

A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA MULTILETRADA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: NOVAS PRÁTICAS, NOVOS USOS DA LINGUAGEM NA ESCOLA

Maria Jozelma Cabral da Silva Maroja; Simone Dália de Gusmão Aranha

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
jozelmacabral@hotmail.com; simone.dalia@yahoo.com.br

Resumo: A inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no cotidiano das pessoas tem possibilitado o acesso ao conhecimento de maneira mais rápida e ampla ao longo dos últimos anos, ocasionando mudanças significativas. Dentre elas, a forma de interação e comunicação social, que, por sua vez, exige uma reconfiguração das práticas de leitura e escrita, haja vista as características multimodais e multissemióticas que constituem os textos contemporâneos. Essa realidade traz implicações para o ensino de língua materna, que precisa ser enriquecido e ampliado com teorias e práticas pedagógicas inovadoras. Diante disso, este artigo objetiva apresentar uma discussão sobre a formação de professores, a importância de se associar a teoria com a prática no agir docente e sobre a importância da implementação de uma pedagogia multiletrada na escola, considerando-se a necessidade de se inserir novas práticas de intervenção pedagógica no que se refere ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo, com gêneros textuais advindos do ambiente virtual. Esse exercício tem se tornado eficaz aos professores que lidam diretamente com língua/linguagem, uma vez que seus alunos, nativos de uma sociedade digital e globalizada, sempre interagem com gêneros multimodais em suas práticas sociais, porém, na maioria das vezes, não estão preparados para usá-los no contexto escolar. Como metodologia para o desenvolvimento desse estudo, utilizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica em relação à temática. A partir desse estudo, evidenciou-se que o caminho a ser trilhado, então, deve estar fundamentado em atividades didático-pedagógicas, que capacitem professores para uma utilização mais coerente e eficaz dos processos de letramento, de forma que, através das intervenções oriundas dessas estratégias, possam lançar bases emancipatórias para os alunos, que passariam a dispor não só da noção, mas, e, sobretudo, do contato com as mídias digitais, tornando-se sujeito de seu crescimento e sendo capaz de se comunicar a partir de vários gêneros multimodais.

Palavras-chave: Formação de Professores, Pedagogia Multiletrada, Gêneros Multimodais.

1 Introdução

Teoria e prática são duas etapas imprescindíveis do fazer docente e despertam inúmeras questões a serem abordadas. Por considerarmos que ambas essas etapas só se desvinculam para atender a fins didáticos de conceituação e que, no fazer docente, devem ocorrer de forma intrínseca, neste artigo, discutiremos acerca dessa relação e a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, especialmente no fazer docente de professores de língua/linguagem, essa relação torna-se um desafio, uma vez que a linguagem é constituinte das vivências sociais e delas surgem diversas situações nas quais o seu uso adequado contribui para a melhoria de vida das pessoas. Esse fato é evidenciado na sociedade contemporânea que tem apresentado

inúmeras transformações em suas práticas sociais de comunicação e aquisição de informação após o advento das novas tecnologias em rede (internet) e dos recursos multimidiáticos. Isso incide diretamente sobre a construção de conhecimentos e habilidades das linguagens no processo ensino-aprendizagem, pois trazem para o âmbito escolar a exigência de práticas educativas que propiciem elementos aos sujeitos para se comunicarem de forma adequada na sociedade em que vivem.

Emergem dessas “novas” práticas sociais, “outros” usos da língua/linguagem e, conseqüentemente, surgem “novos” gêneros textuais e “novas” formas de leitura e de produção textual. Para lidar com as configurações dessas práticas de leitura e escrita, o professor precisa inovar o seu fazer docente e construir propostas de letramento para que o aluno possa, diante dessa nova realidade sociocultural, desenvolver habilidades e competências de leitura e produção textual de forma adequada para a sua formação cidadã em um mundo globalizado.

É necessário investir em uma formação profissional que proporcione aos professores não apenas uma capacitação que desemboque na autonomia do sujeito, no tocante aos domínios da escrita e da leitura no ambiente digital, mas também melhor prepará-lo para orientar ou intermediar em sala de aula o processo ensino-aprendizagem em consonância com o avanço do nosso tempo.

Considerando esses aspectos, o objetivo deste artigo é refletir sobre a relação entre teoria e prática pedagógica frente aos multiletramentos e trará como aporte teórico estudos de Rojo (2012), Soares (2004, 2005), Almeida & Moran (2005), Ferreira (2014), Bortoni-Ricardo (2008), entre outros.

2 Da lei de diretrizes e bases da educação às pesquisas recentes sobre formação de professores

Considerando a atual realidade da maioria das escolas brasileiras, especialmente das escolas públicas, constata-se uma preocupação por parte dos órgãos governamentais, no sentido de se oferecer um fazer educativo sintonizado com as novas maneiras de pensar o espaço da informação multimídia com a implantação de salas de informática nas escolas, objetivando diversificar e flexibilizar as ações educativas.

O que ocorre, no entanto, em sala de aula, é que apesar da existência do suporte digital (a tela do computador), o principal ambiente de aprendizagem continua anacrônico. Grande parte das práticas pedagógicas dos dias atuais ainda privilegia um ensino centrado apenas na transmissão/recepção de conhecimento, com ênfase na aprendizagem mediada pelo professor,

na fragmentação de conteúdos em disciplinas estanques, sem considerar uma real articulação com os espaços sociais por onde transitam os alunos para quem as práticas didático-pedagógicas são direcionadas.

A formação de professores que sejam capazes de integrar as tecnologias da informação e comunicação (TICs), nas suas práticas pedagógicas, tem se constituído um desafio à educação e aos seus profissionais. Vários estudos têm apontado que professores e especialistas ligados ao setor escolar tendem a resistir à inovação tecnológica, revelando dificuldade em assumir, teórica e metodologicamente, disposição favorável a uma integração das tecnologias na educação. A esse respeito, Libâneo (2003, p. 68) destaca que:

Tais resistências precisam ser trabalhadas na formação inicial e continuada de professores por meio da integração das tecnologias nos currículos, de desenvolvimento de habilidades cognitivas e operativas para o uso das mídias e formação de atitudes favoráveis ao seu emprego e à inovação tecnológica em geral.

Logo, não basta que os professores disponham na escola de recursos tecnológicos como o computador, por exemplo, ou apenas saibam usá-los: “É preciso que aprendam a elaborar e a intervir no processo comunicacional, que se realiza por meio de mídias”, como bem defende esse mesmo autor (2003, p. 70).

Na visão de Almeida & Moran (2005), a formação de professores para a integração das tecnologias e mídias na prática pedagógica parte do pressuposto de que não basta capacitar o professor para aprender a usar as ferramentas midiáticas, mas deve-se prepará-lo para a integração das tecnologias e mídias ao trabalho em sala de aula com vistas à melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, à construção da cidadania e à transformação da escola em um espaço de produção de saberes.

Para Valente (2003), a problemática da formação de educadores para o uso da informática na escola é complexa, e está muito aquém de ser resolvida, mesmo para os países mais avançados do ponto de vista tecnológico; isto porque a questão não é técnica, mas sim pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vigente nos dias atuais no Brasil, constituiu-se um marco histórico no que concerne à formação de professores no país, haja vista que, até então, não havia nenhuma base legal consolidada que valorizasse esses profissionais. Em seu artigo 61, incisos I, II e III, que versa sobre a formação dos profissionais da Educação, o documento estabelece que esse tipo de formação precisa ocorrer de forma contínua, com início na formação básica – licenciaturas, seguida da formação em serviço – formação

continuada (BRASIL, 1996). Ambas as formações permeadas pela associação da teoria com a prática, o que permite a interação entre saberes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada na reflexão sobre a práxis do professor. Práxis, aqui entendida, como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, como define Freire (1987, p.25).

Novos paradigmas do conhecimento apontam para mudanças no fazer pedagógico, exigindo do professor um novo perfil profissional capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea. Para Feldmann (2009), vivemos um período transitório entre dois paradigmas: do “técnico” ou “racionalista-instrumentalista” para um “prático” ou “comunicativo-dialógico”. Tendo como suporte autores como Paulo Freire e Habermas, ela esclarece que:

No paradigma racionalista-instrumentalista, baseado na concepção positivista de ciência, o ensino se faz a partir de ideias e modelos extraídos de várias ciências, tornando quase sempre o professor um aplicador desses modelos às situações concretas encontradas no cotidiano escolar.

No paradigma comunicativo-dialógico, que tem como base a racionalidade comunicativa, o ensino se faz pela construção e reconstrução da identidade pessoal e profissional dos sujeitos que interagem em determinados ambientes de aprendizagem (FELDMANN, 2009, p.74).

Nesse sentido, para que haja a concretização de uma prática pedagógica que contemple o processo educativo como meio para a formação cidadã, é imprescindível que o fazer docente não seja pautado em modelos e padrões cristalizados, mas que propicie uma ação dialógica e emancipatória dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário compreender que:

[...] docência é a prática permanente na relação professor-aluno-conhecimento, em que ensinar aprender, pesquisar e avaliar são dimensões da didática para o trabalho do professor crítico, compromissado, ético, dialeticamente construído (VEIGA, 2009, p. 8).

A formação do perfil do professor capaz de atender às dimensões didáticas, apontadas por esse autor, exige que, além da articulação entre teoria e prática, esse profissional esteja em constante formação para que possa pesquisar e refletir sobre sua prática para encontrar respostas aos desafios presentes no cotidiano escolar.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa em sala de aula é o desvelamento da “caixa preta” dos ambientes escolares, capaz de identificar processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os autores que deles participam. Por isso, no exercício de sua função docente, é necessário que, cada vez mais, os professores em formação inicial ou

continuada estejam empenhados em pesquisar e refletir sobre sua práxis como forma de melhorar a sua atuação profissional.

A necessidade de rever práticas pedagógicas, especialmente no ensino de línguas/linguagens, é cada vez mais urgente, pois a presença das tecnologias digitais e da internet na sociedade contemporânea têm acarretado transformações sociais significativas, especialmente em relação aos meios de comunicação e à circulação de informação.

Com a chegada da tecnologia digital, a escrita pode, também, ser realizada através de teclados e telas, já a leitura pode ser realizada através da tela de diversos aparelhos eletrônicos como o computador, o *tablet*, o *smart phone*, etc., nos quais são produzidos inúmeros gêneros textuais, fazendo uso de diversos recursos tecnológicos como: sons, cores, *emoticons*, imagens em movimentos entre outros. Todas essas mudanças na forma de ler e produzir textos têm impulsionado novas formas de conceber o ensino de leitura e escrita, assim como suas propostas teóricas e metodológicas.

Para trabalhar com essas práticas de linguagem, advindas das mídias digitais, inseridas no cotidiano social dos alunos, os professores são impulsionados a promoverem mudanças em sua ação docente, pois se as formas de ler e de escrever mudaram é preciso adaptar-se, também, às novas formas de letramento, que, segundo Soares (2005), é o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e leitura em práticas sociais diversas.

3 O letramento social e o letramento escolar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Formar um cidadão letrado abrange, necessariamente, a formação de um cidadão capaz de interagir com as diversas práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, tornando-se um sujeito crítico, consciente, capaz de intervir em sua realidade. Como enfatiza Brasil (1998, p. 21):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Nesse sentido, os PCNLP trazem a concepção de que dar acesso aos saberes, principalmente os linguísticos, é atribuição da escola e, conseqüentemente de seus professores. Para que esse direito seja concedido, da forma como os PCNLP orientam, é preciso que o ensino seja pautado em práticas de letramento. Em nota, Brasil (1998, p. 21) esclarece a sua concepção para o termo letramento:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Essa definição aponta para duas práticas de letramento: a prática de letramento social e a prática de letramento escolar. Todo indivíduo participa da prática de letramento social, independente de ter ou não escolarização. Ocorre quando o indivíduo apreende sentidos e significados para os gêneros textuais com os quais entram em contato nos supermercados, nas propagandas, igrejas, nos programas de televisão, nos desenhos, na arte, nos jornais, nas revistas, na internet, nos jogos, na oralidade, e em muitas outras formas nos espaços sociais.

Por sua vez, a prática de letramento escolar ocorre no espaço institucional, com critérios pedagógicos determinados, permitindo ao aluno a compreensão e a utilização dos símbolos linguísticos para sua formação leitora. Este tipo de letramento também corrobora para que o cidadão possa participar ativamente das práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita fora do ambiente escolar.

As práticas de letramento realizadas na escola diferem das práticas de letramento desenvolvidas na “vida real”, porque a escola recria as práticas de letramento, para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita, muitas vezes, com o objetivo único de atribuir notas. Já nas situações reais de uso da língua, esses mesmos alunos produzem seus textos de forma espontânea e muito mais prazerosa, como bem explica Soares (2004, p. 106):

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação.

De acordo com o exposto, podemos inferir que as duas práticas de letramento são igualmente importantes para a construção do cidadão letrado, tendo em vista que o letramento escolar, mesmo com objetivos predeterminados, visa à aprendizagem de práticas de letramento que contribuirão com o exercício de leitura e escrita em práticas da vida social. Mas, um letramento não se sobrepõe ao outro. Eles se complementam, visto que é para o desenvolvimento do potencial crítico e participativo dos alunos nas práticas sociais que o letramento escolar se propõe.

Segundo Soares (2004), há uma forte relação entre o nível de letramento e de escolarização do sujeito, pois ela acredita que, mesmo se tratando de práticas e eventos de letramento com características distintas, o letramento escolar e o letramento social fazem parte de um mesmo processo. Para explicar, a autora afirma que:

[...] letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (SOARES, 2004, p. 111).

Sendo assim, quanto mais práticas de letramento escolar o sujeito vivencia mais ele desenvolve habilidades para as práticas que exijam letramento fora da escola. É, portanto, ratificada a crucial relação entre os processos de letramento e a importância dos mesmos para que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p. 21).

Diante da clara importância que os processos de letramento têm para a formação efetiva dos alunos, é imprescindível que as práticas letradas adquiridas em contexto não institucional possam ser trazidas para o ambiente escolar com o intuito de estabelecer a conexão entre o seu conhecimento de mundo e as práticas educativas desenvolvidas na escola, a fim de que estas possam fazer sentido para esses alunos.

Almejando o sucesso entre a conexão das práticas de letramento socialmente adquiridas e as de letramento escolar, o professor deve rever as suas práticas, muitas vezes, atrelada à teoria livresca, e dê espaço ao letramento trazido pelos alunos, afinal um precisa complementar o outro.

Diante dessa responsabilidade da escola, uma proposta pedagógica fundamentada nos (multi)letramentos constitui-se uma estratégia indispensável nos dias de hoje, de modo que os

alunos possam adquirir “progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”, como determina Brasil (1998, p. 33).

4 Em busca de uma Pedagogia Multiletrada

As habilidades e competências de letramento exigidas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm apresentado muitos desafios ao ensino. Enquanto a escola, na maioria das vezes, trabalha com gêneros textuais “engessados” e com imagens estáticas, em seus livros didáticos e paradidáticos o universo tecnológico e midiático traz gêneros multimodais e multissemióticos. Assim, é chegado o momento

[...] de passar a levar em consideração o conceito de letramento^S. Compete à escola, pela ampliação da produção e circulação de variados textos/gêneros, a responsabilidade de criar condições para que o aluno envolva-se em múltiplas práticas de letramentos que possibilitem sua inserção e participação em inúmeras esferas da atividade humana presentes na sociedade. (MIGUEL *et al.*, 2012, p. 214, grifo dos autores)

Para Dionísio (2006), a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares, sons, entre muitos outros recursos tecnológicos.

Esses gêneros multimodais “exigem” cada vez mais dos leitores/produtores, bem como dos professores, os quais precisam estar “preparados” para contribuir com o “letramento multimidiático genuinamente crítico” de seus alunos. Um letramento que contemple a percepção crítica e reflexiva sobre todas as mídias, atentando para sua produção e criação, além do entendimento de como se dá a construção de sentidos nos processos de convergência (multimidiática) e relacioná-los com as situações sociais (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012).

Para isso, é indispensável a adoção de uma Pedagogia dos Multiletramentos¹, na qual a escola acolhe as múltiplas práticas letradas valorizadas e não valorizadas da cultura local, permitindo que os alunos sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem no intuito de que possam interagir criticamente com a diversidade cultural de produção, de circulação e de linguagem dos gêneros textuais, advindos ou não das mídias digitais. Segundo Rojo

¹ A Pedagogia dos Multiletramentos foi formulada pelo Grupo de Nova Londres, em 1996 e publicada em um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Para esse grupo, uma pedagogia dos multiletramentos se propõe à formação de um usuário funcional, criador de sentidos, analista crítico e transformador.

(2012), o conceito de multiletramentos não aponta para multiplicidade e variedade de práticas letradas, que são ou não valorizadas socialmente, contudo:

[...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13, grifo da autora).

De acordo com o exposto, na pedagogia dos multiletramentos, é preciso considerar a multissemiose (conjunto das várias semioses e seus processos de significação) usada nos textos que circulam atualmente na sociedade e a multiculturalidade dos alunos, que é uma característica das sociedades globalizadas. Trata-se de uma característica das sociedades globalizadas, as quais se comunicam e se informam através de textos multimodais.

Os alunos, nativos digitais², interagem cada vez mais com esses gêneros contemporâneos através de computadores, celulares, *tablets*, *Ipods*. Isso faz com que, muitas vezes, estejam mais familiarizados com as formas de leitura e produção de gêneros advindos dos meios digitais do que os professores, imigrantes digitais, o que, possivelmente, tem feito com que esses gêneros sejam deixados em segundo plano nas esferas escolares.

Pesquisadores do Grupo de Nova Londres (1996) defendem que as diferenças de gênero, de cultura e de língua não devem impor barreiras ou dificuldades para uma educação adequada, tendo em vista que é na escola que os sujeitos têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e romper barreiras impostas por tais diferenças. Cabe à escola proporcionar práticas de letramento, expandindo os trabalhos já desenvolvidos para outros que envolvam a diversidade linguística e cultural, fazendo os sujeitos se confrontarem com a diversidade de textos orais e escritos que circulam hoje na sociedade.

Para Marcuschi (2005, p. 161), “é necessário que a escola passe a se preocupar com a formação de leitores para esse novo meio, oferecendo aos alunos práticas pedagógicas que demandem o letramento digital e também formem leitores autônomos”. A sociedade contemporânea interage cotidianamente com uma diversidade imensa de gêneros textuais,

² Em 2001, Marc Prensky, um dos estudiosos mais renomados na área de Educação e Tecnologia, deu o nome de Nativo Digital ao indivíduo que já nasceu inserido no mundo digital e, portanto, sente-se totalmente à vontade com a tecnologia e vive mergulhado na conectividade. Ele considera os adultos “Imigrantes Digitais”, pois chegam maduros nesta terra conectada e têm que fazer um esforço enorme para aprender esta nova língua. E nunca deixará de ter o sotaque característico de quem aprende um novo idioma na vida adulta. Ou seja, nunca se livrarão do padrão de pensamento analógico (FURIA, 2013).

advindos, ou não, do mundo digital, o que exige da escola a inserção desses gêneros no currículo escolar para a promoção de uma educação voltada para as necessidades atuais de seus alunos.

Diante disso, é indispensável que os textos, materializados através dos múltiplos gêneros textuais discursivos, sejam usados em sala de aula para o ensino de leitura e escrita, tendo em vista que é a partir da interação realizada através da linguagem que nos constituímos como sujeitos sociais.

Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais são fenômenos históricos e surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Por isso, Costa Val (2006) enfatiza que, na sala de aula, o trabalho com os gêneros não deve ser reduzido aos aspectos formais, uma vez que eles são determinados não só pela forma, mas também pela função, pelo suporte, pelo contexto em que circulam e, sobretudo, pela ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem. Trata-se de considerar uma abordagem funcional dos gêneros em sala de aula. É preciso que os alunos aprendam a usá-los, isto é, que aprendam a ler os gêneros presentes na vida social, compreendendo sua função e seu alcance e também aprendam a escrever textos em gêneros diversos, o que envolve escolher o gênero adequado à situação social e a ação de linguagem e produzir um texto pertinente a esse gênero – quanto ao conteúdo, à forma e ao estilo de linguagem.

Costa Val (2006) ressalta, ainda, que trabalhar com gêneros requer: um ensino pautado nos usos da linguagem em situações comunicativas, voltado para a análise e reflexão sobre os usos; que não imponha modelos consagrados como possibilidade única de concretização de um gênero, mas que aceite e estimula inovações pertinentes; um ensino planejado de forma sistemática e cuidadosa, que considere as dificuldades das tarefas propostas e ofereça aos alunos orientações adequadas. Ao trabalhar com os gêneros textuais da forma como essa autora recomenda, a escola estará cumprindo o seu papel de formar o cidadão letrado, capaz de interagir com as diversas práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, tornando-se um sujeito crítico, consciente, capaz de intervir em sua realidade.

De acordo com o exposto, constata-se a necessidade de uma educação voltada para a pedagogia dos multiletramentos, na qual haja a integração da cultura valorizada e da cultura de periferia, do letramento local e do letramento global dos alunos e que sejam reconhecidos como agentes culturais ativos desse processo. Para que esse processo ocorra é necessário que os professores se proponham a refletir sobre suas práticas e se reconheçam como agentes de

letramentos, e a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos, como enfatiza os estudos de Rojo (2012).

5 Conclusão

Neste artigo, destacamos a importância de se associar a teoria com a prática no fazer docente, considerando isto ser um exercício indispensável para o bom desempenho do professor no seu cotidiano. Assim, foi proposta uma abordagem reflexiva acerca da formação de professores, defendendo a implementação de uma pedagogia multiletrada na escola, tendo em vista a “exigência” contemporânea de novas práticas de intervenção pedagógica no que se refere ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo, com gêneros textuais advindos do ambiente virtual.

O caminho a ser trilhado, então, deve estar fundamentado em atividades didático-pedagógicas, que capacitem professores para uma utilização mais coerente e eficaz do processo de letramento na internet, de forma que, através das intervenções oriundas dessas estratégias, possam lançar bases emancipatórias para os alunos, que passariam a dispor não só da noção, mas, e, sobretudo, do contato com as mídias digitais, tornando-se sujeito de seu crescimento e sendo capaz de se comunicar a partir de vários gêneros multimodais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel. (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação: salto para o futuro**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA VAL, M. G. **Produção Escrita: trabalhando com gêneros textuais na sala de aula**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2006.

DIONISIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros Textuais, Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERREIRA, Jaques de Lima. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jaques de Lima (Org). **Formação de Professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009, p. 71-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURIA, Fernanda. **Nativo Digital, Imigrante Digital ou Sábio Digital?** São Paulo, 24 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.playground-inovacao.com.br/?s=nativo+digital%2C+imigrante+digital+ou+s%C3%A1bio+digital>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

GARCIA, C. B.; SILVA, F. D. S.; FELÍCIO, R. P. Projet(o)arte: uma proposta didática. In: **Multiletramentos na Escola**. Roxane Rojo e Eduardo Moura (Orgs.), São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 123-146.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas e construção de ensino**. MARCUSCHI, L. A. XAVIER, C. A. (Org). Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MIGUEL, E. A. *et al.* As múltiplas faces do Brasil em curta metragem: a construção do protagonismo juvenil. In: **Multiletramentos na Escola**. Roxane Rojo e Eduardo Moura (Org.), São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 211- 231.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na Escola**. Roxane Rojo e Eduardo Moura (Org.), São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 11-31.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

VALENTE, José Armando (Org.) **Formação de Educadores para o Uso da Informática na Escola**. Campinas/São Paulo: UNICAMP/NIEED, 2003.

VEIGA, I.P.A. **A Aventura de Formar Professores**. Campinas: Papyrus, 2009.