

**PRÁTICAS DE LEITURA E AUTORIA NA PERSPECTIVA DOS
MULTILETRAMENTOS: RELATO DE PESQUISA EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO**

**READING AND WRITING PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE
OF MULTILITERACIES: A RESEARCH REPORT IN PUBLIC
SCHOOLS OF RIO DE JANEIRO**

**PRÁCTICAS DE LECTURA Y AUTORÍA DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS MULTILETRAMIENTOS: INFORME DE INVESTIGACIÓN
EN ESCUELAS MUNICIPALES DE RÍO DE JANEIRO**

* *Magda Pischetola*

** *Laryssa Amaro Naumann*

RESUMO: Refletir sobre o ensino e aprendizagem passa por estudar a linguagem, o letramento, a sociedade e a cultura. Diante das tecnologias digitais e das práticas sociais que elas agregam ao comportamento dos indivíduos, surge a necessidade de debatermos o conceito de letramento, entendido como sendo práticas contextualizadas ou *multiletramentos*. O artigo apresenta uma pesquisa qualitativa sobre usos e percepções das tecnologias digitais nas opiniões e práticas de 64 professores de oito escolas de ensino fundamental da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Os resultados apontam para a presença de atividades de multiletramentos desenvolvidas de forma intuitiva, geralmente em ausência de planejamento. Ainda que o termo letramento não seja utilizado com proximidade por professores, percebe-se que as habilidades de multiletramentos são consideradas como fundamentais para a formação dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Tecnologias. Escola. Professores.

INTRODUÇÃO

A fim de contribuir com a reflexão em torno do papel do professor de escola básica, e dado as transformações nas práticas e fazeres humanos relacionadas à cultura digital, notamos a necessidade de ampliar os estudos sobre letramento (SOARES, 1991; 2002; 2004). A cultura digital altera as práticas sociais, inclusive, as de leitura e escrita. Segundo Magda Soares (2002), a cultura do texto eletrônico carrega em si certa instabilidade, sendo que os leitores podem interferir nele, acrescentar, alterar, definir seus próprios caminhos de leitura; não é monumental por ser mutável; é pouco controlado porque é grande a liberdade de produção de textos na tela e é quase totalmente ausente o controle da qualidade do que é produzido e difundido.

*Professora adjunta do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). Doutora em Educação pela Università Cattolica de Milano, Itália. E-mail: magda@puc-rio.br

**Professora do EBTT Instituto Federal Mato Grosso do Sul (Nova Andradina). Mestre em Educação (PUC/RJ). Bacharel e Licenciada em Letras (UFRJ). E-mail: laryssanaumann@gmail.com.

Segundo Chartier (2010), o conceito de letramento foi se modificando conforme as práticas e as tecnologias se transformaram ao longo da história. Diante das novas tecnologias de informação e comunicação e das novas práticas sociais que elas agregam ao comportamento dos indivíduos, surge a necessidade de debatermos o conceito de letramento, entendido no plural, como sendo práticas contextualizadas, que exigem novos níveis e novas formas de escrita e leitura (BUCKINGHAM, 2010; OSWALD, 2010). Percebemos, assim, que precisamos tratar do letramento inserido na perspectiva dos *multiletramentos*, ou seja, o letramento como uma prática social relacionada à cultura digital e às múltiplas mídias (BAULER, 2011; BEVILAQUA, 2013; RIBEIRO, 2013; ROJO; ALMEIDA, 2012; SOARES, 2002).

A partir dessas considerações, nos questionamos como a escola e os professores lidam com essas questões. O estudante-leitor-autor-produtor está consciente dessa instabilidade dos textos? Ou continua tendo uma visão canônica do texto escrito, aceitando-o como “verdade”? A reflexão sobre letramento na escola inclui as práticas sociais de leitura e escrita dos jovens leitores-autores? Quando abrimos esses questionamentos, estamos querendo refletir sobre que novas habilidades político-sociais – e aqui incluímos a leitura e a escrita – são exigidas pela cultura digital.

Entende-se que a escola precisa mudar a sua concepção de letramento, para que possa oferecer oportunidades reais para indivíduos e comunidades que se encontram à margem da sociedade globalizada. A escola, ao se engajar em outras práticas sociais letradas, de modo a inserir as formas multimodais de construção de significado da atualidade, conscientiza os alunos dos embates discursivos e das relações de poder e, assim, forma agentes ativos e participantes na mudança do futuro da sociedade (COPE; KALANTZIS, 2000). Porém, como apontam alguns autores, as políticas públicas envolvendo as tecnologias digitais, muitas vezes, valorizam o uso da tecnologia pelo próprio uso, enfocando a aquisição de conteúdos e de informações e retirando o caráter humano desse processo, sem transformar, significativamente, o ensino e aprendizagem e as práticas sociais (BARRETO, 2011; BONILLA; PRETTO, 2011; PISCHETOLA, 2016; WARSCHAUER, 2006). Nesse cenário, alguns autores propõem a desmistificação do uso das tecnologias na sala de aula. Trata-se de fortalecer os sujeitos nos movimentos de ver, dizer e ouvir de lugares diferentes, assumir outras posições, relativizar as assimetrias, sem a pretensão descabida de eliminar as desigualdades que extrapolam a escola, tentando não contribuir para aprofundá-las. Para não empobrecer as práticas escolares, é preciso

redimensionar as práticas de linguagem desenvolvidas a partir dos novos textos, compreendendo os diferentes percursos de sentidos e ampliando as suas condições de possibilidade (BARRETO, 2011).

A pesquisa aqui apresentada aponta para o entendimento sobre as práticas realizadas pelos professores a fim de integrar em seu trabalho as novas concepções de letramento, a partir da necessidade de dar conta das práticas sociais envolvendo a cultura digital. Desse modo, os autores com que estamos dialogando irão conceber as tecnologias digitais como um *elemento cultural*, que modifica os fazeres humanos e o modo como nos relacionamos com o próprio conhecimento, transformando assim as relações de ensino e aprendizado.

LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL OU MULTILETRAMENTOS

As transformações culturais que envolvem o letramento passam não apenas pelas possíveis mudanças nos processos de leitura-escrita com o uso dos diferentes suportes digitais (RIBEIRO, 2009), mas também, pela multiplicidade de gêneros digitais (PINHEIRO, 2010). Segundo Lemke (2010), novas tecnologias da informação estão mediando a transformação de nossas comunidades de construção de significado. Nesse sentido, o autor aponta para a necessidade de termos habilidades não só técnicas do uso dessas novas tecnologias, mas, especialmente, habilidades de “autoria multimidiática” e “análise crítica multimidiática”. Além disso, é preciso que os cidadãos da cultura digital saibam lidar com ideias e não memorizar comandos; estejam preparados para fazerem uma avaliação crítica do conteúdo; uma leitura hipertextual (não-linear); associar informações; e apresentar habilidade de busca (GILSTER, 1997).

Entendemos o letramento como algo social, uma vez que a própria mente é social. Perceber as mudanças sociais recentes passa por entender que as habilidades do século XXI ainda não são oferecidas pelas escolas e é nesse sentido que as pesquisas na área da educação podem contribuir. Nas palavras de Bauler (2011, p. 7):

É preciso notar que os letramentos devem ser entendidos como práticas sociais em que os indivíduos se engajam cotidianamente por meio de comunidades interpretativas, instituições e outros modos de agir discursivamente através da linguagem. Devido à sua natureza social e variada, os letramentos devem ser considerados em suas multimodalidades, incluindo aí não só o texto escrito, mas todas as formas semióticas de construção de significado.

Entre os autores que se debruçam sobre a definição de letramento como prática social, destacamos a contribuição de Paul Gee (2003, 2011, 2013, 2015), cuja reflexão nos permite abordar a questão central deste trabalho: o ensino e aprendizagem da linguagem na era digital.

Inicialmente, é preciso realçar que o autor entende o letramento como um fenômeno social e cultural e, portanto, o letramento é transformado pelas novas tecnologias. Segundo Gee (2003), diferentes pessoas podem ler o mundo de diferentes formas, inclusive, com objetivos diferentes influenciados pelos mais variados contextos de interação. Decodificar é uma habilidade mental, mas compreender trata-se de uma habilidade geral, uma vez que a compreensão passa não só pela linguagem oral e escrita, mas também pelos eventos do mundo. Nesse sentido, Paul Gee defende que as pessoas aprendem pela prática (*embodied cognition*) – pela resolução de problemas. Assim, notamos que diferentes tipos e diferentes usos de letramento permitem as pessoas praticarem diferentes habilidades e, conseqüentemente, tornam-se bons em diferentes âmbitos de suas vidas. De modo análogo a Paulo Freire, percebemos que o letramento pode ser emancipador, uma vez que ele tem a capacidade de dar origem ao pensamento crítico. É, pois, uma força poderosa de transformação social.

Entender a mente como algo social, segundo Gee (2015), traz importantes implicações para a escola, a saber: 1) para aprendermos com profundidade é preciso mais que textos e palavras, e sim experiências; 2) é preciso de metas claras e ação com cujos resultados eles se preocupem; 3) é preciso que os estudantes sejam ajudados a entender como prestar atenção na experiência, em que se focar – o que é principal e o que é secundário; 4) é preciso que os estudantes vivam primeiro múltiplas experiências para que possam entender abstrações e generalizações; 5) eles precisam ser encorajados a procurar novas experiências e novos desafios para enriquecer ainda mais suas habilidades para testar ainda mais os padrões que eles têm encontrado e as generalizações que eles formaram para si.

Ainda nessa perspectiva, o autor propõe que o aprendizado precisa estar contextualizado (*situated meaning*). De mesmo modo, notamos que a linguagem e a ação estão intimamente relacionadas. Estas, por sua vez, estão intrinsecamente ligadas à identidade do ser. Por identidade do ser entendemos como aquela identidade socialmente reconhecível – através da qual as pessoas julgam quem você é. O autor propõe que assumimos diversos tipos de identidades – papéis sociais – a que ele atribui o termo Discursos, com D maiúsculo. O letramento contribui para aumentar os tipos de identidades, sendo que através dos tipos de identidade se dá a ação real na sociedade. Segundo Gee, os tipos de identidades e ação real na

sociedade acontecem ao nível da formação dessas identidades e nas conexões estabelecidas entre essas identidades.

A partir dessas considerações, o autor afirma que a leitura e a escrita são fenômenos mentais responsáveis por estabelecer a inter-relação entre o mundo social e o mundo natural. Sem essa inter-relação a mente fica isolada, pois ela é sintonizada por discursos e interações no mundo. Desse modo, entendemos que a relação entre mente e cérebro está a serviço do pensamento, ação e construção de significados para a linguagem oral, linguagem escrita e do mundo (GEE, 2015, p. 100).

Uma vez que a mente é entendida como sendo social, notamos que as práticas sociais podem alterar as práticas de leitura e escrita. Assim, percebemos que na cultura digital os seres humanos estão expostos a novas práticas e à mudança em práticas antigas. É preciso destacar que a cultura digital não irá substituir o letramento, mas mudará a ecologia, como afirma Paul Gee, das práticas de leitura e escrita. Essa mudança pode ser positiva ou negativa. As relações sociais nela envolvidas é que poderão conferi-la o curso que desejamos tomar. Nesse sentido, o autor salienta a importância da mediação. Em suas palavras:

Os livros ou as tecnologias digitais não são importantes em si mesmos. São as práticas construídas em torno deles, inclusive os momentos de orientação com adultos. Se concluirmos que tais interações de tutoria são cruciais, a fim de fazer tecnologia digital algo bom para a aprendizagem na escola e para a aquisição de habilidades que todas as crianças vão precisar na sociedade contemporânea, então devemos ter a responsabilidade social para torná-las disponíveis para todas as crianças. (GEE, 2015, p. 105)

Gee (2015) defende que as crianças que ficam imersas na leitura e aprendizagem digital e vivenciam ricas interações desenvolvem suas habilidades e fazem com que elas queiram ler e aprender cada vez mais. Com mais prática, eles ficam ainda melhores e mais motivados para obter mais práticas. Trata-se, segundo o autor, portanto, de pensar os novos letramentos em dois sentidos: 1) *novos usos de linguagem oral e escrita fundida a outras modalidades como imagens, ações e sons*; 2) *novas formas de decodificar e produzir significado a partir dos símbolos e representações*.

O bom aprendizado é um sistema – um sistema complexo – em que mentes, corpos, tempos, espaços, linguagens e ferramentas interagem de maneira complexa. Como educadores, precisamos projetar e pesquisar sobre esses sistemas. Para sermos bem-sucedidos, precisamos elaborar questões como: Quais são as melhores maneiras de organizar a interação e a colaboração? Quais são os melhores usos que podemos fazer de diferentes ferramentas? Como

podemos melhor integrar instrução, interação e ferramentas? Qual são os problemas adequados para focarmos e qual a melhor maneira de ordená-los ou sequenciá-los? Quais são as melhores maneiras de dar feedback, encontrar recursos para a aprendizagem e avaliar o crescimento e domínio ao longo do tempo? Como podemos preparar os alunos para a aprendizagem futura e torná-los resistentes e capazes de persistir além do fracasso? Como podemos ensinar o que eles precisam saber e também o que eles terão que saber no futuro? (GEE, 2015, p.128).

A proposta do autor é relacionar as características dos *games* e o seu sistema de aprendizagem ao sistema de ensino e aprendizagem escolar. Para Gee (2003), os bons videogames são capazes de criar diversas situações e desafios para os jogadores. O autor sugere que as escolas podem assumir melhores princípios de aprendizagem com o mesmo potencial dos videogames, para que os alunos e as alunas sejam capazes de serem letrados em diferentes domínios semióticos com os quais se depararão ao longo de suas vidas. Em nosso entendimento, diferentes domínios semióticos propõem diferentes modos de pensar, falar, valorar, agir e, frequentemente, de ler e escrever. Assim, quando aprendemos um novo domínio semiótico de modo mais ativo, aprendemos a experimentar o mundo de diferentes modos, nos afiliamos a grupos que compartilham o mesmo interesse e ganhamos recursos para futuro aprendizado. Além disso, o autor sustenta que uma aprendizagem crítica envolve necessariamente uma capacidade consciente de refletir, criticar e transformar o próprio *design* do domínio semiótico em questão.

Uma vez que percebemos que o homem é um ser autoral, autônomo e social; que as habilidades de multiletramentos são associadas às práticas sociais; que a tecnologia digital é transformadora de práticas, em especial, das práticas políticas atuais, entendemos ser necessário que a escola assuma para si a responsabilidade de adotar em seu currículo práticas que envolvam o desenvolvimento das habilidades necessárias para que os jovens desenvolvam suas potências criativas nesse contexto.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A VALORIZAÇÃO DA AUTORIA

Como visto anteriormente, ao pensarem sobre a escola, diversos autores apontam para a necessidade de repensarmos o letramento. Uma vez que a escola é um espaço político em que diversos agentes estão envolvidos e que o novo paradigma valoriza a produção do conhecimento, a pedagogia dos multiletramentos contribuirá para repensarmos as atuais práticas. Segundo Rojo (2012, p. 23): a) os multiletramentos são interativos e 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).

As práticas de multiletramentos, quando apresentam objetivos claros, podem reforçar o caráter autoral do ser humano na cultura digital. Assim, a pedagogia dos multiletramentos não quer disciplinar os usos na internet, mas dialogar com as práticas que os jovens realizam em sua vida cotidiana. Portanto, se a “nova forma” de fazer política exige cidadãos capazes de protagonizarem o conhecimento (JENKINS, 2006), de atuarem de forma autônoma e colaborativa, entendemos a pedagogia dos multiletramentos como um modo de a escola possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades. Nessa perspectiva, destacamos a importância da valorização da autoria nas produções escolares como prática pedagógica, e entendemos, como Santos (2013), que o fato de o aluno escrever não significa necessariamente que ele seja autor. A produção textual pode ser simplesmente uma prática reprodutora, enquanto a produção de sentidos seria aquilo que entendemos como autoria. Podemos dizer que a produção de sentidos é uma das habilidades – talvez a mais importante – a serem desenvolvidas pela escola na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

O termo autoria é um termo extremamente complexo e que apresenta múltiplos sentidos, seja em relação à obra, seja em pretensa oposição ao leitor ou em uma perspectiva jurídica ou ainda em relação a valores estéticos (LANZILLOTTA, 2013). A partir da opção pela abordagem da pedagogia de multiletramentos, acreditamos que é necessário focar em alguns aspectos da cultura digital, geralmente desconsiderados nas práticas pedagógicas com ou sem uso de tecnologias digitais. São eles: (1) a possibilidade da autoria como produção própria de conhecimento; (2) a autoria como inclusão digital; (3) a oportunidade de acesso à informação e de elaboração autoral dos conteúdos acessados, como forma de participação e protagonismo.

Apresentamos a seguir esses diferentes entendimentos de autoria na cultura digital, a fim de também contribuir para reflexões em torno do termo, que aparece, muitas vezes, desacompanhado de uma devida conceitualização.

1) Autoria como produção própria de conhecimento

Com os recursos disponíveis online, a pesquisa escolar ganha uma dimensão inimaginável e pode contribuir significativamente para que alunos e professores assumam novos papéis, em que o aluno toma para si a responsabilidade e o protagonismo de seu próprio aprendizado. Atualmente, mais do que ler criticamente é possível (e também necessário) que as

pessoas produzam conteúdos e conhecimentos, de modo que nossa preocupação passa a ser também: o que é produzir conhecimento nos dias de hoje? Como transmitir esses conhecimentos? Em que formato e linguagem? Em que espaços? Com que parcerias?

2) Autoria como inclusão digital

A “leitura de mundo”, na atualidade, passa também pela capacidade de o aluno inserir-se e participar do mundo digital, da cibercultura. Esse conceito é entendido, de acordo com Lévy (1999), como um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Desse modo, a inserção na cultura digital não passa apenas pelo acesso ao hardware e ao software, mas, sobretudo, pelas habilidades de navegação, leitura e produção no ambiente digital (PISCHETOLA, 2016).

3) Autoria como protagonismo político

De acordo com Jenkins (2006), notamos que na era digital, os jovens precisam saber fazer suas próprias campanhas, governar, ler, escrever, editar, defender os direitos civis, desenvolver programação, participar do mercado, fazer filmes, distribuí-los. A participação não passa apenas pelo acesso às tecnologias e à internet, mas, especialmente, pela expansão do acesso a essas mídias através do desenvolvimento de habilidades, da criticidade dos conteúdos e da construção de valores éticos.

Entendemos que com a multimídia e a hipermídia, nunca se leu e escreveu tanto como hoje, principalmente os jovens. No entanto, esses sistemas, sem deixarem de incorporar a conquista que a escrita representa, criam novos modos de ler e de escrever mais relacionados ao sistema perceptivo das gerações que nasceram e cresceram na civilização da imagem (OSWALD, 2010, p. 211). É interessante, portanto, encontrar o ponto de contato entre as perspectivas do professor e do aluno. Talvez desse modo sejamos capazes de trazer apontamentos que em alguma medida colaborem para a compreensão de como as tecnologias têm transformado as práticas de leitura em sala de aula em consonância ou não com as mudanças ocorridas nas práticas sociais. Esperamos, assim, que nos seja possível, de alguma maneira, trazer apontamentos que colaborem para a discussão em torno do tema da formação de professores, em especial, os da licenciatura em Língua Portuguesa.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM OITO ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

Ao longo dos anos de 2014 e 2015, realizamos uma ampla pesquisa qualitativa sobre usos e percepções das tecnologias digitais nas opiniões e práticas de 64 professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro, distribuídos em oito escolas de ensino fundamental. Cabe destacar que as escolas foram indicadas pela própria Secretaria Municipal de Educação, com o critério de fazerem uso de mídias em suas práticas pedagógicas de forma não somente esporádica, mas continuada e consistente (envolvendo diferentes atores escolares, entre professores, gestores e parceiros externos).

Como objetivo central desta pesquisa, procuramos perceber *quais são as estratégias que os professores utilizam em sala de aula para realizar a ponte entre mídia e letramento*, de modo a entender como o letramento dos jovens se constitui e como a escola influencia nesse processo. Dentre os temas abordados pela pesquisa, destacamos, em particular: 1) a conceituação do termo letramento pelos professores das escolas investigadas; 2) sua percepção com respeito à adaptação das práticas de ensino e aprendizagem, a partir da presença de tecnologias digitais no contexto cultural contemporâneo.

A coleta de dados foi realizada através de dois instrumentos de pesquisa. Em primeiro lugar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito professores por escola, com o cuidado de incluir, entre os sujeitos participantes da pesquisa, ao menos um professor de Língua Portuguesa em cada instituição escolar pesquisada.

A partir dos pressupostos teóricos acima evidenciados, entendemos que as diversas ações do professor em sala de aula podem dar vez a aspectos da cultura que o próprio julgar como mais importante. Assim, optamos por analisar as *atividades* propostas pelos professores, pois percebemos nessas atividades certa concretude que pode nos ajudar a verificar como o professor e a escola contribuem para a inserção dos jovens na cultura digital. Dessa forma, após as entrevistas, foram selecionados quatro professores de duas escolas para realizar observação participante em sala de aula, visando o entendimento de como os professores propõem atividades que procurem desenvolver habilidades dos multiletramentos. Além da visão dos professores participantes na pesquisa, nos interessamos em aprofundar em como os alunos associam o uso das mídias com a escola. A nossa inquietação não consistia apenas, pois, em problematizar o modo como os estudantes estão adquirindo conhecimentos na cultura digital, mas, sobretudo, em refletir como a escola e os professores contribuem para a formação desses

sujeitos em relação ao protagonismo que esses podem assumir a respeito da produção de conhecimento e conteúdo em diversos gêneros e meios digitais. Portanto, na fase final da pesquisa realizamos uma intervenção pedagógica de práticas de multiletramentos (oficina de web-rádio) com um grupo de alunos, para analisarmos o entendimento dos alunos sobre a relação entre escola e autoria na cultura digital.

Apresentamos brevemente a seguir os principais resultados da pesquisa, começando pelos dados coletados com respeito à visão e à prática dos professores.

1) Entendimento do conceito de letramento nas falas dos entrevistados

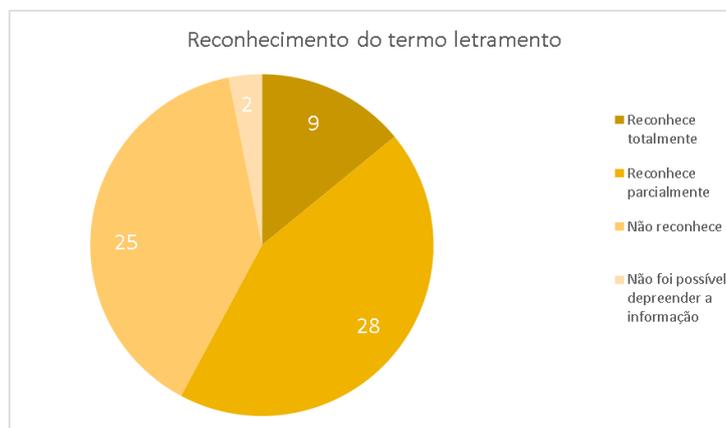
Antes mesmo de analisar de que modo os professores aproximam o conceito de letramento às mídias, tornou-se necessário identificar de que modo os professores se relacionam com o conceito de letramento. Desse modo, um primeiro resultado da pesquisa nos mostra que o termo não parece fazer parte da prática cotidiana da maioria dos professores entrevistados. Muitos relacionaram-no à alfabetização *stricto sensu* e, portanto, não associaram sua prática pedagógica a esse conceito, sendo que a grande maioria dos participantes trabalha no segundo segmento do ensino básico. Em nosso entendimento, ensinar a leitura e a escrita no sentido amplo de construção autoral e produção de sentidos é muito mais complexo e desafiador que codificar/decodificar uma língua e, portanto, vai muito além da alfabetização.

A partir desse dado, percebemos que, das 64 entrevistas, seria interessante avaliar a relação que o professor estabelece com o conceito de letramento a partir das habilidades a que ele relaciona. Desse modo, definimos no gráfico a seguir que o professor reconhecia “totalmente” o conceito quando o mesmo o relacionava a três ou mais habilidades de letramento, como a referência a etapas de pesquisa, a leitura crítica das informações e a produção de textos em diversas linguagens; “parcialmente” quando o entrevistado associa à leitura de mundo, com ou sem ajuda do pesquisador, ou a uma outra habilidade, por exemplo, à leitura de imagens. Ainda definimos como “não reconhece” – nos parâmetros desejados pela pesquisa – quando o professor associa o letramento apenas à decodificação e à alfabetização ou disse não fazer parte de sua realidade. As categorias foram criadas ao longo da pesquisa levando em consideração tanto as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto a teoria proposta por Paul Gee, apresentada no início deste artigo.

Assim, como é visível no gráfico a seguir, apenas nove professores nos pareceram dominar o conceito e 28 o reconhecem parcialmente. Sendo que, a partir dos critérios

mencionados anteriormente, 25 professores parecem não reconhecer o conceito relacionado a sua prática cotidiana em sala de aula.

Gráfico 1 – Representação gráfica das respostas dos 64 entrevistados com respeito ao termo "letramento"



Fonte: <Naumann, 2016.>

2) Entendimento de multiletramentos e tecnologias

Ainda que o termo letramento não seja utilizado com tanta proximidade por professores, percebemos que as habilidades de multiletramentos são consideradas como fundamentais para a formação dos alunos. Os entrevistados, em sua maioria (43 do universo de 64), identificaram a mídia como um facilitador do letramento, concebido vezes como leitura/decodificação, vezes como leitura de mundo. Esse dado é interessante, pois em nosso entendimento se relaciona com uma visão da mídia como simples suporte ou auxílio para o professor. Apesar disso não ser algo negativo a priori, acreditamos que o processo de letramento, na perspectiva de formação de leitores/autores, se dá em diálogo constante com a cultura dos aprendizes e em um processo de contínua modificação da interação professor-aluno a partir das trocas culturais. Com isso em mente, questionamos a utilização das tecnologias digitais como mero suporte para a prática de ensino e aprendizagem, pois as potencialidades que elas apresentam para o letramento são muito mais vastas e muito mais ricas. De fato, em nossa opinião, esse dado reflete o dado anterior, de um letramento percebido simplesmente como alfabetização, e não como leitura de mundo.

Apenas cinco professores enfatizaram o caráter negativo da mídia na educação, uma vez que a internet – especialmente – atrapalharia a escrita formal dos alunos, como vemos na tabela a seguir. Por outro lado, 13 professores disseram que a mídia exigiria um letramento específico, seja para interpretar os fatos apresentados por ela, seja por questões cognitivas dos alunos ou

por lidar com linguagens diferentes e, portanto, exigir outras habilidades de produção e leitura, etc.

Quadro 1 – Respostas dos 64 entrevistados sobre a relação entre letramento e mídia

RELAÇÃO ENTRE LETRAMENTO E MÍDIA	
A mídia é um facilitador para o letramento	43
A mídia exige um letramento específico	13
A mídia dificulta o letramento	5
Resposta não disponível	3

Fonte: <Naumann, 2016.>

Citamos a seguir duas falas de professores que contribuem para essa reflexão:

Eles têm um conhecimento muito específico sobre a utilização [das mídias]. Eles sabem muito bem como acessar para ouvir música, para baixar vídeos, mas muitos não sabem fazer uma pesquisa apurada na Internet. Como fazer essa pesquisa? Como buscar os recursos dos hipertextos que existem nas redes sociais. Para isso eles precisam de orientação. É um caminho de mão dupla. Na verdade, a gente aprende com eles, mas eles também têm muito que aprender conosco em termos de como acessar a informação, como depurar essa informação, isso eles precisam ainda. (Prof^a de Matemática, Escola 03)
O aluno traz, às vezes, alguma coisa de fora. Ele já vem com a informação e a minha pratica caminha neste sentido, de mostrar para o aluno como lidar com aquela informação. Como refletir sobre ela. Como ser crítico. Como não aceitar tudo que é colocado para ele como uma verdade real. E procurar conhecer qual é a fonte daquilo, a veracidade daquilo. (Prof^a de Inglês, Escola 05)

Esses exemplos mostram como alguns professores têm refletido sobre a necessidade de um letramento específico para o uso de mídias e tecnologias digitais, especialmente nos usos de diversas modalidades e nas novas formas de produzir significado e conhecimento.

Percebemos que, uma vez que as tecnologias digitais exigem um letramento específico e transformam as relações sociais na contemporaneidade, o seu uso em sala de aula não pode ser eletivo e nem tão somente entendido como uma ferramenta para o aprendizado, já que elas passariam a ser o próprio “conteúdo” de aprendizado. A partir dessa contradição que entendemos o desconforto dos professores com a definição de práticas específicas de letramento no âmbito da cultura digital e observamos também o fato de que na grande maioria dos casos não há um planejamento com objetivos específicos para os multiletramentos – com exceção de

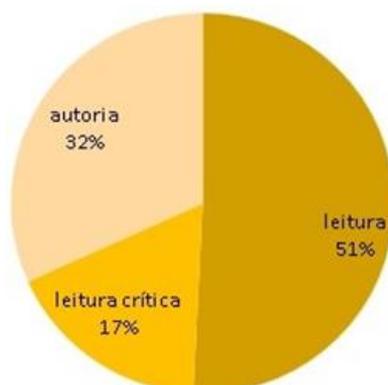
dois professores, que falam explicitamente em planejamento de atividades que potencializem a autorialidade dos alunos em diversos meios. Seguem seus depoimentos:

Conforme eu falei... não sei se é isso que você está falando... Eu tento dentro do meu planejamento, eu já inicio buscando um vídeo, uma letra de musica, que eles façam uma pesquisa sobre, geralmente nessas pesquisa pode ser não só imagens ou figuras mas também um vídeo. Eles chegam com isso e eu vou fazer que eles façam a interpretação daquilo. A reconstrução de uma reportagem. Ou eu trago a imagem, a parte escrita. A partir daquilo ali, eles vão interpretar. A partir da interpretação, aí tem outro trabalho. Esse outro trabalho é que eu gosto de utilizar as coisinhas. A construção de uma animação. Então, eles vão construir uma animação em cima daquilo. Embora eles já tenham visto uma informação que está assim num texto formal, ou uma coisa acessória só informativa, eles vão recriar outro texto e colocar aquilo de uma forma visual. Porque eles gostam... ou vão produzir um videozinho com o celular. Ano passado eles produziram um videozinho nos celulares sobre a água. (Professora de Geografia, Escola 01). O audiovisual, que é uma mídia que eu uso muito também, com projetos que eles criam de vídeos, partindo da roteirização, da filmagem, da edição. Existe um concurso dentro da Secretaria Municipal de Educação, que chama “tirando a droga de cena”, que é o concurso que obrigatoriamente priva por esse lado da mídia audiovisual, né? Então, eu fui um dos primeiros professores, isso, se eu não me angano, no inicio dos anos 2000,2001, que fez parte do primeiro grupo de professores que participaram de uma capacitação pra aplicar essa metodologia de vídeo. Hoje em dia eu já não trabalho nem tanto, porque eu sou professor de artes cênicas, então eu gosto muito de trabalhar o teatro, que é uma mídia também, né? Uma mídia de leitura e de pesquisa também pela internet e tudo mais. Então esse lado do audiovisual, da roteirização, da filmagem, deixei um pouco de lado. Mas eu sempre procuro fazer com eles...e eles têm o domínio completo sobre isso, o que nos facilita. Então eu acho que a mídia entra na educação e caminha junto com a educação daqui pra frente, e eu acho que cada vez mais. (Professor de Artes Cênicas, Escola 04).

3) Práticas de autoria, práticas de leitura crítica e práticas de leitura

As práticas dos professores, de modo geral, giram em torno da exibição de imagens, vídeos em sala de aula. Nesses casos, consideramos que as habilidades desenvolvidas são aquelas destinadas à leitura e entendemos que o professor considera importante que o aluno leia em diversos suportes textuais. Além da leitura, alguns professores consideraram em seus relatos práticas que envolviam o debate, a análise crítica desses conteúdos; nesses casos entendemos que o professor se preocupa com desenvolvimento de habilidades em torno da leitura crítica. Por fim, alguns professores relataram práticas em que os alunos poderiam desenvolver habilidades de autoria utilizando as tecnologias de comunicação e informação. Essas três categorias: práticas de autoria, práticas de leitura crítica e práticas de leitura estão dispostas no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Representação gráfica das práticas de sala de aula relatadas pelos professores



Fonte: <Naumann, 2016.>

Em nossas observações, optamos por destacar as atividades propostas com o objetivo de compreender que possibilidades propiciam ao aluno – leitura, leitura crítica e/ou autoria. Sempre que possível, montamos, a partir do diário de campo, quadros simplificados das atividades realizadas e destacamos algumas atividades que consideramos, dentro dos parâmetros teóricos já apresentados, como as mais interessantes em relação ao uso das tecnologias.

De modo geral, predomina o uso do Power Point, da Educopédia e a cópia de conteúdos e atividades tanto dos slides quanto do próprio quadro. Percebemos que, muitas vezes, o uso dos slides pouco agrega na medida em que há o predomínio de textos verbais no material disponível e as imagens, muitas vezes, apresentam um caráter meramente ilustrativo. Por outro lado, é interessante notar que as professoras, de modo geral, apontam possíveis pesquisas a serem feitas pelos alunos na internet para aprofundar o tema debatido em sala de aula. Vale destacar que, aparentemente, muitas vezes, esses “links” aparecem no texto-aula de maneira muito informal, como se a professora fosse lembrando coisas interessantes às quais ela em algum momento teve acesso. Raros os momentos em que essas relações foram estabelecidas de forma contundente a ponto de ter gerado realmente o interesse nos alunos e essa indicação ter tido potência para ser efetivada.

1) A percepção dos alunos sobre autoria

Na fase final da pesquisa, desenvolveu-se uma oficina de multiletramentos com um grupo de alunos, de uma das duas escolas onde coletamos dados de entrevistas e observações em sala de aula. A intervenção possibilitou o desenvolvimento de uma entrevista coletiva com

os estudantes, fundamentada nas seguintes perguntas: 1) o que é ser autor?; 2) Eu sou autor quando?; 3) A internet é um espaço de autoria?; 4) A escola é um espaço de autoria?; 5) Eu sou autor por quê?

Nas respostas em torno do o que é ser autor, percebemos que, de modo geral, a autoria estava associada à *produção* de algo e à *criatividade*. Interessante destacar que oito alunos associaram a pergunta à existência de outrem, quer dizer, o autor, para esses alunos, depende claramente da *existência do leitor* – o autor é aquele que escreve para o mundo. Houve ainda quem associasse autoria a *comando* e na discussão pude perceber que esse comando estava relacionado aos autores de novela que costumam trabalhar colaborativamente, mas assinam o texto. Nesse mesmo sentido, um aluno definiu autor como sendo o “dono da história que criou” e outro como sendo o autor “um ser único”.

Ao serem questionados se a internet seria um espaço de autoria, apenas uma aluna disse que não. Dessa questão, importante é destacar as justificativas. A aluna que disse não apontou para o fato de que a internet seria um espaço de críticas diferente do que aconteceria com livros ou cartas e isso a levou a entender que a internet não seria um espaço de autoria. Nesse caso, podemos perceber que muitas vezes associamos a autoria apenas àquela autoria engessada que pouco tem a ver com a realidade atual em que o processo de autoria pode acontecer de forma dinâmica e em diálogo com os leitores. As demais respostas valorizam a possibilidade de autoria que a internet, a web 2.0, oferece. Destacamos das respostas dos alunos, práticas como: criar um *blog*, um *vlog*, criar vídeos e postar no *youtube*, criação de perfis, atualização do status e postar textos no *Facebook*, criar frases para as fotos que postamos, compartilhar *fanfics* e poemas. Mais uma vez, houve a valorização da leitura (do compartilhamento com outras pessoas, com o público) para definir a autoria. A respeito da escola como espaço de autoria, apenas três alunos não afirmaram que sim.

Diante dessas respostas, percebemos que a autoria, para esses jovens, está associada à produção de algo de maneira criativa. Também notamos que a autoria aparece preenchida pela presença do leitor e que nas aulas as relações entre autor-leitor devem ser contempladas. Questionamo-nos se os alunos leem aquilo que seus colegas escrevem, por exemplo. Por outro lado, podemos notar que o conceito de autoria também apareceu associado a diversas práticas sociais – como falar com as pessoas – e, como dito, apenas duas delas relacionaram às atividades escolares. O que nos pareceu bastante emblemático, uma vez que quando

questionados diretamente a respeito da autoria na escola a grande maioria afirmou que sim, entendem a escola como um espaço de autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos objetivos de pesquisa, entendemos que de algum modo, conseguimos investigar as estratégias que os professores e as professoras propõem para os multiletramentos e percebemos que essas estratégias são feitas, boa parte das vezes, de maneira intuitiva e a partir de iniciativas individuais, não compondo o currículo das escolas e nem mesmo as avaliações periódicas do governo – sendo estas um dos entraves relacionados ao pouco tempo que os professores dizem ter para fazerem uso das mídias.

Ainda nesse mesmo sentido, notamos que os professores e as professoras não dominam o conceito de letramento, considerado como conjunto de práticas sociais, tornando ainda mais difícil a existência de um planejamento e de uma prática intencional para o desenvolvimento dessas habilidades.

Ao analisarmos o entendimento dos alunos e das alunas sobre autoria fomos surpreendidos pelo fato de que essa geração se relaciona de maneira mais próxima com a autoralidade e com seu protagonismo, cabendo maiores investigações sobre o assunto.

Destaca-se, ainda, que foi recorrente na fala dos professores e das professoras a falta de tempo para o uso das tecnologias em sala de aula. Esse dado nos trás não só a certeza de que essa questão precisa ser mais investigada, mas também o fato de que as tecnologias digitais são encaradas pelo currículo e, conseqüentemente, no planejamento dos professores e das professoras como algo acessório. Ainda foi possível notar nas observações que a relação entre atividade e tempo nem sempre é tão positiva quanto poderia ser.

Levando em consideração o importante papel da autoralidade de homens e mulheres para a transformação do mundo, procuramos investigar de que maneira as atividades propostas pelos professores das escolas selecionadas para a pesquisa contribuiriam para o desenvolvimento de habilidades voltadas especialmente para a leitura crítica e para a autoria na cultura digital. Essas habilidades, com o suporte teórico de diversos autores aqui apresentados, incluímos na pedagogia dos multiletramentos.

Entendemos, portanto, a autoria na cultura digital como uma possibilidade de emancipação dos indivíduos, pois é nela que enxergamos a possibilidade de produção própria do conhecimento, a elaboração crítica da informação e a verdadeira inclusão digital.

Em conclusão, acreditamos que os dados aqui apresentados acerca do conceito de letramento, dos relatos de práticas e das observações em sala de aula não podem ser vistos de maneira isolada. Entendemos a centralidade do papel dos professores enquanto premissa para o investimento em suas formações, que nem de perto deve ser considerada como uma responsabilidade individual. Percebemos ao longo da pesquisa, que os agentes envolvidos, intelectuais, acadêmicos e até mesmo o poder público compreendem a necessidade de trazer a tecnologia para a sala de aula. O que está em disputa é, pois, a metodologia de ensino que queremos.

Uma escola em que o professor e a professora passem a ser mediadores e não os detentores do conhecimento; uma escola em que os alunos sejam protagonistas e produtores de seus conhecimentos; uma escola em que convivam diversas linguagens e maneiras de expressar o conhecimento; uma escola construída em parceria com as universidades; uma escola em que se valorize a formação continuada entre pares.

Essa escola não vai existir simplesmente com a inserção da tecnologia em sala de aula, como muitos acreditam. A tecnologia em si mesma não transforma práticas, como já supúnhamos e podemos perceber. A tecnologia digital e a internet, especialmente, podem tornar ainda mais evidentes esses conflitos, porém sozinhas não trarão as transformações de que a escola na cultura digital exige. Percebemos, pois, a necessidade de que as práticas pedagógicas não estejam desassociadas da vida cotidiana dos alunos e dos professores, os quais, certamente, podem aprender mutuamente.

READING AND WRITING PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF MULTILITERACIES: A RESEARCH REPORT IN PUBLIC SCHOOLS OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: Reflecting on the teaching and learning involves studying the language, literacy, society and culture. In the presence of digital technologies and the new social practices that they add to the individuals' behavior, there is a need to debate the concept of literacy, conceived as a contextualized phenomenon or *multiliteracies*. The paper presents a qualitative research on uses and perceptions of digital technologies in the opinions and practices of 64 teachers of eight primary schools in the Municipality of Rio de Janeiro. The results indicate the presence of multiliteracies activities which are developed intuitively, usually in the absence of planning. Although the term literacy is not used with familiarity by the teachers, it is clear that multiliteracies skills are considered essential for the training of students.

KEYWORDS: Literacy. Technologies. School. Teachers.

PRÁTICAS DE LECTURA Y AUTORÍA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MULTILETRAMIENTOS: INFORME DE INVESTIGACIÓN EN ESCUELAS MUNICIPALES DE RÍO DE JANEIRO

RESUMEN: Reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje requiere por estudiar el lenguaje, el letramiento, la sociedad y la cultura. Delante de las tecnologías digitales y de las prácticas sociales que se suman a la conducta de los individuos, hay una necesidad de debatir el concepto de alfabetización, entendiendo como siendo contextualizado o prácticas de *multiletramiento*. El artículo presenta una investigación cualitativa sobre los usos y percepciones de las tecnologías digitales en las opiniones y prácticas de 64 profesores de ocho escuelas primarias de la Red Municipal de Río de Janeiro. Los resultados indican para la presencia de actividades multiletramiento desarrollado intuitivamente, por lo general en ausencia de planificación. Aunque el termino letramiento no sea utilizado con proximidade por los profesores, se ha notado que las habilidades del multiletramiento son consideradas como esenciales para la formación de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Letramiento. Tecnologías. Escuela. Profesores.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. “Que pobreza?!” educação e tecnologias: leituras. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 11 - n. 3 - p. 349-359 / set-dez 2011.

BAULER, C. Multiletramentos na era digital: uma reflexão crítica para a educação. *Revista Escrita*. 2011.

BELLONI, M. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, Dez. 1998.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet*, n.1, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 02.09.2014.

BONILLA, M. H.; PRETTO, N. (Org.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: Edufba, 2011.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CHARTIER, A. Letramentos na história da educação. In: DAUSTER, T; FERREIRA, L. (Org.). *Por que ler? perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p.19-48.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies, literacy, learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

GEE, J.P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GEE, J.P. *Language and literacy: reading Paulo Freire empirically*. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/node/25>. Ano 2009. Acesso em: 17.11.2014.

GEE, J.P.; HAYES, E.R.. *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge, 2011.

GEE, J.P. *The Anti-education Era*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

GEE, J.P. *Literacy and education*. New York: Routledge, 2015.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

JENKINS, H. *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. White Paper for MacArthur Foundation, 2006.

LANZILLOTTA, A. *O que é autoria? construção de um conceito na formação de professores à distância*. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LEMKE, J.L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v.49, n.2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LEMONS, A. Cibercultura como território recombinate. In: A CIBERCULTURA e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural; 2009. p.38-46.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

NAUMANN, L. A. *Multiletramentos na sala de aula: entre a intuição e a intencionalidade*. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OSWALD, M.L. A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo da investigação sobre a leitura. In: DAUSTER, T; FERREIRA, L. (Org.). *Por que ler? perspectivas culturais do ensino da leitura*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 193-216

PINHEIRO, P. A era do “multissinóptico”: que (novos) letramentos estão em jogo?” *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.30, n.2, p.137-160. abr-jun 2014.

PINHEIRO, P. Gêneros (digitais) em foco: por uma discussão sóciohistórica. *Alfa*, São Paulo, v. 54, n.1, p.33-58, 2010.

PISCHETOLA, M. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes/PUC-Rio, 2016.

RIBEIRO, A. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. *Educação em Revista*. v.25, n.3, p. 75-102, 2009.

RIBEIRO, P.; SAITO, F. (Multi)letramento(s) digital(is) e teoria do posicionamento: análise das práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as tecnologias da informação e comunicação no ensino público. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 37-65, 2013.

ROJO, R.; ALMEIDA, E.M. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, L.S.; DUARTE, R. *Imaginário tecnológico de professores: ser professor em tempos de tecnologias digitais*. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25. jan /fev /mar /abr 2004.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educ.Soc.*, v.23, n.81, dez, p.143-160, 2002.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

Recebido em outubro de 2016.

Aprovado em abril de 2017.