

OS MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO SOB A VISÃO DO PROFESSOR

Rodrigo Ramalho Souza¹, Joana de São Pedro Inocente²

¹Graduando em Letras – Língua Portuguesa
Instituto Federal de São Paulo – IFSP
Salto, SP, Brasil

²Professora E.B.T.T.
Instituto Federal de São Paulo – IFSP
Salto, SP, Brasil

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo entender a existência de espaço para uma abordagem voltada para os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no ensino médio integrado ao técnico, sob a visão do professor que atua cotidianamente na escola. Para alcançá-lo, desenvolveu-se uma pesquisa de campo no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Câmpus Salto de abordagem qualitativa, aprovada pelo comitê de ética e dividida em duas fases. Na primeira fase, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com dois professores, analisando-as em interlocução com as teorias da Pedagogia dos Multiletramentos, sendo que, por meio dessa análise, pôde-se ter uma percepção mais clara de uma abordagem voltada para os Multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no ensino médio integrado ao técnico. Em um segundo momento, com base nessa análise e nas fases da Pedagogia dos Multiletramentos, propostas pelo grupo Nova Londres (CAZDEN *et al.*, 1996) será desenvolvido um plano de aula. Esse plano será analisado – quanto à sua viabilidade – pelos mesmos professores entrevistados anteriormente. Espera-se que os resultados possam auxiliar tanto os professores de língua portuguesa que atuam no ensino médio, quanto os graduandos do curso de Letras.

Palavras-chave: Multiletramentos; Multimodalidade; Português; Professor.

MULTILITERACY IN PORTUGUESE LANGUAGE LESSONS FOR TECHNICAL HIGH SCHOOL COURSES FROM TEACHERS' PERSPECTIVE

Abstract

This research aims at understanding if there is room for a Multiliteracies approach in Portuguese lessons in the context of technical high school, considering teachers' point of view. In order to reach this objective, we developed a field research at Instituto Federal de

São Paulo (IFSP) – Salto campus. It is a qualitative research, approved by the Ethical Committee and divided in two phases. Firstly, we conducted semistructural interviews with two teachers, which were analysed according to Multiliteracies theories. Through this analysis, we could have a clearer perception about a Multiliteracies approach in Portuguese lessons in the context of technical high school. Secondly, based on those analysis and on the phases of Multiliteracies Pedagogy, proposed by The New London Group (CAZDEN *et al.*, 1996), we will develop a lesson plan. This plan will be analysed concerning its viability by the same teachers who were previously interviewed. We expect the results can help both high school Portuguese teachers and undergraduate language students.

Keywords: Multiliteracies; Multimodality; Portuguese; Teacher.

1. INTRODUÇÃO

O grupo Nova Londres, em seu manifesto de 1996, indicou a necessidade de uma resposta educacional às rápidas mudanças tecnológicas e sociais que ocorrem no contexto da globalização e dos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Assim, para esse grupo, os currículos escolares deveriam contemplar os novos gêneros que passaram a fazer parte das práticas de letramentos contemporâneas, cuja característica é a combinação de diferentes linguagens, semioses e mídias envolvidas na formação de significado. Além disso, também apontou que os currículos deveriam atentar-se à pluralidade cultural que já se fazia presente nas salas de aula (ROJO, 2012).

Considerando esses dois fenômenos, o grupo Nova Londres desenvolveu a Pedagogia dos Multiletramentos, sendo que o conceito de Multiletramentos aponta tanto para a multiplicidade de linguagens, quanto para a pluriculturalidade (ROJO, 2013). Assim, essa pedagogia considera importante que a escola prepare os estudantes para uma sociedade em mudanças e cada vez mais digital, considerando três dimensões: diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) (CAZDEN *et al.*, 1996).

Com base no exposto, esta pesquisa teve como objetivo entender a existência de espaço para uma abordagem voltada para os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no ensino médio integrado ao técnico, sob a visão do professor que atua cotidianamente na escola. Ressalta-se que os resultados divulgados neste artigo foram encontrados na primeira fase da pesquisa de iniciação científica – realizada no Instituto Federal de São Paulo –

Câmpus Salto, no primeiro semestre de 2021 – e servirão como base para realização da segunda fase que será desenvolvida no segundo semestre desse mesmo ano.

2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de campo realizada no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Câmpus Salto, aprovada pelo comitê de ética¹, cuja abordagem é qualitativa, visto que os dados coletados não são generalizáveis e foram analisados profundamente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando esse tipo de abordagem, o instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, pois as perguntas não foram aplicadas de forma rígida, sendo, portanto, a dinâmica das entrevistas flexível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, fez-se o uso de um esquema básico que considerou os seguintes pontos: a presença dos novos gêneros multimodais² nas aulas de língua portuguesa; o conhecimento dos entrevistados sobre a Pedagogia dos Multiletramentos; a relevância de práticas voltadas para as múltiplas linguagens e a pluriculturalidade; identificação de práticas relacionadas aos Multiletramentos no Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE); identificação de maneiras de se trabalhar a criticidade no ensino contemporâneo de língua portuguesa.

Desse modo, na primeira fase da pesquisa, entrevistou-se dois professores de língua portuguesa do ensino médio integrado ao técnico do câmpus. Durante as entrevistas buscou-se entender as visões que eles tinham sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, identificar as práticas que eles realizam em sala de aula e que se relacionam com essa pedagogia, assim como compreender as avanços e desavanços entre a teoria e a prática.

Após, analisaram-se as entrevistas em interlocução com as teorias da Pedagogia dos Multiletramentos, sendo que as respostas obtidas serão referenciais para a segunda fase da pesquisa, em que se desenvolverá um plano de aula com base nas fases da Pedagogia dos Multiletramentos: a prática situada (em que há o trabalho com práticas que motivem os estudantes, aproximando o conteúdo a ser aprendido de sua realidade cultural), a instrução aberta (quando ocorre a fundamentação teórica das atividades), o enquadramento crítico (quando o professor auxilia os estudantes a desenvolverem uma visão crítica) e a prática transformada (quando os estudantes aplicam o que foi aprendido em outros contextos) (CAZDEN *et al.*, 1996). Esse plano será analisado – quanto à sua viabilidade – pelos mesmos

¹ Sob o número 45467721.2.0000.5473 na plataforma Brasil.

² Considera-se o conceito de Rojo (2012, p. 07): “textos que são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

professores entrevistados anteriormente. Por fim, os resultados finais encontrados serão divulgados aos docentes de língua portuguesa e aos discentes do curso de Letras do IFSP – Câmpus Salto por meio de oficinas.

3. ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentam-se os principais resultados alcançados na primeira fase da pesquisa na seguinte ordem: abordagens voltadas para os Multiletramentos nas aulas de língua portuguesa; o uso dos gêneros multimodais e das mídias digitais no ERE; e abordagens para a criticidade no ensino contemporâneo da língua portuguesa.

Ao expor os resultados, citou-se excertos das entrevistas, sendo que os professores entrevistados foram referidos como A (primeira entrevistada) e B (segundo entrevistado), mantendo, assim, as suas identidades em sigilo.

3.1. Abordagens voltadas para os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa

As teorias da Pedagogia dos Multiletramentos apontam para a importância de um ensino em que haja a interação entre o plurilinguismo privilegiado nas interações extraescolares e as formas escriturais presentes na escola. Entretanto, nessa interação é preciso levar em conta as culturas presentes no alunado, para que, por meio de práticas situadas (práticas que se relacionam com a identidade e características culturais do alunado), possa-se trazer a dotação de sentido (ROJO, 2013).

Dada a importância dessa interação, a existência de espaço nas aulas para os novos gêneros multimodais foi o primeiro ponto abordado nas entrevistas semiestruturadas com os professores. Ao questioná-los a respeito disso, os entrevistados foram unânimes na confirmação da existência desse espaço nas aulas de língua portuguesa do ensino médio integrado ao técnico no IFSP – Câmpus Salto:

Eu acho que sempre tem espaço. É... eu acho que é muito importante a gente sempre aliar as novas e velhas tecnologias, né. É... então a gente tem que partir desde o princípio, né. Quando a gente está no ensino presencial, por exemplo, né, o giz também é uma forma de tecnologia, né; o uso de slides como forma de tecnologia; e – principalmente agora que nós temos, né, o ensino remoto – o quanto que nós não estamos utilizando, né, de vídeos, podcasts. (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021)

Sim, eles têm espaço. Eu acho que... é... não por eles... é... em si, né... [...] não por alguma coisa que seja inerente a eles, mas porque eles cumprem funções sociais aí bastante diversas. [...] eu posso, por exemplo, é... fazer um podcast de divulgação de... de... de conhecimento científico, de divulgação científica, isso é uma possibilidade. É... eu posso, por exemplo, é... Existe a possibilidade, por exemplo,

de trabalhar com os memes? Existe a possibilidade de trabalhar com os memes, por exemplo. (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho 2021).

Percebeu-se que os entrevistados são cientes da importância de se trabalhar com os novos gêneros multimodais, aliando-os às práticas mais tradicionais. Dessa forma, as visões deles se relacionam com as teorias dos Multiletramentos, pois essas indicam a necessidade de a instituição escolar preparar os estudantes para uma sociedade cada vez mais digital (ROJO, 2013), sendo que, para isso, é essencial a abertura dessa instituição para o trabalho com as novas mídias, que incluem os gêneros multimodais.

Além disso, a introdução das diversas linguagens das mais variadas culturas é necessária para descolecionar as práticas escriturais tradicionalmente valorizadas na escola, pois – na contemporaneidade – as culturas já não se agrupam em conjuntos fixos e estáveis, não havendo mais a divisão – por exemplo – entre o erudito e o popular, permitindo que cada indivíduo possa fazer sua própria coleção, principalmente por meio das novas mídias e tecnologias (GARCÍA-CANCLINI, 2008[1989]).

Nesse sentido, a professora A relatou algumas práticas realizadas em suas aulas que relacionam os conteúdos aprendidos com os gêneros extraescolares:

Quando eu termino um conteúdo, eu monto [...] um mapa conceitual [...] ou mental, tanto faz... e aí uso, por exemplo, Jamboard. [...] Eu gosto muito de trabalhar com música também. Então, por exemplo, quando eu dou aula de figuras de linguagem, muitas vezes, eu dou essa aula associada à questão da música (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

Esses tempos eu desenvolvi um trabalho com o primeiro ano que foi muito interessante. [...] Eu expliquei para eles sobre variação linguística, né, porque primeiro ano vê variação linguística. Aí, eu pedi que eles escolhessem um texto, que poderia ser qualquer tipo de texto, e que eles apontassem a questão da variação linguística. [...] Na outra turma eu fiz isso, só que eu fiz com função da linguagem. Então cê tem que ver que legal. Muitos pegaram twe... é... tweet, sabe? E... e explicaram; outros colocaram letras de música e explicaram; outros colocaram é... textos, é... tirados de... de mídias diferentes e explicaram. Foi muito bacana. E foi algo que eles gostaram de fazer. (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

Observou-se que a professora alia as práticas realizadas em aula com os gêneros multimodais, seja como uma maneira de facilitar a absorção daquilo que foi aprendido – quando ela cita a montagem dos mapas mentais pela plataforma digital *Jamboard* –, seja como uma forma de aproximar o conteúdo abordado da realidade dos alunos – quando ela cita a utilização das músicas ao abordar figuras de linguagens e a utilização dos gêneros digitais na atividade de variação linguística.

O professor B também relatou uma prática realizada em sala de aula que se relaciona com as novas mídias:

Eu tô no segundo ano do ensino médio, agora de informática, trabalhando com... com o gênero crônica, né. Então nós fizemos a leitura e a análise de algumas crônicas, tal. [...] e aí a proposta que eu fiz – que parece que empolgou uma parte dos alunos, outra parte um pouco reticente, mas a gente chega lá – é... é de... Eles vão escrever crônicas, né, [...] elas vão ser entregues pra mim, avaliadas e tal, e aqueles que desejarem vão poder integrar um e-book da sala, como se fosse uma espécie de... caderno de memórias. (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

Por meio do relato do professor B, identificou-se uma abordagem diferente das citadas pela professora A, que é a possibilidade da utilização das novas tecnologias para os letramentos tradicionais.

Ao relatar que a proposta empolgou mais uma parte dos alunos do que outra, considerou-se interessante analisar a receptividade dos estudantes ao se trabalhar com as novas tecnologias, as novas mídias e os novos gêneros. Com relação a isso, o professor B destacou:

[...] a receptividade deles, de modo geral, pelo que eu pude perceber com a proposta do livro, assim, é... desse e-book aí ilustrado com as crônicas deles, coisas desse tipo, é... eu acho que ela é... é boa, ela tende a ser boa, mas é... desde que não haja uma... uma sobrecarga, desde que eles percebam relevância naquilo que eles estão fazendo, porque não adianta você ir atrás da tecnologia pela tecnologia. Então você... é... vamos dizer... ele... ele vai fazer um trabalho, ele vai produzir, por exemplo, um... um podcast, de repente, não esteja claro pra ele qual que é a relevância daquilo, o que ele vai aprender com aquilo, tal. Se... eu acho que se tiver muito claro isso, se ele... se ele perceber que ele pode evoluir, que ele pode aprender muito com aquilo, eu acho que tende a ser maior (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

A fala do professor confirma a importância da prática situada defendida por Cope e Kalantzis (2000), pois o despertar do interesse no aluno só é possível se ele estiver motivado, percebendo que o conteúdo a ser aprendido será útil para algo, sendo que isso se torna possível quando se considera os seus interesses e suas características sociais, culturais e identitárias.

Na Pedagogia dos Multiletramentos, a prática situada se integra com outras três fases: a instrução aberta – que são os esforços colaborativos na relação professor-aluno, de maneira que o professor auxilie o aluno na realização de tarefas complexas; enquadramento crítico – que é por meio dele que os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária daquilo que aprenderam e, por meio disso, fazer uma análise crítica; e, por fim, a prática transformada – que é nessa fase que os aprendizes "re-praticam", ressignificam sentidos e os movem de um contexto para o outro, sendo necessário para isso a aplicação daquilo que foi trabalhado nas fases anteriores (COPE; KALANTZIS, 2000). Ressalta-se que essas fases não possuem uma ordem específica, adaptando-se à necessidade de cada atividade.

Ao perguntar para a professora A se já havia utilizado um desses princípios em sala de aula, ela não apenas confirmou, como também citou uma atividade que desenvolveu com o terceiro ano que pode ser relacionada com essas quatro fases:

Já. Na verdade, sempre quando eu vou preparar uma aula eu procuro... ham... sempre pensar nisso. Eu acho que é muito importante a gente aliar, né, aquilo que a gente tá ensinando com... ham... uma coisa que faça sentido pro meu aluno, né. [...] . Então, vou dar um exemplo: eu tava dando oração subordinada adjetiva pros meus alunos do terceiro ano. Então o que é que eu procurei fazer? Eu procurei trabalhar com música, procurei trabalhar com poema, né. As orações adjetivas, eu procurei trabalhar com questões que abarcavam, por exemplo, notícias de jornal. Então, eu peguei coisas que faziam parte do dia a dia, né. (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

Nessa primeira parte da descrição da atividade, a professora reconheceu a importância do conteúdo a ser aprendido fazer sentido para o aluno. Assim, para ensinar oração subordinada adjetiva ela utilizou gêneros que fazem parte do cotidiano do alunado, sendo que a abordagem da entrevistada se relaciona com a fase da prática situada.

Em seguida, a professora relatou a necessidade de apresentar a teoria aos estudantes, evidenciando que ocorreu antes dessa prática situada:

Primeiro eu ensinei a parte teórica, porque eu tinha que ensinar a parte teórica, até mesmo pro meu aluno ter uma... uma... uma noção, né, de como aquilo... é... se reverbera na prática, né. Então primeiro eu passei o conceito, depois nós fomos pra prática, né. E aí nós trabalhamos com textos que faziam parte da vida do aluno. Então eu levei trechos de música, eu levei notícias de jornal. (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

A professora se aproxima da fase da instrução aberta, necessária para fundamentar as atividades que serão desenvolvidas, sendo que, nessa fase, a intervenção do professor é essencial. Entretanto, isso não quer dizer que o aluno deva ser um mero receptor daquilo que o professor está apresentando, pois, na verdade, deve haver uma interação entre o professor e aluno, cujo objetivo é permitir que o aluno desenvolva atividades mais complexas, que ele não conseguiria sozinho e se torne o protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, fato este que também é um princípio da Pedagogia dos Multiletramentos.

Após a instrução e a prática situada, os alunos foram capazes de identificar as diferenças entre a escrita de um jornal e outro:

E foi muito interessante porque os alunos falavam assim pra mim: "Poxa, A., mas no jornal tal foi escrita assim, né? olha aí essa questão". Então, eu acho que é muito importante, né, quando a gente faz essa... essa aliança, né, entre o conteúdo, né.... (Excerto da 1ª entrevista com a professora A., junho/2021).

Assim, a professora constata indícios do desenvolvimento de uma visão crítica, que, por sua vez, relaciona-se com a fase do enquadramento crítico. Finalmente, a professora termina a descrição da atividade evidenciando que, após as três fases anteriores, os alunos

conseguiram refletir sobre a própria prática e relacionar o conteúdo aprendido com outra situação, ou seja, trata-se da prática transformada:

E aí eles começam a refletir sobre aquilo, né. Então o que que começa a acontecer? É a... é a questão da prática transformadora, né, pelo aluno. Aí um aluno falou assim pra mim: "Olha, A, então eu preciso pensar na hora de eu escrever uma dissertação, por exemplo, porque eu sempre coloco todos como explicativa e não são". Então observe, né, a partir dessa relação, meu aluno, ele já foi além, ele já começou a pensar na prática dele, a hora que ele tiver escrevendo, né. (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

Por meio das entrevistas, observou-se que essa prática transformada é um resultado que pode ser alcançado de diferentes maneiras. Nesse sentido, o professor B descreveu um exemplo de como é possível trabalhar a diversidade cultural por meio da literatura:

Então a questão da... da multiculturalidade [...] eu acho que ela tem toda relevância, porque você entender, por exemplo, que os valores da sua cultura, são... são diferentes dos valores, às vezes, da mesma cultura em um momento anterior [...], por exemplo, ou que são valores diferentes com relação a outras culturas, tal, isso é essencial. Eu acho que é importante, inclusive, para você se situar como indivíduo que pertence a determina cultura, que tem uma determinada forma de ver o mundo. [...] Por exemplo, se eu penso, sei lá, em literatura portuguesa, por exemplo, e o tema da saudade, é uma coisa que... que é muito... é muito arraigada na cultura portuguesa a questão da sai... da saudade, tal, [...] e na literatura brasileira você não tem esse saudosismo tão grande, você tem alguns autores, muito pontualmente, falando disso, mas é... na literatura brasileira, você não tem esse tema com tanta recorrência. Poxa, isso ajuda a gente a entender um pouquinho que... que brasileiros e portugueses têm... têm culturas diferentes, que têm maneiras diferentes de ver o mundo e eu acho que isso é muito, muito, muito... é imensamente positivo (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

Visto isso, trabalhar a literatura em sala de aula é uma oportunidade de exemplificar, por meio dos textos literários, como a visão de mundo de uma determina cultura varia no decorrer da história, ao mesmo tempo em que se contrasta com as visões de mundo presentes em outros locais, pois as práticas de linguagens ou de enunciações são sempre situadas no tempo e no lugar em que ocorrem. Desse modo, por razões históricas e/ou culturais, o tema pode variar – como no exemplo citado pelo professor, em que o tema saudade é mais recorrente nas obras portuguesas do que nas obras brasileiras –, assim como pode variar a forma composicional e o estilo dos enunciados (ROJO, 2012).

Ainda sobre a relação entre literatura e a diversidade cultural, o professor B relatou:

Por meio dos textos, das conversas que a gente tem, leituras de... de poemas, romances, peças de teatros, que seja... de crônicas, eu... eu acho que... que isso só pode contribuir, porque cria um senso de... é... é... como eu disse, de alteridade, de... de olhar pro outro e entender que ele... que ele é diferente, que ele tem maneira diferente de pensar (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

Nesse caso, a prática transformadora consistiria no alunado identificar e respeitar em variados contextos as diferentes visões de mundo, despertando nele o senso de alteridade

necessário para participar das diversas práticas sociais de uma sociedade que é marcada pela pluriculturalidade.

Visto isso, o relato do professor B se relaciona com a Pedagogia dos Multiletramentos, pois envolve o âmbito da cidadania e do pluralismo cívico, mais precisamente a participação ativa e efetiva dos indivíduos em sociedade. Nessa participação, fazem-se necessárias habilidades de negociação da diversidade, assim como o pensamento crítico e o desenvolvimento de uma consciência democrática (KALANTZIS; COPE (2012[2008])).

Contudo, trabalhar a negociação da diversidade em sala de aula é um processo que pode gerar conflitos. Sendo assim, nas entrevistas, buscou-se entender a visão dos entrevistados em relação ao papel do educador quando esses conflitos ocorrem em suas aulas. Sobre isso, os entrevistados têm percepções similares:

Eu acho que o papel do professor é que aquele de orientador, [...] não no sentido daquele que impõe uma... uma... uma visão ou no sentido daquele que impõe algo, mas no sentido de mediador, né. Então é muito importante, né, que a gente, né, enquanto docente dentro da sala de aula, a gente atue como mediador, tanto do processo ensino-aprendizagem, né, é... como nessa questão dos conflitos [...] sobre a... a diversidade, né. (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

Talvez seja o papel de gestor do conflito, sabe? Ai, é... eu quando eu penso nisso, eu tô... eu tô dialogando com uma teoria que pra mim é muito ca... é muito cara, que é a Teoria da... da Argumentação: a Nova Retórica, né. [...] e ela fala justamente do papel da argumentação como possibilidade de gestão desses conflitos. [...] Eu acho que o papel do professor, ele tem que ser o papel meio que de bastião, de defensor dessa racionalidade (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

Percebeu-se que os entrevistados reconhecem a importância da participação do professor nesse processo, não com uma intervenção autoritária, mas sim como mediador/orientador, como destacou a professora A. Ademais, como ressaltou o professor B, é importante o educador defender a resolução desses conflitos por meio da racionalidade, do debate de ideias e com argumentações válidas.

Exemplificando como esses conflitos ocorrem na sala de aula, a professora A citou um conflito bastante comum e uma possível atuação do educador diante dele:

[...] quando eu tenho um conflito em sala de aula, por exemplo, uma pessoa ou um aluno que se sente humilhado pelos demais pelo modo como ele fala, por exemplo... que ele está sofrendo bullying pelo modo como ele fala, qual é o meu papel como professor? Eu não posso fechar o olho e fingir que isso não tá acontecendo, né? Então, meu papel ali é como um mediador. Então o que tem que fazer? Eu tenho que trazer a turma pra refletir sobre isso, né. Então eu preciso por meio de... de acaba... a,,, por meio de teoria, né, explicar, neste caso, por exemplo, sobre a variação da língua, tudo como isso acontece e tentar mostrar pros alunos, né, que as diferenças... elas não são erros, né (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

Observou-se que por meio da identificação do conflito dentro da sala de aula – nesse exemplo, o preconceito linguístico – a professora enxergou a oportunidade de se trabalhar conteúdos relacionados a ele em suas aulas – no caso, a variação linguística – levando os educandos à reflexão e contribuindo para o respeito à individualidade dos colegas. Assim, a abordagem descrita pela professora é importante, visto que o tratamento inadequado à diversidade social, cultural e linguística que está presente nas salas de aula traz sofrimento às vítimas de preconceito e em alguns casos pode levar à evasão escolar (BENTES, 2011).

Entretanto, de acordo com a percepção do professor B, ainda que conflitos possam ocorrer, os alunos do ensino médio integrado ao técnico do IFSP – câmpus Salto demonstram disposição na negociação da diversidade:

[...] o nosso aluno... do... do... do ensino médio, de modo geral, eu acho que – a média deles – são alunos que são muitos dispostos a... a abraçar essa... essa questão de uma... de uma diferença. Não sei se é porque tantos professores antes de mim se preocuparam em... e eu... é... em abordar isso de diversas maneiras... é... eu não vejo uma... uma tensão entre eles, por exemplo (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

Possivelmente, essa postura dos alunos é reflexo de práticas relacionadas ao âmbito da cidadania e do pluralismo cívico não apenas nas aulas, mas no câmpus de forma geral. Nesse sentido, o professor B citou o trabalho dos coletivos:

[...] o IF, em específico, eu acho que ele faz um trabalho muito bom em... em vários aspectos. Então, por exemplo, eu tenho... eu tenho grupos, por exemplo, como o ColoreAfro, que é o coletivo é... negro ali que... que faz formações. Eles leem autores, debatem ideias, é... falam sobre racismo, tal, não sei o que... convivência, a questão de... da discriminação. Isso... isso não tem preço, assim, pra formação de um aluno, que ele... que ele entende, por exemplo, o ponto de vista do outro e ele é capaz de olhar pra aquilo e falar: “olha é... eu nunca tinha pensado por esse lado e eu consigo entender a relevância disso” (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

Sendo assim, identificou-se, por meio dos relatos dos professores que, no IFSP – Câmpus Salto, as abordagens voltadas para a cidadania se aproximam das abordagens para ética e para política defendidas por Cope e Kalantzis (2006). Isso porque possibilitam que os estudantes ampliem seu repertório cultural e, em decorrência disso, permitem que eles apresentem identidades multifacetadas apropriadas a diferentes contextos que os cidadãos vivenciam e que, nesses contextos, compreendam os interesses culturais divergentes.

Dessa forma, observou-se que as práticas descritas nas respostas dos entrevistados se relacionam com ambas as facetas que, segundo Rojo (2012), compõem o conceito de Multiletramentos: a multiplicidade de práticas de letramentos e a multiplicidade de culturas.

3.2. O uso dos gêneros multimodais e das mídias digitais no ERE

A adoção do ERE, em razão da pandemia da covid-19, a partir de 2020, exigiu adaptações nas abordagens dos professores. Nesse sentido, considerou-se importante abordar nas entrevistas questões sobre essa modalidade de ensino e a utilização dos gêneros multimodais e das mídias digitais nas aulas *on-line*.

Em relação ao ERE, a professora A destacou:

Quando começou a pandemia, primeiro ponto, eu acho que nem os professores nem os alunos estão... estavam preparados, né? Como você disse, se escancara [...] essa diferença... né... é... social, né, principalmente em relação à questão de acesso, né. Muitas pessoas não têm inclusive, né, muito acesso, né. É... como que eu pelo menos tenho tentado fazer, tá? Ham... Em língua portuguesa no ensino integrado médio, por exemplo, são quatro aulas por semana, daí o que que eu penso? Como que eu vou dar quatro aulas síncronas, né, pra uma turma que fica aí... que tem quase 15 matérias, né? Se todos os professores forem dar qua... todas as aulas síncronas, Rodrigo, o aluno não aguenta (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

A entrevistada cita um ponto muito importante: além dos professores e dos alunos não estarem preparados para essa modalidade de ensino, as condições de acesso à internet dos alunos são desiguais. Desse modo, foi necessário um planejamento para que o ensino estivesse ao alcance de todos os alunos, considerando as diferentes realidades em que eles estão inseridos.

Como maneira de permitir as realizações das tarefas propostas e de amenizar o cansaço e o estresse devido ao tempo de exposição à tela dos dispositivos, a professora mescla aulas síncronas e assíncronas, sendo essa uma preocupação que o professor B também compartilhou:

[...] pensando na questão da pandemia, tem aquela coisa de... do tipo... ao mesmo tempo eu preciso que tentar dosar um pouco, porque é um aluno que tem [...] 18 a 16 disciplinas, eu não tenho o número certo, mas, assim, é uma quantidade gigantesca. Então, às vezes, por exemplo [...] eu tenho que pensar em coisas que são exequíveis também no pouco tempo que eles têm. Então eu tento, por exemplo, é... evitar coisas que... que vão... que vão exigir deles um tempo muito superior ao que seria o tempo que eu teria por semana com eles. Se eu tenho quatro horas, por exemplo, sendo que dessas quatro horas, duas a gente vai usar em encontros síncronos, então eles vão... é... eu tento usar alguma coisa que seria exequível em... nesse tempo. Então... é... e se eu for propor alguma coisa de mais fôlego, por exemplo, eu tento dividir em fases, pra que ela se torne exequível ao longo do tempo (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

Assim, com base nas respostas dos entrevistados, observou-se que as aulas assíncronas são importantes para tornar possível a realização das leituras, das atividades e das avaliações. Entretanto, a diminuição do contato direto entre o professor e o alunado exige uma maior autonomia dos estudantes, uma autogestão de tempo, além de exigir deles o reconhecimento

da importância dos encontros síncronos como momento de construção de aprendizagem, de interação e troca de conhecimentos entre o professor e os alunos (SANTOS; REIS, 2021).

Nesse sentido, considerou-se interessante analisar as estratégias adotadas pelos professores na realização das aulas síncronas:

*Nas aulas síncronas, né, eu procuro fazer aulas que os alunos participem. [...] Então eu procuro abrir pro diálogo. As minhas aulas, principalmente no médio, elas são muito dialogadas, né. Não exijo, por exemplo, que o aluno abra microfone pra falar, porque eu acho que a gente também tem que respeitar a individualidade do aluno. [...] Então, por exemplo, [...] eu tava dando a parte literária pro primeiro ano, introdução a literatura. Aí, eu tava explicando o que que era o gênero épico e eu precisava explicar o livro *Ilíada*, a obra *Ilíada*, né. Aí, eu fui contar, então, a história, né. É... eu vou contar a história do livro... então o que que eu faço? Eu... eu finjo vozes diferentes para fazer os personagens, né. Eu conto... eu... eu invento um monte de música no meio, né? Então eu tento fazer de um jeito que não fica uma coisa maçante (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).*

A busca por uma aula em que haja a interação entre o professor e os alunos – uma aula dialogada, como disse a professora – é muito importante tanto no ERE quanto no ensino presencial, pois os estudantes devem ser participantes ativos do processo da construção da aprendizagem (FREIRE, 2002). Além disso, no ERE, essa interação permite que a distância causada pela tela seja amenizada, aproximando o professor do aluno. Ademais, para facilitar essa interação, a professora utiliza diferentes recursos. No exemplo, ela cita que usa músicas para ensinar literatura, sendo que isso pode ser considerado uma espécie de prática situada.

O relato da professora também aponta para outro fato importante: devido às diferentes realidades em que os alunos estão inseridos, é necessário respeitar a maneira como eles podem – ou se sentem confortáveis – em participar. Com relação a isso, Santos e Reis (2021) destacam dois verbos, relacionados com a fala da professora, como pilares para o ERE: dialogar e flexibilizar. O diálogo constante entre o professor e o alunado é essencial para entender os problemas que podem estar sendo enfrentados (considerando as condições de acesso, as desigualdades, questões de saúde mental e física etc.), e flexibilizar é essencial para tornar o ensino nesse período possível, buscando não prejudicar os alunos que enfrentam dificuldades.

Quanto à importância da flexibilização, a professora A ressaltou:

A gente não pode querer que o aluno, por exemplo, aja da mesma forma no presencial, né, que é no remoto. Às vezes o aluno não te entrega uma atividade, porque não deu naquele dia, não tinha internet, caiu a energia. Quantas vezes isso não acontece? Então, eu tento ter o máximo de flexibilidade possível nos prazos (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

Nesse sentido, o professor B, exemplificou:

[...] pra fazer avaliação nos alunos, eu tenho privilegiado atividades que são assíncronas e sem... sem tempo tão restrito. Então, por exemplo, em lugar de se

fazer uma prova e disponibilizar no Moodle, eu proponho [...] pequenos trabalhos, tal; às vezes, é uma análise de um poema; às vezes, é... é a análise de um... de um pequeno texto; e aí... é... coisas desse tipo, que... assim... ele... ela não favorece a comparação entre um e outro. [...] Então, assim, por exemplo, (presencialmente eu) [01:04:39] usaria mais prova, por exemplo, do que outros instrumentos mais variados [...] que podem ser feitos ao longo de um tempo maior (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

O professor destacou que, em razão da necessidade de flexibilização e de adaptação ao ERE, novos instrumentos são utilizados. Esses instrumentos se relacionam com as TICs e abrem uma gama de possibilidades de materiais interativos, contribuindo para a dinâmica das aulas.

Além do uso do *Moodle*, a plataforma de apoio à aprendizagem em ambiente virtual utilizado pelo IFSP, e do *Meet*, plataforma utilizada para os encontros síncronos, o professor B citou o uso do gênero fórum:

[...] por exemplo [...] participação em um fórum, é... compartilhamento de texto, ali [...] por um fórum. É... a questão... então um pode comentar o que o outro diz [...] complementando (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

Esse gênero geralmente, é de fácil acesso e adaptável a diferentes tipos de telas. Além disso, ele permite que haja um espaço interativo que torna discussões possíveis, relatos e reflexões sobre um ou mais temas por meio de comentários, sendo que também é possível o compartilhamento de *links* e, em alguns casos, de imagens e vídeos. Assim, trata-se de um gênero multimodal que permite o contato com diferentes maneiras de pensar, podendo ser uma oportunidade de se trabalhar no ERE o debate de ideias e o respeito às diferenças, sendo que essas questões estão presentes na Pedagogia dos Multiletramentos.

Nesse sentido, o professor também citou a oportunidade de se trabalhar com a ferramenta/gênero digital *Wiki*:

Isso ainda não fiz, mas é uma ideia que eu tô... que eu tô gestando: propor pros alunos criarem [...] wikis ali, pra eles criarem, por exemplo, é... verbetes a respeito de um... de um... de uma determinada temática. (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

O *Wiki* permite o trabalho com diferentes tipos de linguagens e pode ser interativo/colaborativo. Ainda, dependendo do conteúdo a ser abordado, também há a possibilidade de se trabalhar a criticidade.

Além disso, o professor descreveu uma atividade de criação de um cartão postal, que também pode se apresentar como um gênero multimodal:

Por exemplo, [...] em algum momento eles vão produzir pra mim uma espécie de um... de um cartão postal, que poderia ser um e-mail, também, narrando uma... uma pequena viagem, mas a gente já falou, por exemplo, de outros temas, que seriam um

pouco menos... é... um pouco menos ingênuos, assim, como... sei lá... cyberbullying, por exemplo. (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

Nesse caso, observou-se que, por meio da proposta do professor, surgiu a oportunidade de se trabalhar com uma questão que envolve mais criticidade – o *cyberbullying* – que se relaciona com a cidadania digital, o respeito e a tolerância em ambientes virtuais.

Dessa forma, por meio dessas práticas descritas pelo entrevistado, notou-se que diferentes ferramentas digitais e diversos gêneros multimodais são auxiliares para a dinâmica das aulas do ERE, pois aproximam o professor do alunado, permitem uma melhor interação entre os integrantes da turma e – ao utilizar ferramentas e gêneros comuns no cotidiano dos estudantes – tornam os conteúdos mais atrativos e também mais significativos. Contudo, na seleção das ferramentas e dos gêneros a serem utilizados nas aulas, deve-se considerar as diferentes realidades do alunado e suas dificuldades, sendo que, para um bom resultado no ERE, segundo Santos e Reis (2021), é preciso diálogo e flexibilização.

3.3. Abordagens para a criticidade no ensino contemporâneo da língua portuguesa

No decorrer das entrevistas, observou-se que as atividades que os professores descreveram, tanto no ensino presencial quanto no ERE, relacionam-se com a criticidade. Como a Pedagogia dos Multiletramentos também está associada à questão do desenvolvimento do pensamento crítico, abordou-se esse ponto nas entrevistas. Assim, quanto à importância e à maneira de se trabalhar a criticidade nas aulas de língua portuguesa, os professores têm visões semelhantes:

Eu acho que... que... na verdade, ele tá... deveria tá subentendido aí em qualquer ensino de... de língua portuguesa, [...] e aí eu tô pensando em criticidade de maneira bastante ampla, tá? [...] Então, assim, não tem como pensar, por exemplo, num... num debate, se eu não... se não pensar na questão da criticidade. [...] se eu pensar no ensino de literatura e eu leio um poema, por exemplo, é... como o... o I-Juca-Pirama e... e eu percebo a questão do... do canibalismo, por exemplo, com diferentes pesos ali – pra cultura do próprio aluno e pra aquele índio aimoré [...] que tá lá sendo representado – é... eu tô estimulando a criticidade. É... da mesma forma que se eu peço, por exemplo, pra um aluno se posicionar com relação a um texto e dizer: você concorda ou discorda? Quando eu peço pra ela debater, quando eu peço pra ele escrever um texto dissertativo-argumentativo, tudo isso implica tomada de opinião, a análise de dados, eu não tenho como... como me furtar a isso (Excerto da 1ª entrevista com o professor B, junho/2021).

A gente ajuda no desenvolvimento da criticidade a partir do momento que você é... aborda é... assuntos e textos que tenham temáticas distintas, né, e que você faça o aluno a pensar sobre isso, que você faça o seu aluno também a pensar sobre o próprio ensino-aprendizado dele, né, isso é uma coisa muito interessante. [...] Então, trazer, né... Ajudar esse aluno a desenvolver argumentos, né, que sejam embasados, que tenham sentido, né, que... que... que possam ser comprovados, né. E eu acho que isso é importante, né, não só na formação de... dessa pessoa como um

aluno, né, mas na formação dessa pessoa pra vida (Excerto da 1ª entrevista com a professora A, junho/2021).

Dessa forma, trabalhos voltados para a formação do pensamento crítico são essenciais para que os estudantes possam ter uma participação mais efetiva na sociedade, por meio da habilidade de refletir, analisar e questionar aquilo que eles experienciam (WINOGRAD, 2015).

Isso, tendo como base os relatos dos professores e pensando no ensino de língua portuguesa, é possível – por exemplo – quando os alunos analisam diferentes tipos de textos, quando os professores auxiliam no desenvolvimento de argumentações válidas e pautadas no conhecimento científico, quando há o contato com diferentes visões de mundo, quando há o debate de ideias dentro da sala de aula e a resolução dos conflitos por meio do diálogo. Durante as entrevistas, buscou-se explorar todas essas questões, pois essas se relacionam às teorias da Pedagogia dos Multiletramentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das entrevistas, observou-se que os professores consideram importante as contribuições das teorias dos Multiletramentos, principalmente quando essas se relacionam com a participação ativa dos alunos na sociedade, estendendo-se ao âmbito do trabalho, ao âmbito da cidadania e da convivência com as diferenças. Além disso, mesmo não conhecendo profundamente essas teorias, há diversas práticas que os professores realizam em sala de aula – tanto no ensino presencial quanto no ERE - que se relacionam com os Multiletramentos, indicando que há princípios presentes nessas teorias que são essenciais no ensino contemporâneo da língua portuguesa. Desse modo, os relatos dessas práticas comprovam a existência de espaço para uma abordagem voltada para os Multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Câmpus Salto.

Portanto, espera-se que, com os resultados na segunda fase da pesquisa, seja possível ter uma percepção ainda mais clara de uma abordagem voltada para os Multiletramentos nas aulas de língua portuguesa, auxiliando tanto os professores que atuam cotidianamente na sala de aula, quanto os professores em formação no curso de Letras do câmpus.

Referências

BENTES, A. C. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2011, pp. 41-53.

CAZDEN, C *et al.* (The New London Group). **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, Vol.66, No.1, Spring 1996, p.60-92.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: The beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London, Routledge, 2000.

_____ (2000). Changing the Role of Schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Nova York: Routledge, 2006,

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas – Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

KALANTZIS, M.; COPE, B. (2008). **New Learning**. Cambridge University Press, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. (org). **Escola Conectada: Os Múltiplos Letramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 13-36.

_____ Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SANTOS, G. M. T.; REIS, J. P. C. Aprendizagem e o ensino remoto emergencial: reflexões em tempos de covid-19. In: SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Iole, 2021. p. 71-97.

WINOGRAD, K. Critical Literacy, Common Core Standards and Young Learners: Imagining a Synthesis of Educational Approaches. In: WINOGRAD, K. (ed). **Critical Literacies and Young Learners**. Connecting Classroom Practice to the Common Core. New York: Routedledge, 2015. Kindle File