

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAS: REFLEXÕES COLABORATIVAS

João Carlos Rossi
Greice Castela Torrentes

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS: REFLEXÕES COLABORATIVAS

João Carlos Rossi¹

Greice Castela Torrentes ²

RESUMO:

Esta pesquisa visa refletir sobre o ensino de produção e reescrita textual na perspectiva dos multiletramentos, por meio de um projeto de pesquisa intitulado "Práticas de produção e reescrita multiletradas nos anos iniciais", que foi desenvolvido de julho a dezembro de 2023 e teve uma carga horária de 50 horas. As atividades integraram a geração de dados para uma tese de doutorado sobre o ensino de produção e reescrita sob a perspectiva dos multiletramentos. Antes da atividade formativa, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com 10 perguntas, aplicada a 4 professores de 4º e 5º anos do campo de pesquisa, com o objetivo de identificar as demandas relacionadas ao ensino da escrita e reescrita nos anos iniciais na era tecnológica. Essa entrevista possibilitou a organização das atividades de formação continuada com base nas necessidades dos docentes. Para esta pesquisa, estabelecemos um recorte da entrevista inicial, buscando refletir sobre os seguintes questionamentos: O que você entende por multiletramentos? Como explora os multiletramentos no ensino da produção textual com seus alunos? Que dificuldades você tem com o trabalho com a escrita e reescrita associado às tecnologias? Trata-se de uma pesquisa na área da Linguística Aplicada, com uma abordagem qualitativa-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008) dos dados, ancorada nas reflexões teóricas do Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]; Bakhtin, 1997[1979]) e dos Multiletramentos (Kleiman, 2006; 2008), (Rojo, 2009; 2012). A análise dos dados indica que os docentes não têm uma compreensão clara sobre multiletramentos, mas afirmam que o uso de tecnologias tem apoiado suas atividades em sala de aula, no entanto, relatam que não realizam atividades de produção textual com recursos tecnológicos, evidenciando que a integração da produção textual com o uso de tecnologias ainda representa um desafio, tendo em vista as adversidades formativas e

¹ Doutorando em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus* Cascavel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6479946450414296>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1778-1785>. E-mail: joaocarlosrossii@hotmail.com.

² Pós-doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ - 2020) com bolsa da Fundação Araucária. Professora do Programa de pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus* Cascavel. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8222797033532931>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9174-689X>. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br.

estruturais que fazem parte desse contexto em análise.

PALAVRAS-CHAVE:

Multiletramentos, Produção textual, Anos iniciais, Círculo de Bakhtin.

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação apresenta um recorte dos dados gerados no projeto de pesquisa “Práticas de produção e reescrita multiletradas nos anos iniciais”, que foi desenvolvido de julho a dezembro de 2023, com 34 docentes, de uma escola pública municipal do Oeste do Paraná e contou com carga horária de 50 horas.

A reflexão que aqui apresentamos trata-se de um recorte dos dados e parte de uma entrevista inicial, semiestruturada, contendo 10 questões, realizada com 4 professores dos 4º e 5º anos do campo de pesquisa, com o objetivo de sondar suas demandas em relação ao ensino da produção e reescrita textual nos anos iniciais em práticas multiletradas. Para o presente artigo, buscando problematizar as respostas dos docentes frente a 3 questionamentos: *O que você entende por multiletramentos? Como explora os multiletramentos no ensino da produção textual com seus alunos? Que dificuldades você tem com o trabalho com a escrita e reescrita associado às tecnologias?*

A partir da análise das entrevistas foi possível organizar um curso de formação continuada, partindo da realidade apresentada pelo grupo de professores, por meio de um processo crítico e colaborativo. Nesse sentido, o objetivo que aqui apresentamos é refletir sobre o ensino de produção e reescrita textual na perspectiva dos multiletramentos, por meio de uma entrevista inicial realizada com um grupo focal de 4 professores dos anos iniciais, de uma escola pública municipal no Oeste do Paraná.

Metodologicamente nos inserimos no campo da Linguística Aplicada, tratando os dados gerados de forma qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), ancorando as reflexões em estudiosos do Círculo de Bakhtin (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]; Bakhtin, 1997[1979]) e dos Multiletramentos (Kleiman, 2006; 2008) (Rojo, 2009; 2012).

As reflexões encontram-se organizadas da seguinte forma: inicialmente discorreremos sobre a “Escrita dialógica na era digital” e os “Multiletramentos no

ensino da produção textual nos anos iniciais”. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa, a análise e discussão dos dados, seguidos das considerações finais e referências.

2 ESCRITA DIALÓGICA NA ERA DIGITAL

Os estudos do grupo de intelectuais russos que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin, desenvolvidos nas primeiras décadas do século XX, contribuíram sobremaneira para as mudanças de percepções sobre a língua no início de 1980. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]), fica evidente que a língua é um fenômeno social, que vive e evolui historicamente.

Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) defendem que o texto é o lugar da interação humana, é o espaço em que conscientemente se concretizam os diálogos, as valorações e ideologias dos sujeitos, onde há troca, acordos e desacordos. Segundo os autores, é por meio dos enunciados que a interação ocorre, estando a língua à serviço do sujeito, para dialogar e interagir com o mundo em tempos e espaços diversos. Nas palavras dos filósofos “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929], p. 128). Portanto, ensinar a língua implica compreendê-la como elemento vivo, que se modifica e transforma-se de acordo com as necessidades comunicativas dos seus usuários.

Esse caráter transformacional da língua citado pelos autores direciona à compreensão de que a mesma deve ser estudada em seu contexto de realização, levando em consideração os fatores que motivam os dizeres no momento em que ocorrem. Bakhtin/Volochínov pensando a língua enquanto um fenômeno social, historicamente situado, apresentam um método para seu estudo, que ficou conhecido como Método Sociológico para o Ensino de Língua(s). De acordo com os estudiosos, ensinar a língua acarreta em pensar sobre:

1. [...] Formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (Bakhtin/Volochínov, 2014[1929], p.129).

A partir do método apresentado, enfatiza-se que a língua em suas múltiplas formas de manifestação deve ser estudada a partir de situações reais ou semelhantes às de uso e não de forma abstrata. Bakhtin/Volochínov criticam o que denominaram *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*, visto que à luz dessas definições a língua é retirada das condições de produção em que se manifesta e estudada de forma isolada, sem levar em consideração o sujeito, o contexto, as relações dialógicas que motivam dizer o que se diz a alguém, bem como as ideologias imbricadas no discurso.

É válido lembrar que, ao passo que a sociedade muda, as compreensões de ensino-aprendizagem de línguas acompanham esses avanços. Na esteira desse pensar, Geraldi, ancorado nos postulados bakhtinianos, publica em conjunto com outros pesquisadores o livro *O texto na sala de aula*, em 1984, oportunizando-nos a reflexão sobre o papel dos textos/enunciados nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Geraldi (1997[1984]), contrapondo-se às concepções de língua(gem) anteriores, como i) expressão do pensamento e ii) instrumento de comunicação, aponta para uma nova maneira de conceber a língua, como iii) forma de interação, vertente que direciona nossas reflexões. O autor ressalta a importância do ensino da língua(gem) nos contextos reais de utilização e enfatiza a sua natureza social e dialógica. À luz desse pensar, assumir a língua(gem) sob esta perspectiva, implica compreender o texto como um enunciado vivo, que se materializa por meio dos *gêneros do discurso* disponíveis nos diversos campos de atividade humana.

É perceptível, no Brasil, que a compreensão da língua(gem) como forma de

interação ganhou destaque e força a partir dos estudos de Geraldi (1997[1984]). Logo, por meio de discussões e estudos, passou a ser incorporada nos documentos norteadores da educação brasileira, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (Paraná, 2008) e os Currículos Municipais - CM. Esses documentos, em 2018, foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), legislação basilar da educação brasileira — a nível nacional — que apresenta lacunas³ quanto à compreensão da língua sob a perspectiva em discussão e que orientou a reformulação dos Currículos das Redes Estaduais e Municipais de Educação. Uma vez estando nos documentos da educação vigentes, para superarmos as brechas presentes na BNCC, em relação à compreensão de linguagem subjacente, bem como para potencializar o trabalho docente, a formação continuada é uma aliada.

Cabe destacar, que as mudanças que ocorreram nesse processo de transição de um *ensino de língua estruturalista*, antes da década de 1980, para um ensino que *a compreende como fenômeno social*, fizeram parte de um momento em que Rojo e Cordeiro (2004) denominaram de virada discursiva ou enunciativa. Esse movimento de transição *deixou* e ainda *deixa* muitos docentes confusos sobre como ensinar a língua em sala de aula (Rossi, 2019). Antes, tínhamos os docentes que privilegiavam apenas a norma padrão como sendo a única modalidade da língua a ser ensinada, ancorados em concepções de linguagem anteriores, que direcionavam o ensino de forma *subjetiva* e *abstrata*. E, a partir de 1980 até os dias de hoje, os que *passam* a reconhecer a língua enquanto um fenômeno histórico, social, em constante mudança, que se manifesta de inúmeras formas, sendo atravessada por valorações e ideologias decorrentes de um enunciador responsivo, ativo, que se encontra situado em um tempo e espaço, sendo aspectos determinantes para um estudo gramatical contextualizado.

A BNCC, ao reafirmar, em partes, o papel social da língua(gem), dialoga com

³ Para saber mais sobre as lacunas apresentadas na BNCC (Brasil, 2018), ler o livro "Uma leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes", organizado por Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer (Costa-Hübes, Kraemer, 2019).

os pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin e nos direciona para um trabalho linguístico que comunga com o que Geraldi (1997[1984]) afirma:

A língua não está de antemão pronta, dada como um sistema que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento da interação, mas que o próprio momento interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói (Geraldi, 1997, p. 6).

À vista disso, Geraldi (1997[1984]) alerta-nos que o texto deve ser o ponto de partida e de chegada nas aulas de LP. Dessa maneira, ensinar o aluno a escrever e aperfeiçoar a sua habilidade de escrita implica em compreender o propósito interativo que a permeia. Nesse contexto, deve-se levar em consideração que no cenário atual, imbricados pela cultura digital, a escrita não ocorre mais apenas no papel, mas, também, em um universo cada vez mais digital e tecnológico, mediada por celulares, computadores e demais suportes tecnológicos disponíveis.

Deste cenário, surge o seguinte questionamento: Como tem ocorrido a produção de textos *na* escola no contexto digital? Esta indagação nos leva à reflexão de que se faz necessário (re)pensarmos sobre as implicações da cultura digital nos processos de escrita na educação básica e que tipos de textos nossos alunos têm produzido. Textos *sem* ou *com* propósito comunicativo? O que temos privilegiado em nossas aulas são *exercícios de escrita* ou atividades de *produção textual para a interação*? Compreendemos, a partir de Geraldi (1997[1984]), que os encaminhamentos de escrita à luz da concepção de linguagem como forma de interação, possibilitam aos alunos deixar de praticar exercícios de escrita, conhecidos como *redações para* a escola (pois este tipo de atividade não contempla um propósito comunicativo), passando a *produzir textos na* escola, com vistas à interação, apresentando uma razão para dizer e interagir por meio do texto, podendo utilizar espaços de escrita múltiplos contemplando, atualmente, o cenário digital.

Corriqueiramente percebemos uma grande necessidade de atrelar as práticas de ensino da escrita às Tecnologias da Informação e Comunicação – TDIC, visto as

exigências comunicativas da sociedade contemporânea, em que a comunicação ocorre de forma diversa, multimodal e multissemiótica. Porém, estamos cientes de que o acesso aos recursos tecnológicos não é igualitário, portanto, produzir textos utilizando as TDIC é um grande desafio na rede pública de educação brasileira.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 2023, apontam que ao final de 2022 o Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet, correspondendo a 6,8% das escolas brasileiras. Os números fazem parte do painel de conectividade das escolas brasileiras disponibilizados pela Agência Nacional de Telecomunicações – ANATEL. A pesquisa também revela que os estados nordestinos são os mais afetados pela falta conectividade, já a região centro-oeste é a com maior percentual de acesso. No que tange à ausência de laboratório de informática nas escolas, o estado do Acre lidera o *ranking* com 90,9% das escolas, seguido do Maranhão com 89,6%, Pará com 86,1% e Distrito Federal com o menor número percentual de 39,5%.

Esses índices realçam ainda mais os desafios que os professores de determinadas regiões do Brasil enfrentam no que se refere às inserções tecnológicas no ensino da escrita. No Paraná, dados do Censo Escolar de 2022 apontam que 99,4% das escolas têm computadores, *notebooks* ou *tablets*. Esses números coadunam com o movimento de plataformização no ensino imposto pelo governo estadual, nos últimos 5 anos. A plataforma de redação, conhecida como Redação Paraná, vem sendo usada para o ensino e aprendizado de *redação* (termo adotado e descrito no portal da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná). Esta plataforma utiliza de mecanismos de IA – Inteligência Artificial, para correção de aspectos formais do texto, como elementos ortográficos, gramaticais e de acentuação. Também, apresenta instruções curtas sobre a estrutura composicional dos gêneros textuais (e não discursivos) a serem produzidos pelos alunos e inseridos na plataforma (Paraná, 2024).

De modo geral, a plataforma, que deve ser usada obrigatoriamente, vem sendo alvo de críticas por professores, alunos e pela comunidade científica, visto que,

da maneira como foi inserida, retira do professor a autonomia para elaborar propostas de produção textual que visem a interação e ao propósito comunicativo por meio da escrita. Em vez disso, a plataforma passa a explorar e intervir, artificialmente, na estrutura e forma do texto, privilegiando um estudo estruturalista e descontextualizado, em que o aluno/autor produz exercícios de escrita *para* a escola. Já na esfera municipal, cidades como a de Cascavel, que fica na região do Oeste paranaense, também se depara com desafios quando o assunto é produção textual no campo digital. Embora o município supracitado apresente um currículo próprio para a Rede Pública Municipal (Cascavel, 2020), que defende uma concepção de língua(gem) alinhada aos pressupostos bakhtinianos, no que tange ao trabalho com a escrita em um universo digital, ainda encontra grandes obstáculos.

Dentre os obstáculos, podemos mencionar a complexidade que envolve o processo de alfabetização e aquisição da escrita, atrelado aos fatores econômicos, sociais e culturais do alunado. Além disso, destaca-se a carência formativa dos docentes em relação ao uso das TDIC na produção textual para a interação, aspectos que devem ser levados em consideração, visto que interferem no trabalho de ensino da escrita ao atender às demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica.

3 MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS

Com o processo de globalização, conceito popularizado a partir da década de 1980, vários avanços puderam ser observados na sociedade, um deles no setor de comunicação. Esse fenômeno implicou na transformação de diversos seguimentos, inclusive na disseminação de (des)informações, bem como no consumo delas. No que tange ao ensino da produção textual não foi diferente, visto que as mudanças nos escritos, pontuadas por Rojo e Moura (2019), foram grandes, passando a contemplar também o espaço digital.

De acordo com Rojo e Moura (2019), o texto, nesse novo cenário, passa a ser considerado a partir das múltiplas linguagens que o dão forma, sendo caracterizado

como mutissemiótico e multimodal, pois apresenta sons, movimentos, linguagem verbal e não-verbal, ou seja, contempla todas as modalidades de linguagem, que são potencializadas pelas mídias digitais. Essas novas linguagens nos textos acarretaram na ampliação do conceito de letramentos, buscando, assim, contemplar as mudanças contemporâneas na escrita, passando, segundo os autores, a ser denominado multiletramentos, letramentos hipermidiáticos e novos multiletramentos.

É válido destacar que o termo letramento passou a ser enfaticamente utilizado a partir da década de 1980, coabitando com o conceito de alfabetização e de alfabetismo, que, de acordo com Soares (2004), são conceitos que nem sempre ficaram claros academicamente e muitas vezes se mesclam, sobrepõem e confundem o professor. Rojo e Moura (2019) estabeleceram definições aos termos e tecem críticas à definição de alfabetização, mostrando que se este processo é definido pelo ato de ressignificação e interpretação de conhecimento, não se daria apenas até os anos iniciais, mas sim, por toda a vida. Além disso, mostram que se a alfabetização, sozinha, oportunizasse ao sujeito outras trocas simbólicas e inserisse-os na sociedade, dando acesso aos bens culturais e de consumo, poderia, quiçá, ser uma alavanca para a promoção da cidadania, porém, não é suficiente.

Soares (2004) destaca que, em um contexto de transformações de várias ordens, incluindo as implicações tecnológicas na leitura e escrita, houve a necessidade de distinguir as práticas de leitura e escrita mais complexas, das práticas de aquisição do código escrito, ou seja, do processo de alfabetização. Segundo a autora, "[...] é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*" (Soares, 2004, p. 06).

Rojo e Moura (2019) definem alfabetização como sendo o ato de apropriar-se do alfabeto de uma determinada língua, dominando as regras de representações gráficas, diferenciando seus sons, assimilando e fazendo uso entre grafemas (letras) e fonemas (sons). Os autores enfatizam que, com os avanços globais, em 1978, a

Unesco revisa as *Recomendações para a estandardização das estatísticas educacionais*, reconhecendo que apenas conhecer o alfabeto e saber codificar e decodificar palavras é insuficiente para o exercício da cidadania, preconizando que a pessoa funcionalmente alfabetizada é aquela que se envolve nas práticas sociais de leitura e escrita e contribui para o funcionamento da comunidade. Nesse contexto, também surge o termo analfabetismo funcional, sendo que:

[...] passa a ser considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada. Ora, “funcionar” em atividades e práticas letradas muito diversas – que vão do pregão da feira livre à retirada do Bolsa Família com cartão magnético; de admirar uma vitrine do comércio central a ver um filme legendado; de tomar ônibus a ler um romance – requer competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas [...] (Rojo; Moura, 2019, p. 16).

À vista do exposto pelos autores, ao passo em que a sociedade evolui, passa a exigir dos sujeitos novas habilidades, novos letramentos, para que sejam funcionais e se envolvam nas diversas práticas sociais. Essas implicações também reverberam nas práticas de leitura e escrita no campo educacional. Street (1984), pesquisador fundante do modelo de letramento ideológico afirma que “[...] as práticas e concepções particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade, depende do contexto; elas são envolvidas em ideologia, não podem ser isoladas ou tratadas como uma técnica neutra” (Street, 1984, p. 01). O autor também destaca que não há apenas uma forma de letramento: “as pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes” (Street, 2010, p. 37).

No que diz respeito ao letramento, Macedo, Almeida e Dezotti (2020), em diálogo com os escritos de Street, discorrem que:

[...] letramento consiste nas formas que o engajamento textual toma

dentro de contextos materiais específicos da prática humana, que envolvem relações e estruturas de poder, valores, crenças, objetivos e propósitos, interesses, condições econômicas e políticas, e assim por diante (Macedo; Almeida; Dezotti, 2020, p. 08).

Essa concepção de letramento dialoga com os estudos do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, defensor de uma educação crítica, inclusiva e emancipadora, para quem o letramento é considerado uma luta política. Em meados da década de 1970, esse renomado autor passa a problematizar às práticas de alfabetização e a lutar por um ensino mais abrangente, que contemple os diversos letramentos (Freire, 1987[1968]; 1996). É a partir das visões de Freire que a pauta dos múltiplos letramentos ganha força na década seguinte, no Brasil com investigadores como Kato (1986), Kleiman (1995), Soares (2002) e fora do país, com o Grupo de Nova Londres, com Street (1984), Lea e Street (2006).

À luz desses pesquisadores, podemos compreender o termo letramento como as práticas sociais de linguagem mais abrangentes que as de alfabetização, decorrentes das necessidades que os sujeitos encontram em uma sociedade cada vez mais modernizada e tecnológica. Para Soares (2002), o ato de letrar vai além do alfabetizar, a autora defende que letrar é ensinar o sujeito a ser funcional no mundo em que se insere. Nesse sentido, não basta o aluno aprender a união das letras, a formação das palavras, se não encontra uma função social no aprender e não consegue se engajar nas práticas sociais que requerem outras habilidades além das convencionais.

Como pudemos perceber, as concepções do ato de alfabetizar, assim como as formas de concebermos a linguagem, implicam, também, na concepção de letramento. De acordo com Rojo (2009), em uma sociedade onde a tecnologia está cada vez mais inserida na vida das pessoas, surgem novas demandas em relação às habilidades que nossos alunos precisam desenvolver para o exercício da cidadania. Nesse ínterim, ao compreender a língua como viva e transformacional, surge a necessidade de refletirmos sobre os novos multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos surgiu na década de 1990, a partir de

problematizações do *New London Group* - GNL. O grupo de pesquisadores americanos e australianos se reuniram em Nova Londres (EUA) para discutir questões sobre as emergências sociais na contemporaneidade, levando em consideração o processo de mudança dos textos em uma sociedade globalizada. Dessas discussões, os estudiosos apontaram para a necessidade de uma educação mais inovadora, com olhos voltados às demandas atuais, especialmente no que se refere à educação em linguagem, daí o surgimento do termo multiletramentos.

Cabe destacar que as bases do conceito de multiletramentos são alicerçadas em dois pilares. O primeiro diz respeito a:

Diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam significativamente dependendo do contexto social – contando com o assunto, a experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gêneros e outros, e é preciso levar em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária (Coscarelli; Cani, 2016, p. 19).

O segundo pilar se refere à diversidade cultural. Sobre esse ponto Canclini (2008) menciona que na sociedade atual os textos que nela circulam são diversos e de diferentes produções culturais, envolvendo uma variedade, de distintos campos de atuação humana. Dessa maneira, percebe-se a necessidade de a escola estar atenta às realidades comunicacionais na contemporaneidade e promover em sala de aula o acesso aos alunos às práticas heterogêneas de linguagem.

De acordo com Rojo e Moura (2019):

Os pesquisadores do GNL ressaltavam que os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias digitais, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles denominaram multimodalidade. Para eles, o mundo estava mudando aceleradamente na globalização: explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, que se tornavam cada vez mais multimodais, mas também na

diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de multiletramentos (Rojo; Moura, 2019, p. 09).

A partir do exposto pelos autores, o termo multiletramentos ganha força ao contemplar a pluralidade inerente aos estudos em linguagem, aos novos modos como os textos se apresentam e circulam na sociedade e as culturas múltiplas que envolvem as práticas textuais na era tecnológica. Sob esse prisma, os textos não são mais restritos ao modo convencional, escritos, sendo impactados pelas TDIC, apresentando-se de formas diversas, em múltiplas modalidades e circulando em variados espaços virtuais.

4 METODOLOGIA

O recorte que aqui apresentamos faz parte de dados gerados no Projeto de Pesquisa, que foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa, via Plataforma Brasil, com parecer n.º 6.082.404, com o tema "Práticas de ensino de escrita multiletradas nos anos iniciais".

Como instrumento de geração de dados organizamos a pesquisa em três etapas de execução, sendo elas: diagnóstico inicial, ação colaborativa e diagnóstico final, tendo em vista a organização de pesquisa proposta em Turkiewicz (2016) e Rossi (2019), sendo adotado como organização didático-formal os quatro momentos citados por Magalhães (2004) e Liberali (2004), sendo eles: a) descrever; b) informar; c) confrontar e; d) reconstruir.

Por se tratar de um recorte de pesquisa, nesse trabalho apresentamos o momento a) de descrever, analisando parte da entrevista inicial, semiestruturada, desenvolvida com 4 docentes dos 4º e 5º anos, fase de ensino em que as atividades de produção textual ocorrem de maneira mais intensa.

Dessa forma, no Quadro 1 apresentamos o conjunto de perguntas realizadas aos docentes e destacamos as que serão analisadas neste trabalho.

Quadro 1 - Perguntas da entrevista inicial semiestruturada

1. Como você conduz a prática de produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental I?
2. Quais etapas de produção textual utiliza? Por quê?
3. Você costuma solicitar reescrita dos textos dos alunos? Com que frequência? Como faz isso?
4. As novas tecnologias auxiliam na produção textual e/ou reescrita em suas aulas? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?
5. Você utiliza algum aplicativo, site ou plataforma para escrita e/ou reescrita de textos pelos alunos? Se sim, quais?
6. Que gêneros do campo virtual você trabalha com os alunos? Como encaminha essa produção?
- 7. O que você entende por multiletramentos?**
- 8. Como explora os multiletramentos no ensino da produção textual com seus alunos?**
- 9. Que dificuldades você tem com o trabalho com a escrita e reescrita associado às tecnologias?**
10. Como você vê o ensino da tecnologia atrelado a produção textual nos anos iniciais?

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2022).

A partir da aplicação da entrevista e de um questionário que focalizava no perfil formativo e de atuação dos docentes, construímos o perfil do grupo focal, dos 4 professores dos 4º e 5º anos, sujeitos da nossa pesquisa, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Grupo focal da FC⁴

Professores do grupo focal da pesquisa	
Nome do(a) Professor(a)	Ano de Ensino
Julia	4º ano
Tere	5º ano
Andréia	5º ano
João	5º ano

Fonte: Organizado pelos pesquisadores (2024).

A docente Julia tem entre 29 e 39 anos, frequentou o ensino médio normal, tem formação em Pedagogia, curso que realizou na modalidade presencial. A colaboradora tem especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Atua na educação de 10 a 20 anos, com disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. No ano de 2023, atendia uma turma de 4º ano. Segundo a docente, costumava realizar cursos de formação continuada bimestralmente e já

⁴ Salientamos que os nomes que empregamos no Quadro 2 são fictícios, a fim de preservarmos a integridade ética dos participantes e da pesquisa, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), oferecidos em duas vias e assinado pelos colaboradores para que pudéssemos gerar os dados.

havia participado de ações formativas que abordaram o tema de nossa pesquisa.

A professora Tere tem idade de 50 ou mais anos, frequentou o ensino médio técnico, nível de magistério, realizou formação em Letras, curso frequentado na modalidade presencial. Atua na educação há 20 ou mais anos, mencionando estar próximo da aposentadoria. Ministrava em 2023 as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso e atendia ao 5º ano. A docente também costumava realizar cursos de formação bimestralmente e já havia participado de formações sobre produção e reescrita e/ou multiletramentos.

Andréia tem idade entre 29 e 39 anos, com formação em Ensino Médio normal, formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Atua na educação de 10 a 20 anos. No ano de realização pesquisa ministrava disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ensino Religioso e atendia ao 5º ano. A docente costuma participar de cursos de formação continuada com frequência bimestral e nunca havia participado de formações que envolvessem a temática desta investigação.

O professor João, com idade de 50 ou mais anos, formou-se no ensino técnico-profissionalizante, a nível de magistério. Sua graduação foi em Pedagogia, na modalidade semipresencial e é especialista em Gestão Escolar. Atua na educação de 20 ou mais anos e no ano de realização da pesquisa trabalhava com as turmas de 5º anos no Reforço Escolar, ministrando disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O professor mencionou participar de atividades de formação continuada bimestralmente e já havia participado de ações envolvendo o tema da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao realizarmos a entrevista com os 4 docentes do grupo focal, os questionamos a respeito das perguntas 7, 8 e 9, sendo 7 - *O que você entende por multiletramentos?* e 8 - *Como explora os multiletramentos no ensino da produção textual com seus alunos?* E 9 - *Que dificuldades você tem com o trabalho com a*

escrita e reescrita associado às tecnologias?

Em relação ao que os professores compreendem por multiletramentos, João responde que “pensando a ferro e fogo, assim, seriam as diferentes formas, multiletramentos, as diferentes formas de fazer uma produção textual; um texto digitado, por meio da oralidade, por meio da ... para mim talvez seja isso ... (João, docente do 5º ano). Andréia concorda com João e diz “eu concordo, com início, meio e fim ...” (Andréia, docente do 5º ano).

Tere sobre os multiletramentos pontua que:

Vai além, **o multiletramento vai além da alfabetização**; o aluno tem que ter esse conhecimento do mundo, desses outros gêneros, **mesmo que ele não tenha acesso, ele precisa saber que existe**, precisa conhecer os gêneros que existem, qual a situação da realidade de cada um, objetivo; a gente gostaria que todos estivessem nesse nível, que eles leiam realmente, que entendam, que acredite, que se posicione, que argumente, mas a gente sabe que não é assim; a maioria não tem acesso a um livro em casa, eles pegam a biblioteca, também, levam. Alguns pais não sabem nem ler ... (Tere, docente do 5º ano, destaques nossos).

A docente aponta que para além da alfabetização, o aluno necessita de outros letramentos, empregando o termo “multiletramento”. Tere defende a necessidade de apresentar aos alunos gêneros de distintos usos, buscando explorar a finalidade. Além disso, destaca que os alunos não têm as condições necessárias para acessar essas práticas que requerem o uso de letramentos múltiplos.

Julia, docente do 4º ano, recorre a fala de Tere ao se referir aos multiletramentos e diz que “É exatamente isso que ela falou, entender o contexto todo, não somente ler por ler, é ler, interpretar e entender, saber explicar para o colega, porque eles às vezes entendem, mas não conseguem expor”. A docente ainda acrescenta que “Então, é essa questão, que vai muito além disso, de entender todo o contexto, de todas as disciplinas”.

A partir da fala dos docentes, percebemos a necessidade de clarificar questões terminológicas sobre os multiletramentos, a fim de potencializar a prática em sala de aula, no que se refere ao ensino da produção e reescrita textual atrelada as interações

escritas digitais na contemporaneidade. A respeito de como os docentes exploram os multiletramentos no ensino, Tere discorre que:

Fazemos todo esse trabalho, primeiro, para a gente conhecer o gênero, conhecer as características, de vídeos e coisas assim, e aí, depois, **na produção de texto, a gente tenta colocar uma proposta que é viável**, aquilo que a gente acha que, dentro daquilo que nós trabalhamos, que eles conseguem dar conta; **quando não dá para ser individual**, a gente vai para o coletivo, que, nesse momento, a gente acha que às vezes dá mais resultado que isso, com certeza (Tere, docente do 5º ano, destaques nossos).

Tere expõe que primeiramente o trabalho com os textos envolve o reconhecimento do gênero discursivo. No que diz respeito aos multiletramentos, menciona a utilização de vídeos para explorar a estrutura do texto, evidenciando-nos, novamente, que a prática que ocorre em sala de aula se volta a exercícios de escrita. Percebemos que a escrita nessa fase de ensino ainda ocorre de modo convencional, em contrapartida ao contexto digital. Meotti (2020), a partir de Rojo (2013), defende que “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital” (Meotti, 2020, p. 109).

No que se refere às múltiplas formas com que os textos se apresentam, considerando suas multissemióticas, uma prática de ensino que considere o trabalho com os multiletramentos é defendida por Rojo (2012), destacando que:

Remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais [...]. Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção. Nesse momento é que se dá a introdução [...] de *critérios de análise crítica* [...]. Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados (Rojo, 2012, p. 30, grifos da autora).

Estamos de acordo com a autora, quando menciona a necessidade de nós, docentes, partirmos de práticas familiares aos alunos para explorar o universo de gêneros e *designs* disponíveis nos diversos campos de atividade humana. A autora defende que nossas ações em sala de aula devem ser pautadas em critérios de análise crítica das manifestações linguísticas, refletindo sobre letramentos múltiplos em sala de aula, engajando o aluno em atividades de interação escrita, na cultura digital.

Os docentes, a respeito das dificuldades que encontram no trabalho com a escrita atrelado ao uso da tecnologia, assinalam que:

Agora vai acabar o nosso tempo! Com **tantas dificuldades** que a gente tem para trabalhar isso ... são tantas ... são todas elas, **tanto da própria produção, da própria organização, da própria falta de leitura dos alunos, da própria capacidade de computador para todos eles**, de acesso à tecnologia, tudo ... (João, docente do 5º ano, destaques nossos).

A questão não é nossa, ela não faz sentido para a criança; para ela, **há muitas coisas que você tenta ensinar**, que está nos conteúdos, **mas que, para ela, não tem sentido**, principalmente, para aquelas crianças que não sabem ainda, não conseguem ler ainda, não sabe escrever; essa é a maior dificuldade. (Falamos ao mesmo tempo); uma que eles já chegam do segundo ano semialfabetizados; **se ele chega no segundo, no terceiro e ele está alfabetizado, aí você consegue inserir ele no campo tecnológico**, consegue inserir ele no campo da leitura, da escrita (Andréia, docente do 5º ano, destaques nossos).

A maioria dos alunos não sabe digitar, então, no quinto ano, eu já trabalhava com esse recurso, mas não ia além. **É bem desgastante porque eles ficam frustrados porque não conseguem e a gente também**; você tenta auxiliar, mas eles não têm esse conhecimento, então, **tem criança que nunca pegou o notebook na mão**, nunca pegou o computador, tem crianças que nem celular nunca pegou (Tere, docente do 5º ano, destaques nossos).

Ter acesso além da informática, além dos 40 minutos ... eu não tenho nem experiência sobre isso [*trabalho com produção textual digital*], porque **nós não conseguimos fazer isso aqui no município** (Julia, docente do 4º ano, destaques nossos).

À vista das falas dos docentes, pudemos perceber que demonstram dificuldades em reconhecer que o professor também pode encontrar entraves ao ensinar um

conteúdo. Por isso, na maioria das vezes, pontuam as demandas que os alunos têm em relação a escrita, e não as os próprios docentes apresentam no ensino dela. Dentre os desafios mencionados, destacam-se a falta de infraestrutura adequada para que as práticas digitais de escrita ocorram, as problemáticas que envolvem o período crítico de alfabetização — visto que o processo de alfabetização sofreu implicações, nesse contexto, em virtude da pandemia da Covid-19—, o pouco tempo que as ferramentas tecnológicas ficam disponíveis para o uso por parte dos alunos e a falta de subsídios teórico-metodológico que os docentes apresentam para o ensino da escrita atrelado aos multiletramentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise empreendida, com o objetivo de refletir sobre o ensino de produção e reescrita textual na perspectiva dos multiletramentos, por meio de uma entrevista inicial, semiestruturada, com 4 docentes dos 4º e 5º anos, de uma escola pública municipal, do Oeste do Paraná, pudemos perceber os desafios que envolvem o ensino da escrita e reescrita textual no contexto da pesquisa.

Evidenciamos, em análise, a predominância do ensino da escrita de modo convencional em detrimento do contexto digital. Ademais, os docentes não apresentarem clareza sobre o que compreendem como multiletramentos, o que nos indica a necessidade do oferecimento de cursos de formação continuada, com uma perspectiva colaborativa, que busque fortalecer e potencializar o trabalho de ensino na sala de aula.

Ademais, as reflexões apontam para os desafios no processo de ensino da escrita na era tecnológica, já que vários aspectos implicam na defasagem do trabalho realizado. Nesse ponto, as docentes apontam a falta de infraestrutura adequada para que as práticas digitais de escrita ocorram, demandas relacionadas à alfabetização em um cenário pós-pandemia, bem como a necessidade de promover a formação do letramento digital nos estudantes.

A pesquisa mostrou-se essencial para problematizar o processo de ensino em uma formação continuada colaborativa e buscou estimular os docentes a construir caminhos para superar as adversidades que se apresentam em sala de aula, no que se refere ao ensino da produção textual nos anos iniciais, em um contexto cada vez mais tecnológico.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M..(1979). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- _____; VOLOSHINOV. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M.. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/DF, 2017.
- CASCADEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede Pública Municipal de ensino de Cascavel**: Volume II, Anos Iniciais. Cascavel, 2020.
- COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B.. **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.
- FREIRE, P.. (1968). **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- GERALDI, J. W. (1984). **O texto na sala de aula**. 5. ed. - São Paulo: Ática, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática,

1986.

KLEIMAN, A. **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **The "Academic Literacies" Model**: theory and applications. *Theory into Practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MACEDO, M. do S. A. N.; ALMEIDA, A. C. de; DEZOTTI, M.. **Alfabetização crítica**: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento. *Linhas Críticas* [online]. 2020.

MEOTTI, M. B. **Os multiletramentos na formação continuada**: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação. 2020. 325p. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Diretrizes Curriculares da educação básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba, 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. **Escol@ Conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSSI, J. C.. **Ações colaborativas nos anos iniciais**: um olhar para as práticas de produção e reescrita textual em formação continuada. 2019. p. 176. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, pág. 5-17, 2004.

STREET, B. V. (1984). **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press.