

MULTILETRAMENTOS: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE ESCRITA DE TEXTOS EM CONTEXTOS DIGITAIS.

Mestranda Vanely Cristiany Oliveira Silva¹ (UNIMONTES)

Resumo:

O uso cada vez mais constante das novas tecnologias da informação e comunicação tem influenciado mudanças em muitas atividades da sociedade contemporânea. No meio digital as interações sociais e a linguagem se reconfiguram; transformam-se as formas de apropriação e difusão do conhecimento; os textos ganham novas possibilidades de formatação e, em consequência, variam os usos e as formas de apropriação da leitura e da escrita. O letramento, no contexto escolar, aponta, dessa forma, para mais uma necessidade, a dos multiletramentos. Tendo em vista dados empíricos, coletados por meio da observação de situações vivenciadas na prática pedagógica, que apontam que há habilidades específicas para que o aluno possa lidar de forma eficiente com a escrita em ambientes digitais, este trabalho discute sobre como práticas educativas baseadas na pedagogia dos multiletramentos pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tendo em vista a inserção do aluno na cultura letrada, com ênfase no letramento digital. Para tanto, discutimos sobre o letramento em tempos de comunicação digital, tecemos considerações sobre a pedagogia dos multiletramentos e, por fim, apresentamos uma proposta de intervenção, elaborada a partir da definição do objetivo de pesquisa e do levantamento bibliográfico sobre o tema discutido.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação. Letramento digital. Multiletramentos.

1 Práticas de letramento em contextos digitais

Muito tem se discutido as transformações nas formas de apropriação e uso do conhecimento, em função da difusão da informação proporcionada pelo avanço tecnológico e do acesso à variedade de ferramentas digitais que conecta pessoas numa proporção que chega a nos impressionar.

Transformam-se as formas de apropriação, utilização e produção do conhecimento, que deixa de ser produto e passa a ser processo e, proporcionalmente, são influenciados os processos e recursos dos quais a escola, como agência de letramento, pode lançar mão, a fim de garantir o direito do cidadão de se inserir nesse contexto.

Com relação à função da escola pública e dos educadores de garantir a construção e a utilização autônoma do conhecimento em situações e com objetivos diversos, Coscarelli (2007, p. 29) afirma que “cabe, então, a nós professores, sobretudo das classes populares, criarmos formas de incluir nossos alunos nessa viagem, e para isso, devemos dar a eles os equipamentos necessários para serem bem sucedidos nessa empreitada”.

Para tanto, a utilização de recursos como o computador e a internet, que já fazem parte, de alguma forma, do cotidiano desses alunos, precisa ser inserida no processo de ensino/aprendizagem, a fim de que possamos aprimorar as condições necessárias para, ao mesmo tempo, desenvolver as capacidades/habilidades educacionais e “minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações” (COSCARELLI, 2007, p. 27). Estamos, assim como a autora, levando em consideração que “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de

informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos” (COSCARELLI, 2007, p. 28).

O ensino de línguas, dessa forma, vem sendo modificado, devido às transformações a respeito da concepção de linguagem e do uso sociocultural que se faz desta na sociedade em constante evolução e transformação.

O discurso oral ou escrito, sabemos, continua sendo essencial em qualquer situação de comunicação, mas as habilidades e os conhecimentos que caracterizam o sujeito como letrado vêm se modificando com a vasta utilização dos recursos tecnológicos e a produção e publicação de textos em contextos digitais. Assim, a transmissão de conhecimentos, que sempre foi uma necessidade do ser humano, hoje, com a difusão em massa de tais recursos, muda de contexto para a construção e a socialização, conceitos que atendem melhor à dinâmica da sociedade moderna. A Educação, nesse cenário, não poderia deixar de ser influenciada; as metodologias de trabalho não poderiam deixar de ser repensadas; e a inclusão dos recursos tecnológicos da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de habilidades condizentes com a utilização eficiente de tais recursos no processo de ensino/aprendizagem, conseqüentemente, não poderia deixar de ser discutido e viabilizado.

É conveniente, da mesma forma, considerar que a elaboração de critérios e a análise quanto à eficiência e a pertinência dos vários recursos e ferramentas que podem servir aos processos de ensino/aprendizagem são, também, uma necessidade, uma vez que se ampliam, paralelamente, a gama de habilidades relativas à condição de letrado, tendo em vista as diversas situações de uso da leitura e da escrita, bem como a multimodalidade textual e os recursos que podem ser utilizados nesses processos, visando favorecer o sujeito na aquisição de tais habilidades.

Por multimodalidade textual podemos entender, nesse sentido, a multiplicidade de linguagens evidenciadas através das imagens, mais presentes nos textos impressos, e os vários recursos semióticos e midiáticos, como ícones, animações, vídeos, além dos hipertextos, presentes nos textos digitais. Em função dessa reconfiguração textual e desse universo de possibilidades evidenciadas especialmente nos contextos digitais, já presentes no dia a dia de muitos de nossos alunos e também nas escolas, torna-se necessária a discussão acerca de tais habilidades e competências leitoras e escritoras. Em consequência, se pretendemos formar leitores e escritores proficientes no uso de tais recursos e ambientes, precisamos pensar na sistematização do ensino/aprendizagem no que diz respeito ao letramento digital, a fim de complementar as habilidades e competências que se referem ao ensino de Língua Portuguesa – os gêneros, a compreensão e a produção textual e os estudos linguísticos – já elencados nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN (1998).

Dessa forma, levando-se em consideração a situação da Escola enquanto uma das principais agências de letramento, que são múltiplos, e tendo em vista a multiplicidade e a multimodalidade textual bastante evidenciada nos contextos digitais, abordaremos, neste artigo, algumas considerações sobre uma pesquisa que vem buscando discutir sobre como a utilização de recursos tecnológicos e o desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contexto digital pode contribuir para a melhoria da capacidade leitora e escritora de alunos dos anos finais da educação básica, dando ênfase ao trabalho com a escrita de textos. Vale ressaltar, no entanto, que as discussões ora apresentadas, constituem-se resultado de pesquisa bibliográfica acerca do tema apresentado.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa estamos levando em consideração que há ainda uma necessidade de adequação às novas práticas do letramento, especialmente aquelas das quais estamos tratando, que dizem respeito ao letramento digital, bem como às práticas pedagógicas que levam em consideração a diversidade e a multimodalidade textual e a possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos de forma direcionada à construção coletiva e colaborativa - do conhecimento, aproveitando as habilidades daqueles alunos que já têm acesso a esses recursos, a fim de potencializá-las, e integrando aqueles que, como considerou Coscarelli (2007), se encontram em situação de marginalização com relação tanto à inclusão social quanto à digital.

No ambiente educacional, dessa maneira, temos observado que muitas aulas que são ministradas no laboratório de informática ainda se limitam à utilização dos computadores pelos alunos

sem um direcionamento, orientação ou até mesmo um planejamento por parte do professor, que normalmente permite que os alunos acessem programas, jogos e a internet aleatoriamente. O trabalho se restringe, dessa forma, à vigilância para que os alunos não acessem *sites* com conteúdos inapropriados, ficando a aprendizagem efetiva de utilização de tais recursos, bem como o desenvolvimento de habilidades relativas ao conteúdo ministrado, à margem do processo de ensino/aprendizagem.

Percebemos, ao observar tais posturas, que há ainda um caminho a ser percorrido para que o laboratório de informática seja visto como um espaço reservado ao ensino/aprendizagem quanto qualquer outro dentro do ambiente escolar.

A percepção a respeito das necessidades educacionais que aqui apontamos e que abordamos em nossa pesquisa, nos ocorreu a partir da aplicação de um projeto, no ano de 2011, em uma turma do 9º Ano de Escolaridade. Este projeto teve como objetivo o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e produção de gêneros textuais através da criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de uma metodologia que mesclou atividades face-a-face e *online*, evidenciando uma prática que diz respeito ao conceito de modalidade híbrida de ensino, em que as atividades são desenvolvidas e os conhecimentos são compartilhados de forma presencial e no ambiente virtual.

Durante a realização do projeto, não foi difícil perceber as limitações quanto ao letramento digital dos alunos. Apesar de se encaixarem no grupo dos chamados nativos digitais¹, o uso do computador, da *internet* e das ferramentas da *Web 2.0*, naquele nosso contexto, para a compreensão e produção de gêneros textuais, nos revelou a necessidade do desenvolvimento de algumas habilidades para a utilização de tais recursos, no que diz respeito ao conhecimento e navegação em *interfaces* digitais. Os alunos apresentaram, por exemplo, dificuldade em criar um *e-mail*, necessário para a realização do cadastro no AVA, bem como dificuldade em acessar ou enviar uma mensagem por *e-mail*. Cadastrar-se no AVA e navegar por suas páginas para visualizar as atividades propostas e participar de fóruns de discussão se mostraram também tarefas difíceis de serem realizadas por vários alunos. Ler na tela ou “ler a tela” do computador, trilhando seus caminhos através dos *links* (hipertextos), dos ícones, *menus* e dos vários outros comandos comuns aos ambientes digitais, em várias ocasiões, não foi tarefa tão simples de ser realizada por aqueles alunos como se esperava, pelo motivo já mencionado de se encaixarem no grupo dos chamados nativos digitais.

Essas dificuldades, acreditamos, continuam a existir nos dias de hoje, uma vez que temos observado, também, que os alunos lidam bem no contexto digital com aquilo que eles costumam acessar com mais frequência, que são as redes sociais. No contexto escolar, quando precisam acessar a *internet* para a realização de alguma atividade, utilizando, por exemplo, um *site* ou um programa específico, como um editor de texto, as dificuldades emergem, evidenciando a necessidade de desenvolvimento de habilidades específicas no que diz respeito ao letramento digital.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 5ª e 8ª Séries (1998) são elencados dois objetivos, por meio dos quais podemos estabelecer relação com a necessidade do desenvolvimento de habilidades de escrita em contexto digital, considerando as diretrizes de formação do cidadão a que este documento se propõe. Porém, consideramos que há ainda que se complementar tais objetivos, bem como que se desenvolverem, nas matrizes curriculares, as devidas orientações didático-pedagógicas, a fim de que o trabalho com tais habilidades seja contemplado. Os objetivos aos quais nos referimos dizem respeito às habilidades de:

1

☒Nativos digitais: conceito utilizado por Mark Prenski (2001) para descrever a geração dos jovens nascidos em meio à rapidez e acessibilidade das informações disponibilizadas na grande rede de computadores, a Web.

- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Com relação ao primeiro objetivo, que diz respeito à utilização das diferentes linguagens, acrescentaríamos a linguagem midiática presente nos contextos digitais e de conhecimento necessário, a fim de que o uso de tais recursos no ensino/aprendizagem possa ser produtivo e efetivo. Sobre o segundo objetivo descrito, a ressalva diz respeito ao direcionamento didático-metodológico, às orientações didáticas para que o professor possa mediar a construção do conhecimento do aluno no que diz respeito à utilização dos recursos tecnológicos. Tais direcionamentos, entretanto, cabem às matrizes curriculares que, nesse contexto, ou seja, no que diz respeito ao letramento digital dos alunos, são ainda carentes de complementação.

As práticas pedagógicas, tendo em vista as questões aqui levantadas, são discutidas e analisadas conforme a abrangência do conceito de letramento e a inserção do sujeito na cultura letrada sob a ênfase do letramento digital, prática favorecida pela pedagogia dos multiletramentos, que envolve, em grande parte, o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação.

2 Multiletramentos: pedagogia que favorece as “(multi)interações”

Em Rojo e Moura (2012), encontramos um breve histórico sobre a primeira vez em que foi discutida a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*. Segundo os autores, ela foi afirmada por um grupo de pesquisadores dos letramentos – Grupo de Nova Londres (GNL) – que, como resultado de um Colóquio, em 1996, publicou o Manifesto *A pedagogy of multiliteracies – designing social futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Esse manifesto apontava a necessidade de a escola se responsabilizar pelos novos letramentos, “emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs” (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Outra necessidade em relação à responsabilidade da escola, segundo os autores, era a “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).

Somada à primeira necessidade, de promoção dos novos letramentos, de caráter multimodal e multisemiótico, pela escola, o grupo apontou o fato de a juventude, há tempos, já lidar com ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). O termo **multiletramentos** foi cunhado, dessa forma, “para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade - dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13). Para os autores, dessa forma:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o

repertório cultural, na direção de outros letramentos [...] (ROJO; MOURA, 2012, p. 08).

O ensino de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, pressupõe estratégias não apenas para que o aluno possa lidar com os aparatos da tecnologia da informação e da comunicação, mas também que esse conhecimento possa abrir caminho para a construção de outros, por meio da ação/reflexão sobre os gêneros/discursos que, do mesmo modo, servem como objeto de estudo, sejam eles mais característicos dos ambientes digitais ou não.

A multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19) exigem multiletramentos. Para exemplificar textos multimodais ou multissemióticos, citamos os anúncios publicitários, os vídeos, os panfletos, entre outros, presentes, em quantidade, tanto em meios impressos quanto nos contextos digitais.

Kress e Van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como:

O uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Da mesma forma que os hipertextos circundam nossas ações cotidianas, conforme assinalou Marcuschi (2007), os textos multimodais, gêneros que reúnem diversas linguagens, fazem-se presentes, circulam em nosso meio, de forma que, em muitas situações do dia a dia, nos deparamos com eles sem nos darmos conta disso. Os nossos alunos, da mesma maneira, encontram-se às voltas com a multimodalidade, na medida em que, em suas interações sociais, é comum praticarem várias ações ao mesmo tempo, como ouvir música, acessar uma rede social, visualizar, “curtir” e enviar mensagens, ou participar de um bate papo virtual com várias pessoas ao mesmo tempo.

Os letramentos, nesse contexto hipermidiático dos textos, tornam-se *multiletramentos*, evidenciando a necessidade de novas ferramentas e de novas práticas pedagógicas no contexto escolar, conforme defenderam Rojo e Moura:

São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor (ROJO; MOURA, 2012, p. 21).

Rojo e Moura (2012) apontam algumas características dos multiletramentos e dos novos hiper(textos) consideradas importantes, por proporcionarem a interação em vários níveis do usuário (leitor/produtor) com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos):

- (a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Essa “(multi)interação” proporciona uma mudança na condição do usuário, que passa de mero consumidor dos produtos culturais para produtor colaborativo.

Os autores ponderam, portanto, sobre o efeito dessas transformações nas práticas escolares de ensino/aprendizagem na área das linguagens, e, buscando uma resposta para a questão “por que uma pedagogia dos multiletramentos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 26), argumentam que a escola, antes de pensar em disciplinar o uso das TIC, precisa pensar em como tais usos, já bastante frequentes pelos alunos, podem se relacionar às práticas institucionais de ensino/aprendizagem.

O que se evidencia, dessa forma, a partir da argumentação, é a necessidade de ir além da prática de ensinar a usar um recurso (uma ferramenta, como editor de texto, de vídeo ou de imagem), nos moldes de uma aula de informática. O trabalho da escola sobre essas práticas, que a autora chamou de “alfabetismos necessários às práticas de -multiletramentos”, para serem profícuos, precisam se direcionar “para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos” (ROJO; MOURA, 2012, p. 29).

Nesse contexto, a discussão sobre a prática de multiletramentos na escola precisa considerar as referências norteadoras para o ensino das linguagens e de suas tecnologias, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª séries, os PCN (1998); e as matrizes curriculares que são elaboradas a partir das orientações descritas neste documento para o ensino/aprendizagem na área das linguagens e suas tecnologias, uma vez que, como referências norteadoras, elas precisam acompanhar as mudanças que influenciam as práticas de uso da língua e, conseqüentemente, a leitura, a escrita e a promoção do(s) letramento(s) do aluno. Para a definição do nosso objeto de pesquisa, bem como para a elaboração da proposta de intervenção que apresentamos neste texto, tomamos como base teórica e pedagógica, além dos PCN (1998), a Proposta Curricular de Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, denominada Conteúdos Básicos Comuns – CBC (2008).

A pesquisa que ora apresentamos, dessa forma, discute sobre como a utilização de recursos da tecnologia da informação e comunicação (TIC) e o desenvolvimento de habilidades de escrita em contextos digitais podem contribuir para a melhoria da capacidade leitora e escritora dos alunos, dando ênfase ao trabalho com a escrita de textos. Para tanto, tomamos como referência estudos sobre o letramento digital e a pedagogia dos multiletramentos e elaboramos uma proposta de intervenção que teve como objetivo o desenvolvimento de habilidades relativas ao letramento digital, além de nos servir, também, como fonte de coleta de dados para as reflexões a que a pesquisa se propõe.

3 A pesquisa e a proposta de intervenção

A proposta metodológica da pesquisa, quanto à natureza é aplicada. Os dados serão analisados segundo uma perspectiva qualitativa, tendo em vista abordagem da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2012), que se constitui em um método para analisar a linguagem, aliando as teorias linguísticas, sociológicas e políticas, tratando adequadamente a linguagem como objeto essencialmente dinâmico, que se utiliza de vários elementos semióticos para a -construção de sentidos. Tal abordagem coaduna com a proposta da pedagogia dos multiletramentos, que sugere a relação entre os vários elementos semióticos nas práticas pedagógicas de compreensão e de produção oral/escrita de gêneros textuais.

Tendo em vista o objetivo dessa pesquisa, ela classifica-se como explicativa, revelando a intenção de reflexão/ação sobre uma determinada situação-problema, detectada a partir da nossa prática pedagógica em sala de aula, que, neste caso, diz respeito ao desenvolvimento de habilidades de escrita em contextos digitais. Esta reflexão/ação diz respeito, entre outros procedimentos, à aplicação de uma proposta de intervenção sobre a qual nos ateremos adiante.

Os procedimentos técnicos utilizados para a realização da pesquisa, dessa forma, foram: pesquisa bibliográfica, para a construção do referencial teórico; pesquisa participante e pesquisa-ação, por se tratar de um trabalho que vai interferir na realidade vivenciada, com o objetivo de propor solução para o problema levantado.

Na esfera educacional, a pesquisa-ação é bastante relevante devido ao seu caráter pedagógico, em que os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos com vistas à resolução do problema e a transformação da realidade. A pesquisa-ação, dessa forma, constitui-se de um projeto de intervenção, que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades de escrita de textos em contextos digitais e nos servirá, também, como fonte de coleta de dados.

Nessa perspectiva, a proposta de intervenção pretende favorecer o desenvolvimento de habilidades relativas ao letramento em contexto digital, como acessar, localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação disponibilizada no ciberespaço; conhecer as normas que regem a comunicação mediada por computador; navegar em *sites* que utilizem algumas outras funções da internet, como enviar *e-mail*, anexar arquivos, fazer inscrições e consultas *online*, fazer pesquisas e participar de redes sociais; assim como favorecer a análise e reflexão a respeito dos usos sociais da linguagem, buscando colocar em evidência, nas unidades de ensino propostas, o pressuposto da pedagogia dos multiletramentos, que se refere às práticas voltadas para a compreensão e produção de textos que alternam, com a linguagem escrita, as imagens e, no contexto digital, imagens animadas, vídeos, *links*, entre outros recursos, que também fazem comunicar a multiculturalidade da sociedade globalizada.

Os procedimentos metodológicos e os módulos de atividades da proposta foram organizados segundo as metáforas para os ambientes interativos de aprendizagem propostas por David D. Thornburg (2014). O autor propõe, tomando como referência a evolução da sociedade, um paralelo entre as formas de transmissão/aquisição do conhecimento entre os povos da antiguidade e a sociedade contemporânea. Esta, por estar imersa na cultura tecnológica, tem demonstrado mudanças de postura tanto nas formas de transmissão quanto de aquisição do conhecimento, que passa a ser difundido de forma mais abrangente e dinâmica. O autor trabalha, dessa forma, sob a concepção de que tais mudanças afetam diretamente as formas de ensinar e aprender no contexto escolar, que precisa lançar mão dos recursos tecnológicos com que os alunos já lidam no seu cotidiano, a fim de proporcionar a construção do conhecimento de forma reflexiva, interativa e compartilhada.

O trabalho do professor nesse cenário, conforme Litto (2001), precisa privilegiar estratégias que incentivem a cooperação e o trabalho em grupos, dinâmicas mais condizentes com as características e necessidades da sociedade contemporânea. Para o mesmo autor, “o papel do professor é abrir mão do poder, fazendo parte do time com os alunos” (LITTO, 2001, p. 02).

Thornburg (2014), dessa forma, sugere quatro elementos que são, metaforicamente, representativos do processo de construção do conhecimento pelo homem contemporâneo:

- A fogueira: lembra o antigo hábito do ser humano de contar histórias e representa uma das formas de transmissão da sabedoria dos mais antigos;
- O poço d'água: lembra a busca constante do ser humano por esse recurso da natureza e as relações de convivência das pessoas no caminho até o poço ou em volta dele, onde os diálogos e as trocas de informações eram habituais;
- A caverna: lembra as pinturas rupestres no interior das cavernas e relaciona esse momento introspectivo de nossos ancestrais à necessidade de reflexão, de isolamento do ser humano em muitas situações; e
- A vida: representa o desenvolvimento, por nossos ancestrais, de produtos ou estratégias para garantir a sobrevivência.

Os módulos de aprendizagem da nossa proposta, relacionando-se às metáforas proposta por Thornburg (2014), foram assim denominados:

- Módulo I- Conhecendo: é contato inicial entre professor, aluno e objeto de estudo e se refere à apresentação, pelo professor, da proposta de trabalho, por meio de textos, recursos audiovisuais, apresentações multimídia, entre outros. Neste módulo, a ação será o levantamento do nível de

conhecimento dos alunos a respeito da internet e a discussão a respeito dos avanços proporcionados pela internet em relação à comunicação.

- Módulo II- Dialogando: é a interação do aluno com os pares, por meio de discussões, debates, num processo dialógico de construção do conhecimento. Neste módulo, em duplas e em grupos, serão realizadas reflexões e discussões sobre as especificidades da comunicação por meio da relação entre gêneros impressos e digitais.

- Módulo III- Refletindo: é o momento da internalização do conhecimento, por meio de atividades direcionadas (leitura de textos, resolução de exercícios individuais). Neste módulo, serão aplicadas atividades para a reflexão e compreensão de textos multimodais e hipertextuais.

- Módulo IV- Praticando: é a aplicação prática do conhecimento adquirido, por meio da produção escrita em contexto digital. Neste módulo, a ação será a produção de textos utilizando recursos e ferramentas digitais e a divulgação da produção dos alunos.

Os módulos de atividades descritos possuem, assim, a intenção de “conectar” os alunos, de alguma maneira, com o objeto de aprendizagem e com o outro, fazendo referência a esta que é uma das principais especificidades da *internet*. O objeto de aprendizagem, neste contexto, diz respeito ao texto e à linguagem em contexto digital, bem como ao uso dos recursos e ferramentas digitais; o outro, neste caso são os colegas e também o professor. Todo esse processo se desenvolverá, ainda, em um movimento de ação/reflexão/ação, tendo em vista tanto os objetivos da pesquisa quanto os do projeto de intervenção, que visa interferir na práxis pedagógica, sendo que esta, por sua vez, implica tal movimento.

Conclusão

No momento da redação deste artigo, a pesquisa, em andamento, que se encontra em fase inicial de aplicação da proposta de intervenção, tem se mostrado, tanto no que diz respeito ao percurso teórico quanto ao pedagógico percorrido até este ponto, como uma importante etapa da busca pelo aperfeiçoamento profissional, uma vez que tem proporcionado a prática constante da reflexão/ação/reflexão, promovendo a integração entre as duas vertentes que precisam ser conjuntamente acionadas ao se tratar de processos educativos: a teórica e a prática.

No que diz respeito a essas duas vertentes, a prática reflexiva se configura como processo direcionador e desafiador, tendo em vista as transformações nas formas de ensinar e aprender tão discutidas, hoje, no contexto educacional. Direcionador porque precisa permear todo o processo de construção do conhecimento; antes, durante e após a ação praticada, com vistas à avaliação do processo e possível necessidade de correções e antecipações em relação à ação futura. Em relação à prática pedagógica, a prática reflexiva torna-se desafiadora porque implica mudança de postura, deixando o modelo tradicional, que privilegia a transmissão do conhecimento, para apropriar-se do modelo mais adequado à visão de conhecimento como algo que precisa ser construído e ter sentido para aquele que pretendemos que dele se aproprie e, para tanto, prevê a definição coerente de objetivos aliada à utilização de estratégias, procedimentos e à mediação do professor.

Macedo (2002) concorda que a prática reflexiva na escola constitui-se um processo necessário e, ao mesmo tempo desafiador. Para ele:

Praticar a reflexão supõe admitir que, como prática, ela se expressa como qualquer outra forma de conhecimento que se realiza no espaço e no tempo, por meio de estratégias ou procedimentos que favorecem sua melhor realização, e que pode ser mais bem realizada pela mediação de um formador (MACEDO, 2002, p. 13).

A este respeito, ainda, o autor considera que os desafios à prática reflexiva na escola “implica pensar o tema na perspectiva de situações-problema, ou seja, dos obstáculos que enfrentamos e do que somos desafiados a aprender em favor de sua superação” (MACEDO, 2002, p. 13).

Com relação ao trabalho que aqui apresentamos, podemos dizer que são dois os desafios a serem superados. Um que diz respeito à pesquisa e outro que diz respeito à proposta de intervenção, sendo que os dois se inter-relacionam, com o objetivo de promover a reflexão e a ação sobre a situação-problema levantada e, novamente, a reflexão a partir dos dados -coletados, buscando validar ou invalidar a prática da pedagogia dos multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, C. V., RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. *Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica*. Linha D'Água, São Paulo. v. 25, n. 2, p. 307-329. 2012.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London; New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

LITTO, Frederic Michael. *Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação*. Disponível em:

<http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Prof_Litto/artigo_modelo_prioridades1.html>. Acesso em 29 jun. 2014.

MACEDO, Lino de. *Desafios à prática reflexiva na escola*. Pátio. Ano VI, n. 23. Set/Out 2002, p. 12-15.

MARCUSCHI, Luís Antônio. A coerência do hipertexto. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 185-208.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, 2008.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 21 set. 2014.

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

THORNBURG, David D. *Metáforas Ambientes Interativos de Aprendizado*. Disponível em: <<http://www.authorstream.com/Presentation/amenrib-1395770-met-foras-ambientes-interativos-de-aprendizado/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

iAutora

Vanely Cristiany Oliveira Silva, Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras-ProfLetras, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

E-mail vanelycos1@hotmail.com.