

ESTUDOS DE (MULTI)LETRAMENTOS: CONSTRUÇÃO DE PREMISSAS TEÓRICO-DIDÁTICAS POR PROFESSORES EM FÓRUNS E CHATS ACADÊMICOS

(MULTI) LITERACIES STUDIES: CONSTRUCTION OF THEORETICAL-
TEACHING PREMISES BY TEACHERS ON ACADEMIC FORUMS AND
CHATS

ESTUDIOS (MULTI) LITERACIAS: CONSTRUCCIÓN DE PREMISAS
DIDÁCTICO- TEÓRICAS POR PROFESORES EN FOROS
ACADÉMICOS Y CHATS

*Débora Liberato Arruda HISSA**

Resumo: Com o intuito de compreender as premissas teóricas e didáticas de professores sobre (multi)letramentos, analisamos cinco fóruns discursivos e sete chats de alunos do curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos na modalidade a distância. Para tanto analisamos as discussões feitas no fórum sobre os novos estudos de letramento e a pedagogia dos multiletramentos com foco nas práticas sociais. Nosso intuito é compreender como os professores entendiam tais premissas teóricas e como eles vivenciavam questões sobre letramento(s) e multiletramentos no ambiente escolar. Assim, para que conseguíssemos compreender o ponto de vista dos professores sobre novos estudos de letramento, nos fundamentamos em Street (2003, 2014); Soares (2002, 2003, 2004); Kleiman (1995, 2006) e, para os estudos sobre multiletramentos, tomamos com base o GNL (1996); Kalantzis e Cope (2008). As postagens analisadas demonstram que os alunos têm mais conhecimento teórico do que experiências concretas em sala, ou seja, conseguem conceituar os termos, mas fazem poucas ligações com suas vivências em sala de aula.

Palavras-chave: Novos estudos de letramento; Multiletramentos; formação de professor; fóruns; chats; EaD.

Abstract: In order to understand theoretical and didactic premises of teachers about (multi)literacies, we analyzed five discursive forums and seven chats of students of a post-graduate course in Literacy and Multiliteracies in e-learning modality. We verified the discussions about the new studies of teaching and pedagogy of multiliteracies focused on social practices. Our aim is to comprehend how teachers understand such theoretical premises and how they experience issues about

* Doutora em Linguística Aplicada. Professora do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA-UECE) e do mestrado profissional em Letras (Profletras-UECE). Contato: debarruda@hotmail.com.

literacy(ies) and multiliteracies in school environment. For a discussion on new literacies studies, we are based on the works of Street (2003, 2014), Soares (2002, 2003, 2004), Kleiman (1995, 2006); and for multiliteracies studies, we take NLG base (1996); Kalantzis and Cope (2008). The analyzed posts demonstrate that teachers of this course have more theoretical knowledge than concrete experiences in classroom, that is, they can conceptualize the terms, but they make few links with their experiences in classroom.

Keywords: New literacy studies; Multiliteracies; teacher training; forums; chats; EaD.

Resumen: Con el fin de comprender las premisas teóricas y didácticas de los docentes sobre las (multi)literacias, se analizaron cinco foros discursivos y siete chats de alumnos del curso de especialización en Alfabetización y Multiliteracias en la modalidad a distancia. Para ello, analizamos las discusiones desarrolladas en el foro sobre los nuevos estudios de literacias y la pedagogía de las multiliteracias con enfoque en las prácticas sociales. Nuestro objetivo es comprender cómo los profesores entendieron tales premisas teóricas y cómo experimentaron los problemas sobre las literacias y las multiliteracias en el entorno escolar. Así, para que pudiéramos comprender el punto de vista de los docentes sobre los nuevos estudios de literacias, nos basamos en Street (2003, 2014); Soares (2002, 2003, 2004); Kleiman (1995, 2006) y, para estudios sobre multiliteracias, usamos GNL (1996); Kalantzis y Cope (2008). Las publicaciones analizadas demuestran que los estudiantes tienen más conocimientos teóricos que experiencias concretas en el aula, es decir, pueden conceptualizar los términos, pero hacen pocas conexiones con sus experiencias en el aula.

Palavra chave: Nuevos Estudios de Literacia; Multiliteracias; Formación de professores, foros, chats, EaD.

Introdução

Como pesquisadores e estudiosos da área de Letramento, já percebemos como o crescente interesse pelos estudos sobre letramentos no Brasil tem feito surgir diversas expressões associadas a este termo. Como pesquisadores também já nos questionamos por que há a necessidade de tantas categorizações de letramentos que parecem tratar de diferentes aspectos que envolvem prática de leitura e escrita nos mais variados contextos discursivos. Para termos uma ideia da quantidade de estudos que envolvem como base teórica os letramentos, basta que coloquemos no Google Acadêmico a palavra *letramento* para vermos a diversidade de expressões a ele associadas. Podemos citar, por exemplo, expressões como letramento digital, letramento multimodal, letramento visual, letramento crítico, letramento literário, novos estudos de letramento, multiletramentos etc. Cada um desses estudos específicos situa a leitura e a escrita em um contexto social discursivo e essa evidência é importante para compreendermos que estamos diante de

letramentos sempre no plural. Mas por que estamos enfatizando isso? Porque queremos problematizar que muitas práticas específicas de usos da escrita na escola acabam dando a entender que o letramento é apenas aquele estabelecido pela dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado/ letrado ou não-letrado. Este, porém, é caracterizado apenas como um tipo particular de letramento, o letramento escolar, que, em meio a outros tantos tipos de letramentos (familiar, religioso, profissional, etc.) também surgem e se desenvolvem na sociedade.

Como pesquisadores, acreditamos que reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade e não rotular o que é ser ou não ser letrado é o melhor caminho para uma discussão mais ampla e eficaz sobretudo na escola. E por uma simples razão: as pesquisas sobre (multi)letramentos (Street, 2003, 2014; Soares, 2002, 2003, 2004; Kleiman, 1995, 2006, para citar apenas algumas) revelam que as práticas de letramento vigoram em contextos e em situações específicas. Assim, ser letrado pode significar para algumas pessoas, por exemplo, conseguir consertar uma máquina de lavar ao ver um tutorial no Youtube; ou fazer uma apresentação acadêmica em forma de animação usando plataformas digitais; ou construir um remix e publicar no facebook; ou postar uma foto em 3D no Instagram. Já para outras, ser letrado pode ser conseguir ler o letreiro de um ônibus; fazer uma lista de compras; participar das rodas de leituras bíblicas; escrever um comentário abaixo da foto de um amigo no facebook, assinar o nome. Por isso, não podemos generalizar e definir letramento de forma a inter-relacioná-lo apenas com o uso da escrita (e muitas vezes de uma escrita desenvolvida em gêneros textuais de prestígio social), mas sim entender letramentos como um conjunto de práticas sociais e eventos (Heath, 1983; Street, 1984).

Também como pesquisadores da área de Linguagens e Tecnologias, há muito tempo, já percebemos que, com a popularização da internet e com a crescente adesão dos alunos às redes sociais (especialmente Instagram e WhatsApp), os estudantes passaram a ter uma facilidade para manusear grande variedade de conteúdos na rede e conseqüentemente a ter a possibilidade de publicação e reutilização de informações pelos mais variados gêneros disponíveis na web. Conforme o Grupo Nova Londres (GNL, 1996), essa interconexão da comunicação e dos mercados econômicos faz da diversidade linguística e social uma questão cada vez mais crítica, isso porque lidar com as diferenças de escolarização e de práticas de letramento se tornou uma questão central para todos os docentes.

Com base nesses desafios impostos aos docentes analisamos fóruns e chats, a fim de identificar a compreensão acerca dos novos estudos de letramentos e dos multiletramentos por parte dos professores matriculados no curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos da Universidade Estadual do Ceará (UECE) na modalidade a distância. Nas próximas seções,

faremos uma breve discussão sobre os novos estudos de letramento e sobre os multiletramentos, com foco especial à Pedagogia dos Multiletramentos preconizada pelo GNL. Nosso propósito é apresentar uma linha temporal a partir dos estudos do letramento(s), passando pelos novos estudos de letramentos, até chegar a um diálogo intertextual entre os estudos dos multiletramentos, presentes na BNCC, e análise das premissas teórico-didáticas sobre essas temáticas postadas por professores nos fóruns e chats acadêmicos. A análise elaborada e os resultados obtidos nos serviram como base para o desenvolvimento de um projeto maior em que pretendemos investigar, produzir e problematizar diretrizes formativas sobre produção de material didático digital que contemplem o letramento digital e os multiletramentos com base nas práticas previstas na BNCC do ensino médio.

1 Letramento: saindo do papel em direção à prática

Se observamos as atividades docentes praticadas por muitos professores de língua, especialmente por alfabetizadores, veremos que muitas das relações no nível fonético, morfológico, sintático e semântico são desconsideradas durante o ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Isso acontece porque ainda prevalece nas instituições de ensino a prática da repetição de palavras e da memorização de vocábulos isolados do contexto real de uso. Também sabemos que ainda prevalece a tendência de querer ensinar o código escrito e suas correlações através de pronúncia enfática, exagerada e, por vezes, inadequada dos sons para que eles sejam transcritos no papel.

Por isso, discutir sobre os conhecimentos linguísticos; as concepções de linguagem, de gramática e de ensino; os conhecimentos sociolinguísticos faz parte daquilo que acreditamos serem atividades de letramento (escolar e social). Estudar letramento seria explorar práticas que permeiam o nosso cotidiano (e dos nossos alunos), uma vez que estamos o tempo todo nos comunicando com o outro, realizando ações, interagindo com as pessoas e agindo sobre o mundo. Porém, desde a constituição do campo de estudos do letramento, nas décadas de 1970 e 1980 (TERRA, 2013), têm-se intensificado as discussões acerca do tema. Tendo em vista as múltiplas concepções do termo letramento, que podem ser vistas como uma questão de natureza linguística:

letramento envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas

não escreve cartas nem lê jornais regularmente [...] Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (MARCHUSCHI, 2010, p. 25).

Ou como uma questão de natureza social e política, como enfatiza Street (2014) em seu livro *Letramentos Sociais*, cujo foco é tratar de políticas de letramento para uma mudança social. Tal perspectiva se dá ao se analisar o caráter social do letramento, apresentado em vários contextos diferentes, em contraposição à ideia de exclusividade do modelo grafocêntrico – modelo este adotado e prestigiado na escola/sociedade. Pesquisas já apontam que o letramento da “letra” é apenas mais um tipo de letramento, o escolar – o qual é solicitado na maior agência de letramento, a escola. Para Barton (1994 *apud* Terra, 2013), uma nova visão sobre o letramento estaria em situar a leitura e escrita em seus contextos sociais, reconhecendo que não há apenas um letramento, mas letramentos – no plural. Os novos estudos do letramento são, então, advindos dessa noção de pensar a leitura e escrita como uma prática social, e não como os modelos tradicionais, que focalizavam na aquisição de habilidades.

É fato que, de maneira geral, os estudos que envolvem o letramento têm como interesse os efeitos sociais e individuais que a prática da leitura e da escrita proporcionam à sociedade. Os longos debates firmados sobre esse conceito impediram que fosse estabelecida uma unanimidade a respeito de sua definição visto que, segundo Terra (2013), havia teóricos que defendiam o letramento como sendo exclusividade do campo da linguística, já que se estabelecia um estudo sobre as capacidades de leitura e escrita do indivíduo; enquanto outros defendiam o letramento como uma ocorrência – além de linguística – ideológica, já que estudavam as relações de poder que envolviam as práticas de leitura e escrita. Ainda segundo Terra, os debates gerados entre pesquisadores de diferentes áreas aumentaram o interesse sobre o estudo do que era letramento, de modo que o termo passou a ter seu uso ampliado e aplicado às diversas esferas de conhecimento que fazem uso da leitura e da escrita.

Em 1980, iniciou-se na Inglaterra movimento denominado *Novos Estudos de letramento (NEL)*, que veio a se consolidar uma década depois. O NEL tinha por ponto de partida questionar “a predominância da visão tradicional e psicolinguística de linguagem, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual” (TERRA, 2013, p. 34) e a dicotomia escrita *versus* oralidade que coloca a escrita como prestigiada frente à oralidade. Desses estudos, foram desenvolvidos quatro conceitos: os conceitos de *modelo autônomo e ideológico* de letramento (STREET, 1984, 2003, 2014); e os conceitos de *prática e eventos* de letramento.

Segundo Soares (2002, p. 2), “letramentos são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade”. Sendo assim, as práticas configuram-se como a ação social do uso da leitura e da escrita, enquanto os eventos são os locais (suportes) em que essas práticas são exercidas. Já os modelos autônomo e ideológico de letramento propostos por Street (1984) têm como base a divergência observada entre modelos de letramento baseados em capacidades psicológicas e cognitivas, e capacidades desenvolvidas socialmente. Street (2003) esclarece que o modelo autônomo vislumbra um aspecto técnico e descontextualizado do aprendizado. Já o modelo ideológico, contempla as práticas de letramento que são essencialmente frutos da cultura e do contexto.

Para Kleiman (2007), existe uma grande diferença entre ensinar com o intuito de determinar uma prática e ensinar com o objetivo de formar indivíduos conscientes sobre a própria linguagem. Essa diferença reside, principalmente, no tratamento do aprendizado relacionado à escola e àquele relacionado aos NEL. Na escola, a leitura e a escrita são desenvolvidas de maneira progressiva com um intuito de obedecer a metas, enquanto para os NEL essas habilidades têm caráter multifuncional indissociáveis do contexto. Compreendidos os NEL, passemos para o Grupo de Nova Londres (GNL) e a sua proposta de Pedagogia dos Multiletramentos, com foco para os contextos de cultura e para a situação em que alguns textos parecem funcionar.

2 Multiletramentos: construindo novos horizontes

O fenômeno de globalização e de reformulação social iniciadas, principalmente, a partir do avanço das tecnologias, demandou que novas possibilidades de ensino e aprendizagem fossem criadas. A proposta de multiletramentos do GNL vem ao encontro desse contexto contemporâneo hipermoderno e hipermidiático em que nossos alunos, e nossa sociedade em geral, estão inseridos – daí o interesse dos documentos curriculares nacionais por práticas escolares que envolvam as novas tecnologias além do ler e escrever no papel. Muitas pesquisas afirmam que as tecnologias alternam os papéis de autor e leitor tendo em vista a circulação de textos multissemióticos, que veiculam uma multiplicidade de linguagens, incluindo fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, áudio, etc. Tal circulação demandará dos alunos não só letramentos e sim multiletramentos. Vamos a eles, então.

O termo multiletramentos surgiu após a publicação do manifesto A Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais¹, em 1996,

¹ *A Pedagogia of Multiliteracies: designing social futures.*

escrito pelo Grupo Nova Londres (GNL)². O grupo definiu que era necessário aliar o uso das novas tecnologias a um currículo que envolvesse a diversidade cultural e linguística de uma sociedade. Segundo o GNL, o conceito de pedagogia baseia-se em uma relação entre ensino e aprendizagem, de modo a formar o sujeito para que este atue de maneira ativa na sociedade.

Os pesquisadores do GNL evidenciam que a cidadania e a produtividade em diversos contextos sociais (escola, igreja, academia, trabalho) exigem uma interação efetiva daqueles que participam das interações para o uso de múltiplas linguagens, de múltiplos modos de interação e de diversos padrões de comunicação. Por isso para o GNL foi tão necessário repensar as premissas fundamentais da pedagogia do letramento para que as práticas de linguagem que surgissem dessas reflexões pudessem fornecer aos estudantes aquilo de que eles necessitavam para alcançar seus objetivos e seus propósitos sociais no contexto contemporâneo.

Assim, diante das novas demandas da época, o GNL via que seria necessário colocar em evidência as questões emergentes sociais, vinculando-as ao aprendizado de língua/linguagem. Explicando de outro modo: os professores no Grupo Nova Londres sabiam que os aspectos multimodais, multiculturais e as multilinguagens deveriam ganhar destaque no ensino de linguagem e o que era habitualmente ensinado aos alunos deveria passar por mudanças.

Kalantzis e Cope (2008) consideram que os letramentos de um modo geral sofreram influência de dois efeitos sociais globais: 1. a expansão da comunicação de massa e 2. a massificação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), ambos responsáveis por alavancar/gerar diferentes modos de leitura e de escrita, sendo isso possível devido à flexibilidade de recursos hipermodais, que compõem grande parte dos textos que circulam na rede. Diante desse cenário, podemos dizer que os desafios impostos àqueles que trabalham com educação nos tempos de intensa

² Essa discussão sobre o futuro da pedagogia do letramento é coescrita por Courtney Cazden, Harvard University, Graduate School of Education, EUA; Bill Cope, National Languages and Literacy Institute of Australia, Centre for Workplace Communication and Culture, University of Technology, Sidney, e James Cook University of North Queensland, Austrália; Norman Fairclough, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, Reino Unido; Jim Gee, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, EUA; Mary Kalantzis, Institute of Interdisciplinary Studies, James Cook University of North Queensland, Austrália; Gunther Kress, Institute of Education, University of London, Reino Unido; Allan Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Austrália; Sarah Michaels, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, EUA; Martin Nakata, School of Education, James Cook University of North Queensland, Austrália (GNL, 1996, p. 61).

integração com as redes será olhar e analisar (para sua prática docente) a multiplicidade de textos multissemióticos e como eles constroem sentido a partir de hibridização de elementos espaciais, visuais, auditivos e multimodais.

Segundo Pinheiro (2016), para o GNL, a prática pedagógica deve levar em consideração essa diversidade semiótica, de modo a desenvolver as dimensões profissional, pessoal e de participação cívica da aprendizagem. Para propor uma articulação entre prática e método, o GNL desenvolveu o conceito-chave de sua pesquisa, o *design* que é definido como um processo criativo e dinâmico de construção de significados dadas as convenções de sentido do mundo do trabalho, da vida privada e cívica pelos quais os sujeitos se tornam agentes de transformação de si, do outro e do meio. Na pedagogia dos multiletramentos, a escolha desse termo foi motivada por apresentar concepções dinâmicas de representação, diferentemente do termo gramática que apresentava concepções estáticas de representação.

Esse processo de construção de sentidos (*design*) ocorre pela relação, segundo Pinheiro (2016), de três constituintes. O primeiro, *available designs* (designs disponíveis), refere-se aos recursos disponíveis no contexto de produção do significado. O segundo, *designing* (criação), diz respeito à construção e apropriação dos significados. Por último, o *redesigning*, refere-se à reconfiguração e a recontextualização que o indivíduo realiza com o conteúdo. Assim, segundo o GNL, o estudante precisa estar apto a reconhecer, criar e reconfigurar o significado.

Para que este processo seja funcional, o grupo associou “o que”, no sentido de prática, a um “como”, no sentido de operação. O “como” dessa pedagogia é dividida em quatro componentes, que Pinheiro (2016), descreve como sendo: *situated practice* (prática situada), que diz respeito às experimentações contextualizadas, principalmente aquelas feitas pelos alunos e pelos professores; *overt instruction* (instrução explícita), em que os alunos e professores devem trabalhar a linguagem de maneira crítica, consciente e diversa; *critical framing* (enquadramento crítico), configura-se como a compreensão crítica e analítica do contexto social, cultural e político; por último, a *transformed practice* (prática transformada), que é a recriação dos *designs* aplicados a diversos contextos.

No Brasil, a Pedagogia dos Multiletramentos teve grande influência na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que veio para definir diretrizes pedagógicas a serem aplicadas em todos os segmentos da educação brasileira. Tal influência pode ser vista na quantidade de vezes que o termo multiletramento aparece na BNCC, sobretudo do ensino médio. Como exemplo dessa relação entre a Pedagogia dos multiletramentos e a BNCC, destacamos dos fundamentos pedagógicos da BNCC:

por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimento, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (consideração a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da **vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e no mundo do trabalho**), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13, Grifo nosso).

Ao indicar como devem ser desenvolvidas as “competências gerais”, definidas por eles como “os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 8) e as habilidades que serão desenvolvidas ao longo dos anos escolares, podemos construir uma relação com dois aspectos fundamentais da pedagogia dos multiletramentos, o que os autores chamaram de “o que” e “o como” de uma pedagogia dos multiletramentos (GNL, 1996, p. 73), ou seja, o conteúdo e a forma da pedagogia, respectivamente. Assim, como a base indica um conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos precisam ter e desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem, o manifesto também apresenta uma questão semelhante ao afirmar o que os estudantes precisam aprender e como eles precisam aprender.

Destacamos também a presença do termo multiletramentos na BNCC, construindo assim uma relação direta com o manifesto. Nessas novas diretrizes, a base deixa claro que o processo de ensino/aprendizagem precisa levar em conta essas abordagens que pensam “novas práticas sociais e de linguagem” (BRASIL, 2017, p.487). Outros termos são usados para conceitualizar essas abordagens, como: cultura digital e novos letramentos. Além do termo multiletramentos e a relação feita com novas práticas sociais e de linguagem, há uma definição descrita na nota de rodapé da BNCC para explicar o termo utilizado. Por ele, podemos ver a estreita relação da BNCC com a proposta apresentada pelo GNL. A base explica que

as práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramento em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais (BRASIL, 2017, p. 487).

Como vemos, o documento considera diferentes linguagens ou semioses como práticas de multiletramentos. Já o GNL define que multiletramentos estão construídos em três eixos, sendo eles a diversidade de linguagem e de cultura, a diversidade dos textos em circulação e os múltiplos modos de que esses textos estão em circulação. (GNL, 1996, p. 60). São esses textos em circulação expressos por múltiplos modos/semioses que se

relacionam às novas práticas sociais e de linguagem que a Base comenta, relacionando-os com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O documento normativo curricular discorre amplamente sobre as TDIC, sendo essa uma das principais referências expressas pela Base:

assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2017, p. 487).

Ao propor a inserção e difusão de práticas digitais dentro do ambiente escolar, a BNCC reconhece que essas práticas já são recorrentes nos ambientes fora da escola, e consecutivamente a vida dos alunos, dessa forma ao trazer essas questões para o ambiente escolar e integrar com práticas tradicionais é reconhecer o conhecimento que o aluno traz com ele para a sala de aula e trabalhar de maneira que ele possa lidar com essas práticas digitais cada vez mais presentes em todos os campos de sua vida de maneira crítica e responsável. Sobre esse crescimento o documento afirma:

a contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (BRASIL, 2017, p. 473).

Entendendo essas questões propostas pela BNCC, e visto que o documento está em fase de implementação nas instituições de ensino básico, por meio da construção dos projetos político-pedagógicos de cada escola, vimos a necessidade de saber de que maneira os professores conceituavam, entendiam e vivenciavam *letramento, letramentos autônomo e ideológico, práticas e eventos de letramento, novos letramentos e multiletramentos*. Para isso, analisamos as postagens em fóruns e chats por professores participantes do curso de Especialização de Alfabetização e Multiletramentos com foco nas discussões sobre os estudos de (multi)letramento, suas experiências vivenciadas em sala de aula e como esses dois pontos se inter cruzam.

3 Procedimentos de análise dos fóruns e chats

Para compor nosso corpus de análise, pesquisamos³ as postagens das atividades dos fóruns feitas pelos professores participantes do curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramentos oferecido pela Universidade Estadual do Ceará na modalidade a distância. Todo o material do curso (o livro da disciplina, as videoaulas e as atividades – fóruns, wikis, chats) está disponibilizado para os alunos por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Para nossa pesquisa, selecionamos a disciplina de Multiletramentos e Materiais Didáticos. Essa escolha aconteceu devido à disciplina de multiletramentos solicitar aos alunos uma reflexão sobre letramentos e multiletramentos. Tal reflexão deveria ser desenvolvida por meio de dois gêneros diferentes, o fórum e o chat.

Analisamos cinco fóruns discursivos e sete chats de alunos do curso de especialização em Alfabetização e Multiletramentos na modalidade a distância da rede pública do Ceará. O curso é oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e visa a formar professores alfabetizadores com base nos estudos dos (multi)letramentos, tendo em vista a valorização deste estudo nos documentos curriculares produzidos a partir da homologação de Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).







Pesquisamos⁴ cinco fóruns, na disciplina de Alfabetização e Multiletramentos; e sete chats do curso de Especialização. O curso é oferecido na modalidade a distância para cinco diferentes cidades do Ceará (Fortaleza, Caucaia, Maracanaú, Maranguape e Itapipoca). Analisamos postagens de 169 professores (todos alunos do curso de especialização), contabilizando um total de 1.588 postagens. As postagens foram legendadas por cores. Separamos por cores postagens referentes à teoria/aplicação; à conceituação por parte dos professores; à realidade desses docentes e às dificuldades encontradas por eles em escolas; além das alusões à referencial teórico, perguntas e comentários.

³ A pesquisa foi realizada no Laboratório de Jogos e Ferramentas Digitais (LaJogos) da Uece. O laboratório desenvolve pesquisas no âmbito de Linguagem e Tecnologia tanto de professores-pesquisadores quanto de mestrandos e doutorandos do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da Uece.

⁴ A análise das postagens, a categorização e as legendas foram feitas por alunos do curso de Letras da Uece que participam como bolsistas do projeto de iniciação científica sob orientação da professora-pesquisadora responsável pelo projeto. O foco geral da pesquisa é estudar Multiletramento e material didático digital. Os projetos são financiados por três agências de fomento, a saber: CNPq, Funcap e Uece.

A primeira parte do trabalho consistia em dividir entre os integrantes do grupo⁵ de análise do material as postagens nos chats e nos fóruns do curso de especialização. Tais postagens foram retiradas do próprio Moodle e formatadas em Word. Cada chat e fórum tinha uma instrução específica elaborada pela professora responsável pela disciplina. Os fóruns e chats foram selecionados das aulas 1 e 2 postadas no Moodle. As temáticas das aulas eram, respectivamente, *Novos Estudos de Letramento e Multiletramentos: perspectivas e desafios para a escola*, e *Multiletramentos: foco na escola, nas novas práticas e nos componentes do processo de conhecimento*.

Primeiramente, lemos todas as postagens e depois fizemos uma filtragem por temática. Buscamos os seguintes temas: **letramentos, novos estudos de letramentos, letramento autônomo e ideológico, prática e evento de letramento, letramentos múltiplos e multiletramentos**. Neste primeiro momento, pretendíamos identificar a compreensão dos professores acerca do conteúdo por eles estudados tanto na videoaula quanto no livro didático da disciplina. Após a análise primária do corpus, criamos legendas para dividir cada postagem dos professores nos fóruns e chats por blocos temáticos:

-  **Conceitos definidos pelo professor**
-  **Realidades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem**
-  **Referência teórica**
-  **Perguntas**
-  **Expressões de acordo**
-  **Comentários pessoais**

As cores representavam conceitos definidos pelo professor (azul), que eram a prática e o entendimento do professor acerca do tema; as realidades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem (vermelho), relativos às adversidades a que os professores eram submetidos e empecilhos na hora de pôr em prática algumas atividades relacionadas aos novos estudos de letramento; referência teórica (verde), a teoria que o professor estava se

⁵ Os alunos são que participaram deste estudo foram Maria Kaline Quaresma Parnaíba; Caio Morais Brasil Hitzschky Madeira Barros; e Ana Alcía Silvino de Moraes.

embasando para construir seu comentário; perguntas (roxo), as dificuldades de compreensão sobre o assunto; expressões de acordo (cinza), quando dois ou mais professores demonstravam terem a mesma compreensão a respeito de um tema; e comentários (amarelo), que eram marcações não muito importantes para a pesquisa.

Dividimos, então, em seis grandes leques, que são os blocos temáticos de observação, que contabilizaram um total de 1.588 postagens; e a participação de 169 professores de regiões diferentes.

Tabela 1 - Legenda e quantificação dos blocos temáticos

| Blocos Temáticos | Número de Ocorrências |
|-----------------------------|------------------------------|
| Azul (Conceitos) | 541 |
| Vermelho (pergunta) | 151 |
| Verde (Referencial Teórico) | 171 |
| Roxo (Perguntas) | 76 |
| Cinza (De acordo) | 206 |
| Amarelo (Comentários) | 443 |
| Total | 1.588 |

Depois de separados por blocos temáticos, analisamos as posições dos alunos do curso de especialização acerca dos assuntos Letramentos e Multiletramentos – e demais temas correlacionados.

As quatro primeiras postagens (P1, P2, P3 e P4) destacadas a seguir – que são recortes das falas dos participantes do curso - partiram da seguinte proposta de reflexão para o fórum discursivo, elaborada pela professora responsável da disciplina: “A partir das concepções dos Novos Estudos de Letramento, reflita sobre quais modelos de letramento a escola trabalha (autônomo e ideológico) e argumente as implicações pedagógicas na escolha de um desses modelos. Depois, dê um exemplo prático de como podemos observar eventos de letramentos no contexto do ensino fundamental 1 e como eles se relacionam com as práticas de letramentos”. Vejamos a descrição e os exemplos de como categorizamos de formal multimodal as interações⁶ feitas pelos professores.

⁶ Todos os trechos representados neste artigo estão *ipsis litteris* das postagens originais.

P1: Para início de interação, penso que na escola de ensino fundamental I há o predomínio do modelo de letramento autônomo, pois é muito centrado no sujeito, com destaque em suas habilidades individuais (STREET, 1989). O que mais vemos, no cotidiano das escolas, são atividades de leitura e de escrita escolarizada e práticas restritas ao livro didático, que não consideram o contexto social mais amplo no qual o aluno está inserido. A aula, como um evento de letramento, ainda não valoriza as práticas de letramento que o aluno traz para a sala de aula e que são de seu cotidiano. Por exemplo, não é comum a escola trabalhar, em seu currículo, os grafites da comunidade, aplicativos, o uso de cartão em máquinas de autoatendimento etc.

Segundo ROJO (2001), Os sujeitos apenas escolarizados apresentam dificuldades em se adaptar às exigências de comunicação social, por sua tendência à monologação, ao controle, à imposição e à dificuldade de negociação. Neste caso, devemos considerar, além dos letramentos escolares, os letramentos relacionados aos contextos familiares, religiosos, de resistência etc., que pouco a escola valoriza.

Nesse primeiro trecho, P1 marca sua fala ao colocar a escola como promotora do letramento autônomo. Ao justificar tal opinião, traz como aporte teórico Street, correlacionando de maneira adequada a visão do autor sobre letramento autônomo. Para descrever sua opinião, P1 expõe o que ele vê no ambiente escolar como exemplo de letramento autônomo. No caso, o que se destaca é o livro didático. Para ele, as práticas escolares pautadas exclusivamente nos livros e a desconsideração dos contextos dos alunos é uma marca do que não deveria acontecer no âmbito escolar.

Em seguida, P1 apresenta outro referencial teórico que contextualiza como alunos que são apenas escolarizados têm dificuldades com outras práticas discursivas. A partir da sua vivência, P1 apresenta como ele acredita que deva ser pautado o processo de ensino/aprendizagem, de modo que os alunos participem ativamente por meio de práticas discursivas. Percebemos, então, que os movimentos com os blocos temáticos do P1 funcionam como complemento uns dos outros, reafirmando e exemplificando sua resposta. Vejamos outro exemplo:

P2: Isso mesmo, a pedagogia de projetos tem a perspectiva de revelar as potencialidades das crianças. É igualmente uma atualização da visão otimista e generosa dos grandes educadores dos séculos precedentes, que pensavam que todas as crianças desejam e são capazes de aprender, desde que disponham de meios para isso. Não se trata pois de fazer um projeto de vez em quando, mas de práticas regulares do desenvolvimento da ação pedagógica mediante projetos que se renovam sem cessar. (Micotti, 2009, p.18)

A escola assume a responsabilidade de iniciar a criança no processo de alfabetização e paulatinamente oferecer meios para que essa aprendizagem significativa aconteça. A tendência das práticas educativas vem a colaborar com essa missão que chamamos de Letramento, e conseqüentemente os Novos Estudos de Letramento(NEL), que trazem as possibilidades de preparar os indivíduos para uma participação ativa na sociedade, bem como ser sujeito crítico e reflexivo. Cabe pois à escola, munir-se de meios para que isso aconteça. Sair da mesmice, experimentar novas práticas, investir na formação do professor, já seria um bom começo.

No comentário de P2, percebe-se a utilização de um referencial teórico para apontar seu entendimento (em azul) sobre a função da escola como instituição promotora do ensino básico, responsável por fornecer os aparatos necessários para que o aprendizado seja consolidado, além de atuar de maneira a exercer um aprendizado significativo a partir das práticas de letramento. A seguir, vemos uma postagem de P3. Ele expressa sua insatisfação com o livro didático, com os planejamentos sistematizados em detrimento de práticas docentes autênticas que levam em consideração o contexto de sala de cada professor.

P3: “Realmente vivemos muito presa ao livro didático e as orientações de sala de aula, é como se nós não soubéssemos o que é melhor para nossos alunos, se não conhecêssemos as dificuldade de cada um deles... às vezes me sinto incapaz, pois recebo os planejamentos de português todo pronto, só para fazer as ações, ninguém nos pergunta o que preferimos, mal sabe eles, que as aulas planejadas por mim, são bem mais interessantes, pois quando estou planejando idealizo td e fico louca pra vivenciar. Mas eu mudo td, crio novos tempos para a rotina. No início fui levada a uma junta de profissionais da secretaria de educação, mas não volto atrás, quem estar no chão da sala sou eu, portanto eu sei o que é melhor para a aprendizagem dos meus alunos. Hj, já escuto que sou empoderada, q faço do meu jeito, o que importa é o resultado. Na aula de hj á tarde, eu mudei td, pq a grande maioria dos alunos não conseguiriam acompanhar o conteúdo, então planejei a aula de acordo com os níveis dos alunos e depois fiquem pensando, estou com uma nova coordenação, se ela chegar aqui, vai me perguntar pq estou fazendo diferente... depois eu pensei, vou enfrentar da mesma que lidei com os técnicos da secretaria. É triste isso, nos tira a nossa criatividade, é como se não fossemos capazes de planejar.

Nesse recorte, é possível perceber a discrepância entre prática e teoria. Para P3, é necessário ir contra um sistema de ensino rígido e conservador, que não valoriza nem incentiva novas práticas de ensino. A

postagem de P3 ilustra bem as relações entre o que deve ser e o que é “no chão da sala de aula”. Nela é possível perceber que há uma contraposição às práticas mencionadas na BNCC – de aplicação da pedagogia dos Multiletramentos, foco em letramentos digitais etc. – e como é a realidade das escolas. P3 afirma que o professor não tem autonomia para executar nem mesmo o próprio plano de aula e isso vai de encontro com as múltiplas adversidades encontradas nas salas de aula. Embora haja a vontade e perseverança de mudança, elas só ocorrem por meio de muita dificuldade. Diferentemente de P3, o sujeito P4 faz, em sua postagem, um movimento retórico com marcas valorizadas pela academia, como trazer uma citação teórica para ilustrar seu ponto de vista sobre o assunto discutido no fórum.

P4: Eu tb concordo com a xxxx, principalmente com o seguinte pensamento: ROJO (2001), Os sujeitos apenas escolarizados apresentam dificuldades em se adaptar às exigências de comunicação social, por sua tendência à monologação, ao controle, à imposição e à dificuldade de negociação. Neste caso, devemos considerar, além dos letramentos escolares, os letramentos relacionados aos contextos familiares, religiosos, de resistência etc., que pouco a escola valoriza. Realmente, a escola não traz a família para dentro da escola, visto que é um dos princípios da gestão democrática na escola. Envolver toda a comunidade escolar e juntos solucionarem os problemas.

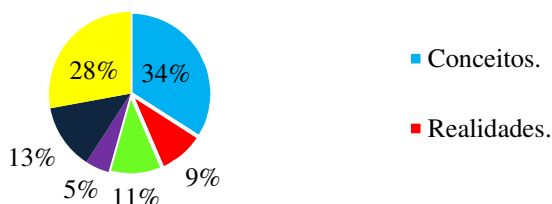
Nesse excerto, também é possível observar que, para P4, o contexto social do aluno – as práticas de letramento trazidas de casa – é desconsiderado, de modo a salientar um distanciamento entre o conhecimento trazido de casa e o que é cobrado e valorado nas escolas, no caso, o letramento escolar – o modelo autônomo com foco no grafocentrismo e nas habilidades de leitura e escrita individuais. Assim é possível perceber um caráter excludente acerca dos múltiplos letramentos contidos na sociedade, dicotomizando-os em prestigiados e estigmatizados. Para os sujeitos que participam dos fóruns, a escola, como maior agência de letramento, não contempla a diversidade de conhecimento e práticas trazidos pelos alunos.

6 Resultados gerais da análise dos fóruns e dos chats

A partir da nossa análise, pudemos perceber algumas ocorrências referentes à realidade do ensino partindo dos comentários dos profissionais que vivem a sala de aula. Embora tenhamos percebido algumas dificuldades dos docentes, mesmo com material didático digital presente para leitura no Moodle, ao conceituar termos relacionados aos estudos dos letramentos, o que mais nos chamou a atenção foram os exemplos de postagens que apresentam a

disparidade entre as diretrizes preconizadas pela BNCC (especialmente sobre multiletramentos) e aquilo que é vivido diariamente pelos professores dentro das escolas. No gráfico a seguir, trazemos os percentuais de análise das postagens.

Gráfico 1. Resultados da pesquisa de chats e fóruns



Nas conceituações (bloco de conceitos em azul), que totalizam 34% da análise, identificamos algumas dificuldades pontuais desses professores referentes às temáticas abordadas nas atividades, fóruns e chat. As mais frequentes são trocas de alguns conceitos ao definirem letramento ideológico e autônomo, ou fragilidades para definirem práticas e eventos de letramento. Por outro lado, alguns demonstraram intimidade e conhecimento do assunto. No entanto, essas dificuldades não foram empecilhos para que os professores pudessem fazer reflexões críticas sobre a relação entre a teoria dos (multi)letramentos e suas práticas docentes.

A recorrência de comentários marcados de vermelho, que contou com um total de 9% (realidades), coloca sob questão a aplicabilidade das práticas de letramento descritas pelos professores dentro do ambiente escolar. De acordo com as postagens, a estrutura física das escolas e as posições conservadoras das gestões escolar foram os principais pontos de empecilho para o desenvolvimento de novas práticas docentes e a construção de uma escola mais inclusiva, que venha a contemplar o conhecimento e realidade trazidos pelos alunos.

Sobre o bloco discursivo referencial teórico, com um total de 11% de ocorrência, foi utilizado como estratégia retórica pelos alunos do curso para explicar os termos ou para embasar suas respostas pessoais por meio de referenciais teóricos, como uma forma de reafirmar o que eles estavam comentando/afirmando, a fim de apoiar suas respostas em um estudioso da área. Já o bloco de perguntas apresentou a menor porcentagem dos blocos temáticos (5%), o que nos chamou atenção, já que se tratava de uma atividade de fórum e chat que tem como maior finalidade promover debates e discussões sobre os temas levantados na disciplina de Multiletramentos e Materiais Didáticos, e poucas perguntas sobre os assuntos foram feitas.

Os termos de concordância destacados foram de 13%, expressões como “isso mesmo”, “realmente”, “concordo com você”, entre outros. Para observar vivências parecidas por parte desses professores, organizamos em um bloco temático, o Bloco de Acordos (na cor cinzas). E finalmente, com a análise dos comentários, que contam 28% do material, percebemos que a realidade difícil das salas de aula é recorrente no cotidiano dos participantes dos chats e fóruns, já que os comentários, em sua maioria, partiam das semelhanças que eles próprios encontravam nas postagens das suas realidades com as dos outros integrantes.

Considerações finais

Nossa pesquisa surgiu da necessidade de entendermos como os professores compreendiam e articulavam os estudos sobre letramento e multiletramentos com sua prática em salas de aula, já que a BNCC traz em suas propostas de unificação de currículo do ensino básico os estudos sobre Multiletramentos. A partir da nossa pesquisa e dos dados coletados, vimos que os professores participantes dos cinco fóruns e sete chats não tiveram grandes dificuldades em conceitualizar e exemplificar os termos e as práticas sociais que envolvem os estudos de letramento. Assim, o que destacamos nesta pesquisa são os relatos das realidades vivenciadas pelos professores. Mesmo tendo embasamento teórico, entendendo as questões sobre (multi)letramento e querendo mudar os ambientes escolares – de modo que a escola se torne mais inclusiva em termos de letramentos para a promoção da cidadania – os professores relatam problemas como falta de boas estruturas escolares para trabalharem as demandas dos multiletramentos e de apoio de coordenações e direções, que por vezes discordam com seus planos e planejamentos pedagógicos.

Destacamos que este estudo e seus dados foram importantes para uma pesquisa sobre estudo de letramento, pois, ao analisarmos as postagens dos professores por blocos temáticos, dentro da esfera discursiva acadêmica, delineamos uma base para a elaboração de um projeto maior em que nós pretendemos explorar as ferramentas e os recursos multimodais disponíveis levando em consideração os estudos sobre Multiletramentos na Base Nacional Comum Curricular. As postagens dos professores nos auxiliam para desenvolvermos material didático digital de Língua Portuguesa que articule as práticas sociais, as competências e as habilidades específicas presentes na área de Linguagem e suas tecnologias na Base do Ensino Médio, bem como os fenômenos linguísticos, a fim de que os professores de escolas da rede pública possam utilizá-los como apoio ao processo de ensino.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- HEATH, Shirley Brice. *Ways with Words*. **Cambridge**: CUP, 1983.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Language education and multiliteracies. **Encyclopedia of language and education**, v. 1, p. 195-211, 2008.
- KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, nº 8, p. 409-424, 2006.
- KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p 1-25, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo. Cortez, 2010.
- NEW LONDON GROUP (GNL). A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre O Manifesto" a Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures"-20 Anos Depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.
- SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, v. 5, n. 2, maio. 2003.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, Marcia. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2013.

Recebido em: 15/03/2020

Aceito em: 21/09/2020