser entendidos como “[...] estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (Rojo, 2012, p. 8). Portanto, esta proposta pedagógica não prevê um planejamento acabado, fechado; ao contrário, trata-se de plano de trabalho em que os docentes poderão fazer adaptações, de modo a autorizar-se a produzir os seus próprios materiais didáticos, considerando as especificidades de seu contexto de trabalho.

Por se tratar de uma produção preliminar, os/as docentes terão possibilidades de reconfigurar, readaptar, ampliar, sempre a partir de suas necessidades e contextos educacionais. O protótipo didático pode ser pensado como “uma solução interessante para materiais didáticos de apoio e formação do(a) professor(a) para as práticas de ensino-aprendizagem dos novos multiletramentos (Rojo, 2017, p. 6). Desse modo, essa arquitetura pedagógica fomenta o planejamento de atividades que visem à construção do conhecimento para além do livro didático, e um dos meios potencializadores são as tecnologias digitais.

A construção do protótipo didático pode ser tomada pelos docentes como possibilidade de ampliação de ensino com os mais diversos gêneros textuais, multimodais e multissemióticos, recontextualizando as formas como estes trabalhos são apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Os professores podem, assim, lançar mão do protótipo como uma alternativa de desenvolvimento de um trabalho pedagógico autoral.

Sobre a temática a ser discutida no protótipo didático, esta surgiu a partir da observação de uma das professoras colaboradoras, em um momento de reflexão que ganhou adesão dos demais colaboradores.

Poucos livros trabalham com autores contemporâneos, poucos. Então pensei na ideia agora, quando o livro traz textos de Conceição Evaristo, porque o projeto da III unidade será Pluralidade. [...] A gente sempre leva os meninos para a Flica, que vai acontecer em outubro. O livro didático vai dar suporte. Conceição Evaristo, esse ano, será a grande homenageada, então dá pra gente trabalhar essas autoras, com essas mulheres, já que a gente vai trabalhar pluralidade e diversidade, vamos enfatizar as mulheres, as escritoras negras e suas contribuições na literatura brasileira; é um tema bom. Então o livro didático trazendo essas autoras, pelo menos os meninos já terão um primeiro contato. Então o livro pode dar asas, ele pode instigar. A ideia é, eu costumo dizer, ele é mais um, o livro é mais um recurso. (Professora Gaia)

O discurso da professora Gaia remeteu às temáticas da pluralidade e diversidade, participação das mulheres na literatura, escritoras negras e suas contribuições à literatura brasileira, temáticas que o grupo julgou importantes de serem trabalhadas no Ensino Médio e que foram sugeridas no livro didático de Língua Portuguesa adotado na escola. Os/as docentes destacaram, na formação, a possibilidade de o livro didático de Língua Portuguesa ser utilizado como material de apoio, para tratar de uma temática que a escola compreende ser importante, devido ao contexto social e cultural dos discentes e ao contexto em que se situa a escola na qual trabalham: localizada na cidade de São Francisco do Conde, pertencente ao Recôncavo Baiano, região que abriga a Festa Literária Internacional de Cachoeira (Flica), cujo evento contou, à época com a participação da escritora Conceição Evaristo.

Portanto, considerando as reflexões que foram lançadas nos encontros formativos, a professora colaboradora traz para o grupo uma proposta de trabalho pedagógico em que a linguagem é concebida como atividade sociocultural, ao discutir a diversidade na literatura brasileira produzida por escritoras negras. Assim, para a construção do protótipo didático, os/as docentes foram desafiados/as a mobilizar diversos saberes para a construção de uma atividade que não estava dada, preestabelecida no livro didático, já que o grupo percebeu que a temática, como apresentada pelo livro, não era discutida de forma crítica. O poema de Conceição Evaristo, que foi o motivador da temática trabalhada no protótipo, é abordado no livro didático a partir apenas de uma questão fechada de “múltipla escolha”. Para os docentes, a temática exigia uma discussão mais séria acerca da escritora e de sua obra, dada a importância de ressaltar as contribuições das mulheres negras na literatura. Desse modo, tratou-se de uma atividade que foi construída e vivenciada em práticas sociais situadas histórica e culturalmente, princípios que alicerçam uma pedagogia fundamentada nos multiletramentos.

O protótipo constituiu-se em proposta elaborada, configurada e dinamizada, a partir dos saberes dos docentes, portanto, uma obra autoral, a partir da qual os professores redirecionaram as suas práticas, de acordo com o contexto real de seus discentes.

Todo movimento de compromisso em reconfigurar as atividades propostas no livro didático, surgiu nos encontros formativos em que pesquisador e professores colaboradores discutiram sobre as atividades e conteúdos propostos no material didático utilizado pelos professores da escola-campo. A partir dos textos literários sugeridos para leitura, no Ensino Médio, o grupo refletiu sobre como a escritora Conceição Evaristo e seus poemas eram tratados nas atividades didáticas. Os professores perceberam que a temática, como apresentada pelo livro didático, não era discutida de forma crítica, pois,

da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, vemos também avanços, mas que ainda estão aquém do que deveriam, dada a importância e seriedade da questão (Silva; Pereira, 2018, p. 30)

Corroborando o que trazem os autores, os professores colaboradores observaram que a interpretação de um poema da referida escritora, proposta no livro didático resume-se a apenas uma questão fechada de múltipla escolha. Para o grupo de docentes, a temática dos poemas da escritora Conceição Evaristo requereria uma discussão mais aprofundada acerca da vida e obra da escritora, dada a importância de ressaltar, na escola, as contribuições das mulheres negras na literatura brasileira.

Toda essa discussão resultou no protótipo didático intitulado Poesia e T@l: vozes femininas nas artes, cuja criação partiu das necessidades dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, professores e alunos, e em consonância com o contexto de trabalho dos docentes e vivências dos discentes, buscando reconfigurar e relacionar o conteúdo do livro didático a partir das possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para um trabalho envolvendo os multiletramentos.

É importante discutir as bases em que se apoiaram a proposta do protótipo desenvolvido pelos docentes, ao tratar da temática das mulheres negras na literatura e nas artes. Conforme o GNL (1996), vivenciamos um contexto social em que as diferenças culturais estão se tornando cada vez mais latentes, a exemplo das diferenças relacionadas ao gênero e à etnia. Urge, desse modo, que a escola trate dessas questões, com a finalidade de contribuir para a formação de uma sociedade mais humana, comprometida com as diversidades e diferenças. Numa sociedade multicultural e multilíngue, é imprescindível o diálogo entre culturas, a vivência pautada na igualdade e a convivência na diversidade (Imbernón, 2009).

Destacamos que o protótipo didático possibilitou tratar, em sala de aula, de gêneros pouco explorados no cotidiano escolar, bem como possibilitou o diálogo com culturas muitas vezes marginalizadas. Nesse sentido, com o protótipo didático desenvolvido, o grupo de docentes buscou um projeto que envolvesse uma variedade de gêneros multimodais como: palestra em formato TED (Technology, Entertainment, Design); entrevistas localizadas em redes digitais como Youtube; poemas e letras de músicas, todos entrelaçados com as atividades propostas no livro didático, indo além do projeto proposto pelos autores do livro didático. Sobre os aspectos multiculturais, os docentes elaboram atividades que envolveram a literatura brasileira produzida por mulheres negras, bem como propuseram o trabalho com música de artistas do cenário musical contemporâneo, a partir de um gênero mais próximo da cultura dos jovens: o rap.

Na culminância das atividades do protótipo didático, os alunos tiveram espaço para apresentar poemas autorais, apreciação musical de rappers, bem como experienciaram

a produção dos registros das atividades (audiovisual), colocando essas produções em contexto de circulação de comunicação real. A ideia dos professores foi lançar as produções nas redes sociais da escola.

Ressaltamos que pensar os multiletramentos na escola é pensar tanto nos aspectos relativos à pluralidade e variedade linguística, quanto na diversidade cultural local e global que habitam as salas de aula. Sem perder de vista os aspectos que envolvem as múltiplas possibilidades das linguagens, por meio, sobretudo, mas não exclusivamente, das linguagens digitais. Assim, o grupo de professores colaboradores que participaram da formação acionaram as variedades de saberes que os gêneros multimodais possibilitam. Ao utilizar o livro didático como disparador da atividade, valorizaram a sua importância nos espaços escolares e demonstraram que é possível, a partir desse material didático, dialogar com outros gêneros multimodais, explorando as múltiplas possibilidades de ensino e de aprendizagem das diversas linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compartilhamento e discussão colaborativa da construção e reconstrução dos conceitos possibilitados pelas interações com os professores colaboradores desta pesquisa, bem como as proposições, análise e interpretação das situações que envolveram a formação docente em exercício e as práticas pedagógicas, de forma colaborativa, fomentaram significativas reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa e os multiletramentos no Ensino Médio.

O processo de formação docente, instaurado em colaboração com a escola-campo, privilegiando a formação dos professores no próprio espaço escolar, fomentou reflexões que tentam ir na contramão do que têm apontado as pesquisas acadêmicas, que demonstram o quanto a escola, pela sua própria dinâmica curricular engessada, ainda persiste em práticas escolares assentadas numa monocultura, em geral veiculada nos livros didáticos.

As demandas de ensino e de aprendizagem da língua já não são mais motivadas apenas pelo texto verbal escrito. É preciso que se considerem as potencialidades das práticas de leitura e de escrita que articulam os letramentos ampliados pelas tecnologias digitais que envolvem a diversidade de linguagens, as multimodalidades, as multissemioses e os multiletramentos.

Esse exercício poderá ser feito a partir do livro didático, cujas propostas apresentadas pelo conjunto de textos e atividades não estão acabadas, finalizadas e confinadas às páginas do livro. É relevante que o professor o compreenda como objeto de ensino passível de ser ampliado, ressignificado, redimensionado para responder aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento em rede.

Esta experiência de formação possibilitou concluir o quanto é desafiador o trabalho colaborativo interinstitucional; de um lado, o desenvolvimento da pesquisa acadêmica

e seus prazos pré-estabelecidos; e, do outro, a rotina de trabalho dos profissionais da escola pública. Além disso, a experiência formativa também constituiu-se um desafio que proporcionou reflexões importantes sobre as possibilidades de práticas multiletradas no Ensino Médio, tomando como base o uso do livro didático de Língua Portuguesa.

Concluiu-se, portanto, que a parceria interinstitucional entre universidade e escola gerou um espaço/tempo importante de reflexões sobre a prática docente, tempo em que foram fomentadas discussões sobre proposições metodológicas mais criativas, significativas e dinâmicas, visando à potencialização de ações de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Assim, foi possível colocar em prática, na escola, a proposta de desenvolver práticas multiletradas potencializadas pelas tecnologias digitais, a partir do livro didático, de modo a priorizar práticas pedagógicas que mobilizassem uma aprendizagem mais significativa da leitura e da escrita, na cultura digital, de forma crítica e criativa.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

COPE, B. KALANTZIS, M. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B. KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: London, 2000. p. 3-8.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + Novos Professores. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (orgs.). **Multiletramentos multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUFBA, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Prefácio. In: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

FERRAZ, Obdália; CUNHA, Úrsula. Multiletramentos. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 463-467.

GATTI, Bernadete. **Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas**. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

GNL. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B. KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Routledge: London, 2000. p. 9-37.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual do usuário. In: **Em aberto: livro didático e qualidade de ensino**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, jan./mar. 1996.

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

LEMON, André. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **É preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, 1996, p. 60-92.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (org.). **Língua Portuguesa e Literatura no Livro Didático: desafios e perspectivas**. Campinas: Pontes Editora, 2018.

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

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-curriculo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. (Org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, Simone Bueno Borges da. Língua e tecnologia de aprendizagem na escola. In: FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimentos sobre letramento, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura**. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOARES, Magda. O livro didático e a escolarização da leitura. **Salto para o futuro**, Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação. Entrevista concedida em 07 out. 2002. Disponível em: <http://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. RIBEIRO, Vera Masagã (Org.). São Paulo: Global, 2004.

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

VILAS BOAS, Fabíola Silva de Oliveira. **Histórias de leitura e formação do professor-leitor: perspectivas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2020.

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