

Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa

Multiliteracies in school: The use of mobile and WhatsApp in textual production in the Portuguese language classroom

Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares*

Débora Katiene Praxedes Costa Morais**

RESUMO: Este artigo centra-se na discussão sobre a inserção das novas tecnologias na sala de aula – em especial, das tecnologias digitais – envolvendo as práticas sociais de leitura e de escrita. Pudemos trabalhar, por exemplo, o celular e o WhatsApp como ferramentas de produção do conhecimento em que saberes são gerados e dialogados no espaço escolar. Escolhemos como objeto de estudo as práticas de letramentos no espaço digital do WhatsApp e definimos como objetivo geral propor práticas sociais de leitura e de escrita com o uso do celular e do WhatsApp. O desenvolvimento do estudo se deu à luz das teorias sobre os estudos dos letramentos, dos multiletramentos, das novas tecnologias e da tecnologia mobile. Os resultados permitiram evidenciar que a pedagogia dos multiletramentos contribuiu de forma significativa para a produção escrita dos alunos e que as práticas de letramentos norteadas em práticas sociais, através do celular e do WhatsApp, intensificaram a interatividade e a criticidade do alunado. Em síntese, convém enfatizar a importância de quebrar as barreiras e permitir a convergência desse mundo digital ao mundo da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Novas tecnologias. Celular. WhatsApp. Produção textual.

ABSTRACT: This article focuses on the the incorporation of new technologies in the classroom, in particular, of digital technologies, for the development of social practices of reading and writing. The mobile phone and WhatsApp were used in this study as knowledge production tools for knowledge generation and dialogue at school. The object of study was literacy practices in the digital space of WhatsApp, while the general objective was to propose social practices of reading and writing with mobile and WhatsApp. The study drew on theories of literacies, multiliteracies, new technologies, and mobile technology. The results showed that the pedagogy of multiliteracies contributed significantly to the students' written production and that literacy practices based on social practices, through mobile and WhatsApp, enhanced the students' interactivity and criticism. The study also showed a need for breaking down barriers and enabling a convergence between the digital world and the classroom.

KEYWORDS: Multiliteracies. New technologies. Cell phone. WhatsApp. Text production.

1 Introdução

Diante de um complexo cenário cultural da sociedade globalizada, novas formas de interação humana surgem e, de acordo com Takaki (2012, p. 5), inúmeras maneiras de ler,

* Doutora em Linguística pelo Programa de pós-graduação em Linguística – PROLING, João Pessoa/PB; Faculdade de Letras e Artes (FALA); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

** Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Mossoró/RN; Faculdade de Letras e Artes- FALA; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

interpretar e agenciar o mundo aparecem e possibilitam convivências variadas na sociedade digital. Em decorrência, as práticas de letramentos passam por várias modificações com a inserção do uso das novas tecnologias em sala de aula.

O uso das tecnologias móveis – *notebook*, *tablet*, celular, entre outras – além de ser capaz de motivar as práticas de sala de aula, pode propiciar aos alunos a possibilidade de desenvolver o olhar crítico na compreensão e produção de textos. O fato é que, diante da grande influência e utilização das novas tecnologias, principalmente da tecnologia móvel, em sala de aula, surgiram várias inquietações que rondam o cotidiano escolar inclusive sobre o uso do celular na escola.

Frequentemente, há discussões sobre como os professores devem se posicionar em relação “à proibição” do celular em sala de aula. Em outro instante, fala-se também sobre a possibilidade de se utilizar o aparelho tecnológico a favor de um espaço de conhecimento crítico e interativo na sala de aula. Percebe-se que essa ideia do “proibido” desperta no aluno a vontade maior de utilizar esse aparelho, o qual pode ser usado como um meio de promover a criticidade e o conhecimento do discente e não só como um meio de diversão e comunicação.

Não apoiamos as proibições, mas sim as propostas educacionais que estimulam docentes e discentes interessados em ampliar e otimizar o relacionamento entre eles. Porém, para que essas propostas sejam realmente realizadas, é necessário implementar novas formas de interação na sala de aula, as quais propiciem momentos de interatividade de forma crítica e consciente por parte dos alunos e do professor. Foi a partir das vivências e inquietudes sobre como a prática docente deve agir diante do contexto atual e por acreditarmos que uma das formas propícias às novas possibilidades de ensino-aprendizagem sejam por meio da inclusão digital, no contexto escolar, que surgiu a ideia de se trabalhar com as novas tecnologias em sala de aula – em específico, com o celular e o aplicativo WhatsApp.

Rojo (2012) aponta que, normalmente, trabalhar com gêneros, mídias e linguagens envolve o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação. Nesse contexto, há uma diversidade de informações e interações comunicativas em nosso cotidiano. A autora ainda evidencia que existem duas importantes multiplicidades presentes na nossa sociedade: a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade de circulação e de multissemiótica dos textos. Ela afirma que, ao trabalhar com essas diversidades na escola, estaríamos lidando, então, com a “pedagogia dos multiletramentos”.

O trabalho com os multiletramentos, segundo Rojo (2012), volta-se para estudos que enaltecem a diversidade cultural do alunado e a multiplicidade semiótica na constituição dos textos, os quais são veiculados por uma variedade de meios de circulação e normalmente utilizam as novas tecnologias. Tudo isso desenvolvido num “enfoque crítico, pluralista, ético e democrático na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8).

A tecnologia móvel, nesse caso, o celular, é um suporte que permite a circulação dos múltiplos textos multissemióticos. Percebe-se, então, que, a partir de um trabalho com o aplicativo WhatsApp, por exemplo, pode-se ter um maior contato com a variedade cultural dos alunos. Neste sentido, como afirma Merije (2012, p. 40), da “união entre tecnologia e educação podem nascer oportunidades de ensino significativas para o educador e o educando”.

Em suma, conhecendo os desafios para educar a “geração mobile” (MERIJE, 2012), apresentamos uma proposta para se trabalhar as novas tecnologias, por meio de uma pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012). Para a concretização dessa pedagogia, o objetivo geral deste artigo é propor práticas de letramentos com o uso da tecnologia móvel – mais especificamente, o celular e o WhatsApp – dentro e fora da sala de aula. Deste modo, daremos assim uma ressignificação ao aparelho tecnológico como ferramenta cultural e pedagógica (MERIJE, 2012) que pode permitir ao aluno uma construção interativa, criativa e crítica de conhecimento.

Como fundamentação teórica para nosso estudo e para as nossas práticas de letramentos, abordamos sucintamente, neste artigo, alguns conceitos da área dos letramentos. Primeiramente, evidenciamos a diferença entre a alfabetização e o letramento (SOARES, 2003; KLEIMAN, 2005, 2008; TAVARES, 2008); depois, os eventos e as práticas de letramentos (STREET 2012, 2014; HAMILTON, 2000.); em seguida, o letramento digital (COSCARRELLI, 2011). Adentramos nos estudos que envolvem a tecnologia *mobile* (MERIJE, 2012), enfatizamos a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012, 2013), como foco principal desta pesquisa, e que envolve, diretamente, as novas tecnologias (COSCARRELLI; RIBEIRO, 2011; ARAÚJO, 2007), a multissemiose dos textos (LEMKE, 2010) e, por último, o letramento social crítico (STREET, 2014). Quanto aos aspectos metodológicos do estudo, explicitamos, além da contextualização, da abordagem, dos participantes da pesquisa, dos instrumentos, dos procedimentos de geração de dados, do *corpus* e do processo de análise do estudo, todo o passo a passo da prática de letramento realizada com sessenta e quatro alunos de duas turmas de nonos anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Centenário de Mossoró.

Na sequência, expomos algumas análises do *corpus* deste estudo. Analisamos os *prints* (capturas de telas) das imagens e os comentários evidenciados nas atividades propostas no WhatsApp. Apontamos também alguns resultados sobre a contribuição da pedagogia dos multiletramentos para práticas pedagógicas, seguindo as concepções de Cope e Kalantzis (2000) e Rojo (2012).

2 Pressupostos teóricos

A fim de garantir aos alunos a aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos, com possibilidades de ampliar os seus horizontes e inserir os discentes cada vez mais na sociedade, o ambiente educacional deve propiciar situações de interação por meio de práticas que permitam ao alunado um uso real da língua.

Assim sendo, a sala de aula deve ser um espaço social de interação e de discussão coletiva. A escola deve ser um lugar para a promoção de plurilinguismos (ROJO, 2013), em que os alunos darão novos significados às práticas de letramentos cristalizadas, a partir das práticas sociais que, segundo Rojo (2013, p. 18), “levam em conta a questão das culturas do alunado”. A autora supracitada exemplifica que é possível chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica, por exemplo, pelo *rap*, *samba* ou até *funk*.

Ao trazer esse exemplo para a realidade deste artigo, queremos chamar a atenção para o fato de que é possível promover também práticas de letramentos por meio da visão crítica dos discentes em comentários e imagens multimodais expostas no aplicativo WhatsApp, a partir do encontro entre a realidade cultural do aluno e o uso das novas tecnologias e das novas formas de interação social na escola. Rojo (2013) fala da necessidade de a escola preparar a população para o funcionamento de uma sociedade cada vez mais digital e mostrar aos indivíduos que o ciberespaço pode ser também um lugar para se trabalhar de maneira crítica. Essa criticidade precisa ser trabalhada por meio de práticas sociais de leitura e de escrita. Para compreender melhor esse processo, é interessante conhecermos algumas definições sobre letramento.

De acordo com Soares (2003), o termo letramento aparece a partir da necessidade de se tentar novas maneiras para compreender a presença da escrita no mundo social. Soares (2003) afirma também que o termo originou-se da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa, etimologicamente, *littera* (letra) com o sufixo *-cy* (qualidade, condição, fato de ser). Então, o termo letramento foi criado, segundo a autora,

traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: **letra**– do latim *littera*, e o sufixo **–mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2003, p. 18, grifos da autora)

Letramento, assim sendo, pode ser definido por aqueles que alcançam o estado ou a condição de quem utiliza a escrita e a leitura relacionadas às práticas sociais que envolvem o contexto situacional. Difere-se, pois, do alfabetismo, segundo o qual basta codificar e decodificar o signo linguístico.

Segundo Tavares (2008), o problema é que sempre priorizaram o ensino da leitura e da escrita sem a preocupação de dar prosseguimento ao trabalho que se iniciava nas instituições educacionais. “O que importava era alfabetizar, não importava se o indivíduo seria capaz de utilizar esses conhecimentos nas diversas práticas sociais da leitura e da escrita” (TAVARES, 2008, p. 16).

Foi nesse contexto que o conceito de letramento passou a ser discutido nos círculos acadêmicos. Segundo Kleiman (1995), essa discussão tinha o intuito de tentar abstrair o lado social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, pois, para a autora, a alfabetização evidencia a competência individual da escrita e, muitas vezes, omite “a pedagogia libertadora” que tanto Freire (1980) defendia. A educação, na visão de Paulo Freire, deve permitir não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também desenvolver a consciência crítica, criativa e participativa diante da sociedade, a partir do contexto social do indivíduo.

De acordo com Kleiman (1995, p. 16), os estudos sobre letramento “examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI”. A pesquisa, nesse campo, torna-se, assim, bem mais complexa do que a da alfabetização, pois não se observa só o ato de ler e escrever, mas também toda mudança social, política, econômica e cognitiva relacionada à escrita nas sociedades.

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Dessa forma, os estudos do letramento estariam relacionados às práticas sociais e culturais de vários grupos que usam a escrita. A partir da expansão sobre os estudos dos

letramentos, muitos teóricos passaram a tentar definir os termos mais usuais nesse âmbito. Surgem, então, os estudos que apontam para as práticas e os eventos de letramento.

Conforme Street (2012), a ideia de eventos de letramento derivou-se do campo da sociolinguística do “evento de fala” (HYMES, 1986). Para Street (2012, p. 75), esse conceito é muito útil, uma vez que apresenta aos pesquisadores e participantes a capacidade de “focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”, podendo ser qualquer situação real, que envolva uma ou mais pessoas, na qual a produção e a compreensão da leitura e da escrita tenham uma função social. As práticas de letramento, nesse caso, seriam o funcionamento, a natureza prática, as atividades práticas anteriores que fizeram dessa exposição um evento de letramento.

Sendo assim, práticas de letramentos para Street (2012, p. 76) seriam então

uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado.

Para Street (2012), as práticas de letramento têm uma concepção bem mais ampla, pois englobam não só os eventos de letramento, como também os momentos de experiências e práticas que os eventos permitem. Para deixar mais clara a diferença entre eventos e práticas de letramento, Street (2014) exemplifica a palestra como um clássico evento de letramento. Porém, se, por exemplo, em meio a esse evento, o palestrante fizer alguma anotação, ou na hora que projetar os *slides*, evidenciar algumas informações, ou até mesmo no momento em que o público olhar para o *slide* fizer um apontamento, isso tudo seriam as práticas de letramento, as quais condizem com o evento de letramento “palestra”.

Ao apresentar esses eventos e essas práticas de letramentos, nos dias de hoje, percebemos que, diariamente, somos “bombardeados” com informações veiculadas pelos mais variados tipos de mídias. Fotos, vídeos, áudios e textos envolvem-nos por meio de vários artefatos digitais. Essa explosão digital adentrou no mundo escolar e os professores que fazem parte do domínio educacional têm o desafio de organizar possibilidades de ensino que possam favorecer os multiletramentos, porque “com a emergência das novas tecnologias emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais. E então a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar e rever” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p. 8). Mas será

que o espaço educacional já conseguiu incluir, expandir, rever seus conceitos e tornar-se uma escola conectada?

Segundo Araújo (2007, p. 17),

esse *tsunami* digital parece ainda desafiar a escola que, em alguns casos, desenvolve uma espécie de *internetofobia*. Assim, para vencer o medo da escrita digital, a escola precisa aprender a olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos.

Não se deve pensar que o mundo digital é uma ameaça às práticas de letramento na escola. Na verdade, de acordo com Araújo (2007), deve-se refletir sobre a ampliação de possibilidades de usos concretos, reais que envolvam o social, o cultural e a diversidade de linguagens, pois o contexto atual permite essa variedade.

No mundo multimidiático, desafios sempre vão existir. Merije (2012) mostra várias provocações de educar a “geração mobile”, isto é, uma geração que vive conectada à tecnologia digital móvel, como celulares, *ipad* e *netbook*. O autor defende a utilização dessa “educação mobile” no espaço educacional, pois acredita que novas possibilidades de ensino-aprendizagem serão promovidas através do “desenvolvimento de métodos inovadores de ensino, utilizando os recursos de computação e de mobilidade” (MERIJE, 2012, p. 43).

Para Merije (2012), o celular usado de forma crítica e consciente, sendo um aliado do processo de ensino-aprendizagem, é melhor do que as proibições existentes no contexto escolar. A aprendizagem móvel, ou *mobile learning*, é um conceito novo, “que envolve a utilização de equipamentos de informação e comunicação móveis e sem fio em processos de aprendizagem” (MERIJE, 2012, p. 48). Merije (2012) ainda evidencia que esse tipo de *mobile learning* já é uma prática constante em escolas britânicas e norte-americanas. Ele exemplifica que, “nas cidades de Austin, Chicago e Boston, nos Estados Unidos, estudantes têm aula de biologia, matemática, química [...] utilizando celulares para fazer simulações participativas” (MERIJE, 2012, p. 48).

A pesquisadora Fonseca (2013), corroborando com as ideias de Merije (2012), apresenta também uma prática efetiva por meio da aprendizagem móvel. Ela mostra que, dentre os dispositivos móveis, o mais utilizado no *mobile learning* é o telefone celular. Fonseca (2013) evidencia várias justificativas de apropriação do celular em sala de aula. Segundo a autora, o celular é o mais popular e acessível meio de comunicação, pois possui uma tecnologia amigável e comum no dia a dia, permite uma fácil mobilidade e portabilidade, apresenta uma série de

recursos, como texto, som, imagem e vídeo, além de ter conectividade permitida pelo acesso à internet. Tudo isso seriam “atributos apontados como potencializadores dessa atividade” (FONSECA, 2013, p. 266).

Além do mais, um fator interessante e revelado por um estudo realizado pelo IBOPE Media (2013) é que 134 milhões de pessoas têm um telefone móvel no Brasil. Desse universo, 52 milhões de indivíduos acessam a internet pelo celular e 20 milhões estão conectados à internet por um *smartphone*¹. Outros estudos garantem que até 2020 “os dispositivos móveis serão a principal ferramenta de conexão à internet para a maioria da população”² (SCOPEO, 2011, p. 30). Sendo assim, a tendência caminha para uma sociedade hiperconectada.

Várias organizações e vários estudiosos discorrem sobre o uso da tecnologia na sala de aula, inclusive o celular como ferramenta pedagógica, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014). Esta organizou uma série de documentos sobre aprendizagem móvel. Os especialistas que foram consultados para produzir esses materiais, diferentemente dos que criam as leis de proibição do celular em sala de aula, acreditam que “a aprendizagem móvel está prestes a atingir uma integração mais sistemática na educação dentro e fora das escolas. Decisões tomadas hoje terão uma influência fundamental na natureza da aprendizagem móvel por muitos anos” (UNESCO, 2014, p. 19).

Segundo Rojo (2013), os avanços tecnológicos estão desenhando novas práticas de letramento. É preciso que “a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital” (ROJO, 2013, p. 7). Portanto, proibir o uso do celular na escola, no nosso entendimento, não é a solução.

Em síntese, acreditamos que, com um ensino-aprendizagem que aborda a diversidade cultural e a diversidade da linguagem, apoiado pelo uso das novas tecnologias em sala de aula, serão bem mais fáceis a produção de sentidos e o desenvolvimento da criticidade, da interação e do conhecimento do aluno, que estará aprendendo a partir de práticas sociais, em contato com o seu cotidiano. A língua estará sendo usada em um contexto real, como é o caso das relações

¹ *Smartphone* é um telefone celular; em português, significa *telefone inteligente*. O *smartphone* é um celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados em um sistema operacional, equivalente aos computadores. Os *smartphones* possibilitam que qualquer pessoa possa desenvolver programas para eles, os chamados aplicativos. No caso deste estudo, o aplicativo utilizado foi o WhatsApp, ambiente virtual em que os alunos produziram suas práticas de letramentos.

² “[...] que las previsiones marcan que en 2020, los dispositivos móviles serán la principal herramienta de conexión a internet para la mayoría de la población” (SCOPEO, 2011, p. 30).

interativas realizadas por meio do aplicativo WhatsApp, que é tão utilizado no dia a dia dos alunos/adolescentes.

O WhatsApp³ é um aplicativo multiplataforma que admite trocar mensagens pelo celular gratuitamente. Nesse aplicativo, os usuários podem criar grupos de até 100 participantes; enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudios; compartilhar localização; fazer *backup* do conteúdo postado nos grupos, entre outros.

Originalmente, *Whats*, em português, significa “o que é”, “qual é”, e *App* é a abreviatura de aplicação. No âmbito da informática, significa “aplicativo”. A tradução⁴ “ao pé da letra” seria: “Qual é o aplicativo?”. Porém, trata-se de uma “gíria” da *Web*, e, muito provável, faz referência a “*what’s up*”, que significa “e aí?”. Coloquialmente, pode ser uma forma de cumprimento entre pessoas, como: “qual é?”, “E aí?”, “Como vai?”, “Qual a novidade?”.

Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13) relatam sobre o uso do celular e do WhatsApp, mostrando que “estudos tendem a despontar, a partir de então, visto que praticamente todos os alunos possuem celulares classificados como *smartphones* com possibilidade de acesso à internet, bem como a uma infinidade de aplicativos *on-line*”. Esses pesquisadores recomendam repensarmos o uso do celular como uma ferramenta de comunicação de vasta utilização, em favor da educação. O aplicativo WhatsApp, nesse contexto, é parte integrante de muitos celulares, *tablets e notebooks*, sendo estes aparelhos já utilizados para o ensino, em algumas escolas públicas do Brasil⁵.

Santos (2013, p. 9), citado por Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13), afirma:

observando o contato do aluno com vários textos através do aplicativo WhatsApp, encontrei um importante suporte para trabalhar a leitura em sala de aula. Funcionando como rede social, já que é utilizado para se comunicar e interagir com o outro, o WhatsApp permite trabalhar com a multimodalidade textual uma vez que, através dele, enviamos ou recebemos mensagens de texto, áudio, imagem ou vídeo.

³ Definição compreendida a partir do *site*. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/?l=pt_br>. Acesso em: 10 set. 2016.

⁴ Definição nossa, com base na tradução do inglês para o português e deduções acerca da variação linguística.

⁵ Informações disponíveis em: <<http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2011/11/18/tablets-para-170-mil-estudantes-de-escolas-publicas-do-estado-22757.php>>, <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/11/coordenadores-recebem-tablets-para-serem-usados-em-escolas>> e <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/11/tecnologia-chega-a-escolas-rurais-e-quilombolas>>.

Isso evidencia o quanto esse aplicativo permite a interação entre as pessoas, em um espaço multimidiático em que a produção de sentidos é contínua (LEMKE, 2010). Segundo Araújo e Bottentuit Júnior (2015, p. 13), o aplicativo dá “a ideia de um bate papo contínuo. Nesse sentido, torna-se possível alcançar objetivos interessantes acerca da aproximação comunicativa em ambiente virtual”. Por ser um espaço em que a comunicação se efetiva social e interativamente, o WhatsApp passa a ser uma alternativa eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

As práticas de letramentos, logo mais evidenciadas neste artigo, permitem ao alunado um ambiente de aprendizagem mais natural e menos formal. Pode-se trabalhar com temáticas que rodeiam o cotidiano do aluno em vários domínios da sociedade em um ambiente digital, social, interativo e multimidiático. Nesse contexto, pode-se dizer que estamos trabalhando os multiletramentos (ROJO, 2012), pois estamos envolvendo a diversidade cultural do aluno e a heterogeneidade da linguagem, num contexto multimidiático.

Para compreender a complexidade do termo multiletramentos, tentamos, inicialmente, diferenciar múltiplos letramentos de multiletramentos. Street (2012), quando tentou desenvolver, na década de 1980, juntamente com outros teóricos o termo múltiplos letramentos, o fez na tentativa de opor a noção de que existia apenas “uma coisa chamada ‘letramento’, que tem um ‘L’ maiúsculo e um ‘o’ minúsculo, que é singular e autônomo no sentido de ser um fator que, de forma independente, tem efeito sobre outras coisas” (STREET, 2012, p. 71). Para o autor, a expressão “múltiplos letramentos” é um conceito interessante para provocar e se contrapor ao “letramento singular e autônomo” (STREET, 2012). O pesquisador evidenciou que não há um letramento único, mas que se têm letramentos múltiplos e que há também culturas múltiplas. (STREET, 2012, p. 72).

Para Street (2012), o conceito de multiletramentos não está associado a múltiplos letramentos porque este está relacionado apenas a culturas diferentes, enquanto os multiletramentos estão em conexão com “formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual” (STREET, 2012, p. 72-73). Isto é, além da diversidade de culturas, os multiletramentos envolvem também várias formas semióticas de comunicação e circulação das práticas de letramento.

Ainda mostrando a diferença entre esses dois termos, de acordo com Rojo (2012), os múltiplos letramentos apenas apontam para a multiplicidade das práticas letradas, “valorizadas ou não nas sociedades em geral” (p. 13). Já os multiletramentos estariam na diversidade de dois

sentidos: na heterogeneidade “cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p. 22).

De acordo com Rojo (2013), estamos trabalhando a pedagogia dos multiletramentos, apoiada em uma “prática situada”, como chamam Cope e Kalantzis (2000, p. 240). Dar-se-ia, então, uma prática situada dos alunos, em que se levam em conta seus interesses, repertórios e modos de vida, para depois eles serem capazes de ampliar suas vivências, dentro de um enfoque crítico, e poderem provocar outras práticas dentro e fora do espaço escolar.

Segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos surgiu a partir de um manifesto, em 1996, decorrente de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), em que os pesquisadores envolvidos, como *Bill Cope*, *Mary Kalantzis*, *Norman Fairclough*, *Gunther Kress*, perceberam a necessidade de a escola rever os modos de ensino-aprendizagem, pois estes, em sua grande maioria, não davam conta dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Esses novos letramentos surgiram devido às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e da grande variedade de culturas presentes em uma sala de aula de um mundo globalizado.

Conforme Rojo (2012), diante das ferramentas de acesso à comunicação e à informação, que permitem esses novos letramentos, os quais são plenos de um caráter multimodal ou multissemiótico ou hipermediático, o conceito de multiletramentos surgiu para abranger os dois “multi”: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e se informa” (ROJO, 2012, p. 13), daí o termo multiletramentos. Neste artigo, nos apropriamos desse conceito, pois esse estudo envolve a multiculturalidade do discente, bem como a multimodalidade ou multissemiótica presente nas imagens registradas pelos alunos e nos textos que produziram com o uso pedagógico do WhatsApp, aplicativo de bate-papo *on-line*.

Sobre a multiplicidade semiótica, Lemke (2010, p. 461) afirma que, no passado, “nossa tradição de educação letrada” foi bastante restritiva, pois muitos docentes não ensinavam e ainda não ensinam aos alunos a integrar imagens fotográficas, vídeos, efeitos sonoros, voz de áudio, música, animação, gráficos, dentre outros, à escrita do discente. A escola não promove o desenvolvimento das “habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática” (LEMKE, 2010, p. 461), ou seja, habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica. O que se precisa compreender antes mesmo de ensinar, segundo o autor, é que os “vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para

construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente” (LEMKE, 2010, p. 462). Na verdade, cada prática de letramento multimidiática, cada gênero multimidiático permite várias possibilidades de sentidos que, combinados entre si, por exemplo, imagem e texto, fazem acontecer uma explosão de significados, a qual Lemke (1998, p. 87) chama de “significado multiplicador”.

Por sua vez, a multiculturalidade está presente em várias “produções culturais letradas em efetiva circulação social” (ROJO, 2012, p. 13). Não há mais dicotomias antiéticas de culturas. Como dizer, por exemplo, se determinada prática letrada é originada de uma cultura erudita ou popular; de uma central ou marginalizada ou até mesmo de uma canônica ou de massa? Para Rojo (2012, p. 14), “vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros ou fronteiriços.”

Street (2014, p. 149) trata da necessidade de se trabalhar em sala de aula a abordagem que vê o letramento como prática social crítica, no sentido de que, em todos os casos, “os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas”. O autor sugere, então, que os professores teorizem suas práticas de acordo com as diferentes culturas, localidades e políticas específicas com as quais se defrontam. Só assim é que se estaria dando uma nova reconfiguração ao letramento como prática social crítica. Pois essa prática “exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento” (STREET, 2014, p. 149).

O mundo contemporâneo exige sujeitos que compreendam o seu cotidiano e adotem “uma atitude responsiva ativa”⁶ (BAKHTIN, 2011, p. 275) diante das suas ações, realizadas nas práticas de letramentos. Precisamos permitir que o aluno possa dar ressignificação à sua visão sobre as exigências do mundo, dentro e fora da escola.

Em primeira instância, a educação precisa definir suas vistas sobre a produção diversificada. Para uma educação adequada, é relevante apresentar práticas de letramentos que considerem as diferenças multiculturais dos discentes neste mundo contemporâneo. A mudança social só acontecerá quando os indivíduos preocupados com a educação deixarem de difundir

⁶ Essa atitude está num sentido bem amplo. A formação discursiva de um sujeito é composta de vários enunciados, e é possível que alguns discursos sejam rejeitados ou outros venham para completar o sentido do texto, por exemplo. Assim implica dizer que o sujeito é responsivo, pois há várias atitudes ativas responsivas. Ou seja, a atitude do sujeito em concordar, discordar, completar, adaptar etc. Isso tudo evidencia uma resposta ou uma atitude responsiva ativa.

práticas baseadas dentro do modelo autônomo de letramento e passarem a enfrentar práticas sociais derivadas do modelo alternativo: o ideológico. (STREET, 2012; 2014).

Segundo Street (2014, p. 146), grande parte das ideias sobre letramento partiram da geração anterior que implicava “o letramento com ‘L’ maiúsculo e no singular [...]” e consideravam o modelo autônomo como aspecto dominante no desenvolvimento educacional. O modelo autônomo representa uma postura individual, predominante, monolítica e única (STREET, 2012). Quem adota esse tipo de letramento concebe a escrita e a oralidade como autônoma, isto é, como um produto completo em si mesmo, e que não está preso ao contexto social dos indivíduos. O modelo ideológico envolve a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração a participação ativa dos sujeitos em um mundo de sociedades e culturas tão diversificadas quanto o mundo em que vivemos. Como afirma Street (2014, p. 146), nesse tipo de letramento, existe “uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios”. Nesse caso, Street (2014, p. 154) não está só falando dos processos técnicos da escrita e da oralidade, pois em um modelo ideológico de letramento,

aprender o letramento não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender um processo. Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação.

O aluno, nesse contexto, não estaria apenas aprendendo a codificar ou decodificar a escrita, mas também aprendendo “modelos culturais de identidade e personalidade” (STREET, 2014, p. 154). Assim, a noção de multiletramentos está corroborando com o modelo ideológico de letramento e contestando o modelo autônomo (STREET, 2014). De acordo com o autor, precisamos ser capazes de perceber que o letramento singular “é somente a visão de uma subcultura e que existem variedades de práticas letradas” (STREET, 2014, p. 147).

Segundo Street (2014), o problema está nas práticas de letramentos que não levam em consideração sequer o conhecimento da etnografia real do seu alunado. Muitos acreditam que as crianças e os adolescentes só aprenderão a questionar as estruturas do poder, se primeiro forem instruídos nas formas tradicionais de leitura e escrita, não situadas num contexto.

Na próxima seção, para maior entendimento sobre as práticas de letramentos realizadas nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa, com alunos de nonos anos, de uma escola pública da cidade de Mossoró/RN, contextualizamos metodologicamente a realização dessa pedagogia dos multiletramentos.

3 Metodologia

Como afirma Fonseca (2013), precisamos evidenciar o método para se chegar a uma finalidade. Assim, com o propósito de alcançarmos o objetivo evidenciado neste artigo, apresentamos o campo em que se desenvolveu a proposta interventiva; a abordagem e a natureza do estudo; os participantes envolvidos nas práticas; o ambiente em que o estudo está inserido; os instrumentos e atividades que permitiram o procedimento de geração de dados, o *corpus* da produção; e as categorias e os procedimentos de análise da pesquisa.

O campo em que este estudo se encontra está nos estudos dos novos letramentos, isto é, segundo Rojo (2012), dos multiletramentos. Inserido também no âmbito da produção textual, o estudo envolve a diversidade social, cultural, multimidiática e crítica das práticas de letramentos por meio do uso pedagógico das tecnologias móveis em sala de aula.

Para a realização das práticas de letramentos que promovem a “pedagogia dos multiletramentos” (COPE; KALANTZIS, 2000a), aproximamos este estudo a questões sociais muito particulares e de níveis de realidade social que não podemos quantificar. Por isso, nossa pesquisa é qualitativa. Segundo Minayo (2011, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que permeiam os fenômenos sociais. De acordo com a autora, o ser humano se diferencia por agir, pensar, fazer e interpretar suas ações dentro de uma realidade estabelecida por relações vividas e partilhadas com seus semelhantes. Isso é o que acontece na prática dos multiletramentos, campo de estudo da nossa pesquisa.

Quanto aos participantes ativos desse processo, são adolescentes com faixa etária de 13 a 16 anos e estudantes do Ensino Fundamental de dois nonos anos de uma escola estadual do município de Mossoró/RN. Os discentes são adolescentes oriundos da classe média baixa. Os participantes das práticas de letramentos, de acordo com Hamilton (2000), são as pessoas vistas na interação com textos escritos e estas se envolvem nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e regulação das produções textuais.

Os alunos vivenciaram as práticas em dois domínios: no virtual e no presencial. Para Hamilton (2000, p. 17), domínios são os ambientes onde as práticas e eventos acontecem. No domínio virtual, as práticas de letramentos foram realizadas no grupo do WhatsApp. A professora pesquisadora, orientava os alunos, postava no grupo alguns desafios ou apenas estimulava a interação das equipes (as turmas foram divididas em equipe), e os discentes participavam da discussão ao postar imagens registradas pela câmera do celular deles e

apresentavam comentários acerca do registro imagético no aplicativo *on-line* de bate-papo. Essas discussões aconteciam no horário de aula e no horário diverso do turno. No domínio presencial da pesquisa, o ambiente da sala de aula serviu tanto para as práticas, quanto para o evento de letramento. Na sala de aula, a docente norteou os alunos para as produções multimidiáticas (as práticas) no WhatsApp. O ambiente virtual do WhatsApp e o presencial da sala de aula foram usados para promover uma interação constante, pois a produção textual passou a ser uma prática diária.

Os principais artefatos e recursos (instrumentos) para as práticas de letramentos foram: o celular para registro de imagens do cotidiano do aluno; o grupo no WhatsApp para os momentos de compartilhamento das imagens e dos textos envolvendo sentimentos, conhecimentos, modos de pensar. O procedimento de geração de dados desta pesquisa⁷, que dá origem ao *corpus* deste estudo, foi realizado entre os meses de maio a novembro de 2014 e passou por quatro fases: a diagnóstica, a apresentação, a produção e, por último, a exposição.

Na fase diagnóstica, aplicamos *um questionário estruturado* com a finalidade de verificar se era possível concretizar o projeto de letramento no contexto da sala de aula. Como o projeto envolve, inicialmente, o uso do celular e do WhatsApp, foi preciso constatar quantos alunos possuíam o aparelho tecnológico e quantos deles tinham o aplicativo. Diante da quantidade de alunos que tinham um celular (62 alunos) e que possuíam o aplicativo (42 alunos), vimos que poderíamos dar continuidade ao projeto. Mesmo sabendo que nem todos tinham o aparelho e/ou o aplicativo, as práticas de letramentos poderiam acontecer, pois as atividades foram realizadas em equipes e a interação e o espírito de colaboração não permitiram a exclusão, desde que os alunos que possuíam os artefatos citados, como o celular e o aplicativo WhatsApp, se prontificaram a compartilhar com os colegas que não os possuíam.

Na fase da apresentação, expusemos a prática de letramento que denominamos com o título “*o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró/RN – na visão dos alunos do nono ano*” e explicamos como se dariam as rotinas das práticas letradas. De acordo com Hamilton (2000), as rotinas são os trajetos que facilitam e/ou regulam as ações. Estas ações são as atividades realizadas pelos participantes do projeto. Dessa forma, dividimos as salas em equipes. Cada grupo criou “um nome de guerra”, e a cada postagem no WhatsApp, os alunos se identificavam

⁷ A pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, foi desenvolvida de forma interventiva, de forma a atingir os objetivos do Programa de Pós-Graduação, o qual a professora pesquisadora cursava no momento.

pelo nome de sua equipe. Na sala do 9º ano A, seis grupos foram formados: #Daquipramelhor, #Osinteressados, #Walkins, #Osindignados, #Semnome e #Revolts; Na turma B, quatro equipes foram constituídas: #Tribopiranguera, #ABuscapelaJustiça, #TMJ (que significa “Tamos Juntos”) e #Osexclusivos. Os nomes foram criados por eles, de forma criativa e espontânea, inclusive com o uso do *hashtag* (jogo da velha).

Na fase da produção, etapa em que centra a maior parte do *corpus* da nossa pesquisa, geramos os dados para analisarmos o letramento multimidiático (LEMKE, 2010) e o letramento social de abordagem crítica (STREET, 2014), evidenciados nas práticas de letramentos, isto é, na pedagogia dos multiletramentos. Nessa fase, os alunos faziam o *registro de imagens do cotidiano da cidade de Mossoró* pela câmera do celular, evidenciando o olhar crítico sobre o dia a dia deles. Cada equipe postava no WhatsApp imagens do lugar onde viviam: bairro, cidade, ou seja, imagens sobre o seu cotidiano. A interação acontecia a qualquer momento do dia, quando fora do espaço escolar; em outros momentos, a prática se realizava em sala de aula. A professora (integrante do grupo no WhatsApp) orientava e os discentes evidenciavam a opinião deles acerca das imagens de autoria multimidiática, as quais exibiam no grupo do WhatsApp, no sentido de criar um espaço em que podiam manifestar a sua criticidade, por meio de comentários⁸, sobre as temáticas que abordavam educação, saúde pública, meio ambiente, segurança, entre outras.

Por fim, a quarta fase do estudo foi a *exposição*. Houve uma seleção das imagens e comentários escolhidos por equipe. Estas imagens foram impressas e coladas em cartazes e os comentários foram reescritos⁹ para serem expostos no pátio da escola. Assim, a exposição (culminância do projeto de letramento) do projeto “o olhar crítico sobre o cotidiano de

⁸ O gênero comentário, de acordo com Köche, Boff e Marinello (2010), é caracterizado como texto curto que analisa algum assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica etc. Por, geralmente, apresentar um ponto de vista sobre algum fato, por exemplo, esse gênero tende a ser de base argumentativa. O comentário apresenta vocabulário e linguagem acessíveis, além de sua extensão de natureza breve. Quanto à esfera de circulação, segundo Melo (2003), o gênero comentário está inserido no âmbito do jornalismo opinativo. Porém, diante de algumas mudanças decorridas pelo avanço das tecnologias e pela maior rapidez nas divulgações das notícias, podemos ver o comentário, como afirmam Köche, Boff e Marinello (2010), presente também em sítios eletrônicos de natureza científica, jornalística e até em redes sociais. Nesta pesquisa, o comentário segue as mesmas características quanto a base, estrutura e linguagem e está inserido no ambiente digital do aplicativo WhatsApp.

⁹ É importante ressaltar que a reescrita dos comentários para exposição do projeto foi um momento opcional em que a docente se preocupou em analisar e corrigir, juntamente com os alunos, a escrita dos comentários. No momento das interações no WhatsApp, essa preocupação ficou em segundo plano. O que estava em questão era o desenvolvimento do conhecimento multimidiático e crítico do alunado.

Mossoró/RN na visão dos alunos dos nonos anos” se concretizou. Neste artigo, enfatizamos apenas os resultados da etapa da produção.

O *corpus* da pesquisa foi gerado a partir de inúmeros *prints* das interações realizadas no domínio do WhatsApp, além das imagens multimidiáticas que as práticas e o evento de letramento permitiram gerar. Contudo, neste artigo, analisamos seis *prints* (selecionados da etapa de produção) que evidenciam a nossa pedagogia dos multiletramentos. Na análise, observamos a multisssemiose das imagens e comentários em três *prints*, a partir das concepções de Lemke (2010), Rojo (2012, 2013, 2015), Cope; Kalantzis (2000) e a multiculturalidade dos discentes em mais três *prints*, seguindo letramento social de abordagem crítica de Street (2014). Este trabalho se realizou no intuito de analisar a multisssemiose das postagens multimodais em circulação no grupo do WhatsApp e de reconhecer a multiculturalidade dos discentes, a partir do letramento social crítico evidenciado nas práticas de letramentos executadas no aplicativo de bate-papo *on-line*, WhatsApp.

4 Resultados

As imagens fazem parte do nosso cotidiano, cada vez mais, o mundo se torna imagético. Rojo (2012, p. 19) afirma que “as imagens impregnam e fazem significar os textos contemporâneos”. Isso é o que chamamos de multisssemiose ou de multimodalidade dos textos. Quase sempre, essa diversidade multisssemiótica exige a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000), pois a escrita é composta de diversas semioses, linguagens, culturas que estabelecem novas práticas de leitura, produção e circulação de textos, e, muitas vezes, estas práticas envolvem as novas tecnologias, como é o caso desta pesquisa.

Sendo assim, há necessidade também do letramento multimidiático (LEMKE, 2010). Habilidades de autoria multimidiática e de análise crítica multimidiática (leia-se: autoria= produção textual e análise crítica = leitura crítica) são partes integrantes do cotidiano da maioria dos jovens. Muitos deles vivem conectados, geralmente, por meio de um celular, às redes e aplicativos sociais e interativos, como o Facebook, WhatsApp, Instagram e Twitter, já que sempre vêm surgindo novos gêneros, novos suportes, novas formas de comunicação.

Nesse contexto, as novas práticas de letramentos na escola devem dar uma nova ressignificação às práticas já existentes. É o caso da prática de letramento em estudo. Ao decidirmos realizar o projeto “o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró/RN na visão dos alunos dos nonos anos”, pensamos em permitir uma prática educativa situada (HAMILTON,

2000) nas questões culturais, sociais, políticas, cotidianas do aluno, em ambientes digitais, como o WhatsApp, já que essas ferramentas fazem parte do dia a dia dos alunos/participantes e que, nesta pesquisa, esses alunos teriam que direcionar um olhar crítico e captar, pelas lentes da câmera do celular, tudo aquilo que o rodeia e que faz parte de sua cultura, de sua situação social, de sua vivência.

Assim, os discentes passaram a fotografar imagens do cotidiano deles, abordando diversas temáticas como educação, violência, transporte público, saúde pública, relações familiares, entre outras, e passaram a comentar sobre as imagens registradas por eles. Vejamos, a seguir, uma prática de letramento multimidiático realizada no ambiente presencial da pesquisa (a sala de aula) e que envolve os artefatos tecnológicos: celular e WhatsApp.

A primeira consiste em uma prática em que a professora, antes do intervalo dos alunos, solicitou-lhes que registrassem, pela câmera do celular de algum membro das equipes, cenas do momento recreativo deles, para depois retornar à sala de aula e continuar a prática postando uma imagem registrada por eles, no grupo do WhatsApp. Logo após, deveriam ser produzidos comentários acerca dos registros fotográficos feitos pelos grupos. Vejamos o exemplo da Figura 1.

Figura 1 – Captura de tela 1: Fragmento da interação multimidiática sobre a temática infraestrutura escolar



Fonte: acervo da pesquisa.

Observando a Figura 1, percebemos que a temática a ser discutida, a partir da imagem, envolve a questão de infraestrutura dos banheiros das escolas públicas. A equipe “#TMJ” registrou a imagem do banheiro da escola deles e o olhar crítico do grupo foi apresentado por meio da imagem registrada, como também, do comentário, logo abaixo da figura.

A equipe mostrou sua visão de mundo, tomando partido em relação à sua produção multimidiática (a imagem) quando o grupo opinou: “Situação precária em um banheiro feminino, teto desabando aos poucos.” Esse comentário do grupo fez com que as outras equipes despertassem o senso crítico e assumissem uma opinião também sobre a imagem, que por si só, concede a produção de vários sentidos.

Os outros grupos orientados pelo que foi apresentado, organizaram os comentários e postaram outras visões a respeito da imagem (Figura 2), como foi o caso dos componentes da equipe “#Tribopirangueira”, que comentou várias vezes sobre o registro. Num dos comentários, a equipe expôs sua indignação: “O governo poderia ter mais consciência com as coisas públicas, principalmente em um local educativo”. Mais à frente, a equipe “#TMJ” refletiu: “A responsabilidade não é só do governo, e sim de todos aqueles que vivem ao redor”. Nesse momento, a discussão passou a ser mais generalizada, e começaram a comentar, no grupo, não só a estrutura física dos banheiros, como também, de toda a instituição escolar, como vemos no comentário: “Não só no banheiro, como também as salas”. (Figura 2).

Figura 2 – Capturas de tela 2 e 3: continuação do fragmento da interação multimidiática sobre a temática infraestrutura escolar



Fonte: acervo da pesquisa.

Segundo Lemke (2010, p. 462), “o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado do texto”. O que aconteceu foi que a junção da imagem com o primeiro comentário feito pelo grupo “#TMJ” sobre a representação imagética, provocou um enorme conjunto de possibilidades de significação. Neste caso analisado, isto acontece não só pelo fato de se ter figura junto ao texto verbalizado, mas também porque essa figura e esse texto fazem parte do mundo do aluno, está no social deles. De acordo com Lemke (2010, p. 462), isso é o “significado multiplicador”. Doravante, a imagem e o comentário (a apresentação e a orientação) geraram novos sentidos, e mais comentários foram organizados a partir daquele contexto.

No aplicativo WhatsApp, os alunos interagiram muito bem e, muito mais do que isso, os discentes produziram textos, comentários. Segundo Rojo (2012, p. 24), “essa característica interativa fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa”, isto é, mais do que a interação, acontece também a colaboração. Cada comentário era produzido em sala coletivamente, um colaborando com o outro e, a cada postagem, outras equipes sentiam-se motivadas a comentar e evidenciar seu comentário acerca da imagem.

Práticas de letramentos situadas (HAMILTON, 2000), vinculadas aos domínios e aspectos sociais do discente – como é o caso da prática em estudo – permitem novas transformações contemporâneas de ensino-aprendizagem, que comportam também toda a diversidade, seja ela cultural ou multissemiótica ou multimidiática, dentro do contexto do aluno. É nesse contexto que Cope e Kalantzis (2000) frisam que a pedagogia dos multiletramentos é necessária para a criação de situações de aprendizagens que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital. Concordando com Cope e Kalantzis (2000), Rojo (2013, p. 138) afirma que alguns objetos existentes no mundo digital são bem relevantes, pois “podem ser essencialmente interessantes para determinadas situações de aprendizagens”. Isso mostra a importância da multissemiótica dos textos para a produção de sentidos na escrita dos alunos. A utilização dos artefatos tecnológicos, como o celular e WhatsApp, também motivou a produção da escrita dos participantes. Segundo Lemke (2010, p. 463), essas produções “transformam potencialmente não apenas a forma como o estudante e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam”.

Outra prática, agora realizada fora da sala de aula – mas vivenciada no grupo WhatsApp, o ambiente digital do estudo –, rompeu com as barreiras impostas pela educação e

permitiu ao alunado a ampliação dos conhecimentos por meio de práticas de letramentos sociais realizadas no ambiente virtual do WhatsApp. Além da presença multissemiótica dos textos e dos modos de circulação destes, também há o reconhecimento da multiculturalidade do discente, isto é, a importância da multiplicidade cultural da população que, muitas vezes, é constituída pela visão do outro. Os participantes do projeto (a professora e os alunos) realizaram vários momentos de interação colaborativa, vivenciados muito além do domínio escolar.

Esse espaço digital permitiu várias práticas de letramentos sociais. Na verdade, no decorrer da pesquisa, novas possibilidades de ensino foram multiplicadas, utilizando as ferramentas digitais. Pode-se observar, então, que é possível promover, na escola, práticas que estimulem a interação entre os participantes – autor/leitor – no ambiente digital, pois, a cada dia, os espaços de produção passam a ser mais interativos e colaborativos.

Observamos, a seguir, dois domínios mais recorrentes (transporte público e educação) discutidos nas interações multimidiáticas realizadas no grupo do WhatsApp, fora da sala de aula, com o interesse de promover os multiletramentos e, neste caso específico, analisar a evidência da multiculturalidade dos discentes, a partir do letramento social de abordagem crítica de Street (2012; 2014). Vejamos, inicialmente, a Figura 3.

Figura 3 – Captura de tela 4: fragmento da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática transporte público



Fonte: acervo da pesquisa

Ao observar a Figura 3, percebemos que o âmbito evidenciado é sobre a questão do transporte público, o qual faz parte do dia a dia do aluno para locomover-se até a escola. O fato

disto fazer parte do cotidiano do discente pode explicar também a recorrência dos grupos a esses domínios (transporte e educação).

A imagem e o comentário evidenciam o caos em que os veículos coletivos se encontram. Quando a equipe #Tribopirangueira apresenta a imagem e comenta: “ônibus quase sempre lotado, o governo deveria investir mais no transporte público”, ela está orientando a discussão por meio da opinião do grupo sobre o descaso dos setores responsáveis pelo transporte público, além da desatenção com as pessoas que necessitam e utilizam esse tipo de veículo.

Vale ressaltar que essa imagem representa o primeiro olhar crítico do alunado. Exemplo disso é que, no dia em que a docente apresentou o projeto de letramento e orientou a produção multimidiática, pedindo aos alunos que registrassem, com a câmera do celular, o olhar crítico sobre o cotidiano deles, o representante da equipe #Tribopirangueira, ao entrar no coletivo que utilizou para voltar para a casa depois de uma tarde de aula, registrou a imagem. Todos os dias, o discente utilizava o ônibus como transporte coletivo, mas, naquele dia, em específico, ele refletiu criticamente a sua ação.

De acordo com Street (2012, p. 74), “são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem efeitos”. A câmera do celular e o WhatsApp foram os artefatos que permitiram a produção e a circulação da imagem autoral e do comentário, mas, na verdade, segundo Street (2012), é a prática social que permite a geração de sentidos.

Hoje, na sociedade contemporânea, passaram a circular textos híbridos de diferentes letramentos, de diferentes campos, todos caracterizados, segundo Rojo (2012, p. 13), “por um processo de escolha pessoal”. Dessa forma, o aluno pode questionar valores, apreciar culturas, discutir temáticas sociais, sem, necessariamente, estar diante de uma prática pedagógica tradicional, como, por exemplo, ao produzir um artigo de opinião, obrigatoriamente, numa folha impressa.

Diante do contexto, o participante da pesquisa produziu um texto verbal e imagético e argumentou sobre o transporte público de Mossoró/RN, em um ambiente interativo, colaborativo e digital. Daquele contexto, outros discentes/colegas participantes dos diversos grupos do projeto, passaram também a comentar, a expor outras visões críticas sobre a imagem postada, a partir do olhar crítico do aluno/autor da imagem e do comentário realizado.

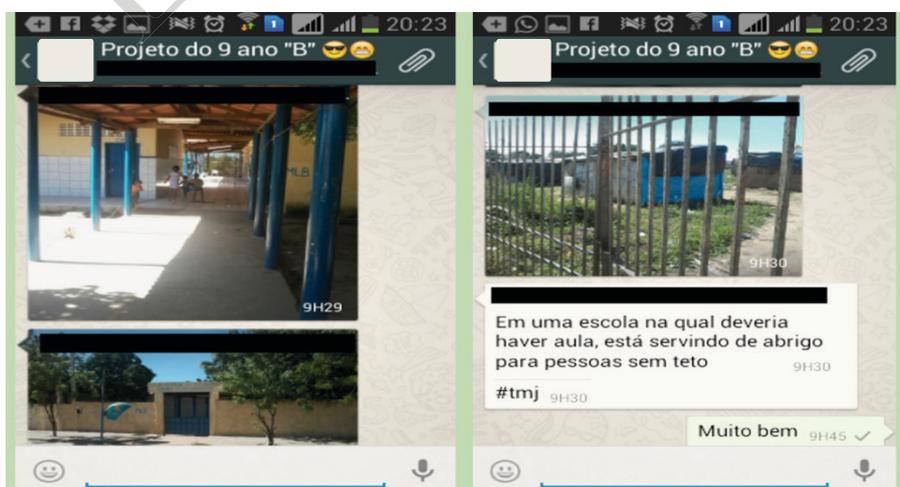
Street (2014) acredita que as práticas de letramentos devem estar ligadas às mudanças sociais e que o contexto social é importante para o desenvolvimento dos programas de

letramentos. Quando Street (2014) afirma isso, é perceptível a relação com os princípios que regem a pedagogia dos multiletramentos. Conforme Rojo (2012, p. 29), os movimentos pedagógicos originados nas discussões do Grupo de Nova Londres (GNL) apresentam um ensino-aprendizagem que pode ser levado a efeito a partir de uma prática situada, considerando o contexto social (igualmente à visão de Street) e produzindo sentidos e criticidades, para depois, em última instância, a prática ser transformada. Dessa forma, a mudança social que Street (2014) evidencia seria para a pedagogia dos multiletramentos, a prática transformada.

Assim, quando o aluno, diante de um contexto social, registrou uma imagem e produziu um comentário, ele estava perante uma prática situada. A ação realizada, naquele momento, permitiu uma mudança social ou, segundo Rojo (2012, p. 30), “uma prática transformada”, no momento em que o participante da pesquisa passou a refletir criticamente sobre a temática do transporte público, evidenciando formas de mudanças nos comportamentos, nos modos de ver e nas atitudes ante os problemas de uma sociedade.

Em outros momentos, a professora, diante da intervenção pedagógica, incitou a produção textual dos alunos através de desafios demonstrados no grupo do WhatsApp. A docente solicitou uma imagem de cada equipe que evidenciasse determinada temática social. No início de uma manhã, a professora pediu aos alunos que registrassem uma imagem que envolvesse o domínio discursivo da educação. Em pouco tempo, o grupo passou a ser movimentado pelos registros imagéticos. A cada imagem, as equipes comentavam, com olhar crítico, os registros fotográficos de cada equipe. Vejamos as capturas de telas na Figura 4.

Figura 4 – Capturas de telas 5 e 6: fragmentos da prática letrada multimidiática, cultural, social e crítica sobre a temática educação



Fonte: acervo da pesquisa

As imagens expostas no grupo do WhatsApp evidenciam o olhar crítico da equipe #TMJ. Uma integrante do grupo, perante o desafio da professora de Língua Portuguesa, fotografou imagens de uma escola abandonada próxima à sua morada e que, hoje, serve de abrigo para os sem-terra. O contexto social da discente é apresentado e ela orienta um olhar crítico que representa o grupo. Os comentários das demais equipes, como por exemplo: “em uma escola na qual deveria haver aula, está servindo de abrigo para pessoas sem teto”, são organizados em promoção de um letramento que é defendido por Street (2012; 2014) como o ideológico.

Os novos estudos do letramento, segundo Street (2012, p. 82), defendem uma mudança dos modelos autônomos para os ideológicos, pois as práticas de letramentos variam de acordo com o contexto. Não cabe mais o letramento autônomo, monolítico e único. (STREET, 2012).

Nesse contexto, considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades “modernas” e “tradicionais”. (STREET, 2012, p. 83)

Assim, as aplicações práticas, fora do ambiente escolar, como essas evidenciadas na Figura 4, permitiram perceber que existem várias práticas letradas.

De acordo com Street (2014), as pessoas que tratam os letramentos como ideológicos não negam o letramento autônomo. A preocupação dos que consideram o letramento como autônomo, está, principalmente, nos aspectos técnicos da escrita e da leitura, por exemplo, da decodificação. O letramento ideológico até contempla a importância dos aspectos estruturais da leitura e escrita, porém, nesse letramento, esses aspectos “estão sempre encaixados em práticas sociais particulares” (STREET, 2014, p. 161). Isso pode ser visto na prática de letramento evidenciada na Figura 4, a qual está situada em um contexto particular do aluno.

Conforme o autor supracitado, é preciso que haja uma “reconfiguração do letramento como prática social crítica” (STREET, 2014, p. 149). É necessário que as práticas de letramentos levem em consideração, principalmente, as perspectivas históricas, culturais e sociais que auxiliam o aluno a situar suas práticas de letramentos. Depois, em sala de aula, a professora, na oportunidade devida, poderá trabalhar os aspectos técnicos da escrita e da leitura diante de outra prática de letramento, talvez mais tradicional.

5 Considerações finais

É perceptível que as escolas ainda privilegiam as práticas letradas tradicionais, vistas como “cultas”, em relação aos novos e multi letramentos advindos do mundo digital, “hipermoderno atual”, como afirma Rojo (2015, p. 135). Todavia, também é notório que esse ambiente digital passa a ser cada vez mais presente nas práticas sociais dos indivíduos e que estes passam a utilizar as novas tecnologias, principalmente, as móveis, com maior frequência.

Esses indivíduos foram ou são alunos e, dessa forma, a escola não deve e nem pode ficar distante dessas novas demandas sociais e digitais presentes na nossa sociedade. Pensando assim, procurou-se, neste trabalho, atingir o objetivo geral desta pesquisa que é propor práticas sociais que envolvam a leitura e, principalmente, a escrita e a imagem com o uso da tecnologia móvel – mais especificamente, com o uso do celular e do WhatsApp – dentro e fora da sala de aula, no intuito de usar novas práticas sociais que promovam a pedagogia dos multiletramentos.

Percebemos que a multiplicidade semiótica na constituição dos textos provocou uma explosão de sentidos e que “novas possibilidades de significação” (LEMKE, 2010, p. 462), na compreensão das imagens e dos comentários produzidos nas práticas de letramentos, foram desenvolvidas. Além disso, o ambiente interativo e colaborativo do WhatsApp facilitou a comunicação escrita e visual dos alunos, pois os discentes desenvolveram as habilidades de autoria multimidiática (produção da imagem e do comentário) com maior facilidade.

Reconhecemos também que a multiculturalidade dos discentes, a partir do letramento social crítico evidenciado nas imagens e comentários, produzidos nas práticas de letramentos executadas por meio do aplicativo WhatsApp, desenvolveu, na produção multimidiática do aluno, um pensamento mais reflexivo diante das práticas sociais realizadas por eles. Ademais, despertou a autonomia e o protagonismo juvenil nos discentes, promovendo a cidadania e tornando-os cidadãos mais críticos diante de um mundo globalizado e hipermoderno (ROJO, 2015).

Em geral, em um projeto como este, há dificuldades, mas não impedimentos, e quando vemos o entusiasmo dos alunos ao trabalhar com o celular em sala de aula, todo esforço empreendido é compensado. A contribuição da pedagogia dos multiletramentos, para as aulas de produção textual em Língua Portuguesa, implementou motivação e satisfação nos alunos, aumentando as relações pessoais entre os membros do grupo e a sensação de cooperação e de colaboração da equipe, pois os discentes dialogavam diariamente no grupo, ampliando o repertório cultural e desenvolvendo abordagens criativas, críticas, pluralistas, culturais e

democráticas que tanto o Grupo de Nova Londres (GNL) preconizou ao disseminar a pedagogia dos multiletramentos.

Ao contrário do que muitos pensam, o ensino-aprendizagem, a partir da tecnologia móvel, não aumenta o isolamento ou a discriminação, pois, oferece às pessoas mais oportunidades para cultivar habilidades, como discutir ideias, compartilhar interpretações, entre outras, num trabalho coletivo e colaborativo. Porém, o professor tem que estar sempre e incansavelmente orientando o uso do celular, mostrando que naquele momento da sala de aula, aquele artefato tecnológico está sendo usado pedagogicamente em prol de uma prática inovadora e mais interativa.

É também interessante evidenciar que as práticas de letramentos (HAMILTON, 2010) realizadas no ambiente do WhatsApp serviram de ponto de partida para o surgimento de outras práticas. Por exemplo, depois dos comentários produzidos no grupo acerca de uma imagem registrada que evidenciou determinada temática social, a professora estabeleceu uma ponte para se trabalhar esse mesmo tema na produção de um artigo de opinião e no desenvolvimento de uma crônica argumentativa. Se o docente quiser ir além, pode trabalhar ainda na produção de um documentário ou de uma campanha de cunho político-social, no intuito de denunciar algo, por exemplo. Nessas situações, o celular e o WhatsApp são apenas instrumentos tecnológicos que darão o “ponta-pé” inicial para o desenvolvimento de práticas de letramento criativas, inovadoras e estimulantes para os alunos.

Diante de tudo que foi abordado, esperamos que este estudo venha a contribuir para a promoção de novas práticas de ensino-aprendizagem, e que estas, sempre que possível, envolvam as tecnologias móveis sem receio, entendendo que políticas educacionais discriminatórias, que negam a inclusão da diversidade cultural do alunado e a diversidade de circulação e multissemiótica dos textos, estão deixando de promover a pedagogia dos multiletramentos.

Referências

ARAÚJO, J. C. Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 15-18.

ARAÚJO, P. C.; BOTTENTUIT JÚNIOR, J. B. O aplicativo de comunicação WhatsApp como estratégia no ensino de Filosofia. **Revista Temática**, ano 11, n. 02, p. 11-23, fev. 2015.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COPE, B.; KALANTZIS, M. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: literacy learning and design of social futures**. Routledge: 2000. p. 237-243.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011. p. 15-24.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

FONSECA, A. G. M. F. Aprendizagem, mobilidade e convergência: *mobile learning* com celulares e *smartphones*. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**, n. 2, p. 265-283, jun. 2013.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 16-33.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. (Ed.). **Directions in sociolinguistics – the ethnography of communication**. New York: Basil Blackwell Inc., 1986.

IBOPE MEDIA. **52 milhões de pessoas tem acesso à web pelo celular**. Grupo IBOPE, 2013. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/52-milhoes-de-pessoas-tem-acesso-a-web-pelo-celular-aponta-IBOPE-Media.aspx>>. Acesso em: 20 set. 2016.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso. LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, [on-line], v. 49, n. 2, p. 455-479, jul.-dez. 2010.

LEMKE, J. L. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific. In: MARTIN, J. R. **Reading Science**. London: Routledge, 1998. p. 87-114.

MELO, J. M. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos de Jordão, RJ: Editora Mantiqueira, 2003.

MERIJE, W. **Mobimento**: educação e comunicação mobile. São Paulo: Petrópolis, 2012.

MINAYO, M. C. Z. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. Z. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 61-77.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCOPEO. M-learning em Espanha, Portugal y América Latina. **Monográfico SCOPEO**, n. 3, Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas- CITA, Universidad de Salamanca, nov. 2011. Disponível em: <<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom003.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e praticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-72.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAVARES, L. H. M. D. **Reflexos do letramento familiar na produção textual infantil**: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos. João Pessoa, PB: Programa de Pós-Graduação em Linguística – Proling – UFPB, 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. **O Futuro da aprendizagem móvel**: implicações para planejadores e gestores de políticas. Brasília: UNESCO, 2014.

Artigo recebido em: 21.07.2016

Artigo aprovado em: 14.11.2016