



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**SANDRA NOELI REZENDE DE OLIVEIRA BARBOZA**

**MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR DE**  
**LINGUA PORTUGUESA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

---

Campo Grande/MS  
2018

M	 <p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b></p>
S. N. BARBOZA	<p><b>SANDRA NOELI REZENDE DE OLIVEIRA BARBOZA</b></p>
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	<p><b>MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR DE LINGUA PORTUGUESA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b></p>
2018	<p><b>Campo Grande/MS 2018</b></p>

**SANDRA NOELI REZENDE DE OLIVEIRA BARBOZA**

**MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR DE  
LINGUA PORTUGUESA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neide Araújo Castilho Teno

Bolsista: PIBAP - UEMS

Campo Grande/MS

2018

**SANDRA NOELI REZENDE DE OLIVEIRA BARBOZA**

**MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR DE  
LINGUA PORTUGUESA E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Araujo Castilho Teno (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Sabino da Silva Bueno  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

---

Profa. Dra. Maria Luceli Faria Batistote  
Universidade Fderal de Mato Grosso do Sul/MS

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rute Izabel Simões Conceição - Suplente  
Universidade Federal da Grande Dourados/ UFGD

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Leda Pinto - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 28 de março de 2018.

Aos meus amados filhos, Douglas e Maria Fernanda, ao querido Venildo, esposo e  
companheiro de todas as conquistas, à Keila, minha adorável e querida nora, e aos meus pais,  
com amor, carinho, gratidão e alegria!!

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha querida mãe, Luzia, minha grande luz, mulher guerreira, exemplo de dignidade, respeito, mãe e ser humano; ao meu pai, Miguel, homem honesto e trabalhador que me ensinou o valor de cada coisa na vida, a vocês rendo meu amor!!!

Aos meus filhos, Douglas e Maria Fernanda, minhas riquezas, pelo carinho, e compreensão nos momentos de ausências, de angústias, desalento e por me ensinarem o mais puro, forte e incondicional amor!!

Ao meu querido esposo, Venildo, meu eterno companheiro, por seu amor, carinho e dedicação.

A todos os familiares, de modo especial à minha irmã, Celia Roseli, minha heroína, meu exemplo de força, de mulher, de mãe, de pessoa, que me ensina todos os dias o significado de resiliência!!!

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Araújo Castilho Teno, por todos os momentos de orientação, estudo e profundo conhecimento. Meu exemplo de profissional, de pesquisadora, mulher e ser humano. Minha eterna amizade e gratidão!!

Aos Professores Doutores Ruberval Maciel, Antônio Carlos, Natalina Sierra, Silvane Aparecida Freitas, Elza Sabino, João Fábio e Susylene Dias Araujo, agradeço pelas aulas e apoio no decorrer da realização deste curso.

Aos professores doutores que aceitaram participar do processo de qualificação, disponibilizando-se com valiosas contribuições para o enriquecimento desta pesquisa, Ruberval Maciel, Elza Sabino e Maria Leda Pinto.

Às professoras doutoras que aceitaram participar do processo de defesa de Dissertação de Mestrado, contribuindo para com valiosas orientações e apreciação da pesquisa realizada, Neide Castilho Teno, Elza Sabino de Silva Bueno e Maria Luceli Faria Batistote.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, pela concessão da Bolsa PIBAP.

Aos amigos e valorosos colaboradores, Vanessa Samúdio dos Santos e Vitor Petri Leme, meus sinceros agradecimentos.

Aos amigos de perto e de longe, que, de uma forma ou de outra, contribuíram com orientações, sugestões bibliográficas, um “boa noite” quando esta não era exatamente para dormir, mas para ler, ler, produzir, produzir, um “bom dia” quando o cansaço, o desânimo, e a

exaustão tomavam conta do corpo, mas que precisava estar revigorado, banhado, cheiroso e maquiado para mais um dia de trabalho. A esses, meu carinho, amizade, confiança e amor fraterno.

À amiga Catarina, minha doce Cacao, “Kikiki” do meu coração, a ti toda minha amizade, carinho e gradidão pelos ensinamentos e cuidados dedicados a mim.

Ao meu revisor e amigo Daniel, que com simplicidade, conhecimento e humildade revisou com maestria essa dissertação, meu carinho e agradecimento.

A Deus, meu início e o meu fim, minha rocha e fortaleza, meu refúgio e minha glória, a Ti toda honra e todo esplendor!!! Obrigada pelo dom da vida e da sabedoria.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

1 Coríntios 13:1,2

BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira. *Multiletramentos no Ensino Médio: a prática do professor de Língua Portuguesa e a avaliação da aprendizagem*: 2018. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

## RESUMO

Este estudo se insere na linha de pesquisa Ensino de Linguagem, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade Universitária de Campo Grande. A presente pesquisa tem a finalidade de compreender a prática dos multiletramentos dos professores de língua portuguesa do ensino médio e sua influência na avaliação da aprendizagem. Documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN e os Parâmetros e Orientações Curriculares postulam a necessidade do desenvolvimento de um ensino mais flexível, com práticas inovadoras, respeitando os aspectos sócio-interativo-discursivos da linguagem, a valorização das novas tecnologias da comunicação. A necessidade de um ensino mais atrativo e uma formação para a contemporaneidade exige novos e outros tipos de avaliação da aprendizagem. É bastante profícuo que no ensino médio os alunos sejam críticos, multiletrados, uma vez que são permanentemente usuários das tecnologias. O aluno do ensino médio deve saber selecionar, analisar e construir conhecimentos, de forma autônoma, para se inserirem na sociedade tecnológica globalizada. Partiu-se do seguinte pressuposto: a prática pedagógica do professor está relacionada com os processos de avaliação da aprendizagem desses sujeitos sociais e históricos com as práticas do multiletramento? Para alcançar o objetivo proposto utilizou-se de um aporte teórico com base em autores como Rojo (2009, 2012, 2013, 2015), Cope e Kalantzis (2016), Marcuschi (2010); Vasconcellos (1998, 2013); Luckesi (2006); Hadji (2001); Hoffmann (1995, 2006), Canclini (2015), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativa utilizando procedimentos a partir de questionários semiestruturados com professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino, de Mato Grosso do Sul. Para análise, recorreu-se ao Método de Bardin, uma técnica que permite categorização dos dados, a partir da comunicação dos sujeitos. Com este estudo foi possível compreender, que o professor, mesmo dono de seu fazer pedagógico, alicerçado por suas convicções teóricas, seus conhecimentos sistematizados, por estar inserido num sistema de ensino, acaba por reproduzir e até aceitar, as concepções postas.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Multiletramentos. Avaliação da aprendizagem.

BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira. *Multiletramentos in high school: the practice of the teacher and the evaluation of learning*: 2017. 167 f. Dissertation (Master in Letters) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2018.

### ABSTRACT

This study is part of the Teaching of Language research line of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Letters of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), the University unit of Campo Grande. The present research has the purpose of understanding the multilearning practice of Portuguese high school teachers and their influence on learning evaluation. Official documents, such as the LDBN and the Curricular Parameters and Guidelines, postulate the need to develop a more flexible teaching with innovative practices, respecting the socio-interactive-discursive aspects of language, valuing new communication technologies. The need for more attractive teaching and training for contemporaneity requires new and other types of learning assessment. It is quite profitable that in high school students are critical, multilevel, since they are permanently users of technologies. The high school student must know how to select, analyze and construct knowledge, in an autonomous way, to become part of the globalized technological society. It was based on the following assumption: is the teacher's pedagogical practice related to the processes of evaluation of the learning of these social and historical subjects with the practices of multiletramento? In order to reach the proposed objective we use a theoretical contribution based on authors such as Rojo (2009, 2012, 2013, 2015), Cope and Kalantzis (2016), Marcuschi (2010); Vasconcellos (1998, 2013); Luckesi (2006); Hadji (2001); Hoffmann (1995, 2006), Canclini (2015), among others. This is a qualitative interpretive research using procedures from semi-structured questionnaires with Portuguese Language Teachers from the State Public School Network of Mato Grosso do Sul. For the analysis, we used the Bardin Method, a technique that allows the categorization of data, based on the subjects' communication. With this study it was possible to understand that the teacher, even the owner of his pedagogical work, founded by his theoretical convictions, his systematized knowledge, being inserted in a system of teaching, ends up reproducing and even accepting the conceptions.

Keywords: Pedagogical practice. Multiletramentos. Evaluation of learning.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC - Análise de Conteúdo

CA - Categoria de Análise

EE - Escola Estadual

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GNL - Grupo de Nova Londres

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM-LP - Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Portuguesa

OCNS - Orientações Curriculares Nacionais

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

UC - Unidade de Contexto

UR - Unidade de Registro

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 01** - Quadro das escolas

**Quadro 02** - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	22
<b>1.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS: linguagem como criação de novos e outros sentidos</b> .....	22
<b>1.2 Concepções de linguagem e os multiletramentos no ensino médio</b> .....	33
1.2.1 Concepções de linguagem: historicidade e implicações no Ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos.....	34
<b>1.3 Os gêneros do discurso e os multiletramentos: um diálogo possível</b> .....	39
<b>1.4 Multiletramento no Ensino Médio: possibilidade de diferentes ações pedagógicas e o perfil do professor</b> .....	44
<b>1.5 Avaliação da aprendizagem e as concepções pedagógicas ao longo da história</b> .....	52
1.5.1 Concepção liberal tradicional de Educação .....	52
1.5.2 Concepção liberal renovada.....	53
1.5.3 Concepção liberal tecnicista .....	54
1.5.4 Concepção progressista libertadora .....	55
1.5.5 Concepção progressista crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica.....	55
<b>1.6 Multiletramentos e avaliação da aprendizagem no Ensino Médio</b> .....	57
1.6.1 Sociedade digital e outras epistemologias da contemporaneidade .....	57
1.6.2 Avaliação da aprendizagem e os multiletramentos: concepções e tipos de avaliação	60
<b>CAPÍTULO II -CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: <i>LOCUS</i>, SUJEITOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	72

<b>2.1 Abordagem qualitativa</b> .....	73
<b>2.2 Análise de Conteúdo</b> .....	76
<b>2.3 Contextualizando: <i>locus</i>, sujeitos e procedimentos metodológicos</b> .....	81
2.3.1 <i>Locus</i> da pesquisa .....	81
2.3.2 Os sujeitos e os procedimentos de pesquisa .....	83
<b>CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS</b> .....	88
<b>3.1 Análise dos dados</b> .....	88
<b>3.2 Análise das categorias</b> .....	89
3.2.1 Categoria 1: Concepção de multiletramentos relacionada à prática pedagógica do professor de Ensino Médio .....	89
3.2.2 Categoria 2: Práticas de multiletramentos do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio .....	99
3.2.3 Subcategoria 1: Critérios para escolha e organização das práticas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio .....	105
3.2.4 Categoria 3: Práticas avaliativas nas aulas de multiletramentos no Ensino Médio ligadas à concepção de avaliação da aprendizagem .....	108
3.2.5 Subcategoria 1: Instrumento de coleta de dados utilizado para avaliação da aprendizagem dos multiletramentos ligados a tipos de avaliação .....	117
3.2.6 Subcategoria 2: Critérios avaliativos ligados às práticas avaliativas dos multiletramentos no Ensino Médio .....	122
3.2.7 Subcategoria 3: Resultado do processo avaliativo das atividades de multiletramentos e a prática pedagógica do professor no Ensino Médio .....	126
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	132
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	139
<b>APÊNDICES</b> .....	145

<b>Apêndice A:</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	146
<b>Apêndice B:</b> Questionário.....	147
<b>Apêndice C:</b> Respostas dos sujeitos participantes da pesquisa. ....	150

## INTRODUÇÃO

Presenciamos na contemporaneidade constantes transformações econômicas, sociais, culturais e comunicacionais. A presença das tecnologias digitais na vida das pessoas contribui, sobremaneira, para que se perceba que o ato de falar, ler, escrever, comunicar e relacionar-se com o outro e com o mundo mudou.

A pedagogia dos multiletramentos torna-se frutífera para a escola que deseja atender de forma equânime a todos os estudantes, proporcionando-lhes acesso significativo ao conhecimento, uma vez que traz em si, segundo Rojo (2012), dois conceitos de multiplicidades muito importantes: a multiculturalidade e a multissemiótica, que constituem os textos que circulam nas sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, é importante destacar que as pessoas vivem em culturas diferentes, mas que se misturam constantemente, não havendo superioridade ou inferioridade entre elas, e em cuja junção surgem novas e interessantes manifestações culturais e de comunicação, num constante processo de hibridismo cultural” (CANCLINI, 2008). Essas transformações fazem surgir novas e surpreendentes formas e modos de comunicação e de produção de sentido, o que nos leva a considerar a comunicação multimodal e multicultural no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Frente a isso, entende-se ser impossível continuar com um ensino de linguagem que não aceite a diversidade cultural, social e os múltiplos modos de concepção, recepção, produção e circulação dos textos<sup>1</sup> na sociedade contemporânea, marcada pela diversidade, ubiquidade e onipresença, conceitos advindos do avanço das tecnologias digitais da comunicação e da informação (TDICs), levando aos conceitos dos “multis” e dos “hipers”, como multiletramentos, multilinguismo, multiculturalismo, multissemióticas, multimodalidade, hipermídias e hipermodernidade. Elementos estes que contribuem para a criação de novos e outros sentidos dos discursos vinculados em todas as camadas da sociedade contemporânea.

Diante das transformações atuais nos contextos sócio-histórico-cultural, linguístico e tecnológico, presentes nas novas epistemologias do conhecimento, encontra-se a avaliação da aprendizagem, também destoando das novas exigências de ensino, com modelos de processos avaliativos que caminham para a mensuração de paradigmas estanques.

---

<sup>1</sup> Entendemos o texto como toda forma de produção, recepção, circulação de sentido, sendo este a materialidade, escrita, impressa, audiovisual, digital ou não, imagética, sonora, dos enunciados discursivos presentes na comunicação dos sujeitos.

Portanto, deixa-se de valorizar nos processos avaliativos os vários sentidos que podem e devem ser atribuídos às palavras e às outras formas (som, imagem, cor, gestos e outros) quando da formação dos enunciados nos momentos da comunicação das pessoas em todas as esferas da vida social, familiar, política, informal, religiosa e profissional.

As transformações sociais e o avanço das tecnologias preveem novas e outras formas de ler, compreender, falar, interpretar e escrever, pautadas nas múltiplas linguagens que circulam na sociedade, fora e dentro dos espaços escolares. Os estudos de Duboc (2007), Rojo (2012), Monte Mór (2010), Coscarelli e Kersch (2016) apontam para uma nova abordagem de ensino da língua e linguagem e de avaliação da aprendizagem, tendo em vista a efervescência do enfoque dado à multiculturalidade, multimodalidade e multisssemioses dos textos contemporâneos.

Frente às exigências postas no que tange à valorização das novas formas de pensar, entender e interagir com as diferenças, as questões culturais, havendo a necessidade de letramentos críticos, despertando nos professores e estudantes novos olhares e posturas, fazem-se necessárias transformações, redesigns de textos, de posturas e práticas pedagógicas e também avaliativas no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio em sala de aula.

Documentos oficiais<sup>2</sup>, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais (PCNs e OCNs) postulam a necessidade do desenvolvimento de um ensino mais flexível, com práticas inovadoras, interdisciplinares, que respeitem a cultura local dos estudantes, os aspectos sócio-interativo-discursivos da linguagem e valorizem as novas tecnologias de comunicação .

Essa flexibilidade exige novos e outros tipos e níveis de letramento, que constituem os desafios das complexas sociedades globalizadas, para que o ensino de línguas passe a ser mais consciente, crítico, democrático e capaz de atingir a todos os estudantes, proporcionando novas e outras formas de produção de sentidos às palavras e às linguagens produzidas.

A realidade global, nacional e local mudou, os tempos são outros, os sujeitos são outros, as linguagens são outras, a escola e o ensino precisam ser outros para que possam cumprir seu objetivo enquanto *locus* de interação, comunicação e fonte de conhecimentos organizados e sistematizados. Entre esses e outros desafios que se colocam ao Ensino Médio é que se justifica o presente estudo.

---

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996; Parâmetros Curriculares Nacionais - 2000; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - 2013; Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - 2006.

Falar de avaliação é buscar conhecer, na história da educação e na prática dos professores, a relação entre o que se ensina e como se avalia. Assim, algumas indagações foram traçadas, em que se pergunta: qual é o significado de avaliação para os professores? Como têm sido os métodos e os procedimentos avaliativos no Ensino Médio diante dos multiletramentos? A avaliação da aprendizagem tem sido realizada para uma mudança na prática do professor ou tem constituído uma mera mensuração? Os vários instrumentos de avaliação utilizados valorizam as inúmeras formas de criação de sentido a serem produzidos a partir das linguagens utilizadas? Ou o que prevalece é simplesmente a linguagem escrita e os sentidos propostos e objetivados pelo professor?

Almeja-se que no Ensino Médio os estudantes sejam críticos, multiletrados, usuários das tecnologias, que saibam selecionar, analisar e construir conhecimentos de forma autônoma, para se inserir na sociedade tecnológica globalizada enquanto sujeitos sociais, históricos e competentes diante da diversidade linguístico-cultural.

Como tem sido o processo de avaliação da aprendizagem desses sujeitos sociais e históricos com as práticas do multiletramento?

Assim, este estudo trata do aspecto da avaliação da aprendizagem relacionada às práticas de multiletramentos de professores de Ensino Médio, ressaltando que, embora pareçam momentos estanques e separados, os temas encontram-se imbricados, formando um todo importante e necessário para o desenvolvimento e o sucesso do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Ao longo da história da educação, muito se discutiu sobre a avaliação formal, sua conceituação, métodos e práticas dentro dos processos escolares. Porém, o que não se pode negar é sua presença constante na vida das pessoas. Estas estão sempre à mercê de atos avaliativos, isso porque avaliar pressupõe análise, tomada de decisão, retomada de rotas e novas tentativas e, na realidade, as pessoas são diariamente expostas a situações em que precisam analisar, tomar decisões, optar, dar novos sentidos, ver de outras maneiras. Dessa forma, estão constantemente expostas à avaliação de si mesmas, delas para com as outras pessoas, coisas, situações e dos outros em relação a elas mesmas.

Na vida diária a avaliação é sempre produtiva, pois, de uma forma ou de outra, as análises realizadas de atos e ações objetivam constatar os acertos, os êxitos – ou não – e, a partir deles, tomar novos rumos.

Desse modo, ela é como um contínuo ato de aprender, de tomada de decisões, de retomadas, de produção diferenciada de sentidos diante das linguagens utilizadas pelas pessoas nas suas relações diárias e de comunicação.

Se na vida a avaliação é algo tão presente, necessário, que ensina, promove aprendizagem, oferece novas rotas, por que na dimensão escolar – portanto, na concepção formal de avaliação – assume um caráter frio, perverso, que rotula e exclui, como muito se postulou nas teorias e nas práticas avaliativas pautadas nas concepções tradicionais de avaliação, vinculadas a um modelo social liberal-conservador, que classifica, disciplina e afasta os estudantes dos sistemas de ensino?

Esse modelo de avaliação centrado na pedagogia dos exames, meritocrático e excludente, povoou e ainda permanece presente nos sistemas de avaliação, conforme exposto por Luckesi (2006).

A avaliação autoritária, classificatória e excludente que tem sido desenvolvida ao longo dos anos não faz sentido para as práticas de multiletramentos, uma vez que não contribui para o crescimento, para a aquisição de conhecimentos, não oferece oportunidades de leituras diferenciadas e criação de sentidos vários, portanto, não contribui para o desenvolvimento do estudante, pois ela deve contribuir, no percurso de todo trabalho pedagógico, para que o estudante aprenda.

São necessárias outras posturas diante do ato avaliativo da aprendizagem das práticas de multiletramentos de Língua Portuguesa no Ensino Médio, buscando novos olhares, novas posturas, novas formas de produzir sentido, de maneira que tornem o ensino de Língua Portuguesa mais significativo e mais produtivo nos momentos de interlocução e comunicação dos sujeitos, em situação escolar ou não.

Ao longo da história das avaliações de Língua Portuguesa, muitas mudanças aconteceram, na forma, na estrutura, nas nomenclaturas, porém no que é mais necessário, urgente e essencial, que é a postura diante da essência de avaliar, infelizmente, elas ainda estão arraigadas às práticas autoritárias, desprovidas de sentido, e continuam mutilando, despertando sentimento de medo, aversão ao ensino, insegurança, fracasso escolar, evasão e exclusão social.

Entende-se que uma pesquisa dessa natureza possa contribuir para o processo de avaliação da aprendizagem para as diferentes frentes de ensino diante da multiplicidade de linguagens, a multiplicidade de culturas, modos e semioses em meio à influência das novas tecnologias e dos meios de comunicação e informação.

Dos pressupostos apresentados até o momento, concebe-se que investigar a prática pedagógica dos multiletramentos e a avaliação da aprendizagem constitui o foco principal desta pesquisa.

O objetivo geral é compreender a prática dos multiletramentos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e sua influência na avaliação da aprendizagem em Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

Para alcançar o objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: verificar a prática de multiletramentos do professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio; verificar as práticas de avaliação da aprendizagem realizadas nesse contexto; analisar essas práticas pedagógicas e avaliativas.

O aporte teórico utilizado está calcado em autores como Bakhtin (1997, 2014); Rojo (2009, 2012, 2013, 2015); Cope e Kalantzis (2016); Marcuschi (2010); Vasconcellos (1998, 2013); Luckesi (2006); Hadji (2001); Hoffmann (1995, 2006); e Canclini (2008, 2015), dentre outros.

No intuito de consolidar os conhecimentos acerca da prática pedagógica e avaliativa de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio de Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo, numa abordagem qualitativa e exploratória, com a aplicação de questionários online, utilizando como técnica de análise dos dados a Análise de Conteúdo (AC) com base em Bardin (2011).

Doze professores constituíram os sujeitos do estudo, que, por meio de entrevistas com questionários, deram seus depoimentos, cujos relatos serviram para construção do *corpus*.

Para uma melhor visualização e discussão dos dados, esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos e considerações finais. No capítulo 1, aborda-se a teoria dos multiletramentos, considerando-a como uma quarta concepção de linguagem, intitulada *linguagem como criação de novos sentidos*, utilizando como ferramental teórico para subsidiar a implementação dos multiletramentos autores como Rojo (2009, 2012, 2013, 2015), Cope Kalantezis (2016), Canclini (2008, 2015), Santaella (2010), Coscarelli e Kersch (2016), Monte-Mór (2010) e Lemke (2010), entre outros.

Em seguida discorre-se acerca das concepções de linguagens que percorrem seu ensino durante a história da Língua Portuguesa, tendo com base as teorias de Geraldí (1984, 2003, 2015) dentre outros, por acreditar que toda prática pedagógica deve estar pautada em concepções teóricas sólidas que deem subsídios aos professores para desenvolvê-la conscientemente. Prosseguindo, aborda-se a concepção dos multiletramentos,

correlacionando-a ao conceito de gêneros, com base em teóricos como Marcuschi (2010), Bakhtin (1997, 2014) e Rojo (2015), os quais subsidiam e estão presentes, descritos nos relatos dos sujeitos no trabalho desenvolvido com multiletramentos dos professores de Ensino Médio das escolas pesquisadas.

Finalmente é abordada a questão da avaliação da aprendizagem, refletindo-se acerca das concepções que perpassaram as tendências pedagógicas da educação e sua relação com os novos paradigmas de ensino de linguagens à luz dos multiletramentos, ressaltando alguns pressupostos necessários à sua implementação, utilizando, entre outros teóricos, Luckesi (2006), Vasconcellos (1998, 2013), Duboc (2011, 2015, 2016), Hoffmann (1995, 2006) e Hadji (2001).

O capítulo 2 traz uma discussão sobre a abordagem metodológica, em que se apresentam o contexto de pesquisa e as ações metodológicas desenvolvidas, a descrição dos participantes, os procedimentos de seleção, coleta e interpretação dos dados e os recursos utilizados para atingir os objetivos propostos.

Foi utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como referências teóricas como Minayo (2001), Triviños (1987) e Aguiar (2007) e, para a coleta dos dados, foram utilizados questionários online, por meio da ferramenta digital Google Formulários, com suporte teórico de Rojo (2012), Mendes (2009), Denzin e Lincon (2006).

Para análise dos dados utilizaram-se os princípios da Análise de Conteúdo (AC), que consiste numa abordagem teórico-metodológica que engloba um conjunto de técnicas sistemáticas de análise do conteúdo das mensagens contidas nos dados da pesquisa realizada. Com o apoio teórico de Bardin (2011) e Moraes (1999), foi possível transformar os dados dos questionários em categorias de análises, por meio das quais eles foram analisados.

Na sequência, o capítulo 3 constitui a análise dos dados emanados no capítulo anterior, a partir do exame e da interpretação das respostas dos sujeitos de pesquisa ao questionário online disponibilizado aos professores de sete escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul.

A análise e interpretação dos dados de cada categoria consolidam e validam os objetivos da presente pesquisa. Dessa forma, foram elencadas três categorias e 4 subcategorias, a saber: 1) Concepção de multiletramentos relacionada à prática pedagógica do professor de Ensino Médio; 2) Práticas de multiletramentos de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio; 2.1) Critérios para a escolha e organização das práticas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio; 3) Práticas avaliativas nas aulas de multiletramentos

no Ensino Médio relacionadas à concepção de avaliação da aprendizagem do professor; 3.1) Instrumento de coleta de dados utilizados para avaliação da aprendizagem dos multiletramentos ligados a tipos de avaliação; 3.2) Critérios avaliativos ligados às práticas avaliativas dos multiletramentos no Ensino Médio; 3.3) Resultado do processo avaliativo das atividades de multiletramentos e a prática pedagógica do professor no Ensino Médio.

Nas considerações finais, realizou-se uma reflexão do aparato teórico pesquisado e sua contribuição para o conhecimento do tema em foco e das descobertas concretizadas nas análises e na interpretação dos dados durante todo o percurso da pesquisa, com o intuito de contribuir para a reflexão sobre a prática dos multiletramentos e a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 1.1 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO, LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS CRÍTICOS: linguagem como criação de novos e outros sentidos

Antes de tratar dos multiletramentos no Ensino Médio, faz-se necessária uma breve conceituação do que seja o letramento, termo esse que, originário do inglês *literacy*, traz indagações que, grosso modo, se traduzem como um conjunto de ações que envolvem os usos que as pessoas fazem da leitura e da escrita nos mais variados espaços sociais, indo, portanto, muito além do nível da alfabetização, das tradicionais práticas de saber ler e escrever.

Em outras palavras, de acordo com Soares (2010, p. 39), “letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Nesse sentido, compreender o conceito de letramento contribuirá para uma reflexão acerca da presença dos multiletramentos.

As teorias de Kleiman (1995, 2005), Street (2014) e Soares (2010) ensinam que a palavra letramento surgiu num momento de transformações sociais, mutações históricas, mudanças na escrita e modificações na linguagem.

A democratização e o acesso de muitas pessoas aos processos de escolarização, a universalização da alfabetização, o surgimento da internet e, conseqüentemente, de inovadoras formas de comunicação, tudo isso justifica o aparecimento dos textos multimodais e multissemióticos, bem como explica que não basta que as pessoas aprendam as tecnologias da leitura e escrita, mas que conheçam os mecanismos dessas outras práticas de ensino e de aprendizagem.

As funções de codificar e decodificar envolvidas nos atos de leitura e escrita, defendidas e trabalhadas nas concepções tradicionais de linguagem, não são mais suficientes para uma sociedade centrada na escrita – e mais, uma sociedade que já não se comunica apenas por palavras escritas e faladas, mas também, por gestos, sons, cores, gráficos, fazendo necessária, portanto, uma nova postura diante desse novo mundo, em que o desenvolvimento social, econômico, político e linguístico acontece de forma rápida e onipresente.

Nessa perspectiva, o letramento exige que as pessoas se apropriem dos atos de ler e escrever. Isso equivale a dizer que é preciso assumir com propriedade a leitura e a escrita para poder interagir, dar sentido e usar socialmente a linguagem oral e escrita em todas as situações e esferas sociais discursivas, envolvendo enunciado e enunciação, abarcando os diferentes tipos e gêneros textuais (SOARES, 2010).

O conceito de letramento é amplo e complexo, pois envolve aspectos cognitivos, sociais, psicológicos, culturais, econômicos e linguísticos, além dos conceitos de usos e os impactos das práticas sociais na leitura e na escrita, influenciando os sujeitos letrados, tornando-os pessoas diferentes social e intelectualmente (SOARES, 2010).

Outro ponto importante a ser considerado diz respeito ao que Soares (2010) chama de dimensão individual e social de letramento. Na dimensão individual, que o autora denomina de versão fraca de letramento, este está ligado às habilidades individuais de leitura e escrita, sendo atributo essencialmente pessoal, ligado às tecnologias da leitura e da escrita, envolvendo a funcionalidade, ou seja, os indivíduos que, de posse das tecnologias, tornam-se capazes de exercer as funções de letramento de forma adequada nas atividades sociais em que se envolvem.

Por outro lado, há uma versão radical, revolucionária, em que o letramento é visto como um conjunto de práticas socialmente construídas em que os sujeitos, por meio da escrita e da leitura, tornam-se agentes de suas ações, podendo reforçar, questionar, mudar valores, tradições e formas de poder nos espaços em que estão inseridos.

Essa versão Street (2014) denomina de *modelo ideológico*, em que as práticas de letramento são socialmente determinadas, assim como os significados da escrita e da leitura dependem dos contextos e das instituições em que são produzidos – os aspectos da cultura e das estruturas de poder da sociedade constituem essas práticas. Nesse sentido, os aspectos sociais somam-se aos pedagógicos e linguísticos que subjazem aos conceitos de letramento. Conforme Street,

O modelo ressalta a importância, do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p. 44).

Por outro lado, o autor expõe o modelo autônomo de letramento, em que os sentidos da escrita e da leitura estão presos a ele mesmo, não sendo considerados os contextos de

produção. Os sentidos são determinados pelas estruturas constitutivas das palavras que compõem os textos, independente dos processos de criação dos interlocutores, e são, de acordo com Street (2014, p.44), “ligados a uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual, e mobilidade social”.

Na esteira das teorias acerca do letramento, concorda-se com Kleiman (2005), que afirma que este não pode e não deve ser tomado como um método, mas como um novo conceito de ver e entender os usos da escrita e da leitura na sociedade dentro e fora da escola, possibilitando, assim, uma imersão dos sujeitos no mundo da leitura, da escrita, enfim, da linguagem e dos significados.

Ademais, de acordo com Kleiman (2010), os conceitos de alfabetização e letramento se complementam e são importantes, uma vez que as pessoas, para fazerem uso da escrita e da leitura nas interações das práticas sociais, também se utilizam dos conhecimentos linguísticos adquiridos por meio da alfabetização, que embora tenha características diversas das do letramento, faz parte dele e, como prática escolar, é essencial para que as pessoas exerçam, autonomamente, muitas práticas de letramento existentes na sociedade.

Diante disso, vale ressaltar que os letramentos influenciam as práticas de leitura e escrita dentro e fora das escolas e, nesse contexto, Kleiman (2005) afirma que as práticas de letramento fora da escola são colaborativas, dinâmicas, e os eventos de letramento, que compreendem as práticas situadas, levam em consideração os interesses dos sujeitos, enquanto na escola elas são diferentes, assumem um caráter individual, são fechadas, tradicionais, denominadas *práticas de letramentos escolares*.

Deste modo, pode-se dizer que as práticas escolares são também colaborativas, que consideram as práticas situadas, os interesses dos sujeitos envolvidos nas ações interativas de usos sociais da leitura e da escrita.

A Língua Portuguesa no Ensino Médio, ainda bastante pautada nas concepções tradicionais da linguagem, valoriza os estudos dos textos escritos, a leitura vinculada aos livros didáticos, enfrentando grandes desafios, tanto em relação aos índices de aprendizagem e domínio da língua escrita como nas atividades que envolvem a leitura.

Atribui-se esse fato à dificuldade que hoje as escolas enfrentam em relação à quantidade, variedade e multiplicidade de material linguístico disponível para leitura e escrita, à fluidez das linguagens que circulam nos meios sociais, à rapidez com que as informações

são disponibilizadas e às condições de vida dos estudantes que frequentam as salas de aula na contemporaneidade.

Diante desse universo, entende-se que a escola é a principal responsável por inserir os sujeitos, de forma ética, crítica e democrática (ROJO, 2009) nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita.

Para tanto, faz-se necessário que a educação linguística considere a linguagem multissemiótica, a multiplicidade de práticas de letramento e a multiculturalidade que envolve os letramentos múltiplos, promovendo diálogos entre os sujeitos pertencentes às várias camadas populares que convivem nos mesmos espaços, escolares ou não, permitindo a interação por meio das práticas discursivas, possibilitando ao estudante do Ensino Médio uma aprendizagem, permeando os conhecimentos teóricos e sistematizados da língua escrita que circulam nos ambientes e práticas escolares e os conhecimentos ligados à cultura do estudante, pertencentes às práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Rojo (2009) muito bem explica que

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão das multissemioses ou multimodalidades das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 109).

Trabalhar com leitura e escrita no Ensino Médio é um grande desafio, pois implica lidar com letramentos múltiplos, que compreendem uma multiplicidade de práticas letradas, valorizadas ou não, envolvendo os letramentos do mundo e os da escola, ou seja, implica na “leitura na vida e leitura na escola” (ROJO, 2009, p.118).

As pessoas estão diante de clamores para o repensar de práticas pedagógicas tão necessárias ao ensino que ofereçam aos estudantes a possibilidade de variadas formas de uso das linguagens verbal, corporal, plástica, musical, gráfica, para que sejam capazes de se expressar linguisticamente e socialmente nas várias esferas de comunicação, valorizadas ou não, da sociedade em que vivem.

Implica ainda desenvolver competência para trabalhar a língua e a linguagem, utilizar as mídias e as múltiplas práticas letradas de maneira ética, crítica, democrática e responsável, sendo protagonista de seus discursos e, conforme Souza (2014), enfrentando as mudanças

ocorridas nas sociedades nos campos social, econômico, cultural, linguístico, de novos enfrentamentos, novas formas de relacionamento e novos conceitos de tempo e espaço.

Além disso, pressupõe entender que a internet tem causado impactos na vida das pessoas e vem remodelando a identidade do leitor e do autor na atualidade. Dessa forma, o letramento digital faz parte da vida dentro e fora das escolas e, nesse sentido, o professor precisa aprender a lidar com as novas formas de aprender e de ensinar, pois os avanços tecnológicos estão imersos nas relações sociais, na vida prática dos sujeitos, mudando radicalmente a realidade da sociedade atual.

Dessa forma, por meio do uso das tecnologias digitais, as pessoas, em todos os lugares e esferas da sociedade, estão expostas e em contato com muitas informações, formas de comunicação, criando redes que, interligadas pelas tecnologias, proporcionam comunicação, interação, construções significativas de sentidos e conhecimento, o que Castells (1999) chama de *sociedades em redes*.

Em função, portanto, do que foi citado, é importante que a escola repense suas práticas de ensino de Língua Portuguesa, enfocando os multiletramentos e os letramentos críticos, elementos necessários e fundamentais para o desenvolvimento de práticas de comunicação e interação verbal nas sociedades contemporâneas.

O conceito de multiletramentos, de acordo com Rojo (2012, p. 13), compreende a “multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de sentidos dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Envolve, pois, o uso das tecnologias da comunicação e da informação, a valorização da cultura de referência dos estudantes, sendo estas valorizadas ou desvalorizadas socialmente.

Essa mesma estudiosa considera as transformações sociais, econômicas e de transmissão e circulação da informação como marcadas pela fluidez e mobilidade. Trata-se de uma movimentação necessária, vista por Santaella (2010) e Canclini (2008) como característica das sociedades pós-modernas e, nesse contexto, algumas marcas tornam-se relevantes, como, por exemplo, conceitos e termos como conectividade, ubiquidade, mobilidade, integração semiótica, hipertextos, hipermídias, hibridismos culturais, discursos polifônicos, “gêneros impuros”, multissemióticos e híbridos.

São conceitos que estão presentes na sociedade, dentro e fora das escolas, e se tornam importantes para professores, alunos, comunidade escolar, para que o benefício da aprendizagem significativa chegue aos estudantes, pois, de acordo com Tagata (2014, p. 169), “[...] não devemos virar as costas para o tipo de aprendizado proporcionado por novos

letramentos, [...] se quisermos engajar nossos alunos em atividades significativas e motivadoras, e ajudá-los a se tornarem cidadão críticos e participativos”.

Nesse sentido, os multiletramentos são entendidos como práticas de textos e de outras formas semióticas de comunicação relacionadas às novas tecnologias digitais e às práticas sociais, que abrangem conhecimentos interativos e colaborativos, mudanças na concepção e nas relações de poder em relação à questão de propriedade da máquina, dos textos verbais ou não verbais e das ideias, uma vez que há a possibilidade de produções colaborativas, dos usos efetivos dos espaços e ferramentas digitais; são híbridos, fronteirços, porque envolvem diferentes linguagens, modos, mídias e culturas (ROJO, 2012).

Nessa perspectiva, o objetivo da educação, ao implementar uma pedagogia dos multiletramentos, deve ser o de formar indivíduos conscientes, críticos, produtores de conhecimentos e de sentidos, e não meros consumidores. A aprendizagem deve estar focada no fazer, na criação, na elaboração coletiva, na interação entre os sujeitos envolvidos nos atos de comunicação e interação verbal, nos mais variados espaços de convivência social, seja nas escolas ou fora delas. O multiletramento passa a ser visto pelo prisma multicultural, além do recurso tecnológico, porque está presente no contexto e nas relações socioculturais.

A pedagogia dos multiletramentos envolve os novos letramentos advindos das tecnologias de informação e comunicação, as culturas emergentes do mundo globalizado, vários e múltiplos sentidos e seus modos de representação. Para Cope e Kalantzis (2016), muito interessava essa questão do significado das dimensões do “multi” letramento em relação ao multilinguismo e ao multimodal.

Multilinguismo refere-se à “variedade de línguas existentes dentro de uma mesma língua”, isso por “questões sociais, étnicas, de subculturas ou de grupos de interesses ou afinidades”. O multimodal é “visto na elaboração de sentidos que envolvia cada vez mais a negociação entre diferentes discursos” (COPE e KALANTZIS, 2016, p. 10).

Nessa perspectiva, para os autores, a “pedagogia dos multiletramentos teria que se voltar para esses dois “multis”, como um aspecto fundamental do ensino e da aprendizagem contemporânea” (COPE e KALANTZIS, 2016, p. 10). Nessa mesma direção, Rojo (2013) ensina que para a questão do “multi”, a significância dos “múltiplos” que envolve os letramentos contemporâneos, é fundamental.

Assim, para a autora, há

[...] dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Nessa esteira, para Rojo (2012), essa pedagogia dos multiletramentos, cunhada em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (GNL)<sup>3</sup>, grupo de pesquisadores multidisciplinares da cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, preocupados com a situação da aprendizagem vivenciada pelo sistema de ensino anglo-saxão daquele momento, surgiu da necessidade de desenvolver nas escolas um trabalho que atendesse aos novos letramentos surgidos na sociedade, advindos das mudanças ocorridas no mundo por causa da globalização, além dos aspectos da multimodalidade e do multilinguismo propostos pelo GNL.

Para os teóricos Cope e Kalantzis, pertencentes ao GNL, os motivos que levaram à criação da pedagogia dos multiletramentos estão intimamente relacionados às mudanças ocorridas na vida contemporânea, no modo de relacionamento das pessoas, nas questões sociais, econômicas, históricas, culturais, tecnológicas, de criação de sentidos frente aos atos linguísticos, não sendo mais permitido à escola continuar do mesmo jeito.

Deste modo, os autores ressaltam que “o mundo estava mudando, o ambiente das comunicações também estava e nos parecia que para acompanhar essas mudanças, o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também” (COPE e KALANTZIS, 2016, p. 9).

Os multiletramentos estão relacionados às formas de significação por meio de “design ou transformações ativas e dinâmicas do mundo social e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, envolvendo os modos linguísticos, visuais, gestuais, espaciais, de sentidos integrados às práticas diárias da mídia e a cultura” (COPE e KALANTZIS, 2016, p. 10).

Rojo (2012) amplia esses conceitos com uma pedagogia “multi”, incluindo, além dos aspectos da multimodalidade e multilinguismo propostos pelo GNL, os aspectos da multiculturalidade, ou seja, o compreender a cultura do alunado, sendo necessário, pois, o desenvolvimento de letramentos críticos, necessários para que as práticas de leitura e escrita

---

<sup>3</sup> Grupo de Nova Londres – designação a um grupo na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, formado por renomados teóricos, especialistas, sobretudo da Linguística e Educação, para discutir e debater os sérios problemas do sistema de ensino anglo-saxão. Entre os membros estavam Courtney B. Cazden, Norman Fairclough, Bill Cope, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress e Carmen Luke.

sejam produções transformadas, implicando assim, agências, participação e envolvimento por parte dos estudantes.

No que concerne aos letramentos críticos, de acordo com Menezes e Souza (2011), estes devem desenvolver no estudante a percepção de que não está sozinho, que seus atos, palavras, valores e desejos estão vinculados aos da coletividade sócio-histórica à qual pertence, pois ambos pertencem ao mundo; são, portanto, sujeitos sociais. No processo de letramento crítico, os significados dos textos não estão apenas no autor, mas autor e leitor juntos são agentes de significação e de mudanças.

Perante o panorama apresentado, entende-se e concorda-se com Rojo (2009) e Menezes e Souza (2011) quando afirmam que a escola, como está hoje constituída, precisa rever seus conceitos, oportunizar aos seus estudantes práticas sociais que envolvam leitura e escrita nos mais variados espaços de suas vidas cotidianas, sempre de forma crítica, ética e democrática. Para tanto, é necessário que a educação linguística considere os vários sujeitos, os diferentes discursos vinculados, bem como os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos.

As escolas, maiores agências produtoras de discursos, ideias, significados, sentidos, precisam tomar para si esses novos e diferentes modos de ensinar, valorizando os sujeitos nela presentes – alunos e professores – com sua cultura, seus discursos, modos de representação da linguagem contemporânea, de convivência de velhas e novas ferramentas na elaboração de textos/discursos, tais como: lápis, papel, canetas, giz, computador, internet, imagens, sons, cores, vídeos, edição e diagramação, áudios e outros. Todas essas ferramentas convivem, na atualidade, na escola e fora dela. Os professores e alunos necessitam ter acesso a elas, usá-las de forma correta e, para tanto, requerem-se novos e multiletramentos.

Quaisquer que sejam as posições, a verdade é que o letramento sob o viés da multiplicidade de sentidos do texto e dos discursos, das relações e das produções passa, portanto, a “ser legitimada, num processo que entende a leitura como atividade social, não mais como atividade individual” (DUBOC, 2016, p. 60). Nesse sentido, faz-se pertinente e de suma importância, considerar a concepção do “letramento crítico como uma perspectiva educacional ou uma atitude/postura filosófica” (DUBOC, 2016, p. 61).

Desse ponto de vista, o letramento crítico vai além de leituras críticas, envolvendo construção de sentido entre os sujeitos interlocutores diante dos processos de comunicação. Assim, de acordo com Duboc (2016),

O letramento crítico busca o desvelar de privilégios e apagamentos no texto, priorizando a construção de sentidos do sujeito-interpretante do EU, num exercício genealógico saudável que convida o leitor a comparar, contrastar e compreender criticamente as eventuais semelhanças e diferenças nos processos de significação do EU e do OUTRO (DUBOC, 2016, p. 62).

Concorda-se com a autora ao considerar que o trabalho com os letramentos críticos é de fundamental importância na atualidade, “em que toda a diversidade social, étnica, racial, de gênero, sexualidade e de condições físicas, outrora veladas, clama por um sujeito crítico, responsável, um sujeito que reconheça a diferença, e, acima de tudo, sabe com ela conviver” (DUBOC, 2016, p. 62).

Como se pode notar, para o desenvolvimento do letramento crítico é preciso que o professor seja e esteja atento, que tenha um olhar diferenciado para os acontecimentos de sala de aula, no seu entorno mais próximo e mais longínquo, que seja capaz de partir “para uma problematização rica, compromissada com a ética, a responsabilidade e a inclusão” (DUBOC, 2016, p. 63).

O perfil profissional do professor deve ser o do pesquisador, atento, sagaz, que valoriza o ser humano que está à sua frente e sempre pronto a enfrentar desafios, disposto a transformações, ao *redesign* que, de acordo com Janks (2016), deve servir para que as pessoas pensem nas outras, que as produções sejam consideradas em suas especificidades e que os produtores sejam valorizados em suas individualidades e diferenças, pois, segundo o autor, “cada *redesign* deve contribuir para criar um mundo em que o poder não seja usado para desempoderar os outros, em que a diferença seja vista como um recurso em que todos tenham acesso aos bens sociais e às oportunidades” (JANKS, 2016, p. 37).

Diante do cenário apresentado, vislumbra-se na contemporaneidade a necessidade de sujeitos atuantes, flexíveis, críticos, éticos, responsáveis, pesquisadores ávidos de saber, responsáveis, colaborativos, que sejam capazes de valorizar o outro, a diversidade das linguagens, dos modos de significar, dos modos de ser e viver no mundo globalizado, híbrido, midiático, multimidiático, hipermidiático e dos ciberespaços, conforme aponta Santaella (2010):

Enfim, o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre na palma das mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de

comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam (SANTAELLA, 2010, p. 89).

Vê-se e entende-se o mundo que pulsa fora dos muros institucionais e que a escola pretendida poderá se tornar realidade se for capaz de transformar-se, “revisitar suas tradições diante das novas demandas da atualidade” (DUBOC, 2016, p. 76).

No entanto, compartilha-se das mesmas ideias de Janks (2016) acerca do grande desafio de realizar os *redesigns*, as transformações nas práticas pedagógicas cristalizadas nas escolas: “[...] realizar o *redesign* de práticas é que é o grande desafio, porque nosso fazer e agir no mundo estão frequentemente enraizados nas pessoas. Realizar o *redesign* do mundo parece ser algo impossível de ser feito” (JANKS, 2016, p. 37).

É nesse viés que a proposta dos multiletramentos e letramentos críticos é tão desafiadora e significa uma enorme oportunidade para que mudanças ocorram nas salas de aula, na produção de sentidos dos textos, quais sejam eles, no comportamento e na vida das pessoas, nos discursos produzidos e circulados dentro e fora das escolas. É nesse contexto que o princípio dialógico, proposto por Bakhtin, toma força e pode tomar rumos diferenciados na produção dos discursos/práticas comunicacionais e pedagógicas da contemporaneidade.

Nesse sentido, faz-se necessário que as escolas se utilizem das novas tecnologias, dos conhecimentos e as informações das tecnologias digitais, levando aos estudantes o conhecimento de linguagem, não apenas por palavras escritas, mas também por imagens, sons, cores, gráficos e materiais multimidiáticos, oferecendo a eles a oportunidade de ler, interpretar, produzir e construir sentidos por meio das marcas linguísticas e não linguísticas.

Ao considerar que os textos verbais, bem como os não verbais, carregam em si conceitos, valores e características dos contextos sociais, culturais, ideológicos e históricos dos grupos a que esses textos pertencem, é de suma importância que a escola promova práticas de letramento crítico, que levem os estudantes a refletirem. É o que coloca Souza (2014): “um dos objetivos do letramento crítico é o de desenvolver a flexibilidade, o questionamento, perceber como as crenças são construídas e entender como as próprias crenças foram sendo assumidas e quais as consequências de adotá-las” (SOUZA, 2014, p. 126).

Dado o contexto, faz-se necessário mudar as práticas pedagógicas da escola diante dos grandes desafios que impõem o mundo atual, os avanços das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), as mudanças sociais, culturais e históricas.

É de suma importância entender que a educação instituída nos modelos antigos, com metodologias, abordagens e pedagogias ultrapassadas, que valorizam apenas a forma escrita da linguagem, o material impresso, não dão conta de atender às demandas educacionais atuais de estudantes capazes de aprender em ambientes diversificados, elegendo outras e variadas formas de aquisição de conhecimento e de produção de sentidos aos atos comunicativos.

Na Língua Portuguesa, faz-se necessária uma reflexão acerca das concepções de linguagem centradas nos modelos tradicionais, na linguagem escrita, no ensino estruturalista que, elegendo as formas linguísticas como únicos aspectos para aquisição dos conhecimentos sobre a língua, estão afastando os estudantes do conhecimento, tornando-os desinteressados e desestimulados para se comprometerem com o ensino e a aprendizagem.

No bojo das reflexões desenvolvidas, com base no que propõem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, “o papel da disciplina de Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (OCEM-LP, 2006, p. 27). Acredita-se que uma abordagem interacionista das concepções de linguagem perpassa os conceitos e as teorias abordadas na pedagogia dos letramentos múltiplos, multiletramentos e letramentos críticos.

Com base no arcabouço teórico pesquisado, pode-se conceituar língua/linguagem como conjunto de signos e relações interacionais que levam os sujeitos, nos momentos de enunciação, por meio da fala, escrita, sons, imagens, gestos, a transmitirem os sentidos que atribuem às coisas e aos seres, e assim produzirem as comunicações e as relações pessoais e sociais, em práticas múltiplas de produção/recepção/interação de significados, as quais exigem práticas pedagógicas diferenciadas para o desenvolvimento de um processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Nesse sentido, há que se ter a consciência de que, na pedagogia dos multiletramentos, na concepção de linguagem enquanto formas de produção de novos e outros sentidos, as práticas sociais materializam-se num contínuo de sistemas semióticos de comunicação que vão além da leitura, da escrita e da fala, pois, de acordo com Santaella (2007), “texto, imagem e som já não são o que costumavam ser. Deslizam uns para os outros, sobrepõem-se e entrecruzam-se” (SANTAELLA, 2007, p. 34), sendo necessário, pois, novos olhares e novas posturas frente ao ato pedagógico.

Esses multiletramentos trazem a necessidade de concepções diferenciadas sobre a linguagem e as formas de representá-la como oportunidade de aprendizagens diversificadas e

significativas para os estudantes com práticas pedagógicas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa.

Com o uso das tecnologias, as semioses e a multimodalidade ganham espaço e, dessa forma, novos e outros sentidos podem ser atribuídos às coisas e aos textos, produzindo assim significados diferentes, oportunizando outras leituras, abrindo espaços para outros textos, a participação de outros sujeitos nos atos de comunicação, em todas as esferas da sociedade.

Essa concepção de linguagem que valoriza o diferente na forma e no sentido, que possibilita infinitas leituras e interpretações, admite e valoriza a inserção de muitos modos de representar – escrita, oralidade, cor, som, música, imagens, movimentos – e de veicular as informações e a comunicação, valorizando outras culturas que não somente aquela considerada verdadeira e boa pela sociedade.

## **1.2 Concepções de linguagem e os multiletramentos no Ensino Médio<sup>4</sup>**

A concepção que se tem de língua, de educação, de sujeito, de sociedade, torna-se essencial para posicionamentos diante dos fatos e acontecimentos educacionais atuais, porém, para o professor de Língua Portuguesa, a concepção de linguagem passa a ser central, ou seja, a forma como ele concebe a linguagem determinará a estrutura do seu trabalho linguístico pedagógico, determinando os caminhos dos processos de ensino e de aprendizagem da língua.

As atitudes e as concepções dos professores acerca da linguagem são, na visão de autores como Kato (1995), Soares (1998) e Perfeito (2005, 2007), decisivos no processo de aprendizagem, pois permitem que sejam feitas intervenções apropriadas no processo pedagógico.

Nesse sentido, Geraldi (2003) e Travaglia (2009) apontam para o fato de que as metodologias de ensino estão sempre articuladas a uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula, sendo a questão do “para que” se ensina ligada às concepções de linguagem e às posturas relativas à educação e às visões de mundo – são, portanto, questões metodológicas relevantes.

Tem se tornado prática entre os professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio apresentar dúvidas quanto às concepções de linguagem que permeiam seu fazer pedagógico e

---

<sup>4</sup> Parte deste tópico serviu de base teórica para o artigo *Concepções de linguagem e o ensino dos multiletramentos no Ensino Médio*, apresentado no CNELLMS – VII Congresso Nacional de Estudos e Linguísticos e Literários de Mato Grosso do Sul – junho de 2016.

suas metodologias de ensino. Na maioria das vezes, essas dúvidas são advindas de sua formação inicial e/ou adquiridas nas formações continuadas, muitas vezes desconexas, sem, no entanto, ter uma reflexão aprofundada das concepções teóricas da linguagem que levem a uma concepção das metodologias para o trabalho pedagógico com a linguagem em sala de aula.

Essa preocupação aumenta à medida que se depara com professores que não consideram os sujeitos envolvidos no discurso, as questões históricas e as relações sociais subjacentes a elas, fazendo-se necessário, então, discutir as concepções de linguagem e os conceitos a elas relacionados, analisando a relação existente entre esses conceitos e, neste estudo, o ensino dos multiletramentos no Ensino Médio.

Inicia-se a discussão teórica trazendo para o bojo questões referentes às concepções de linguagem, com base em Geraldi (1984), nomeando-as em: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; e linguagem como forma de interação.

Outros estudiosos já ampliaram esses conceitos, chegando à pedagogia dos multiletramentos, como Rojo (2012), Cope e Kalantzis (2000), Coscarelli e Kresch (2016), Levy (1998), entre outros que, com seus pressupostos, ampliaram os estudos da linguagem no ensino da Língua Portuguesa com a inclusão de conceitos como multiculturalidade, multilinguismo e multissemieses, advindos das mudanças ocorridas na sociedade, assim como a criação e o avanço da internet e das novas tecnologias da informação e comunicação sociais, que neste estudo denominamos *concepção de linguagem como criação de novos e outros sentidos*.

A partir deste momento, passaremos a um breve estudo sobre o percurso histórico acerca das concepções de linguagem, correlacionando-as à concepção de linguagem dos multiletramentos.

### **1.2.1 Concepções de linguagem: historicidade e implicações no ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos**

No percurso histórico dos estudos da linguagem, basicamente três concepções eram consideradas, às quais, de acordo com Geraldi (2003), correspondiam correntes de estudos linguísticos que norteavam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Como primeira concepção, aponta-se a linguagem como expressão do pensamento. Sendo que, com o avanço das novas tecnologias da comunicação e informação e a complexidade das comunicações na sociedade contemporâneas, outros conceitos passaram a fazer parte dos estudos linguísticos, sendo abordada aqui a questão dos multiletramentos.

Essa concepção de linguagem está relacionada às estruturas mentais do ser humano. A linguagem é racional, transparente, baseada em leis e regras bem definidas, ligadas aos componentes mentais do homem, independentes de fatos exteriores e extralinguísticos (CARDOSO, 2005).

Nesse sentido a linguagem é entendida como mera “tradução” do pensamento, ato individual, monológico, independente de traços de exterioridade. A língua, nessa ótica, é concebida a partir dos pressupostos da lógica, que ainda na antiguidade guiavam os preceitos das primeiras gramáticas gregas.

O estudioso Geraldí (2003) considera que essa concepção ilumina os estudos tradicionais da linguagem e embasa todas as propostas de ensino centradas na gramática tradicional. Nessa perspectiva, entende-se que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam, e a gramática prescritiva, o bem-falar, o certo e o errado, a norma culta, a língua dos clássicos passa a constituir o foco de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Língua é tida, pois, como homogênea, estática e invariável. Os contextos de uso da linguagem não são considerados, uma vez que o autor deve exteriorizar seu pensamento, codificá-lo de forma clara e transparente para que o leitor possa decodificá-lo.

De acordo com Perfeito (2005), a concepção de leitura, nessa perspectiva, é prioritariamente a extração de sentidos, em que não é possível ao leitor suscitar novos significados, uma vez que o mesmo é colocado pelo próprio autor, por meio das marcas linguísticas deixadas no texto de forma transparente.

Frente aos pressupostos dessa concepção de linguagem, em que a gramática tradicional orienta o ensino, privilegiando a língua escrita, padrão ou norma culta, valorizando a linguagem dos clássicos, desvalorizando as variações linguísticas, excluindo de contextos linguísticos e culturais as pessoas que falam diferente daquela considerada correta, depreende-se que essa concepção de linguagem, por si só, não atenderia às necessidades teóricas e metodológicas exigidas para o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

Em uma segunda concepção, aponta-se a linguagem como instrumento de comunicação. Ela é influenciada pela teoria da comunicação e intrinsecamente ligada ao estruturalismo. Nela a língua é considerada, ao mesmo tempo, estrutura e função.

Geraldi (2003) considera que nessa perspectiva a língua é entendida como sistema de código que compreende um conjunto de signos organizados por regras, que servem de instrumento para comunicar uma mensagem a um receptor, o qual deve ser aprendido pelos falantes.

Como é um sistema composto por signos combinados, organizados conforme regras, precisam ser aprendidos pelos falantes para que a função da linguagem seja cumprida, qual seja, a da comunicação de mensagem de um locutor a um receptor. Travaglia (2009) afirma:

Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação aconteça (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

A língua, nessa ótica, é considerada fora dos contextos de uso, sendo entendida apenas na estrutura, deixando a fala relegada a segundo plano. Cardoso (2005) refere-se a essa concepção buscando nas funções da linguagem a referência ao trabalho de Jakobson (1963), relacionando os seis fatores envolvidos no ato da comunicação verbal: remetente, mensagem, destinatário, canal, código, contexto/referente.

Isso implica dizer que existem apenas emissores e receptores, codificadores e decodificadores. Nessa perspectiva, Possenti (1983) chama de excluídos do processo qualquer elemento que se refere ao falante, pois os atos de fala não são levados em consideração, porquanto a linguagem é considerada apenas meio de comunicação.

Aponta Geraldi (2003) que essa concepção de linguagem passou a povoar os livros de didáticos, com propostas de atividades de leituras e orientações aos professores para serem seguidos, desconsiderando as variadas formas de comunicação e modos de significação.

Concebida a língua como um constructo teórico, homogêneo, abstrato, invariável e organizado sistematicamente, não considerando os contextos de uso da fala, a língua se torna o espelho do pensamento, conforme explica Possenti (1983), uma vez que só se considera

verdadeiro aquilo que está posto nos enunciados, não oferecendo aos receptores da mensagem a oportunidade de nova significação, ou seja, o valor das enunciações.

Essa concepção de linguagem, por si só, pouco tem a contribuir para o desenvolvimento do ensino dos multiletramentos, uma vez que essa pedagogia requer interação, interlocução, práticas situadas, múltiplas linguagem, semioses e modalidades (ROJO, 2012).

Chega-se à terceira concepção de linguagem: interação verbal social. Nesse conceito, mais do que possibilitar a comunicação, a linguagem é entendida como lugar de interação verbal, humana, social (GERALDI, 2003). Assim, por meio da fala, os sujeitos praticam ações, constroem vínculos e compromissos que, sem ela, não seriam possíveis. A noção de interação verbal, apontada nessa concepção, ocorre por meio de discursos, pelas condições em que são produzidas, pelos papéis que desempenham os sujeitos envolvidos na situação de locução, além dos aspectos linguísticos.

No momento da produção do discurso, há toda uma gama de envolvimento que, por extensão de sentido, estende-se à produção escrita, por isso dialogismo e polifonia estão tão próximos da oralidade e da escrita, por entender que ambas permeiam as interações sociais.

Relacionando esses conceitos já mencionados ao processo de construção da escrita, retomam-se conceitos de Bakhtin (2006), que explica essa concepção pela importância da enunciação como uma verdadeira substância da língua no processo da linguagem, ou seja, todo enunciado deve possuir uma razão para ser produzido, visto que representa todo um processo linguístico.

Isso quer dizer que não basta analisar ou pensar apenas no código linguístico abstrato das formas, ou do pensamento dos falantes, embora todos esses processos sejam importantes, mas é necessário, também, observar os processos, as relações, as interações, a comunicação ininterrupta entre os locutores, reafirmando, desse modo, o caráter dialógico da linguagem:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Nessa perspectiva, a enunciação deve ser entendida como ato social, histórico, coletivo, de caráter dialógico e lugar de interação verbal entre os sujeitos. A linguagem é possibilitada pelos enunciados, os quais trazem contextos ideológicos, uma vez que a palavra, portanto, a

enunciação, é ideológica, ou seja, reveladora dos valores fundamentais, conquistas e conflitos de uma época e de uma sociedade (CARDOSO, 2005).

Ademais, um ensino que considere as práticas situadas, as condições de produção dos discursos, os sujeitos envolvidos nas interações verbais, as concepções que levem em consideração como o estudante aprende e adquire a linguagem, sendo sujeito, atuando sobre a língua escrita, buscando compreender os sistemas, levantando hipóteses e criando soluções (SOARES, 1998), é de fato necessário e representativo dessa concepção, pois assim a aprendizagem da escrita acontece com a escrita, na interação e na participação, e o erro, ora condenável, passa a ser elemento construtivo dentro do processo interativo de construção da linguagem e do conhecimento.

Na esteira dessa concepção em que a linguagem é considerada histórica, social, coletiva, realizada na interação verbal entre interlocutores socialmente situados, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) desde a década de 1990 sinalizam a necessidade de um trabalho voltado para o texto, com mudanças de concepções com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. De acordo com o documento,

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (PCN, 1998, p. 20).

Partindo das ideias apresentadas, acredita-se que a concepção de linguagem como interação e criação de novos e outros sentidos esteja próxima de um ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que se pretenda mais humano, democrático, igualitário e de direito a todos os cidadãos brasileiros, que consiga atender aos estudantes da sociedade contemporânea, uma vez que essas concepções tomam a linguagem como um ato social, *locos* de contribuições sociais, em que as pessoas, os falantes, por meio da linguagem, tornam-se sujeitos de suas ações, de seus discursos, em que há possibilidades de novos entendimentos, criação e recriação de sentidos, valorização não somente da língua escrita, mas de inúmeras formas de linguagem, envolvendo gestos, som, cores, imagens, modos e semioses diferenciados.

É de suma importância, quando do ensino de Língua Portuguesa, analisar as relações existentes entre os sujeitos na constituição dos discursos, nos momentos de fala, nas relações

sociais, nas práticas situadas, nos meios pelos quais são vinculados os discursos, e não simplesmente efetuar um trabalho voltado a analisar e classificar as estruturas de sentenças linguísticas que são, em suma, elementos estruturantes das concepções de linguagem que a entendem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação.

Sabe-se que as concepções são interdependentes, que uma não está isolada da outra, que os conceitos são imbricados e os interdiscursos existentes estão a interpelar os sujeitos a todo momento, permeando as práticas educativas.

Dessa forma, como um contínuo das concepções de linguagem, pode-se incluir a quarta: os multiletramentos – concepção de linguagem como criação de novos e outros sentidos.

Essa concepção considera as práticas situadas, as interações verbais, os sujeitos envolvidos nas suas práticas de comunicação.

Os desafios que emergem da contemporaneidade estão marcados pelo avanço das tecnologias, surgindo assim essa outra maneira de olhar a linguagem para compreender a questão do plurilinguismo, do multilinguismo, de maneira que ultrapasse as três concepções de linguagem até então consideradas. Esta quarta concepção alia-se às demais pela necessidade de compreender as mudanças ocorridas na sociedade e o surgimento das novas tecnologias incorporadas na vida do sujeito e na sociedade.

### **1.3 Os gêneros do discurso e os multiletramentos: um diálogo possível**

O trabalho com os gêneros está presente nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no Ensino Médio e, diante da multiplicidade de linguagem, modos e meios de comunicar, e com a intensificação das novas formas comunicativas, por meio das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) presentes na modernidade, cresce ainda mais a necessidade de um conhecimento teórico acerca destes tipos particulares de enunciados estáveis, como apresenta Bakhtin (1997), para designar os gêneros do discurso.

De acordo com o teórico russo, os gêneros do discurso são tipos estáveis de enunciados elaborados pelas esferas de utilização da língua, instituições ligadas às atividades da vida humana. Dessa forma, segundo o autor, os gêneros do discurso, no cotidiano, são dados quase como é dada a língua materna, tamanha sua interação na vida das pessoas, que convivem e aprendem com os gêneros como aprendem a língua materna, mesmo antes de aprender a gramática.

Nessa perspectiva, a efetivação da língua dá-se por meio de “enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

O enunciado, por meio de seus elementos constitutivos, conteúdo temático, estilo e principalmente por sua construção composicional, reflete as condições específicas e as finalidades dessas esferas de comunicação, contribuindo para que cada instituição crie seus gêneros do discurso.

De acordo com Bakhtin,

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades dos gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo, à abstração, desvincula a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Os gêneros, para Bakhtin, são dialógicos, uma vez que os enunciados que compõem o discurso dos falantes são sempre discursos de outros, na medida que o enunciado do falante não parte pela primeira vez dele, nem fica com ele, pois passa a ser de outro. Para tanto, faz-se necessário entender as particularidades constitutivas dos enunciados, quais sejam: alternância dos sujeitos falantes, pela alternância dos locutores; o acabamento e a relação do enunciado com o próprio locutor (autor) e com os outros parceiros da comunicação verbal.

Nessa perspectiva é que se faz tão importante desenvolver uma reflexão a respeito dos gêneros e entender que estes são entidades significativas que perpassam as atividades comunicativas das pessoas em todos os espaços de suas vidas.

Para Bakhtin (1997), os gêneros discursivos se dividem em primários (orais, considerados mais simples) e secundários (os retóricos, que envolvem aspectos mais elaborados da cultura), porém o mais importante é ressaltar que esses gêneros constituem a comunicação e fazem parte da vida das pessoas, sendo inegável sua heterogeneidade.

Os gêneros, entidades que perpassam todas as esferas da vida humana, produtos de interações ocorridas entre aspectos mentais e orientações sociais mais amplas, dentro de contextos socioideológicos, culturais e históricos, estão imbricados na vida humana, servindo, por meio dos enunciados, de elos na cadeia de comunicação verbal (oral ou escrita) das pessoas. Conforme Bakhtin (1997, p. 283), “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realiza, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Partindo dessas concepções teóricas bakhtinianas, busca-se também em Marcuschi (2010) e Rojo suporte para o entendimento acerca dos gêneros e sua importância para o trabalho com os multiletramentos.

Para Marcuschi (2010), os gêneros, considerados fenômenos históricos, ligados às atividades humanas nos aspectos socioculturais, são frutos de trabalho coletivo, ordenam a vida diária dos falantes por meio de ações sociodiscursivas e “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Dessa forma, eles estão intrinsecamente ligados às necessidades socioculturais e também às inovações das tecnologias que perpassam a sociedade ao longo da história da humanidade, justificando, pois, a grande quantidade de gêneros existentes.

Para o estudioso, nos dois últimos séculos, em decorrência das novas tecnologias, principalmente às ligadas à comunicação, houve uma elevada emergência de novos gêneros textuais, isso em decorrência da influência e dos usos dessas tecnologias na vida das pessoas.

Importante ressaltar que esses novos gêneros não surgiram por acaso, mas estão, de certa forma, relacionados a outros já existentes, como explicitado por Bakhtin (1997, p. 282) acerca da transmutação dos gêneros: “Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários, absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”.

A esse respeito, Marcuschi (2010) afirma que as novas tecnologias da informação e da comunicação favorecem o surgimento de novas e inovadoras formas de comunicação, porém não absolutamente novas, pois, embora com características constituintes próprias, carregam elementos de gêneros existentes. É o que se pode observar no caso do telefonema, que apresenta características próprias à da conversação; a mesma coisa poder ser observada no caso dos *e-mails* (mensagens eletrônicas) e das cartas e bilhetes, que os antecederam.

Porém, é importante considerar que todos esses gêneros apresentam elementos que modificam a relação existente entre oralidade e escrita, provocando alterações constitutivas e significativas, irrompendo fronteiras importantes entre elas.

Desse modo, a linguagem desses novos gêneros configura-se mais plástica e dinâmica. Marcuschi (2010, p. 21) ressalta:

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de

ensino de língua. [...] Permitem observar a maior integração entre os tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Para esse autor, os gêneros textuais<sup>5</sup> fazem parte, indistintamente, da vida diária, uma vez que tudo que as pessoas fazem linguisticamente no dia a dia pode ser tratado dentro dos gêneros, que estão diretamente ligados aos textos, orais ou escritos, bem como aos inúmeros textos hoje emergidos com o advento das tecnologias.

A ideia dialógica do discurso cunhada por Bakhtin (1997) é o que possibilita confirmar que a concepção de gênero do discurso abre as portas para a pluralidade de textos e suas várias modalidades que circulam no meio social, incluindo, nesse sentido, todas as formas de linguagem, a fala e os diversos discursos constituídos que circulam nas esferas sociais.

O círculo de Bakhtin já anunciava a diversidade de textos de caráter multissemiótico, à medida que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]”, porque para cada atividade explicitada pelo teórico há possibilidades de um repertório de gêneros do discurso “que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo” (BAKHTIN [1979], 2003, p. 262).

Os estudos de Rojo (2013) fazem referência aos aspectos que embasam a relação entre a teoria dos gêneros do discurso e multiletramentos. Explica a autora que, da mesma maneira que as práticas de linguagem são situadas nas esferas de comunicação, os sujeitos, na multimodalidade, para exercerem as práticas de linguagem, selecionam de forma flexível o gênero discursivo.

Esse tipo de interação envolve a seleção de aspectos das novas tecnologias e das mídias, de maneira mais enfática na mídia digital, ou seja, “o conjunto das semioses possível” (ROJO, 2013, p. 29). A articulação entre a teoria do gênero do discurso e a teoria dos multiletramentos é vista por meio das construções e efeitos de sentido.

Continua a estudiosa, ampliando essa ideia de que os gêneros estão definitivamente presentes na vida diária, para quem os “gêneros são como entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas (universais concretos)” (ROJO, 2015, p. 16).

---

<sup>5</sup> Marcuschi, no texto *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* (2010), apresenta a ideia de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por meio de gêneros, assim como não se pode comunicar verbalmente sem ser por meio de textos. Adota, pois, a ideia de que a comunicação verbal se faz por meio de gêneros textuais.

Dessa forma, para a autora, os gêneros discursivos<sup>6</sup> permeiam a vida diária em todas as esferas/campos<sup>7</sup> da vida humana, sendo, portanto, impossível negar sua grande influência na comunicação intra e extraescolar, em todos os tempos históricos e, principalmente, na hipermodernidade<sup>8</sup>, com as mudanças ocorridas com o advento das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), as alterações advindas das relações e interações sociais, a valorização das culturas que circulam na sociedade, características relevantes presentes na pedagogia dos multiletramentos.

Depreende-se que a concepção e a valorização de todos os gêneros discursivos nas escolas de Ensino Médio tornam-se necessárias e urgentes, uma vez que não se pode mais continuar privilegiando, exclusivamente, a linguagem escrita, culta, a cultura erudita, dita “cultura”, mas também as demais linguagens e formas de significar as coisas e o mundo, bem como as culturas advindas do mundo plural que a hipermodernidade oferece.

Dessa forma, Rojo (2015) destaca alguns pontos importantes para que as transformações ocorridas sejam encaradas de forma crítica, reflexiva, inclusiva e responsável no que tange às interações comunicativas multissemióticas, multimodais, multiculturais e hipermidiáticas.

[...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da Web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 135).

A partir das reflexões, observa-se que a pedagogia dos multiletramentos encontra terreno fértil para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem por meio de gêneros,

---

<sup>6</sup> Ver Rojo (2015), **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Série Estratégias de ensino: 52. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

<sup>7</sup> Os conceitos de esferas/campos de atividade humana são tratados por Rojo (2015) a partir dos estudos da teoria Bakhtiniana. Assim a estudiosa afirma que para o estudo dos gêneros é fundamental a vinculação destes com as diferentes esferas/campos de comunicação verbal.

<sup>8</sup> Para Rojo, a Hipermodernidade encontra-se na esteira das ideias postuladas por Lipovetsky (2004) e outros autores, que procuram a radicalização dos conceitos de modernidade, contrapondo-se ao à pós-modernidade de Lyotard (2002), dentre outros.

sejam estes considerados discursivos e/ou textuais, pois aparentam relação intrínseca com linguagem, hibridização de formas, sentidos, bem como estão ligados às esferas de produção e de comunicação da vida humana, que tanto nos multiletramentos como nos letramentos críticos dão-se nas práticas situadas, as quais envolvem, necessariamente, multissemioses, multiculturas, multimodalidades e multiculturalidades, elementos estes que promovem a interação e a comunicação em ações dialógicas e significativas.

Dessa forma, a multiplicidade semiótica, o texto multissemiótico ou multimodal, assinala para uma manifestação de novos gêneros discursivos no ciberespaço, o que se pode denominar de *e-mail*, *blog*, composição virtual, ciberpoema ou poema virtual/digital, miniconto, microconto, animações *fanclip*, *post*, *twit*, *scrap* – uma modificação virtual para o bilhete – e fórum – versão digital dos debates orais e presenciais –, entre outros.

Dessa maneira, o ciberespaço ou contexto digital, de acordo com Lévy (1999), compõe um exercício adiantado de auto-organização social, e nasce como um espaço comunicacional propício para o surgimento de variados gêneros. Um meio que provoca mudanças nas relações sociais e nas formas de sociabilidade e ensino, aspecto que, nos dizeres de Lévy (1999, p. 29), provoca “um novo espaço de interação humana que já tem uma importância enorme, sobretudo no plano econômico e científico e, certamente, essa importância vai ampliar-se e vai estender-se a vários outros campos, como na pedagogia, estética, arte e política”.

Dessa forma, acredita-se que a escola, agência reponsável pela educação formal das pessoas, não pode negar aos seus estudantes a possibilidade de aprender utilizando-se dos gêneros textuais e discursivos, os quais podem envolver as multilinguagens e as multissemioses existentes nas sociedades cada vez mais plurais e multiculturais.

#### **1.4 Multiletramento no Ensino Médio: possibilidade de diferentes ações pedagógicas e o perfil do professor<sup>9</sup>**

Em razão desse cenário, acredita-se ser importante um olhar atento aos professores de Língua Portuguesa, em cujas ações em sala de aula colocam todas as suas crenças, modos de ser e de entender a educação, na maioria das vezes calcados nos modelos de suas formações inicial e continuadas, bem como em suas experiências cotidianas, sem, no entanto, refletir e

---

<sup>9</sup> Partes deste subcapítulo fizeram parte da fundamentação teórica do artigo *A concepção de aula como acontecimento e as práticas de multiletramento: um discurso pedagógico polêmico*, publicado na revista *Confluência*, 2016.

verificar se suas práticas estão dando certo, se suas crenças e conhecimentos teóricos e práticos estão chegando aos estudantes ou se estão coerentes com os conhecimentos e propostas que circulam na contemporaneidade.

É importante fazer uma reflexão das escolas e professores, no sentido de revisitarem suas práticas, conscientizando-se das mudanças ocorridas na sociedade, do avanço das tecnologias que adentram as escolas com propostas multimodais e multissemióticas cada vez mais avançadas e disponíveis para todas as camadas da população, sendo impossível negar a multiculturalidade existente nas esferas da sociedade, incluindo a escola, que deve ser a principal agência de mudanças e transformações sociais, envolvendo cidadãos críticos, éticos, responsáveis.

Nesse sentido, concorda-se com Silva (2014), quando salienta que

Trabalhar leitura em sala de aula com o uso das novas tecnologias não se resume a atualizar antigas práticas pedagógicas, nem atualizar mídias somente, mas demanda também reformulação e revisão dessas práticas e seus objetivos, deixando o espaço para a crítica dessas mídias e seus discursos (SILVA, 2014, p. 135).

Nessa perspectiva, além de mudar metodologias, é importante uma reflexão acerca das concepções de educação e de linguagem que subjazem toda a prática docente, procurando entender que, se o perfil de estudante mudou, se as relações socioeconômicas, culturais, comunicacionais e históricas se alteraram, não faz mais sentido, no ensino de Língua Portuguesa, centrar a prática pedagógica em concepções de linguagem que privilegiam apenas um aspecto da língua, que não consideram as relações de interação entre os sujeitos, que não aceitam maneiras diversificadas de expressar o pensamento e produzir significados.

A partir das discussões a respeito dos multiletramentos e dos conceitos a ele ligados, como a valorização da cultura dos estudantes, a importância da multimodalidade para a composição dos inúmeros textos que circulam na sociedade atual, as semioses presentes nos diversos discursos vinculados nos textos, sejam orais, escritos, visuais, imagéticos, a importância das mídias e das tecnologias da informação e da comunicação, vislumbram-se novas formas e práticas pedagógicas que valorizam as várias linguagens e os inúmeros modos de representação.

Assim, na atualidade, no ensino presente nas escolas de Ensino Médio, uma reflexão sobre como trabalhar a linguagem, a produção, a leitura e a interpretação textual faz-se necessária, uma vez que os estudantes estão em contato com uma diversidade de práticas

linguísticas muito grande, não sendo possível trabalhar apenas uma modalidade da língua, a escrita, por exemplo, nem com aulas de repasses de informações e/ou conteúdos.

Importante traçar uma relação com os estudos e pesquisas realizados na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos para analisar e compreender a prática do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a avaliação da aprendizagem.

Os estudos de Rojo (2012), Cope e Kalantzis (2016), Coscarelli e Kersch (2016), particularmente referentes à pedagogia dos multiletramentos, trouxeram um novo modo de considerar a linguagem, emergindo como uma alternativa de contemplar o ensino na contemporaneidade frente às novas tecnologias.

Houve, portanto, um repensar no modo de ensinar, o que possibilitou uma nova forma de agir pedagogicamente do professor de Língua Portuguesa. A forma interativa, colaborativa, trouxe para o ensino os textos híbridos, multimodais, multissemióticos, assim como os digitais e os impressos, exigindo do professor uma prática de ensino de compreensão multimodal, ou seja, das práticas letradas existentes na sociedade.

Ainda quanto às diferentes ações pedagógicas, é importante destacar o papel do professor enquanto mediador da aprendizagem e do processo crítico da comunicação. A atualidade solicita um professor que considere os textos socialmente contextualizados e que, diante das novas tecnologias, possa repensar sua prática pedagógica e garantir aprendizagem da linguagem de maneira plural, envolvendo a heterogeneidade linguística e cultural.

Dessa reflexão surge um grande desafio, aquele que se constitui no segundo ponto de reflexão acerca de uma prática pedagógica que envolva a participação, as práticas situadas como parte de um processo de reflexão e alteração de ações pedagógicas para a efetivação de práticas de multiletramentos no Ensino Médio, qual seja: o perfil do professor, sujeito desse processo, que para atuar nessa abordagem que se apresenta em nossas salas de aula precisa conscientizar-se de seu papel, sua importância, imbuído de criticidade, criatividade, respeito ao outro, ao diferente, e responsabilidade, presente na Pedagogia dos multiletramentos.

Cabe então perguntar: qual o perfil do professor do século XXI, em meio às constantes transformações econômicas, sociais, culturais e comunicacionais? Em época de conhecimentos dinâmicos, distribuídos e colaborativos das novas teorias, atrelados à grande valorização dos usos da linguagem na era digital (DUBOC, 2007), em que os multiletramentos demandam envolvimento com a cultura de referência dos alunos?

Com o uso das novas tecnologias da comunicação e da informação, com a multiplicidade de linguagens e de modos de interpretar e dar sentido às coisas (MONTE-

MÓR, 2010), como levar aos “letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação desses designs e enunciados”? (ROJO, 2012, p.30).

Há que se ter em conta que, ao longo da história, de acordo com Geraldi (2015), o perfil profissional<sup>10</sup> do professor se constituiu muito mais em relação ao conhecimento do que em relação ao aluno na sua ação pedagógica.

Isso porque, ao longo dos tempos, a relação aluno/professor/conhecimento foi intensa e cheia de contradições. Da concepção de mero transmissor de conhecimentos dos outros a aplicador de instrumentos e manuais didáticos e controlador de salas de aula, fez-se o percurso histórico do perfil profissional do professor.

O que, na atualidade, já não é mais possível admitir, pois, com o avanço das novas tecnologias e as mudanças sociais, econômicas e culturais, bem como as crises subjacentes a elas, emerge sua nova identidade, que “terá profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos. Talvez nossa grande aprendizagem com os novos paradigmas científicos e culturais seja a aprendizagem das instabilidades” (GERALDI, 2015, p. 92).

No bojo dessas considerações, a figura do professor pesquisador aparece, pois é preciso fazer diferente, é preciso traçar uma nova relação com o conhecimento produzido e sistematizado ao longo dos tempos e da história, o que o autor chama de herança cultural.

Nesse sentido, propõe-se a inversão da flecha dessa herança, de modo que, ao invés de os conhecimentos constituírem os professores e os alunos como se estes estivessem sempre vazios e os conhecimentos sempre à disposição para preenchê-los, eles sejam buscados para a produção do conhecimento, num movimento de encontro e de novas relações entre saberes empíricos e científicos, em processos contínuos de pesquisa, investigação, questionamentos, enfim, de viver e de aprender. Nessa ótica aparece “o professor pesquisador, pela defesa da pesquisa-ação como forma de estar na sala de aula de todo professor, pelas parcerias constituídas nas investigações participantes, etc.” (GERALDI, 2015, p. 92).

Isso significa que é necessário conhecer os saberes produzidos historicamente para poder usá-los. Nesse sentido, na pedagogia dos multiletramentos o perfil do professor é o do sujeito que busca respostas, que considera o aluno enquanto sujeito que vive e tem uma história. É o profissional ávido por perguntas, instigador, aquele que acredita que o aluno seja capaz de perguntar e buscar a resposta, de dar novos sentidos às coisas e aos textos, que

---

<sup>10</sup> O termo *perfil profissional do professor* está sendo usado conforme denominação de Geraldi (2015).

respeita o vivido do aluno e suas experiências, dentro de sua cotidianidade, de práticas situadas<sup>11</sup>. Dessa forma, Geraldi (2015) ressalta que

[...] o professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas (GERALDI, 2015, p. 95).

O professor de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, deve ser coenunciador de seu aluno, sendo capaz de acreditar no seu poder de escrita, de atribuir sentidos às várias formas de linguagens utilizadas na comunicação contemporânea, oferecendo a ele a oportunidade de produzir textos e discursos, de dizer o que tem a dizer, a quem dizer, e para que dizer, de criar sentidos novos e diferentes dos predeterminados.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, necessariamente, deve considerar a influência e a validade das novas tecnologias, a presença da diversidade cultural, e ao professor, elemento fundamental de interação e de relações de comunicação, compete oferecer aos estudantes espaços e oportunidades para se desenvolverem em meio a um mundo diverso, em movimento e desafiador, para que se tornem leitores e escritores críticos, competentes e conscientes. Coscarelli e Kersch (2016) colocam que

É preciso que os leitores saibam enveredar pelos inúmeros sites, blogs, propagandas, aplicativos e ambientes, de forma a cumprir seu objetivo. Eles precisam compreender os textos, selecionando as informações pertinentes, separando o que é confiável do que é suspeito ou não seguro. Precisam compreender e analisar com profundidade e senso crítico as informações que encontram. Mais do que nunca, portanto, precisa-se investir na qualificação dos professores para promover a formação desses leitores (COSCARRELLI e KERSCH, 2016, p. 7-8).

Assim, o professor, nesse processo, deixa de ser o mero transmissor de conhecimento e informações e passa a ser coautor, coleitor, coprodutor, coparticipante da produção de conhecimento, e nessa importante função estará cumprindo o verdadeiro papel diante do ato de escrever, de ensinar a escrever, fugindo, portanto, do modelo padrão de produção textual que persistiu por muito tempo e que ainda acontece na escola, em que o aluno escreve sem ter o que escrever, para não dizer nada a ninguém, porque seu único leitor é o professor, que tem o objetivo de medi-lo, classificá-lo, rotulá-lo.

---

<sup>11</sup> Para o entendimento de práticas situadas, ver Rojo (2012).

Diante do exposto, considerando que a realidade escolar abarca múltiplas formas de dizer, escrever, relacionar-se com o outro, produzir sentidos, além dos sujeitos que nela convivem diariamente, a pedagogia dos multiletramentos muito tem contribuído para uma prática pedagógica diferenciada, crítica e produtiva para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, o perfil do professor questionador, pesquisador, atento às relações, aos seus alunos e aos acontecimentos que os circundam é de extrema importância à efetivação de práticas pedagógicas diferenciadas, críticas e transformadoras, oportunizadoras de criação de novos e outros sentidos diante da diversidade de modos e linguagens existentes na comunicação humana<sup>12</sup>.

Os professores têm sido surpreendidos pelo avanço das tecnologias intermediadas pela internet, pelas redes sociais e suas formas de interação, exigindo outras atitudes, estudos e pesquisas, pois demandam que o contexto escolar não fique fora desse universo, exigindo multiletramentos para a construção de sentidos nas relações e nas comunicações dentro e fora das salas de aula. Dessa forma, o uso das tecnologias digitais é necessário e imprescindível nas práticas pedagógicas dos professores.

Mesmo em situações simples o indivíduo tem sido testado e quase obrigado a incorporar as novas tecnologias nas ações diárias. Esse desafio chega à educação, às práticas pedagógicas do Ensino Médio e à sala de aula. As lousas digitais, as “web-aulas, as videoconferências, os jogos pedagógicos, softwares educativos, laboratórios de informática, datashow, laptops, netbooks, tablets, e-books, [...]” (SALES, 2014, p. 230), têm constituído alguns exemplos de equipamentos e componentes pedagógicos presentes no cotidiano das escolas.

Identifica-se, no entanto, que muitos desses equipamentos e componentes estão presentes nas escolas, porém, em muitas delas eles estão desatualizados, trancados em armários, sem a presença da internet, e os professores não conseguem utilizá-los em suas práticas pedagógicas.

Nas escolas públicas, a questão das tecnologias está ligada às Políticas Públicas na Área de Tecnologia na Educação e ao Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, do Governo Federal.

Os desafios em relação ao uso das tecnologias digitais são muito grandes, pois representam, de um lado, avanços significativos para os processos de ensino e de aprendizagem, quando utilizados de forma significativa e pedagógica, de outro, porém,

---

<sup>12</sup> Partes deste subcapítulo fizeram parte da fundamentação teórica do artigo *Multiletramentos e tecnologias: presente na prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no ensino médio*, Apresentado no Gelco 2017.

quando esses equipamentos e técnicas pedagógicas são utilizados apenas como instrumentos ilustrativos, a técnica pela técnica, o instrumento pelo instrumento, não garantem qualidade nem indicam que as tecnologias estão oferecendo benefícios à aprendizagem dos estudantes e à qualidade da educação. Dessa forma, Kenski (2003) afirma que

Muitas vezes o mau uso dos suportes tecnológicos pelo professor põe a perder todo o trabalho pedagógico e a própria credibilidade do uso das tecnologias em atividades educacionais. Os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projetos educacionais. O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado (KENSKI 2003, p. 4).

Quando se diz que o papel do professor é tornar-se o agente mediador da aprendizagem, já estão colocados os desafios de incorporar as ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, pois o que se pretende é acrescentar as novas invenções às práticas já existentes, que num dado momento foram de extrema importância e que, ainda hoje, podem ser potencializadas e ressignificadas com os avanços das tecnologias digitais e da comunicação.

Entende-se o novo como o significativo, a oportunidade de criar novos horizontes interpretativos, outras formas de significar e ressignificar as práticas educativas, as práticas pedagógicas dos professores, as informações e os conhecimentos trazidos pelos estudantes, assim como os produzidos ao longo da história da humanidade.

Com o uso das tecnologias digitais a aprendizagem passa por um processo de transformação e de ressignificação em relação aos tempos e espaços, tornando-se mais participativa, coletiva, colaborativa, deixando seu caráter solitário e individual.

Nesse contexto, é possível às pessoas interagir, aprender e produzir em espaços virtuais, em que a presença física não se faz mais necessária, as distâncias são encurtadas e barreiras sociais, históricas e culturais podem ser transpostas, possibilitando acesso às informações e aos conhecimentos, conforme proposto por Kenski (2003):

A aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos. Ela pode se dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação (KENSKI, 2003, p. 6).

Com as novas tecnologias digitais, o acesso à informação torna-se possível a todos, em tempos e espaços diversos daqueles ocupados pela comunicação oral e escrita vinculada nos livros e outros materiais impressos. As informações são flexíveis, podem ser produzidas, transmitidas e moldadas pelos sujeitos da comunicação, leitores e produtores textuais.

As tecnologias digitais da comunicação e informação oferecem ferramentas e metodologias que possibilitam o desenvolvimento de atividades diferenciadas, desenvolvendo outras habilidades dos estudantes no processo de produção e aquisição do conhecimento em Língua Portuguesa.

De acordo com Monte Mór (2010), faz-se necessária também uma postura crítica diante das transformações sociais ocorridas na sociedade, desenvolvendo nas pessoas a reflexão, a participação e a autoria, levando ao que ela chama de educação crítica. Daí a necessidade de letramentos críticos.

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias digitais proporciona outras formas de comunicação e de entendimento da linguagem, abrindo espaço para ressignificações, reinterpretações, promovendo uma revolução no processo de comunicação, em que a linguagem escrita, que tradicionalmente predominava na comunicação, abre-se para conviver com outras formas e em outros espaços, exigindo, assim, novas posturas dos sujeitos frente ao ato comunicativo, tanto dos professores quanto dos estudantes.

Portanto, no letramento crítico faz-se necessário entender não somente os conceitos relacionados aos aspectos multimodais e multissemióticos que envolvem a linguagem fora ou dentro dos contextos digitais, mas e sobretudo, a compreensão dos processos das novas construções de sentido nas práticas sociais, como funcionam, quais suas causas e consequências e de que forma os sujeitos se posicionam nos momentos de interação e comunicação.

Como já citado anteriormente a questão do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio na contemporaneidade envolve práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e de aprendizagem, demandando um novo perfil de professor e de estudante, envolvendo os multiletramentos e também as práticas avaliativas.

A partir deste tópico, passa-se a um estudo teórico acerca da avaliação da aprendizagem no decorrer da história da educação, bem como a relação das práticas pedagógicas de multiletramentos e a avaliação da aprendizagem.

## **1. 5 Avaliação da aprendizagem e as concepções pedagógicas ao longo da história**

A avaliação está sendo discutida nos últimos tempos e vem ganhando força em decorrência das mudanças epistemológicas do conhecimento, bem como pelas transformações sociais, econômicas, históricas, culturais e tecnológicas ocorridas na sociedade atualmente.

Nesse contexto de múltiplas transformações da contemporaneidade, procura-se entender que a concepção de avaliação não pode estar apenas vinculada ao conceito em si mesmo, mas em sentido macro, levando-se em consideração as concepções de educação, de ensino e de avaliação em contexto social mais amplo, para que a construção de sentidos, de ensino e de aprendizagem levem à prática de uma avaliação como algo significativo e transformador, de aprendizagens, de sujeitos, de realidades, de concepções epistemológicas e de conhecimento.

Isso em decorrência do fato de que a avaliação não ocorre de forma solta e descontextualizada, mas em contextos conceituais mais amplos, que dimensionam as práticas pedagógicas dentro de modelos teóricos de mundo e, conseqüentemente, de educação (LUCKESI, 2006).

Nesse sentido, faz-se necessário um breve histórico acerca das concepções pedagógicas que perpassaram a história da educação, que marcaram e continuam influenciando a postura avaliativa dos professores contemporâneos.

Para este trabalho, dividiram-se as concepções teóricas e práticas da avaliação atual em duas vertentes: as liberais e as progressistas, por entender que elas transitam, voluntária ou involuntariamente e de forma concomitante, dentro dessas vertentes.

### **1.5.1 Concepção liberal tradicional de Educação**

Sob influência do pensamento liberal, que pressupõe uma predominância do conhecimento intelectual sobre os conhecimentos e vivências dos sujeitos dentro dos espaços educativos, sendo, portanto, os conteúdos expressões de poder e manutenção das ordens postas, essa concepção está vigente no Brasil desde os jesuítas. Seu principal objetivo era instruir os alunos para assumir papéis na sociedade, garantindo acesso e ascensão aos filhos dos burgueses ao poder, uma vez que a educação formal pertencia apenas a essa parcela da sociedade, mantendo, desse modo, o modelo social e político.

O ensino era centrado no professor, que tinha a incumbência de vigiar, aconselhar os estudantes e inculcar, por meio de conteúdos livrescos, densos e fixos, de forma rígida,

expositiva, pautada na memorização e repetição, os conhecimentos historicamente acumulados.

Nesse modelo educacional os estudantes não podiam discordar nem questionar, deveriam apenas memorizar, concordar e produzir. De acordo com Luckesi (2006), a pedagogia tradicional centrava-se no intelecto e na figura do professor. A avaliação centrada nos exames e na concepção classificatória figurava-se como a única forma possível.

A avaliação constituía-se como um processo extremamente burocrático, com conteúdo estático, priorizando a memorização e os resultados por meio de trabalhos e provas. Os conhecimentos repassados e cobrados não possuíam relação com a vida dos alunos. Esse modelo carregava forte caráter de dominação, era centrado no produto do trabalho, jamais considerando o processo em que esta ocorria. Uma concepção pautada na verificação, com a adoção de testes e provas, no intuito de mensurar, medir e classificar, tendo a punição como recurso para promover a disciplina, levando a uma forma avaliativa autoritária e excludente.

### **1.5.2 Concepção liberal renovada**

Essa concepção chegou ao Brasil por volta de 1920 e 1930, influenciada pelo pensamento liberal democrático. A pedagogia liberal renovada apontava para uma educação em defesa da formação do indivíduo como ser livre, ativo e social e destinava-se para todas as camadas da sociedade. De acordo com Luckesi (2006), ela é “centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais” (LUCKESI, 2006, p. 30).

Nessa proposta, a escola deveria possibilitar a oportunidade do desenvolvimento de aprendizagem por meio da descoberta e da experimentação, contribuindo para construção do conhecimento e levando em consideração os interesses individuais do aluno.

A relação professor-aluno deveria ser constituída de forma democrática, sendo o professor um auxiliar, conselheiro para realização das experiências e facilitador da aprendizagem. O estudante, passaria a ser o centro do processo de aprendizagem e deveria, pois, estar sempre buscando, experimentado, pesquisando.

O conhecimento era considerado algo em constante formação, o qual deveria ser reinventado, descoberto, sempre em processos de experiências cognitivas, levando em consideração os interesses dos estudantes, sendo, portanto, valorizada uma metodologia que

privilegiasse o aprender experimentando, aprender a aprender, por meio de trabalhos em grupos, pesquisa e solução de problemas.

A avaliação nessa perspectiva apresentava um foco na qualidade e não na quantidade, sempre preocupada com o processo e não com o produto. Portanto, era cumulativa e qualitativa, com ênfase em aspectos socioafetivos, nos interesses dos estudantes e na valorização da autoavaliação.

### **1.5.3 Concepção liberal tecnicista**

Essa concepção tomou força no final dos anos 1960, momento em que a Escola Renovada encontrava-se em fase de desprestígio. Seu objetivo era o atendimento dos interesses da sociedade capitalista. Teve grande influência de Skinner, por meio da teoria behaviorista.

De acordo com Luckesi (2006, p. 30), essa concepção era “centrada na exacerbação dos meios e de técnicas de transmissão e apreensão dos conteúdos e no princípio do rendimento”. Dessa forma, a escola tinha a obrigação de levar os estudantes a se transformarem em indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, cabia ao estudante aprender as ferramentas necessárias e, para isso, bastava reproduzir de forma correta e fiel tudo o que lhe era ensinado, sendo nesse processo apenas o receptor dos conhecimentos ensinados, repassados pelo professor, que era considerado técnico, o elo entre a verdade científica e o não conhecimento do aluno, por meio de metodologias que privilegiavam as técnicas de aprender fazendo, para transmitir os conteúdos de princípios científicos que deveriam ser considerados verdades inquestionáveis.

A avaliação da aprendizagem pautava-se no uso de inúmeros instrumentos de medição do conhecimento, subordinada aos objetivos operacionalizados, geralmente com base nas informações trazidas nos manuais didáticos, uma vez que desenvolvia uma metodologia por módulos de conteúdo. Era uma avaliação realizada de forma linear e fragmentada, em que se percebem momentos estanques, dependendo momentos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

#### **1.5.4 Concepções progressista libertadora**

A concepção progressista libertadora surgiu no final dos anos de 1980 e início de 1990, com o fim do regime militar e em decorrência dos avanços das lutas dos movimentos sociais de educação popular, que, inconformados com o autoritarismo e a dominação política, buscavam uma educação crítica e que se atendessem a todos, sendo seu maior representante o educador Paulo Freire.

Nessa concepção, de acordo com Luckesi (2006, p. 31), “a transformação virá pela emancipação das camadas populares, que define-se pelo processo de conscientização cultural e política fora dos muros da escola”.

Nessa perspectiva, os conteúdos tradicionais são recusados e é dada ênfase em conhecimento não formal, de forma crítica, questionando as relações do homem no seu meio, valorizando o conhecimento que o estudante traz para a escola.

O estudante deve ser um ser reflexivo e atento à sua realidade, questionar sobre as opressões, suas causas e consequências, sendo estimulado para o envolvimento e o engajamento, resultando nas lutas por libertação, justiça e igualdade.

A relação professor-aluno constitui-se de forma horizontal, ambos são sujeitos do ato educativo, responsáveis, pois, pelo conhecimento, o qual advém das problematizações ocorridas a partir da relação da teoria e as experiências dos indivíduos, sempre em metodologias participativas, por meio de grupos de discussões, em que são valorizados os diálogos, que visam a conscientização política e social, utilizando conteúdos por meio de temas geradores, que são extraídos das vivências e dos interesses dos alunos.

Nessa concepção, o processo avaliativo dá-se por meio da autoavaliação ou avaliação mútua, considerando-se o progresso do grupo e levando-se em consideração todas as práticas vivenciadas pelos sujeitos envolvidos: professores e estudantes.

#### **1.5.5 Concepção progressista crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica**

Essa concepção de educação baseia-se no pensamento filosófico do materialismo histórico-dialético e tem bases psicológicas em Vigotsky (2001, apud GASPARIN; PETENUCCI, 2008, p. 5): “O homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social”.

Essa concepção, segundo Gasparin e Petenucci (2008), tem por objetivo resgatar a importância da escola, buscando reorganizar todo o processo educativo, priorizando o saber sistematizado, pois a partir dele se define a especificidade do saber escolar.

Para Luckesi (2006), com base nos estudos de Libâneo (1984), essa concepção de pedagogia é

centrada na ideia de igualdade, de oportunidades para todos no processo de educação e na compreensão de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos de conhecimentos sistematizados pela humanidade e na aquisição de habilidades de assimilação e transformação desses conteúdos, no contexto de uma prática social (LUCKESI, 2006, p. 31).

Nesse sentido, essa proposta surgiu com o intuito de trazer para a educação as características históricas e sociais que as concepções tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam.

No que tange às questões metodológicas, centra-se no diálogo entre os estudantes com o professor e com o conhecimento acumulado historicamente, prioriza a iniciativa do professor e leva em consideração os interesses dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, tendo em vista que os conhecimentos devem ser sistematizados de forma lógica, ordenada e gradual para que os conteúdos cognitivos tenham efeitos no processo de transmissão-assimilação dos mesmos. Assim, o professor direciona o processo educativo mediando as relações entre os conteúdos e os estudantes.

A avaliação dentro de todo o processo, que deve ser diretiva, porém não autoritária, acontece de forma interativa, numa perspectiva de diagnóstico formativo e continuado. Isso implica entender, conforme Gasparin (2011), que ela pertence tanto ao professor como ao estudante, pois os dois participam ativamente do processo avaliativo, acrescentando ainda a necessidade de garantia de valorização da criação dos sentidos e significados vinculados nas várias linguagens em que a avaliação da aprendizagem se processa.

A avaliação é global, envolve a sociedade em que os sujeitos estão inseridos; é um processo que obedece a fases específicas, que precisam ser desenvolvidas com responsabilidade e comprometimento teórico e prático por parte dos profissionais.

## 1.6 Multiletramentos e avaliação da aprendizagem no Ensino Médio<sup>13</sup>

A sociedade contemporânea, particularmente os professores e os estudantes, estão vivenciando, na atualidade, momentos de grandes transformações sociais e estão expostos a suportes de leituras que envolvem escrita, imagens, cores, som, layout, imagens e objetos 3D, decorrentes do surgimento das novas tecnologias, da globalização, da comunicação e da informação.

Já não basta conhecer a linguagem verbal ou escrita e tipográfica para ter competências e habilidades; outras linguagens estão presentes na sociedade, na intenção de se envolver com linguagens como prática social, o que Castells (1999) caracteriza de era pós-tipográfica de leitura e conhecimento. Trata-se de uma sociedade que passa a exigir tanto dos professores do Ensino Médio como dos estudantes um aprofundamento de conhecimentos para usos complexos da linguagem, bem como para compreender estilos de leitura a partir das múltiplas semioses linguísticas e, conseqüentemente, um olhar diferenciado e significativo para a avaliação da aprendizagem.

Dessa forma, compreende-se que, na efervescência digital da modernidade, a prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa requer mudanças e novas práticas da avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, as questões relacionadas aos multiletramentos no Ensino Médio e às novas epistemologias que subjazem a essa temática, as implicações dos usos dessa linguagem, considerada de complexas multissemoses e multimodalidades, apresentam desafios para a avaliação.

### 1.6.1 Sociedade digital e outras epistemologias da contemporaneidade

Para pensar em “novas epistemologias” numa sociedade digital, alguns pontos merecem reflexão, como, por exemplo: sociedade digital, novas epistemologias, mudanças ontológicas. Para isso, buscaram-se explicações a partir dos estudos de Duboc (2011, 2015), que, embora concentre seus estudos na Língua Inglesa, qualquer área de conhecimento se reconhece nesses

---

<sup>13</sup> Excertos deste subcapítulo fizeram parte da fundamentação teórica do artigo *Multiletramentos e a avaliação da aprendizagem no Ensino Médio*, apresentado no VI Seminário Internacional América Platina, em novembro 2016.

estudos para compreensão dessa “nova epistemologia” da linguagem, da leitura e da escrita, na constante busca de novos e outros significados para o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

Com o advento das novas tecnologias surgem novos tempos, novas maneiras de buscar informações das mais variadas. Recorre-se à tecnologia para ver agenda, marcar consulta, comprar remédios, pagar as contas, transferir dinheiro, fazer compras.

A sociedade está diante de outros tempos, momentos da informação, cujo acesso ao mundo se realiza de maneira eficaz e rápida. Com a preocupação em reconhecer a importância do ensino e da avaliação é que se reuniram esforços para compreender as epistemologias provocadas pelas mídias digitais sobre novos letramentos.

A sociedade vivencia uma época de plena conectividade via internet e um contínuo processo educativo, no qual a linguagem verbal ou escrita não é mais suficiente para compreensão das múltiplas linguagens. Criada a princípio para estratégias militares, a internet ultrapassou os muros civis, ganhou as redes científicas, a tecnologia, os grandes centros universitários e hoje fala-se de uma sociedade digital (CASTELLS, 1999).

Assim, cada vez mais se substitui a relação presencial em uma “sociedade digital”, o que solicita uma outra maneira de se relacionar com o mundo, consigo mesmo, permitindo uma outra relação social, mediada pela tecnologia, considerada por Pierre Lévy (2000) como ciberespaço, um novo meio de comunicação a partir da interconexão mundial dos computadores.

Nesse sentido, Santaella (2010) comunga com esse estado midiático, envolvendo as questões culturais que influenciam as questões de ensino e de aprendizagem e as práticas avaliativas no Ensino Médio, explicando que “ninguém pode mais duvidar que estejam vivendo em plena efervescência de um novo paradigma de formação sociocultural que vem recebendo o nome tanto de cultura digital como de cibercultura [...]” (SANTAELLA, 2010, p. 14).

Dessa forma, a inserção na sociedade digital e qualquer prática educativa a ela ligada, de acordo com Duboc (2016, p. 139), trata de “um auxílio à emancipação, no sentido de desvelar a mensagem imbricada em cada meio, contribuindo com sua função educativa”.

Para exemplificar tal sentido, pode-se mencionar a questão do gênero propaganda, destinado ao público em geral, com forte apelo ao consumismo, que se encontra veiculado nos meios digitais. Essa estudiosa aponta para a concepção de novas formas de atuação do professor e da interação no mundo social e sugere novas formas dos estudantes se relacionarem com eles mesmos e com os que os cercam.

Esse diálogo acerca da tecnologia e sua inserção na escola trata de oportunizar um espaço de crítica no seio das instituições, pois não há como negar que essa inclusão digital passa por um processo dinâmico na reconstrução das práticas educativas, até porque “as mídias já adentraram o espaço da escola, seja institucionalmente ou não, visto que os estudantes já utilizam sua potencialidade e dominam seu ferramental” (DUBOC, 2016, p. 141).

Nessa mesma ótica, Moraes (2016) recorre aos estudos de Teruya e Moraes (2009)<sup>14</sup> para argumentar acerca da importância e da necessidade de cursos de formação em serviço, para que os professores se conscientizem sobre a força da mídia a favor da aprendizagem crítica e coletiva. As estudiosas, ao investigar sobre o Programa Mídias na Educação, depõem que não basta propor tecnologias na escola, pois elas, por si só, não produzirão mudanças enquanto não houver uma mudança nos paradigmas do ensino. Assim, “a mídia, ao ser articulada a uma formação crítica, contribui para a consolidação de práticas emancipatórias na educação e na escola desde que fundamentadas teoricamente para dar sustentação ao conhecimento científico” (MORAES, 2016, p. 171), evitando, dessa forma, a fragmentação de conteúdo e a superficialidade da linguagem.

Importante ressaltar que a epistemologia da contemporaneidade, enquanto estudo do conhecimento, estudo reflexivo do saber, de sua organização e funcionamento, de acordo com Duboc (2011), passa por transformações. Abandona a questão da racionalidade, centralidade e da norma na construção do saber e começa a olhar para a experimentação, para a colaboração, para a possibilidade de produção de novos sentidos e significados presentes nas várias linguagens, o que se pode chamar de ruptura ontológica e epistemológica nos paradigmas.

Assim, sob essa ótica da contemporaneidade, o sujeito abandona o modelo liberal-positivista, centrado na transmissão, na verdade acabada, num sujeito que apenas reproduz o que recebe, e passa, então, a uma “epistemologia do desempenho”. Uma performance diferente, porque o sujeito rompe com a aceção de transferência e considera a colaboração como a produção de sentidos por meio das mediações da escola.

Essa epistemologia apresenta um paradigma mais preocupado com um conhecimento adequado que defende a sociedade em tudo aquilo que pode torná-la menos sofrível, menos individualista e desencantada. Lembrando que neste momento em que a sociedade e a escola

---

<sup>14</sup> Para outras informações sobre a investigação do programa de Mídia na Educação, consultar: TERUYA, Tereza; MORAES, Raquel de Almeida. **Mídias na Educação e formação docente**. Linhas Críticas, Brasília. v. 14, n. 27, p. 327-343, jul./dez. 2009.

se deparam com o advento das novas tecnologias, ou seja, uma educação para as mídias, os sujeitos já estão expostos a uma “democracia cidadã e para uma atitude de consciência política crítica” (SANTOS, 2003, p. 14-15).

Endossa essa educação para as mídias Duboc (2015), quando destaca que a sociedade está numa virada epistemológica com os novos usos da linguagem, calcados agora em novas e complexas multissemioses e multimodalidades.

### **1.6.2 A avaliação da aprendizagem e os multiletramentos: concepções e tipos de avaliação**

O que dizer da avaliação da aprendizagem no Ensino Médio, em que o professor, habituado a conteúdos estanques, provas objetivas de marcar x, depara-se com um viés epistemológico dos multiletramentos, das comunicações digitais, das produções colaborativas, na concepção de que os sentidos não estão só nas palavras, nem só nos leitores e nos produtores, mas que os sentidos podem ser atribuídos de acordo com as práticas situadas, as condições socioeconômicas e as esferas de comunicação? Em que perspectiva deve caminhar a avaliação da aprendizagem?

A avaliação sempre foi um assunto muito debatido e considerado como aplicação de provas, instrumentos e meios para medir e quantificar a aprendizagem dos estudantes. Nessa esteira, verificou-se que, no decorrer da história da educação, a avaliação teve caráter excludente e serviu como forma de disciplinamento social dos estudantes, fato este que perpassou a pedagogia jesuítica, comeniana, as sociedades burguesas, perpetuando até os dias atuais.

Esse caráter excludente e classificatório das avaliações tradicionais, representante de um modelo liberal e autoritário de sociedade e de educação, pouco contribuiu ou contribuiu para a aprendizagem, ou mesmo cumpre seu papel, que deveria ser o de diagnosticar o que o estudante sabe e o que não conseguiu apreender, fornecer ao professor meios para mediar, contribuir para a construção e reconstrução de sentidos e significados e auxiliar o estudante rumo à aprendizagem. Portanto, a avaliação deveria servir de meio para o replanejamento do processo pedagógico para atingir os objetivos propostos para a aprendizagem.

Na visão tradicional de avaliação, os instrumentos são estanques, estruturados, desprovidos de sentidos. A prova, a nota, a medida, o valor, o “soma, divide, resulta a média” torna-se sinônimo de avaliação, e tudo o que está fora dessa regra é errado, sem validade.

De acordo com Luckesi (2006), a avaliação centralizada na práxis dos exames não auxilia na aprendizagem dos estudantes – é controladora, seletiva, autoritária, excludente, preocupada com a reprodução e conservação da sociedade e da educação posta.

Além disso, o modelo tradicional, autoritário, dominante, conservador, excludente, sob a égide do medo, que utiliza instrumentos como provas objetivas, testes, questionários, avaliação somativa, exames que objetivam classificar os estudantes em bons ou ruins, aprovados ou reprovados, provoca profundas e irreparáveis discriminações e exclusões, tanto dos sistemas de ensino como dos sujeitos de si mesmos.

Excluindo-os de seus direitos de pensar, de criar, de construir conhecimentos, recriar significados, tornando-os submissos e conformados com a situação e os ditames da sociedade, são na verdade elementos que não acrescentam, mas, antes, e sobretudo, estancam as mudanças e dificultam a aquisição do conhecimento, e o crescimento dos sujeitos.

Com o surgimento dos estudos dos letramentos e multiletramentos, desafios se impõem para o trabalho pedagógico e metodológico, sobretudo para a avaliação da aprendizagem. Isso se deve ao fato de que as práticas de multiletramentos envolvem não só a multiculturalidade<sup>15</sup>, que pressupõe aceitar todas as culturas, as valorizadas socialmente e as não valorizadas, mas também as muitas e outras formas de dizer e de fazer – multimodalidade –, contribuindo para o suscitar de inúmeros sentidos e semioses, proporcionando outras formas de significar.

É nesse viés, no advento das tecnologias, que o surgimento da internet e a emergência das tecnologias da informação e da comunicação contribuem sobremaneira para a transformação de práticas pedagógicas, metodológicas e avaliativas.

Muitas são as pesquisas desenvolvidas em busca de outras, diferentes e significativas formas de avaliar a aprendizagem na perspectiva dos multiletramentos. Assim, reflexões emergem, instigando profissionais que, inconformados com os resultados e com as situações depositadas, lançam-se em busca de alternativas para as práticas avaliativas. Nessa ótica, surgem os questionamentos: “Como avaliar a aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa, diante de fatos tão diversos e múltiplos?”, “Quais instrumentos e ou concepções de avaliação serão suficientes para avaliar os múltiplos e vários sentidos?”, “Como avaliar a

---

<sup>15</sup> Ver Canclini (2015).

aprendizagem dos estudantes diante da invasão da internet, do avanço da tecnologia, da era das linguagens múltiplas e das ubiquidades?”

Frente a essas questões e às transformações sociais, econômicas e epistemológicas da modernidade, considera-se que a avaliação precisa estar vinculada a uma concepção de educação libertadora, fundada no diálogo, na interação e na mediação, na valorização da criatividade e na criação dos novos e outros sentidos transmitidos nas várias linguagens utilizadas pelos sujeitos contemporâneos, tornando-se instrumento de transformação da prática social por meio da relação interativa entre aluno/professor/conhecimento/significados.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar as atuais necessidades dos jovens presentes no Ensino Médio, a multiplicidade de linguagens existentes na sociedade atual e, sobretudo, buscar novas formas de avaliar e validar os conhecimentos advindos dessa pedagogia plural e múltipla para responder a questões acerca da avaliação de Língua Portuguesa presentes nas escolas.

Ao professor, diante de toda multiplicidade que encontra diariamente em seu fazer pedagógico, cabe tirar o foco da mera transmissão de conteúdo, de processos avaliativos fixos e estruturalistas, e lançar estratégias que possam contribuir para o entendimento de uma prática avaliativa pautada na reflexão, na busca de compreensão dos estágios de aprendizagem dos estudantes, para nortear o processo de tomada de decisões e contribuir significativamente para a concretização da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a função diagnóstica da avaliação, entendida como um constante olhar sobre o ato avaliativo, pode contribuir com as novas práticas pedagógicas. Para Luckesi (2006), a proposição de uma avaliação diagnóstica é uma ferramenta para desmoronar as práticas autoritárias e excludentes que perpassaram as práticas avaliativas durante anos na história.

Dessa forma, é preciso encarar a avaliação como forma de reconhecer os percursos realizados e identificar, por meio de reflexões e análises, os caminhos a serem perseguidos para a mudança, para a aquisição da aprendizagem. De acordo com Luckesi (2006, p. 81), “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Ainda de acordo com o autor supracitado, para que a avaliação na concepção diagnóstica seja realmente implementada e cumpra sua real finalidade, deve estar comprometida com uma concepção pedagógica transformadora, voltada para a participação, a

criticidade, e deve ser compreendida como um “instrumento auxiliar da aprendizagem, e não como um instrumento de aprovação e reprovação dos alunos” (LUCKESI, 2006, p. 81).

Outro ponto levantado por Luckesi quanto à avaliação diagnóstica diz respeito ao aspecto participativo, que é de grande importância quando se pretende uma avaliação consciente, comprometida com a aprendizagem. Segundo o autor,

Para que a avaliação funcione para os alunos como um meio de autoconhecimento, importa que tenha, também o caráter de uma avaliação participativa. Por participativo, aqui, [...] estamos entendendo [...] a conduta segundo a qual o professor, a partir de instrumentos adequados de avaliação, discute com os alunos o estado de aprendizagem que eles atingiram. O objetivo da participação é professor e alunos chegarem juntos a um entendimento da situação de aprendizagem que por sua vez, está articulado com o processo de ensino (LUCKESI, 2006, p. 84).

Vasconcellos (1998) corrobora o pensamento de Luckesi e postula que é necessário alterar a postura diante da avaliação para desmistificar e tirar o rótulo que a coloca como forma de classificar, massacrar e excluir o estudante.

O que se espera de uma avaliação numa perspectiva transformadora é que seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados: perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudá-lo a superá-la (VASCONCELLOS, 1998, p. 74)

Diante da multiplicidade advinda das linguagens plurais que se apresentam no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, entender que a avaliação apresenta esse caráter diagnóstico, reflexivo, participativo, centrado na criatividade, na valorização dos sentidos vinculados às mensagens multissemióticas e multimodais e voltado para as mudanças sociais e da aprendizagem, significa uma mudança necessária e substancial na vida dos professores e dos estudantes, que há muito se sentem inseguros, insatisfeitos e rotulados.

Discutir a avaliação numa perspectiva de mudança pressupõe romper conceitos e posturas arraigadas em cada professor e nos sistemas de ensino. Nesse sentido, a proposta de uma avaliação emancipatória, numa concepção formativa, pautada na ideia de promoção do estudante, pressupondo acompanhamento, mediação, proposta por Michel Scriven (1967, apud HOFFMANN, 2006), pressupõe, de acordo com Hoffmann (2006), a “continuidade no processo de aprendizagem e intervenção pedagógica desafiadora”.

Essa concepção vai muito além da promoção de inúmeras atividades para o estudante se desenvolver, conforme propõem muitos educadores, acreditando estar numa linha formativa de educação, mas requer entendimento, conhecimento teórico e a compreensão dos pressupostos que envolvem a construção e o aperfeiçoamento do conhecimento, servindo de base para o desenvolvimento do processo de ensino para promover a aprendizagem dos estudantes.

A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos. O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar. A esperança de pôr a avaliação a serviço da aprendizagem e a convicção de que isso é desejável [...] a avaliação formativa é o horizonte de uma prática avaliativa em terreno escolar (HADJI, 2001, p. 15-16).

Para Hoffman (2006), diante das grandes transformações pelas quais passam a sociedade e a educação, faz-se necessária uma avaliação que possua uma postura mediadora, no sentido de acompanhar o estudante, de desenvolver um olhar multidimensional do processo de ensino, de “promover uma diferença sensível” (HOFFMANN, 2006, p. 15). Nesse sentido, para essa autora, “é função da avaliação a promoção permanente de espaços interativos, sem, no entanto, deixar de privilegiar a evolução individual ou de promover ações mediadoras que tenham sentido para o coletivo” (HOFFMANN, 2006, p. 15).

Para a autora, a essência da avaliação formativa está no processo de mediação do professor com os estudantes, na medida em que toma consciência do seu comprometimento diante do progresso do estudante no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, afirma que “é essencialmente a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa” (HOFFMANN, 2006, p. 21).

Frente às transformações ocorridas na maneira de ensinar e de avaliar, inúmeras práticas estão emergindo nas salas de aula, muitas delas equivocadas, entendimentos errôneos que se fazem das teorias e do próprio entendimento da legislação educacional quanto à avaliação contínua, formativa.

Perpassa entre os professores a ideia de que basta haver um acúmulo de atividades valendo nota para que a avaliação se torne formativa, contínua, processual e desvinculada da prática classificatória e meritocrática existente nas escolas.

Porém, de acordo com Paiva (2000), é preciso ir muito além na avaliação formativa, pois todas as atividades, os relatórios e demais instrumentos utilizados precisam ser analisados, com feedbacks constantes, acompanhamento, respeito ao estudante, critérios e parâmetros, que subsidiarão a prática de avaliação formativa do professor.

Nesse sentido, Hofmann (1995) afirma que a prática avaliativa do professor deve estar calcada em bases teóricas consistentes e que ele necessita de uma reflexão aprofundada e consciente acerca das concepções a serem utilizadas, pois, segundo a autora, “quaisquer práticas inovadoras desenvolver-se-ão em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação e de educação” (HOFMANN, 1995, p. 10).

Ainda de acordo com essa estudiosa, desde muito tempo debatem-se questões sobre como “não deve ser a avaliação”, discutindo paralelismos e críticas às formas de avaliação e ao que está posto, aos invés de ver o “melhor da avaliação”, isto é, o que ela realmente significa e como pode contribuir efetivamente para o processo de aprendizagem do estudante.

As teorias sobre avaliação precisam apontar perspectivas reflexivas que possam auxiliar os professores a trilharem caminhos em busca de práticas que contribuam para o crescimento pessoal e intelectual do estudante, que o levem à pesquisa e à construção do conhecimento, e que o professor também se reconheça nesse processo como construtor de conhecimentos, não como aplicador de sentenças, de testes autoritários e “verificadores de aprendizagens” que massacram e excluem.

No escopo dessas reflexões, compreende-se que a contradição entre discurso e prática de alguns professores está relacionada às suas concepções de avaliação, reflexo de suas experiências em sua vida (HOFMANN, 1995). Desse modo, os aspectos excludentes e autoritários pelos quais passaram tendem a se repetir nas suas ações como professor e, portanto, avaliador.

Nesse sentido é necessário “desvelar contradições e equívocos teóricos dessa prática, construindo um ressignificado para a avaliação e desmistificando-a de fantasmas de um passado muito em voga” (HOFMANN, 1995, p. 12-13).

Pensando em uma epistemologia da pedagogia dos multiletramentos, acredita-se que uma prática avaliativa deve se concentrar na mediação, que aprecia a ação dialógica numa perspectiva formativa, ponderando sobre um sujeito ativo e participante de todas as ações que o afetam, seja a prática avaliativa válida no processo de ensino e aprendizagem dos multiletramentos, seja para promover avanços nos índices de aprendizagem e melhores resultados para a educação.

Não se trata, pois, de considerar que a avaliação sozinha, ou mesmo a eleição de uma ou outra concepção avaliativa será a salvação do mundo ou a fórmula mágica, ou de se imaginar que a avaliação mediadora/dialógica/formativa por si só impulsionará os conhecimentos dos estudantes – “pelo contrário, há de se considerar as relações concretas que se travam entre os elementos da ação educativa, em nome da avaliação e buscar uma consciência coletiva do significado desse processo” (HOFMANN, 1995, p. 69).

Nesse processo avaliativo, é importante acompanhar o desenvolvimento do estudante. O professor precisa responsabilizar-se por seu trabalho de acompanhamento do discente, intervir, mediar, fazer com que a avaliação sirva para que o estudante reorganize seu conhecimento. Ou seja, precisa refletir sobre a produção de conhecimento do estudante, deve ajudá-lo a perceber o erro e questionar, buscar respostas, refazer o caminho, aprender. O professor “deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o ‘movimento’, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder e construindo novos saberes junto com os alunos” (HOFMANN, 1995, p. 75-76).

Destaca-se o papel do professor enquanto agente letrador (GERALDI, 2015), aquele que olha para o sujeito que vive e que tem uma história, aquele que acredita que o aluno seja capaz de perguntar e buscar a resposta, que respeita o vivido do sujeito e suas experiências, que procure sempre a oportunidade de outros olhares, sentidos e significados.

Nessa perspectiva de avaliação formativa e emancipatória, Batista (2011) defende uma postura dialógica diante do fazer pedagógico e avaliativo, considerando que é necessário analisar as múltiplas faces da comunicação e entender que a parceria entre a comunicação e avaliação possibilita o desenvolvimento humano, representando subjetividades construindo sentidos entre os sujeitos envolvidos e o conhecimento.

Nesse aspecto, corrobora o conceito de Bakhtin (1997), que entende a língua/linguagem como uma interação verbal, por meio da qual é possível estabelecer uma relação dialógica entre os sujeitos, provocando relações e interações que ultrapassam as questões meramente formais da linguagem na busca da promoção de novos e outros sentidos.

Essa nova epistemologia estabelece que o professor considere a concepção da dimensão dialógica da avaliação, que, de acordo com Batista (2011, p. 9), trata de um processo de aprendizagem e ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos e letramentos críticos, pautada na avaliação formativa, produzindo “sentido, em que a comunicação se constitui por meio de uma mensagem intencionada que circula e é significanda

em sua trajetória entre as pessoas, que socializa/respeita tipos diferenciados de entendimentos e de aprendizagens”, partindo da premissa de que a avaliação em Língua Portuguesa envolve, exclusivamente, mais que outras áreas, a comunicação, a interação verbal e os usos das múltiplas formas e sentidos.

Entendida a avaliação como ação comunicativa, não se pode deixar de concordar com Mendéz (2002), para quem a avaliação formativa se caracteriza como um grande processo democrático, que envolve, além de tomada de decisão do professor, a possibilidade de vez e voz a todos os estudantes, considerando que as práticas de multiletramentos abarcam em si todas as multiplicidades de culturas, de formas, de modos, de sentidos e de semioses advindas da modernidade e da evolução da tecnologia, das mídias, das comunicações de massa, da hibridização cultural, da fluidez e das múltiplas significações que envolvem o pensamento pós-moderno<sup>16</sup>.

Perante a necessidade de um repensar a avaliação da aprendizagem, principalmente, levando-se em conta a pedagogia dos multiletramentos, acredita-se que a tarefa de ressignificar e reconstruir a prática avaliativa está ligada à postura questionadora e reflexiva do professor.

Nesse sentido, essa reflexão deve levar à transformação da ação, induzindo a novas reflexões acerca do estudante, do acompanhamento que se faz, das interações que se estabelecem, através da quais pode se conhecer a realidade que os cerca e, nesse processo, mudanças dos dois lados devem acontecer, para que tanto professores como estudantes possam sair modificados, amadurecidos, ao contrário do que acontece numa avaliação pautada no paradigma do julgamento, do exame, classificatória e excludente, conforme aponta Luckesi (2006), ao dizer que a avaliação

[...] constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. [...] A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação (LUCKESI, 2006, p. 35).

Na esteira das transformações ocorridas e na premente necessidade de mudanças nas práticas avaliativas de aprendizagem, frente às ações pedagógica dos multiletramentos no Ensino Médio, Vasconcellos (1998, 2013), numa concepção de avaliação dialética e

---

<sup>16</sup> Concepção do pensamento pós-moderno na perspectiva de Johannes Doll. Sobre o assunto, ver DOLL, Johannes. Avaliação na pós-modernidade. In: Paiva, M. G. G.; Brugalli, M. **Avaliação**: novas tendências, novos paradigmas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

transformadora, centrada na descoberta, na construção de conhecimentos, no planejamento e nas reflexões acerca do “para que” e “para quem” está ou é o processo de aprendizagem e, conseqüentemente de avaliação, esclarece que se faz necessária uma prática avaliativa que assuma um caráter transformador, comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes, e propõe: “A avaliação, para assumir o caráter transformador (e não de mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos” (VACONCELLOS, 2013, p. 41).

Para que as práticas pedagógicas e avaliativas atinjam e deem conta de atender, de forma satisfatória e responsável, a totalidade dos estudantes, fazem-se necessárias, de acordo com Vasconcellos (2013), mudanças radicais nas estruturas, envolvendo não só os professores, mas também os sistemas, e que essas rupturas e transformações sejam profundas, no sentido de atingir a complexidade advinda das transformações sociais, econômicas, culturais, linguísticas, tecnológicas e sociocomunicativas da pós-modernidade. Assim diz o autor:

A observação mais atenta aponta que as mudanças na avaliação têm ocorrido, mas não no fundamental, que é a postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas. A questão principal não é a mudança de técnicas: passa por técnicas, mas, *a priori*, é a mudança de paradigma, de posicionamento, visão de mundo, de valores (VASCONCELOS, 2013, p. 42).

Sabe-se que não há respostas e receitas prontas e seguras para a prática de avaliação, ainda que seja essa a vontade de muitos professores, isso porque a avaliação deve estar intimamente ligada às reflexões do docente, à prática pedagógica desenvolvida em sala de aula e às concepções de educação e avaliação que centralizam o fazer docente de cada um. Aliada a isso, também deve estar a relação vivida entre professor e estudantes, bem como todo processo de criação e recriação de sentidos e significados.

Recorre-se a Duboc (2007) como suporte para um estudo centrado nas novas epistemologias, na pedagogia dos “multis” que habitam o mundo dos letramentos e multiletramentos. A autora diz que é um desafio pensar os caminhos da avaliação da aprendizagem de línguas, muito maior quando consideradas as recentes transformações nas bases epistemológicas do conhecimento propostas pelas teorias dos letramentos.

Ressalta a autora que a “avaliação deve constituir-se distribuída, colaborativa, situada e negociada corroborando a ideia de conhecimento distribuído, colaborativo e dinâmico postulado pelas novas teorias de letramentos” (DUBOC, 2007, p. 119).

Corroborando o pensamento de Duboc, (2007), Vasconcellos (2013, p. 89) afirma que “o grande desafio colocado para a escola brasileira hoje é que favoreça a aprendizagem da totalidade dos alunos, especialmente daqueles vindos das camadas populares”.

Na realidade, o que cada sistema de ensino, cada escola e cada professor em particular deveria entender é que “o que está em questão é o empenhar-se até que o aluno aprenda aquilo que é essencial” (VASCONCELLOS, 2013, p. 89).

Em função dessas reflexões, e com base nas teorias dos multiletramentos, que requerem mudanças de posturas, de práticas, de concepções teóricas tanto dos professores como de todos os envolvidos nos processos educativos há que se ter em conta que

A mudança avaliativa não pode ficar restrita à mudança de mentalidade e práticas dos professores; embora isso seja absolutamente fundamental, precisa ser articulada com mudanças estruturais da própria escola, do sistema de educacional e da sociedade, sob pena de se comprometer qualquer esforço na direção de uma concepção dos atores (VASCONCELLOS, 2013, p. 89).

Duboc (2016), em seu capítulo “A avaliação da aprendizagem de Línguas e o letramento crítico: uma proposta”, assinala algumas especificidades. Sob o viés do campo da Educação, a autora considera a avaliação como o “calcanhar de Aquiles”, por ser um dos aspectos de maior resistência a mudanças, pois “acima de tudo trata de um ato político” (BURKE; HAMMETT, p. 63, apud DUBOC, 2016).

A avaliação no início do século XX era centrada na objetividade, na linearidade e na mensuração de conteúdos numa orientação bastante positivista, uma prática somativa, prevalecendo o produto final.

Com o advento da influência de outras áreas do conhecimento, ela passou a ser vista por outro prisma. Assim, diferentes instrumentos passaram a ser utilizados: trabalhos em grupo, uso de portfólios, avaliação em pares, projetos, autoavaliação, desmistificando o panorama da avaliação educacional da língua inglesa (DUBOC, 2016).

Acrescenta-se que, em relação à Língua Portuguesa, muitas alterações também estão ocorrendo no que toca à utilização de novos e outros instrumentos para a prática pedagógica e avaliativa dos multiletramentos.

As mudanças no formato ocorrem à medida que o ensino interdisciplinar vem compor os fazeres pedagógicos, quando a educação ganha as contribuições da sociologia, antropologia, linguística cognitiva, multiletramentos, e subsídios como criatividade/subjetividade/coletividade passam a ser valorizados, exigindo uma nova representação curricular, afetando, portanto, a avaliação da aprendizagem, tornando-a “mais pública, colaborativa e horizontal, [...] sob essa orientação mais sociológica abre caminhos para a avaliação de conteúdo, habilidades, e estratégias para além da gramática e vocabulário” (BUBOC, 2016, p. 65).

Duboc (2016) destaca, ainda, a avaliação do letramento crítico na contemporaneidade como uma forma legítima para construção do conhecimento sócio-histórico, intercedida pela colaboração e mediação, em que os sentidos possam ser suscitados a cada nova leitura feita pelos estudantes, a cada proposta de atividade, e a utilização das inúmeras linguagens existentes na vida cotidiana dos estudantes, dos professores, das escolas e das sociedades em desenvolvimento.

A preocupação da estudiosa está no fato de “revisitar a dimensão dessa colaboração e em considerar as complexidades nas relações humanas” (DUBOC, 2016, p. 67) e, com isso, apresenta uma proposta de avaliação para o letramento crítico envolvendo cinco premissas<sup>17</sup>: “propósito da avaliação, características da avaliação, conteúdo a serem avaliados, instrumentos avaliativos e critérios de correção e feedback”. Essas premissas apontam para o reconhecimento de avaliar a habilidade dos alunos em interpretar textos diante da multiplicidade de sentidos que estes ganham na contemporaneidade/multiletramentos, uma vez que não se encontram respostas prontas para a avaliação.

O que os estudos dos especialistas mostram é que se faz necessário levar em consideração que o caminhar na direção de quaisquer que sejam as concepções de avaliação – diagnóstica, formativa, libertadora, de intervenção na realidade, mediadora ou dialógica – na verdade pressupõe entender que esta deve servir para que o estudante aprenda, para que a escola de fato ensine, ou seja, que sirva de roteiro para que o professor cumpra seu papel diante do conhecimento e do estudante.

---

<sup>17</sup> Para compreensão das cinco premissas, indicamos a leitura de: BUBOC, Ana Paula Martínez. A avaliação da aprendizagem de Línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Orgs). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outro sentido para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.57-79

As reflexões realizadas deixam claro que, diante da pedagogia dos multiletramentos, que envolve uma multiplicidade de conhecimentos advindos das grandes inovações do campo científico, cultural, econômico, educacional, social e tecnológico, solicitam-se, definitivamente, novas e outras práticas avaliativas, significativas e ressignificadas.

Buscam-se pressupostos teóricos para uma concepção libertadora de avaliação da aprendizagem, bastante diferenciada da concepção de avaliação tradicional, entendida como instrumento de constatação de erros e acertos dos estudantes, sentenciando-os à reprovação ou à aprovação.

Pelo contrário, acredita-se que seja necessária uma concepção de avaliação e também de práticas metodológicas que valorizem os estudantes, seus saberes, que respeitem a individualidade, que abalem as estruturas postas, privilegiadas, e que ela seja vista como instrumento de transformação, de busca de conhecimento, de novos significados, de reorganização de saberes, tanto dos docentes como dos discentes. Que essa reorganização seja feita por meio de uma reflexão sobre as novas epistemologias do conhecimento, as práticas docentes e as práticas avaliativas da aprendizagem utilizadas em uma pedagogia dos multiletramentos.

Se outrora a avaliação concentrava-se na linearidade e na objetividade, na contemporaneidade o que se torna relevante é pensar nas novas epistemologias para o ensino e avaliação da aprendizagem de línguas, almejando sujeitos críticos, participativos, colaborativos, autônomos e capazes de produzir conhecimentos diante da realidade múltipla e diversa.

Dessa forma, pensa-se ser oportuna a adoção de práticas numa concepção dialética, transformadora, sob um olhar de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem, que seja desprovida do ranço da avaliação tradicional, meritocrática, autoritária, estruturalista e excludente que perpassou e ainda perpassa os sistemas educacionais e as concepções de ensino e de avaliação de muitas escolas e dos professores de Língua Portuguesa.

Dessa forma, Vasconcellos (1998) afirma que “o conhecimento não tem sentido em si mesmo: deve ajudar a compreender o mundo, e a nele intervir. [...] A principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do sujeito pela mediação da efetiva construção do conhecimento, a aprendizagem por parte dos alunos” (VASCONCELLOS, 1998, p. 47).

## CAPÍTULO II

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: O *LOCUS*, OS SUJEITOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Até esta parte do estudo, percorreram-se os caminhos dos constructos teóricos para a compreensão e o conhecimento teórico do tema pesquisado. A partir deste momento, visando investigar, refletir e compreender o objeto do estudo proposto – multiletramentos no Ensino Médio: a prática do professor e a avaliação da aprendizagem –, adentram-se os caminhos da pesquisa, definindo rotas para o desenvolvimento dos próximos passos da trajetória da pesquisa, para ir além e alcançar os objetivos pretendidos.

Na ânsia da busca, na indagação constante, no querer descobrir os problemas que envolvem a prática do professor e a avaliação da aprendizagem é que se realiza essa investigação em busca de respostas para satisfazer os desejos. Para tanto, faz-se necessário planejamento, sensibilidade, compromisso e criticidade para que a imersão nos dados e no conhecimento que subjazem a eles não se percam em empirismos ilusórios e estéreis e prejudiquem todo o percurso investigativo e de conhecimento ali existente.

Essa necessidade de planejamento prima pela sistematização e organização. De acordo com Aguiar (2007, p. 7), “precisamos providenciar os meios para resolver a situação do modo mais satisfatório e menos dispendioso”. Quando se trata da dúvida diante de um problema científico, a pesquisa não poderá firmar-se apenas no desejado; deverá ter, portanto, um caminho organizado e sistemático na busca de conhecimentos, teorias, métodos e técnicas para trilhar o árduo e curioso caminho do fazer científico. Assim,

O comportamento científico, no entanto, exige sistematização, passos calculados, para chegar à formulação de um conhecimento o mais exato possível. A ciência, no entanto, não é conclusiva, não dá a palavra final sobre determinado tema; suas respostas são sempre provisórias, passíveis de reformulações, provocadoras de inquietações, motivadoras de novas pesquisas (AGUIAR, 2007, p. 7-8).

Toda pesquisa propõe uma metodologia e um caminho a ser percorrido para se alcançar o intento desejado. De acordo com Minayo (2007), a metodologia deve ser entendida de forma abrangente e concomitante, conforme explica:

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação

adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas (MINAYO 2007, p. 44).

Partindo da ideia de que, por meio da pesquisa, estamos em constante diálogo conosco, com as questões relacionadas à vida prática e cotidiana, bem como com às questões teóricas, podemos ver em Minayo, (2001, p. 18), que

Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. (MINAYO, 2001, p. 18).

O percurso escolhido no presente estudo para realizar as indagações, as reflexões e as constatações foi o da pesquisa qualitativa, e como técnica de análise dos dados, a Análise de Conteúdos (AC), pois esses procedimentos levam em consideração os espaços reais e os sujeitos envolvidos na ação pesquisada, considerados atores e autores de seus fazeres, tendo “sentido”. E, desta forma, com o desenvolvimento da pesquisa, que cada dado tenha sentido para o pesquisador e para os pesquisados, e que os achados sejam realmente significativos e levem mudanças aos envolvidos nas ações realizadas.

## **2.1 Abordagem qualitativa**

Ao tomar como objeto de estudo e retratar a prática pedagógica e avaliativa de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, não se pode deixar de considerar questões importantes relativas à complexidade e subjetividade que subjazem ao tema, uma vez que envolvem seres humanos, comportamentos e práticas sociais, múltiplas realidades e contextos historicamente construídos.

Nesse sentido, a escolha de uma abordagem qualitativa que se preocupe com as relações, com os seres humanos, com os sentidos e significados, com os tempos e espaços reais, foi de extrema relevância, como coloca Minayo (2001, p. 22) acerca da pesquisa qualitativa:

[...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

Na abordagem qualitativa, o ambiente natural é o espaço privilegiado de todos os dados da pesquisa e o pesquisador é elemento fundamental de todo o processo. Daí a grande importância desse tipo de pesquisa quando o objeto de trabalho é a linguagem em uso, tanto nos espaços intra como extraescolares. Ademais, a pesquisa qualitativa é descritiva, uma vez que tem a função de descrever os processos e os resultados. Dessa forma, buscou-se em Triviños (1987) uma compreensão acerca da realidade coerente e descritiva da abordagem qualitativa:

[...] não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, como fotografias, etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de documentos (TRIVIÑOS, 1987, p. 128).

Para a pesquisa qualitativa, o significado é a preocupação essencial. Isso denota que todo o processo faz parte do todo e cada etapa é importante e contribui para o resultado, o objetivo esperado, o significado.

No escopo dessas reflexões, Triviños (1987) aponta que na pesquisa qualitativa a coleta e a análise dos dados não são ações estanques. Os dados são analisados durante todo o processo e o pesquisador precisa estar preparado para mudar de rota caso eles não sejam suficientes ou não atendam a suas expectativas e objetivos. Nesse caso, o relatório final só pode ser realmente chamado de final quando o processo de coleta realmente chega ao fim.

Nessa abordagem qualitativa, a necessidade de revisão de teoria surge no decorrer do processo de pesquisas e estudos. Na pesquisa qualitativa, ainda, de acordo com Triviños (1987),

[...] o pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação, se tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

O autor ressalta que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador possui ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seus estudos, levando em consideração, no entanto, as exigências de um trabalho científico, observando os critérios das estruturas de coerência, consistência e originalidade.

Nesse sentido, compromisso, ética, respeito ao outro e ao conhecimento são fatores essenciais para que o pesquisador desenvolva um trabalho sério, ético, verdadeiro, que retrate a essência do fato e/ou objeto pesquisado.

O processo de coleta de dados das pesquisas qualitativas se desenvolve num movimento de interação dinâmica, com reformulações constantes, alimentando e realimentando informações.

Conforme Triviños (1987), muitos dos instrumentos de coleta de dados usados nas pesquisas de abordagem quantitativas podem ser utilizados também nas pesquisas qualitativas, como: questionários fechados, escala de opinião, entrevistas estruturadas, ou fechadas, observações dirigidas, formulários e fichas. Porém, o pesquisador qualitativo, que tem no sujeito um dos elementos principais do seu fazer científico, buscará métodos e técnicas que favoreçam a participação ativa desses sujeitos no desenvolvimento do processo de suas pesquisas.

Nesse caso, a entrevista semiaberta, a entrevista aberta ou livre, os questionários abertos, as observações livres, o método clínico e o método de análise de conteúdo serão os instrumentos privilegiados e escolhidos por esses pesquisadores (TRIVIÑOS, 1987). Na presente pesquisa será utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário online, com questões abertas e fechadas, submetidas aos fundamentos da AC.

Na pesquisa qualitativa, a análise dos dados é de suma importância e as fases de coleta de informações e análise das mesmas são concomitantes, não havendo separações marcadas entre elas. Nesse sentido, há um movimento de levantamento de informações, análises, reanálises, levantamentos de novas buscas de novos dados, como se observa em Triviños (1987):

A dimensão subjetiva deste enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise dos dados. Isto permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados (TRIVIÑOS, 1987, p. 170).

Aliado a esses critérios de análise dos dados, a postura do investigador é extremamente relevante, como o compromisso com o conhecimento teórico, os conhecimentos dos problemas investigados, bem como a receptividade frente às mudanças e transformações que a pesquisa qualitativa sofre no decorrer do percurso investigativo. É necessário despir-se de preconceitos e lançar-se ao novo, conforme nos coloca o pesquisador qualitativo Chizzotti (2010):

[...] deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Entende-se a pesquisa qualitativa como um processo que envolve criatividade, seriedade, compromisso, conhecimento técnico, teórico e respeito para com os sujeitos envolvidos e para com a significação dos fenômenos estudados, assim como nos apresenta Minayo (2001, p. 26):

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 2001, p. 26).

É chegada a hora de buscar uma técnica de análise que consiga abarcar a gama de significação que a abordagem qualitativa pressupõe e que compreenda a extensão dos dados coletados por meio dos instrumentos utilizados.

## **2.2 Análise de Conteúdo**

Para analisar os dados decorrentes dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, recorreu-se aos princípios da Análise de Conteúdo (AC), que consiste numa abordagem teórico-metodológica que engloba um conjunto de técnicas sistemáticas de análise de conteúdo das mensagens contidas nas comunicações presentes em documentos e textos de toda ordem. De acordo com Bardin (2011), a AC aparece como

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Portanto, é possível fazer uma leitura além do código, reinterpretando as mensagens, buscando significação por meio das inferências e da criatividade do analista de conteúdo.

A criatividade, a sensibilidade e a disposição do pesquisador em mergulhar no contexto social, cultural, político e histórico dos sujeitos e de suas mensagens faz toda diferença e revela as várias leituras existentes nesses contextos, mostrando que o pesquisador precisa ir além, e, conforme nos aponta Bardin (2011):

[...] compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (BARDIN, 2011, p. 47-48).

Além desses pressupostos acerca da AC, faz-se necessário também compreender os fundamentos que a regem, sua história, objetivos e a multiplicidade de textos e significados, contextos e objetivos que podem ser atingidos a partir de uma análise realizada. Nesse sentido, concorda-se com Moraes (1999), quando salienta a relevância de utilizar a metodologia num estudo qualitativo:

Compreender sua história, entender os tipos de materiais que possibilita analisar, estando ao mesmo tempo consciente das múltiplas interpretações que uma mensagem sempre possibilita, levando ao entendimento de uma multiplicidade de objetivos que uma análise de conteúdo pode atingir, auxiliam a explorar melhor as possibilidades desta metodologia de análise (MORAES, 1999, p. 3).

Compreendida a importância da AC, a metodologia permitiu realizar, inicialmente, uma leitura das mensagens contidas nas respostas dos sujeitos de pesquisa, para em seguida, num processo de verificação de ocorrências e de repetições buscar as inferências possíveis dentro de seus contextos de produção, no intuito de desvendar e revelar o que está por trás do

aparente, do visível posto pelos sujeitos, indo além, transcendendo em busca dos sentidos e significados, as essências que permeiam o dizível, os contextos e as relações de produção dessas mensagens.

De acordo com Bardin (2011, p. 44-45), “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Daí a importância de uma análise minuciosa, comprometida e criteriosa por parte do pesquisador analista, pois como relata Bardin (2011),

[...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para *inferir* (deduzir de forma lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio [...] tal como um detetive, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* [...] é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (as significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2011, p. 45).

Segundo a autora, a AC deve passar por três fases distintas: a) a pré-análise, que envolve: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipótese, referenciação dos índices e elaboração de indicadores e preparação do material; b) a exploração do material; c) tratamento dos resultados obtidos, que envolve: inferências e interpretação.

Nessa perspectiva, na fase da pré-análise, após a leitura flutuante realizada em todo o material coletado por meio dos questionários online, foi possível uma visão ampliada e geral dos dados que, motivada por impressões e orientações, direcionou para a escolha do *corpus* a ser analisado.

De acordo com Bardin (2011, p. 126), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analisados. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. Na presente investigação, foram utilizados os dados do material recolhido nos questionários, uma vez que, na leitura flutuante, bem como nas inferências *a priori* realizadas, e considerando o contexto de criação dos mesmos, depreendeu-se que as informações contidas nas mensagens seriam úteis e relevantes para as análises e interpretações.

Nesse sentido, buscou-se Moraes (1999, p. 2), que ressalta a importância da compreensão das mensagens e dos contextos, e afirma que

[...] a mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem (MORAES, 1999, p. 2).

Dessa forma, a partir do tratamento dos dados brutos da pesquisa, e de posse dos dados preparados, procedeu-se à fase de exploração do material, definindo as unidades de análise em Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC).

Para Bardin, “a unidade de registro significa a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade base visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2011, p. 134). Para a autora, as unidades de registro podem se constituir de palavra, tema, objeto, personagem, acontecimento e/ou documento.

Para este estudo, as URs foram constituídas a partir das respostas iniciais dos sujeitos de pesquisa às perguntas abertas realizadas por meio dos questionários online a eles disponibilizados.

As UCs referem-se à significação. Estão ligadas às mensagens e possibilitam a compreensão das unidades de registro, podendo se constituir de uma frase, um parágrafo. Assim, nas palavras de Bardin (2011), ela “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2011, p. 134).

As UCs constituíram a essência e a significação decorrentes das mensagens expressas nas respostas dos sujeitos de pesquisa, levando em consideração todo o contexto de sua produção.

Concluída a fase de identificação, codificação e elaboração das unidades de análise – UR e UC – deu-se o processo de elaboração das Categorias de Análise (CA).

De acordo com Bardin (2011) as CAs são conceitos gerais constituídos a partir de recortes da realidade expressas nas mensagens das comunicações, envolvendo um processo de observação sistemática de elementos comuns, os quais devem ser reunidos em grupos e se tornam rubricas de análises da investigação proposta. Para a autora,

Categorias de Análise são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas [...]), sintático (os verbos e os

adjetivos), léxico (classificação das palavras e seus sentidos [...]) e expressivo. (BARDIN, 2011, p. 147).

Corroborando as ideias de Bardin, Moraes (1999) explica que a categorização é um processo que classifica e agrupa elementos de uma mensagem, levando em consideração critérios determinados, os quais podem ser por analogia ou semelhança. Segundo o autor, a categoria “facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo” (MORAES, 1999, p. 5).

O processo de categorização da presente pesquisa deu-se a partir da materialização da análise das URs e as UCs (conforme apêndice C), das quais emergiram os elementos comuns existentes nas mensagens das narrativas investigadas, sendo estes organizados em grupos, dos quais depreenderam-se as seguintes categorias de análise e suas subcategorias: 1) Concepção de multiletramentos relacionada à prática pedagógica do professor de Ensino Médio; 2) Práticas de multiletramentos dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio; 2.1) Critérios para a escolha e organização das práticas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio; 3) Práticas avaliativas nas aulas de multiletramentos no Ensino Médio relacionadas à concepção de avaliação da aprendizagem do professor; 3.1) Instrumento de coleta de dados utilizados para avaliação da aprendizagem dos multiletramentos ligados a tipos de avaliação; 3.2) Critérios avaliativos ligados à práticas avaliativas dos multiletramentos no Ensino Médio; 3.3) Resultado do processo avaliativo das atividades de multiletramentos e a prática pedagógica do professor no Ensino Médio.

A elaboração das categorias citadas deu-se num processo longo, metucioso, desafiador e de inúmeras leituras e releituras do material coletado, sendo necessárias várias revisões, idas e vindas aos questionários respondidos e aos instrumentos elaborados para os registros das unidades de análises, bem como diálogos de orientação entre pesquisadora e orientadora, na busca das significâncias necessárias que abarcassem, por meio das categorias, a abrangência da pesquisa realizada.

Importante ressaltar que é necessário um trabalho criterioso de leituras, releituras e busca de sentidos no intuito do significado desejado, exigindo, pois, um trabalho longo, árduo e desafiador em todo processo de elaboração de categorias, bem como de todo o processo de análise de conteúdo.

Nesse sentido, Moraes (1999) explicita que é preciso levar em consideração as condições e o processo de elaboração das categorias de análise:

Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (MORAES, 1999, p. 5).

As categorias elencadas serão descritas e analisadas no capítulo destinado às análises, em que serão realizados o tratamento dos resultados e a interpretação – as últimas etapas da AC. As URs, UCs e as CAs serão apresentadas em quadros específicos, que compõem o Apêndice C.

### **2.3 Contextualizando: *locus*, sujeitos e procedimentos metodológicos**

Considerando que o conhecimento não acontece de forma aleatória, solta, neutra, mas envolto num contexto social, histórico, cultural e econômico, faz-se necessário conhecer o lugar e os contextos de onde falam os sujeitos de pesquisa.

É de suma importância, também, conhecer os sujeitos e suas características, que, imbricadas às suas falas, retratam conceitos e conhecimentos importantes e significativos para o desenvolvimento do processo investigativo acerca do objeto proposto, bem como a descrição criteriosa dos procedimentos metodológicos que nortearam todo o processo de investigação científica no desenvolvimento da presente pesquisa.

Nesse sentido, descrevem-se as escolas e os critérios de escolha das mesmas, bem como o processo para a seleção dos sujeitos, assim como os procedimentos metodológicos que auxiliaram no desenvolvimento do presente estudo, oferecendo subsídios para as análises rumo à compreensão dos significados necessários para o alcance dos objetivos propostos da presente pesquisa, qual seja: multiletramentos no Ensino Médio: a prática do professor e a avaliação da aprendizagem.

#### **2.3.1 *Locus* da pesquisa**

Para a realização da pesquisa, buscou-se verificar o universo macro das escolas da Rede Estadual de Ensino que ofereciam Ensino Médio, que totalizavam, em 2016, 305

escolas. Desse universo maior, foi selecionado um microuniverso de escolas para, então, iniciar o processo de seleção dos sujeitos e a aplicação dos questionários online para a coleta dos dados e formação do *corpus* da pesquisa.

Para que houvesse uma representatividade em nível de Estado, foram selecionadas escolas da capital e de duas cidades do interior, sendo uma de grande porte e uma de pequeno porte, ficando assim definidas: 03 escolas de Campo Grande, 03 de Dourados e 01 de Sidrolândia.

Definidas as escolas, foram encaminhados questionários online a todos os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio das referidas unidades de ensino.

A constituição dos sujeitos da pesquisa deu-se a partir da devolutiva dos questionários respondidos, que totalizaram 05 professores das escolas de Campo Grande, 06 das escolas de Dourados e 01 da escola de Sidrolândia, sendo, portanto, um número de 12 sujeitos da pesquisa.

Para assegurar a identidade das instituições foram utilizadas denominações fictícias para designar as escolas participantes da pesquisa, portanto, cada uma delas recebeu um nome e, para facilitar a identificação, utilizou-se a letra E acrescida da numeração do quantitativo de escolas participantes da pesquisa: E. E. Dom Casmurro (E1); E. E. Raquel de Queiroz (E2); E. E. Machado de Assis (E3); E. E. João Guimarães Rosa (E4); E. E. Daniel Pennac (E5); E. E. Gabriel Garcia Marquez (E6); E. E. Miguel de Cervantes (E7).

Segue o quadro da caracterização das sete escolas.

**Quadro 01:** escolas selecionadas

<b>Escola participantes</b>	<b>Município</b>	<b>Etapas de Ensino</b>	<b>Sujeitos</b>
Escola Estadual Dom Casmurro (E1)	Campo Grande	Ensino Médio	2
Escola Estadual Raquel de Queiroz (E2)	Campo Grande	Ensino Médio	2
Escola Estadual Machado de Assis (E3)	Dourados	Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Escola Estadual João Guimarães Rosa (E4)	Campo Grande	Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Escola Estadual Daniel Pennac (E5)	Dourados	Ensino Fundamental e Ensino Médio	3
Escola Estadual Gabriel Garcia Marquez (E6)	Sidrolândia	Ensino Fundamental e Ensino Médio	1
Escola Estadual Miguel de Cervantes (E7)	Dourados	Ensino Fundamental e Ensino Médio	2

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

### 2.3.2 Os sujeitos e os procedimentos da pesquisa

A escolha dos sujeitos deu-se segundo critérios de formação dos professores, *locus* de atuação e etapas de ensino, quais sejam: professores de Língua Portuguesa, Escolas Públicas Estaduais, Ensino Médio, última etapa da Educação Básica.

A opção por trabalhar com esses professores justifica-se, inicialmente, porque a pesquisadora é professora de Língua Portuguesa de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, atuando no órgão central de educação, estando em permanente contato com as escolas de Ensino Médio e com a problemática enfrentada pela rede de ensino no que tange às questões da prática pedagógica e de avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa, fato este que suscitou o tema da pesquisa, bem como por acreditar que a rede pública oferece um *locus* riquíssimo para o desenvolvimento da prática dos multiletramentos e letramentos críticos por parte dos professores, uma vez que acolhe em suas escolas um grande contingente de alunos oriundos de todas as classes sociais, representantes de várias manifestações culturais, envoltos, pois, por inúmeras formas de comunicação.

Ademais, é na rede pública, e em especial no Ensino Médio, que são encontrados os maiores índices de reprovação e fracasso escolar e reduzidos índices de indicadores de qualidade da educação, sendo, portanto, necessárias pesquisas que suscitem reflexões acerca da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, bem como uma visão e uma prática diferenciada e crítica da avaliação da aprendizagem.

O Ensino Médio, última etapa da educação básica, é muito importante, tanto para o fortalecimento dos conhecimentos intelectuais dos estudantes como para o desenvolvimento de habilidades e competências para o futuro acadêmico e profissional dos jovens, havendo, pois, a necessidade de um ensino significativo para eles e, no caso da Língua Portuguesa, que seja capaz de proporcionar múltiplas semioses, múltiplos suportes e múltiplas modalidades de leitura, escrita e interpretação, sendo possível o desenvolvimento de outros sentidos e práticas ressignificadas.

Acredita-se ser de suma importância uma abordagem de ensino que abranja os vários eixos norteadores do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, que valorize a cultura de referência dos estudantes, os vários espaços pelos quais estes circulam e se comunicam e que exigem e exigirão cada vez mais conhecimentos e domínios da linguagem em uso, crítica, viva, mutante e suas práticas no cotidiano, e em todas as esferas da sociedade contemporânea.

Para localizar os sujeitos da pesquisa, a princípio foram selecionadas as escolas e contatados os diretores. Para a coleta dos dados que constituiria o *corpus* da pesquisa, decidiu-se pela pesquisa online, com aplicação de um questionário por meio do Google Formulários, enviado para todos os professores de Língua Portuguesa que ministravam aulas no Ensino Médio. O período de coleta dos dados compreendeu os meses de outubro a novembro de 2016.

A opção por utilizar o questionário online para a coleta dos dados da pesquisa, e a partir deles, também determinar os sujeitos da pesquisa, justifica-se pelo fato de a pesquisa abordar os multiletramentos, envolvendo, dessa forma, “o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação” (ROJO, 2012, p. 8), corroborando a necessidade e a validade de utilização das novas ferramentas de comunicação e de informação na elaboração de pesquisas qualitativas em educação.

Ademais, a pesquisa online representa, hoje, uma importante possibilidade metodológica para a pesquisa qualitativa, sendo definida, também como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Importante ressaltar que, com a pesquisa online, há uma facilidade muito maior, tanto do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa, uma vez que os instrumentos ficam disponíveis na rede, sendo o acesso possível em qualquer momento e lugar, que o informante pode responder no momento em que desejar, e o pesquisador pode acompanhar em tempo real o andamento de sua pesquisa à medida que vai recebendo os questionários respondidos, isso pelo fato da dinamicidade do ambiente virtual, que encurta espaços e economiza tempo, conforme salienta Mendes (2009),

A coleta de dados também atinge outro patamar, em que os respondentes têm acesso à pesquisa num ambiente online, que pode ser acessado no momento desejado. Além disso, o próprio pesquisador tem a possibilidade de acompanhar o andamento da pesquisa à medida que os dados forem sendo alimentados, fazendo alterações no curso da investigação (MENDES, 2009, p. 2).

Outro fator importante que valida o trabalho com pesquisas em ambiente virtual e por meio de questionários online diz respeito à possibilidade de otimização na tabulação e tratamento dos dados para a análise, uma vez que a cada momento que um informante envia

um questionário, os dados são computados e atualizados, oferecendo ao pesquisador informações atualizadas e em tempo, conforme nos relata Mendes (2009): “Esse ambiente virtual permite que as análises sejam feitas (por meio de *download*) no próprio computador, ou então pela internet, com tabelas e gráficos preestabelecidos” (MENDES, 2009, p. 3). Esse fato contribui significativamente para a pesquisa de cunho qualitativo e para análise de conteúdo.

Na presente pesquisa utilizaram-se questionários com questões abertas e fechadas, que foram disponibilizados aos sujeitos da pesquisa por meio do Google Formulários, uma ferramenta que permite a formulação de questionários de pesquisa que podem ser respondidos pelos informantes via *web*.

O formulário Google é muito útil e, para usá-lo, faz-se necessário acessar a ferramenta por meio do Google Drive. Nessa ferramenta, o questionário fica nas “nuvens”, podendo ser acessado a qualquer momento e em qualquer lugar em que os sujeitos da pesquisa estejam, bastando, para tanto, estarem conectados à internet.

Importante frisar que, mesmo com todas as vantagens da pesquisa em ambiente virtual, por meio de questionários online, como acontece também com as pesquisas convencionais, são encontrados desafios para o desenvolvimento da pesquisa, como a falta de habilidade com os ambientes virtuais dos informantes, a dificuldade de acesso ao endereço eletrônico dos informantes, a própria falta de acesso à internet, pois há lugares em que esse acesso é restrito.

Elaborados os questionários, foi explicitado para os diretores(as) das escolas selecionadas que a pesquisa não seria presencial, e que seria enviado um questionário por meio do Google Formulários para todos os professores de Língua Portuguesa que ministrassem aulas no Ensino Médio e que, para tanto, fazia-se necessário o envio de seus contatos eletrônicos.

No passo seguinte, de posse do endereço de e-mail dos professores, foram enviados os questionários com questões fechadas e abertas para que estes respondessem e contribuíssem para a constituição do *corpus* da pesquisa. Foram encaminhados 22 questionários para os professores das sete escolas selecionadas. Do universo de 22 questionários enviados, 12 foram respondidos e devolvidos. Os professores que responderam e devolveram os questionários são os que constituem os sujeitos da presente pesquisa.

Após o processo de aplicação e devolutiva dos questionários online, foi possível caracterizar os professores entrevistados. O mesmo procedimento adotado com as escolas foi

realizado em relação aos professores; estes foram identificados com nomes fictícios para preservar a sua identidade.

Para facilitar a identificação de escolas e sujeitos quando da análise dos dados, convencionou-se nomear também os sujeitos por códigos, assim utilizou-se a letra S, de sujeito, acrescida do nome fictício e para as escolas a letra E acrescida da numeração do quantitativo de escolas, ficando caracterizados: (S)AnaE1, (S)AliceE1; (S)BarbaraE2, (S)BiancaE2; (S)CarlaE3; (S)DianaE4; (S)EloinaE5, (S)EsmeraldaE5, (S)ElianeE5; (S)FabiolaE6; (S)GabrielE7, (S)GeovanaE7. A seguir o quadro com a caracterização dos doze sujeitos da pesquisa.

**Quadro 02:** Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Escolas	Sujeitos	Faixa etária	Tempo de atuação na função	Área de atuação	Grau de formação
EE Dom Casmurro (E1)	(S)Ana	18 a 30 anos	03 a 10 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras
	(S)Alice	18 a 30 anos	03 a 10 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras
EE Raquel de Queiroz (E2)	(S)Barbara	31 a 45 anos	11 a 20 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras e Pós-Graduação
	(S)Bianca	18 a 30 anos	03 a 10 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em andamento
EE Machado de Assis (E3)	(S)Carla	31 a 45 anos	03 a 10 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras e Mestrado
EE João Guimarães Rosa (E4)	(S)Diana	31 a 45 anos	03 a 10 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras
EE Daniel Penac (E5)	(S)Eloina	31 a 45 anos	11 a 20 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras e Mestrado
	(S)Esmeralda	31 a 45 anos	03 a 10 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras e Pós-Graduação
	(S)Eliane	18 a 30 anos	03 a 10 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras e Mestrado
EE Gabriel	(S)Fabiola	18 a 30 anos	03 a 10 anos	Língua	Graduação em

Garcia Marquez (E6)				Portuguesa	Letras e Mestrado
EE Miguel de Cervantes (E7)	(S)Gabriel	31 a 45 anos	11 a 20 anos	Língua Portuguesa	Graduação em Letras e Pós-Graduação
	(S)Geovana	31 a 45 anos	11 a 20 anos	Literatura	Graduação em Letras e Pós-Graduação

Fonte: Organizado pela pesquisadora (2017).

Após o processo de caracterização dos sujeitos da pesquisa, passou-se à análise e discussão dos dados da pesquisa no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **3.1 ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo serão analisados os dados dos questionários aplicados aos 12 sujeitos da pesquisa. Como explicitado no capítulo anterior, os questionários online foram compostos por questões objetivas e abertas.

No que tange às questões objetivas, destacam-se as de faixa etária, tempo de atuação na função, área de atuação e grau de formação, quesitos importantes na caracterização dos sujeitos para a compreensão dos dados suscitados pelos questionários e tratados no processo de categorização, por meio da Análise de Conteúdo.

Após a tabulação dos dados resultantes das questões objetivas, constatou-se que, em relação à faixa etária, 7 sujeitos, totalizando 58,3% dos professores, apresentam idade entre 31 e 45 anos, e 5 sujeitos, ou 41,7%, têm entre 18 e 30 anos.

No que tange ao tempo de atuação na profissão docente, 4 sujeitos, totalizando 33,3% dos entrevistados, disseram possuir de 11 a 20 anos de serviço, e 8 professores, perfazendo um total de 66,7%, possuem de 03 a 10 anos de exercício docente.

Quanto à área de atuação, 11 sujeitos, ou 91,7%, atuam na Disciplina de Língua Portuguesa, e apenas 01, representando 8,3%, atua na disciplina de Literatura.

Na questão referente à formação profissional, os 12 sujeitos, representando 100% dos entrevistados, possuem graduação em Letras. Ainda na questão da formação profissional, no quesito pós-graduação, 4 professores, num total de 58,3%, não possuem pós-graduação em nível de especialização, e 8 professores, perfazendo um total de 66,7%, disseram possuir esse título.

Desses dados, pode-se verificar, no quadro Perfil Profissional, que dos 4 professores que não possuem pós-graduação em nível de Especialização, 01 sujeito apresenta a titulação de Mestre. Desses dados, constata-se, portanto, que num total de 12 sujeitos da pesquisa, apenas 3 professores apresentam apenas licenciatura em Letras.

Em relação ao nível de mestrado, 7 sujeitos, no total de 58,3%, não possuem a titulação, e 5 sujeitos, totalizando 41,7% dos entrevistados, disseram ser mestres.

No caso do doutorado, 11 sujeitos, totalizando 91,7% dos entrevistados, disseram não possuir o doutorado, e 01 sujeito, totalizando 8,3%, está cursando o doutoramento.

## 3.2 Análises das categorias

### 3.2.1 Categoria 1: Concepção de multiletramentos relacionada à prática pedagógica do professor de Ensino Médio

Esta categoria emergiu das análises das respostas aos questionários dos professores sobre as concepções de multiletramentos. Da pergunta: “O que você concebe por multiletramentos?” Depreendeu-se, entre os registros, de forma recorrente, que essa questão está relacionada à prática do professor com a diversidade de linguagem, à criação de novos e outros sentidos, à inserção das novas tecnologias e das mídias digitais e às questões culturais que subjazem às novas concepções de letramentos.

Os dados apontam que o professor do Ensino Médio está em busca de uma prática diferenciada, percebendo a necessidade de um ensino que vai além do texto impresso, com a inclusão das mídias digitais, as várias linguagens que fazem parte da comunicação diária dos estudantes, bem como reconhece a questão do multiculturalismo, conforme demonstram os excertos destacados dos registros:

**(S)AnaE1:** *Uma vez que a sociedade funciona a partir da diversidade de linguagens, o multiletramento é toda inserção de mídia, principalmente digitais nas práticas pedagógicas para a formação do sujeito além de um trabalho que também parte das culturas e de gêneros.*

**(S)AliceE1:** *Concebo com uma visão de ensino que vá além do quadro e do texto impresso. Nessa proposta buscamos ensinar utilizando os recursos midiáticos que os alunos utilizam.*

**(S)ElianeE5:** *Multiletramentos é a maneira de trabalhar valorizando e reconhecendo os vários tipos de culturas e linguagens da nossa sociedade, considerando mudanças no contexto social e cultural.*

O fato de o professor perceber que o ensino já não se faz mais apenas com texto impresso, mas com possibilidades de recursos tecnológicos e midiáticos, mostra que sua prática pedagógica está voltada para ações diferenciadas, envolvendo novos recursos e posturas distintas frente aos estudantes, à cultura destes, às questões sociais que envolvem a interação social e os conhecimentos por meio dos multiletramentos, que pressupõem, sempre, criação, recriação e ressignificação de sentidos e significados.

Depreende-se que os professores concebem o multiletramento pelo viés dos “multis” presentes nessa concepção, quais sejam: multilinguismo e multiculturalidade. Conforme Rojo (2013, p. 14),

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significados. (ROJO, 2013, p. 14).

Quanto à multiplicidade de linguagens, depreende-se do depoimento das professoras um conhecimento das teorias que envolvem a pedagogia dos multiletramentos, fato este observado na fala de **(S)CarlaE3**, quando cita Rojo, bem como ressalta as características presentes na concepção de produção, recepção, circulação de informação, ressignificação de sentidos que envolvem os conhecimentos da linguagem.

**(S)CarlaE3:** *Segundo Rojo, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual, mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização.*

**(S)GabrielE7:** *Multiletramentos são formas de ensinar diversificadas, que incluem textos, imagens, vídeos, mapas conceituais, gráficos, etc.*

**(S)GeovanaE7:** *Uma linguagem híbrida.*

Essas narrativas expressam, ainda, o entendimento dos professores quanto à importância de considerar, na produção textual, outros aspectos além dos linguísticos, como: imagens, som, movimentos na leitura e produção dos textos a serem trabalhados na escola.

A esse respeito, Rojo ressalta a importância do trabalho com letramentos múltiplos e letramentos multissemióticos dos textos presentes na sociedade e na escola, que se apresentam de muitas formas, integrando muitos modos de se constituírem, quais sejam, os textos multimodais. Conforme a autora

Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...] as cores, as imagens, os sons, o *design*, etc. que estão disponíveis na tela do computador e em muitos

materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (ROJO, 2009, p. 107).

Desse modo, fica explícito que os professores preocupam-se com um ensino voltado também para os multiletramentos, envolvendo as questões que abarcam as novas tecnologias, requerendo novas formas de trabalhar, uma vez que consideram que, a partir da influência das novas tecnologias da informação e comunicação, com o avanço da internet fora e dentro das escolas, o conhecimento deixa de ser individual e as produções tornam-se colaborativas, dinâmicas, distribuídas, possibilitando novos e outros sentidos, ressignificando sentidos postos e cristalizados ao longo dos tempos, conforme Duboc (2007).

Essa ressignificação, que pode ser inferida da postura dos professores, pode ser observada também nas palavras de Moita Lopes & Rojo (2004, p. 39), no que concerne à mudança de paradigma quanto à produção, significação, interpretação e recepção dos conhecimentos da linguagem, pautados numa visão de que aprendizagem é um ato social, que envolve interação, práticas situadas e conteúdos contextualizados sócio, histórico e culturalmente, paradigma este entendido e compreendido pelos professores do Ensino Médio, pois, segundo os autores,

Essa visão altera, portanto, compreensões individualistas da aprendizagem, que se pautavam pelo entendimento de que a construção do conhecimento era um processo cognitivo ocorrendo na mente do aprendiz. Ao contrário, hoje se entende que, ao envolver-se na construção do conhecimento, o aprendiz atua em conjunto com outros na sua comunidade, colaborando, inicialmente de forma **periférica** na consecução de um objetivo comum [...] até que sua participação passa a ser **central** [...] Isso significa dizer que esses processos são levados a efeito na e com a comunidade, o que caracteriza o processo de construção do conhecimento como de **natureza social** (MOITA LOPES & ROJO, 2004, p. 39).

A consideração dos conhecimentos digitais que os estudantes possuem fora da escola e que devem ser valorizados e trabalhados na escola, com o desenvolvimento de multiletramentos, são elencados como elementos constitutivos da concepção de multiletramento da professora (S)CarlaE3.

Do excerto da fala de (S)CarlaE3, *não se vivencia mais uma produção estritamente individual, mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização*, infere-se que a professora, por conhecer as possibilidades desencadeadas

pelo uso dos multiletramentos ligados ao uso das tecnologias da informação e comunicação, possibilitam outras formas de produção, que envolvem os conceitos de colaboração e interatividade. Esse entendimento pode ser corroborado pelos conceitos expostos por Kenski:

[...] as tecnologias digitais de comunicação e de informação possibilitam novas formas de aprendizagens. Proporcionam processos intensivos de interação, de integração e mesmo a imersão total do aprendiz em um ambiente de realidade virtual. [...] A aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos. Ela pode ser dar de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação (KENSKI, 2003, p. 5-6).

Do excerto da professora e dos ensinamentos de Kenski (2003), ressalta-se que os processos de ensino mediados pelos usos das tecnologias da informação e da comunicação, que pressupõem processos colaborativos de aprendizagem, exigem novas e outras posturas, tanto dos professores quanto dos estudantes diante da aprendizagem.

Dos professores, atitudes e metodologias que favorecem a participação ativa dos estudantes, que os estimulem ao trabalho coletivo para alcançar objetivos comuns, proporcionando autonomia e autoria.

Dos estudantes, compromisso, envolvimento com os processos coletivos, responsabilidade com a própria aprendizagem, espírito investigativo e o desenvolvimento de competências como: “[...] autonomia e interdependência, flexibilidade, o desafio de lidar com pensamentos divergentes, [...] avaliação permanente e a análise dos processos e dos procedimentos utilizados individual e coletivamente para alcançar os resultados”, conforme Kenski (2003, p. 9).

Nesse sentido, há a necessidade de desenvolvimento de multiletramentos e letramentos críticos para que os processos de ensino e de aprendizagem sejam possibilitados, de forma a garantir às pessoas novas formas de se comunicar, interagir, produzir significados, aprender e ensinar na sociedade do conhecimento, uma vez que, no bojo das reflexões trazidas por meio das teorias acerca da mediação das tecnologias da informação e da comunicação, das mídias e das multimídias, há uma mudança na relação das pessoas com o conhecimento, nas formas de criar, de ensinar e de aprender, conforme podemos observar em Lemke (2010, p. 463): “Tanto as habilidades de autoria quanto as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também, as formas como aprendem e ensinam”.

Dessa forma, alguns excertos analisados apontam que o professor do Ensino Médio está em busca de uma prática diferenciada, tanto no que tange às práticas didático-pedagógicas como às possibilidade de criação de novos e outros significados, valorizando as várias linguagens, os aspectos culturais de referência das pessoas e a inserção das mídias, percebendo a necessidade de um ensino que vai além do texto impresso conforme o registro dos sujeitos:

**(S)AnaE1:** *Uma vez que a sociedade funciona a partir da diversidade de linguagens, o multiletramento é toda inserção de mídia, principalmente digitais nas práticas pedagógicas para a formação do sujeito além de um trabalho que também parte das culturas e de gêneros.*

**(S)AliceE1:** *Concebo com uma visão de ensino que vá além do quadro e do texto impresso. Nessa proposta buscamos ensinar utilizando os recursos midiáticos que os alunos utilizam.*

A partir da fala de (S)AliceE1, [...] *Nessa proposta buscamos ensinar utilizando os recursos midiáticos que os alunos utilizam*, depreende-se que a professora apresenta uma mudança de postura frente ao processo pedagógico de ensino de linguagem, pois admite que é necessário entender que o sentido não está ou é dado apenas de maneira impressa.

Busca, portanto, utilizar os conhecimentos que os estudantes possuem a respeito das tecnologias digitais e das mídias, reconhecendo que, com a integração dos vários sentidos, a presença das multimodalidades, a urgência dos discursos polifônicos, a rapidez com que as informações chegam e se transformam em decorrência dos avanços da internet, conforme preceituado por Rojo (2015), não faz sentido continuar apenas com práticas de letramentos arraigadas, únicas e exclusivamente ligadas às questões tradicionais e estruturais da língua/linguagem escrita.

É possível, conforme Monte Mór (2010), que as várias formas de representar e fazer significar possam conviver, não se tratando de exclusão e/ou de soberania de uma nem de outra, mas como formas complementares de produção de sentido.

Dessa forma, faz sentido entender que as práticas pedagógicas necessitam adequar-se às novas epistemologias dos conhecimentos e da linguagem, conforme nos coloca Rojo (2013), em relação à concepção de linguagem na contemporaneidade.

Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, relacionamentos. Nesta era, competências variadas são exigidas para realizar o que Santaella (2007:78) chama de “criações conjugadas”. Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas (ROJO, 2013, p. 8).

Outro ponto a ser considerado acerca dos multiletramentos na concepção dos professores entrevistados refere-se à questão do hibridismo cultural e linguístico que caracteriza, de acordo com os teóricos, os multiletramentos, envolvendo os conceitos de diversidade, multiplicidade de linguagens, a introdução de novos gêneros discursivos na escola, além dos tipicamente escolares, como os considerados “impuros”<sup>18</sup>, aqueles advindos das mídias, das tecnologias, de outras línguas, as variedades linguísticas e as demais linguagens existentes, que envolvem os vários designs, como o gestual, o espacial, o linguístico, o sonoro, que nas concepções de Rojo (2012) e de Canclini (2015) exigem novas posturas dos professores e dos estudantes diante da linguagem e da significação.

É o que se depreende da fala da professora Geovana, ao referir-se à sua concepção de multiletramentos enquanto *uma linguagem híbrida*.

O excerto também une as questões culturais, ligadas à concepção dos “multis” que compõem os multiletramentos, o que se denomina de multiplicidade cultural, ou ao multiculturalismo, conforme nos explicita Rojo (2012):

No que se refere à multiplicidade de culturas, é preciso notar: como assinala Garcia Canclini (2008 [1989]:302-3090), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “populares/de massa/erudito”), desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções” (ROJO, 2013, p. 13).

Os conhecimentos acerca da multiculturalidade podem ser inferidos dos depoimentos dos professores, que reconhecem, ao explicitarem sua concepção de multiletramento, a importância da valorização das várias culturas e linguagens presentes na sociedade, conforme a fala abaixo:

---

<sup>18</sup> Ver Canclini (2015). Culturas Híbridas.

**(S)Eliane E5:** *Multiletramentos é a maneira de trabalhar valorizando e reconhecendo os vários tipos de culturas e linguagens da nossa sociedade, considerando mudanças no contexto social e cultural.*

Conferem ainda relevância as questões do multiculturalismo nas práticas dos professores, a relação existente entre a valorização da cultura e a diversidade de linguagem e modos de representação destas, ligadas às novas tecnologias e à internet, conforme apresentam os seguintes excertos:

**(S)AnaE1:** *a sociedade funciona a partir da diversidade de linguagens.*

**(S)BarbaraE2:** *a sociedade funcionando a partir de uma diversidade de linguagens e mídias.*

**(S)ElianeE5:** *reconhecendo os vários tipos de culturas e linguagens da nossa sociedade.*

Nos excertos há uma marca da relação da diversidade de linguagens *versus* sociedade *versus* mudanças sociais, como uma prática presente no Ensino Médio, o que marca um reconhecimento do professor dessa etapa de ensino das mudanças sociais vivenciadas no momento atual da sociedade.

Essa tríade destacada marca a concepção de multiletramento relacionada à prática do professor e à preocupação do aprender e ensinar valorizando as múltiplas linguagens, com atividades inovadoras, em contextos virtuais ou não.

Nessa mesma categoria, pode-se dizer de uma concepção de multiletramento relacionada à importância que os gêneros textuais/discursivos assumem dentro dessa nova epistemologia de conhecimentos ligada à área da linguagem, entendidos pelos professores como formas de comunicação, criação, aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de criação de sentidos e comunicação de um cidadão crítico, conforme pode ser verificado nos depoimentos abaixo:

**(S)BiancaE2:** *Multiletramento, é poder imergir o estudante a uma quantidade variada de gêneros textuais, tanto para a prática de leitura, quanto para a prática de escrita. Essa possibilidade pedagógica, a longo prazo, desenvolve a capacidade do cidadão em poder "ler" tudo a sua volta com maior profundidade crítica.*

**(S)AnaE1:** [...] *além de um trabalho que também parte das culturas e de gêneros.*

**(S)FabiolaE6:** *É o ato de ler, produzir e compartilhar informações que envolve a articulação de diferentes gêneros e diferentes modalidades textuais. Além de permitir ao aluno produzir e interagir por meio da linguagem nas mais diferentes modalidades textuais.*

Desses depoimentos infere-se que os professores concebem os gêneros textuais a partir das concepções apresentadas pelos teóricos da linguagem, como sendo entidades da vida, ou seja, elementos presentes no dia a dia das pessoas, que permeiam e organizam a comunicação diária, conforme Rojo (2013) e Marcuschi (2010):

Gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

O fato de **(S)BiancaE2** declarar que o multiletramento trata da “capacidade do cidadão em poder ‘ler’ tudo a sua volta com maior profundidade crítica” infere uma competência de reflexão, autonomia, e crença de que o multiletramento proporciona interação com situações presentes na sociedade. “Ler tudo a sua volta” envolve ler fatos da escola, acontecimentos na rua, no pátio, com envolvimento em diversas situações sociais.

A concepção de multiletramento dos sujeitos do estudo leva em consideração todos os usos da linguagem presentes na sociedade, pois, conforme depõe **(S)FabiolaE6**, *além de permitir ao aluno produzir e interagir por meio da linguagem nas mais diferentes modalidades textuais, permite ainda ler tudo a sua volta.*

Contribui também para que os professores insiram em suas práticas pedagógicas a questão dos gêneros textuais/discursivos o fato de essa temática configurar nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, como diretrizes para o trabalho pedagógico de Língua Portuguesa:

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem (OCEM, 2006, p. 36).

No excerto, de **(S)BiancaE2**: *imersir o estudante a uma quantidade variada de gêneros textuais, tanto para a prática de leitura, quanto para a prática de escrita. [...] desenvolve a capacidade do cidadão em poder 'ler' tudo a sua volta com maior profundidade crítica*, a professora destaca outro ponto importante do trabalho com os multiletramentos no Ensino Médio, qual seja: o desenvolvimento de letramentos críticos, que envolvem participação, reflexão, entendimento de que os textos produzidos, veiculados, não são neutros e, portanto, necessitam ser ressignificados.

Trabalhar com os letramentos críticos significa desenvolver um trabalho que valorize a cultura de referência dos estudantes, num enfoque crítico e reflexivo, no sentido de aceitar o que eles trazem, bem como na ampliação do repertório cultural destes, sendo necessário muita análise, reflexão, comprometimento e respeito às diferenças, ao outro, no sentido de dar voz ao estudante (ROJO, 2012).

Três pontos importantes emergem nessa categoria: a diversidade de linguagem, o ensino por meio dos gêneros textuais e as questões culturais presentes no ensino como forma de mudar a sociedade.

A análise encaminha para uma concepção de multiletramento que envolve não só as questões práticas de sala de aula, como abrange a socialização, a presença de várias linguagens e mídias ligadas às novas tecnologias de informação e uma reflexão teórica acerca da epistemologia da pedagogia dos multiletramentos.

Na busca de outros significados, a concepção de multiletramentos ligada ao *desenvolvimento de habilidades de escrita de textos digitais*, conforme explicitado por **(S)EsmeraldaE5**, sugere que a professora entende que a utilização das tecnologias digitais, das mídias e multimídias no ensino e na aprendizagem de linguagens contribui para a autonomia e autoria dos estudantes, indicando que reconhece a necessidade de sua inserção na prática pedagógica para o desenvolvimento do conhecimento crítico do estudante, da melhoria de sua prática, bem como o desenvolvimento de uma educação significativa e conectada com as mudanças ocorridas na atualidade, valorizando a multimodalidade e as diferentes formas de socialização. Isso pode ser inferido, também, das seguintes falas:

**(S)BarbaraE2**: *Socialização, ou seja, a sociedade funcionando a partir de uma diversidade de linguagens e mídias.*

**(S)EloinaE5:** *Ensino de letramentos múltiplos, múltiplas linguagens, por meio de atividades inovadoras que podem ser embasadas por contextos virtuais, por exemplo.*

Depreende-se que os professores concebem o multiletramento pelo viés dos “multis” presentes nessa concepção, quais sejam: multilinguismo e multiculturalidade, conforme Rojo (2013, p. 14):

O conceito de *multiletramentos*, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca apontar, já de saída, por meio do prefixo ‘multi’, para dois tipos de ‘múltiplos’ que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significados (ROJO, 2013, p. 14).

Ainda na esteira das concepções dos multiletramentos ligados às novas tecnologias da informação e da comunicação, a questão da multimodalidade, ressaltada por Monte Mór (2010), Rojo (2009) e Castells (1999) como elemento necessário para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem de forma ressignificada, utilizando as várias modalidades de produção, apresentação dos textos que circulam na sociedade, destacam-se os excertos das narrativas de **(S)GabrielE7** e **(S)GeovanaE7**:

**(S)GabrielE7:** *Multiletramentos são formas de ensinar diversificadas, que incluem textos, imagens, vídeos, mapas conceituais, gráficos, etc.*

**(S)GeovanaE7:** *uma linguagem híbrida.*

Essas narrativas expressam o entendimento quanto à importância de considerar na produção textual os aspectos além dos linguísticos – imagem, som, movimentos na leitura e produção dos textos a serem trabalhados na escola.

A esse respeito, Rojo resalta a importância do trabalho com letramentos múltiplos e letramentos multissemióticos dos textos presentes na sociedade e na escola, os quais apresentam-se de muitas formas, integrando muitos modos de se constituírem, quais sejam: os textos multimodais. De acordo com a autora,

Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...] as cores, as imagens, os sons, o *design*, etc. que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (ROJO, 2009, p. 107).

O desenvolvimento, na escola, de letramentos multissemióticos oferece aos estudantes oportunidades de contato com uma diversidade de modos e de criação de outros sentidos, que podem contribuir para a ressignificação da aprendizagem, abrindo espaços para a autonomia e a autoria crítica do sujeito contemporâneo.

### **3.2.2 Categoria 2: Práticas de multiletramentos dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio**

Ao indagar os professores como eles trabalham os multiletramentos no Ensino Médio e quais atividades desenvolvem, os depoimentos foram semelhantes – todos apresentaram atividades com envolvimento das mídias, dos gêneros textuais e de estratégias de ensino, entre outras.

As terminologias *mídias*, *mídias digitais*, *grupos virtuais*, *sala de tecnologia*, *meio digital*, *ferramentas virtuais*, *grupos virtuais*, *Facebook*, *WhatsApp*, *computador* e *internet* foram recorrentes nos depoimentos para justificar as práticas de multiletramento. A presença desses termos demonstra que os professores estão concebendo as práticas dos multiletramentos ligadas às novas tecnologias da informação e da comunicação, que abrangem necessariamente, novos conceitos e novos conhecimentos, além de posturas diferenciadas diante do ato de ensinar e de aprender, conforme pode ser verificado nos depoimentos dos sujeitos:

**(S)AnaE1:** *A partir da análise e reflexão de textos que encontramos nas mídias digitais.*

**(S)EloinaE5:** *Utilizando como ferramenta principal grupos virtuais como facebook e whatsapp, onde podemos trocar conhecimentos, informações e realizar a reescrita com base mais concreta.*

**(S)EsmeraldaE5:** *Utilização de recursos como o computador e a internet, que já fazem parte, de alguma forma, do cotidiano desses alunos.*

Verifica-se que os professores estão buscando novas formas de ensinar e de aliar suas práticas às novas tecnologias digitais, demonstrando, assim, uma nova mentalidade frente ao ensino de linguagem diante das mudanças ocorridas nos letramentos, em decorrência dos avanços das tecnologias digitais, confirmando o que explica Rojo (2013):

É preciso que a instituição escolar prepare a população para o funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos digitais exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas. Hoje é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre as diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia (ROJO, 2013, p. 7-8).

Com o advento das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), novos comportamentos emergem nas sociedades e, com eles, novos jeitos de ser, agir, se comunicar, pensar, aprender e ensinar e, dessa forma, novos textos e novas linguagens, necessitando de novas práticas pedagógicas.

Assim, infere-se da fala da professora **(S)EloinaE5** *utilizando como ferramenta principal grupos virtuais como facebook e whatsapp, onde podemos trocar conhecimentos, informações e realizar a reescrita com base mais concreta* uma preocupação com a produção do conhecimento a partir da utilização de ferramentas digitais ligadas à comunicação da informação, valorizando as práticas situadas e trazendo para as salas de aula o conhecimento que o aluno já tem, bem como considerando os trabalhos colaborativos, com o objetivo de trocar conhecimentos, proporcionando a valorização da criação de novos e outros sentidos, o que pode ser depreendido do excerto *podemos trocar conhecimentos, informações e realizar a reescrita com base mais concreta.*

Percebe-se uma mudança de postura da professora frente às novas concepções de ensino de linguagem e às novas demandas da sociedade, bem distanciada das tradicionais propostas metodológicas pautadas nas concepções estruturalistas de ensino da língua.

Outro aspecto recorrente nessa categoria são as práticas dos gêneros discursivos digitais, presentes nas práticas situadas dentro e fora das escolas, conforme o depoimento dos professores:

**(S)Bianca E2:** *Trabalho com vários gêneros e seus elementos constituintes, por exemplo, músicas, relatos de experiência, pintura, escultura, textos escritos em geral.*

**(S)AnaE1:** *O aluno precisa descobrir a função daquele gênero estudado dentro do contexto que vivemos.*

**(S)CarlaE3:** *Atividades a partir de gêneros textuais na sala de tecnologia, em meio digital, para leitura e escrita de textos.*

**(S)Diana E4:** *trabalho os multiletramentos em consonância com os gêneros e conteúdo em estudo.*

**(S)Gabriel E7:** *Procuro trazer gêneros textuais diversificados para compreensão e análise dos alunos.*

O fato de os professores apontarem seus trabalhos em multiletramentos por meio de gêneros textuais em grande parte se deve às indicações e orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de que o ensino de textos deve estar baseado nos gêneros textuais, sejam orais ou escritos, bem como ao fato de que estes figuram nos livros didáticos.

Porém, acredita-se que há também o entendimento dos professores de que os gêneros são entidades discursivas existentes no nosso dia a dia, e que é por meio deles que nos comunicamos e interagimos cotidianamente, permeando e organizando a comunicação, conforme diz **(S)AnaE1:** *O aluno precisa descobrir a função daquele gênero estudado dentro do contexto que vivemos.*

Marcuschi (2010) esclarece que “gêneros são formas verbais, de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

O fato de trabalhar os gêneros textuais em meio digital para leitura e escrita de textos mostra que os professores passaram a entender que a utilização de ferramentas digitais possibilita novas formas de ensinar e multiplica as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, pois, permite novas linguagens, novos sentidos e outras formas de interação entre os sujeitos e destes com os conteúdos e com a construção do conhecimento.

Sob o viés dos multiletramentos, o trabalho com leitura, escrita e interpretação passa a ser interligado às práticas sociais, em atividades situadas e contextualizadas, por meio dos usos dos recursos tecnológicos e midiáticos, permitido ao estudante e ao professor a oportunidade de expandir e difundir, de forma dinâmica e colaborativa, sua linguagem.

Utilizando as ferramentas em ambientes digitais e virtuais, o estudante tem a liberdade de produzir, reproduzir, difundir e interagir por meio da escrita e de outros designs (ROJO, 2012).

À medida que os dados trazem elementos como *música, relato de experiências, seminários, teatro e filme* como atividades utilizadas para o ensino de Língua Portuguesa, de certa forma, esses gêneros estão compondo as práticas de multiletramento dos professores de Ensino Médio.

Aponta-se nessa categoria, também, como práticas de multiletramentos, atividades que envolvem a utilização de outros recursos pedagógicos, como vídeos, filmes, músicas, possibilitando ao professor e ao estudante o contato com a multimodalidade, sendo possível entender que os significados emergem em meio a diferentes meios, e que ser letrado ou multiletrado envolve, além do escrito e do digital, outras formas de produzir sentidos.

Dessa forma, Kleiman (2005) diz que as práticas de letramentos devem envolver estratégias variadas que possibilitem a criação de sentidos, tanto para a leitura como para a escrita.

[...] o letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer produto cultural [...] uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita [...] e fluências na leitura (KLEIMAN, 2005, p. 10).

Assim podem ser consideradas prática de letramento assistir às aulas, escrever diários, os debates, os seminários, as atividades interdisciplinares e multimodais, conforme destacam os depoimentos dos professores que, utilizando estratégias diferenciadas, desenvolvem multiletramentos no Ensino Médio,

**(S)DianaE4:** *trabalho os multiletramentos em consonância com os gêneros e conteúdo em estudo, como por exemplo, em uma atividade intertextual com comparação de textos”, “seleciono um texto (Excerto de Vidas Secas), um vídeo (sobre a composição da música Asa Branca de Luiz Gonzaga) e um quadro (Retirantes de Candido Portinari), para que após a leitura e apreciação do vídeo e da pintura (observando os detalhes como cores, estilo, mensagem e contexto histórico).*

**(S)BiancaE2:** *Trabalho com vários gêneros e seus elementos constituintes, por exemplo, músicas, relatos de experiência, pintura, escultura, textos escritos em geral. Na medida do possível, procuro deixar de lado o caráter avaliativo e*

*disciplinar das atividades desenvolvidas para que a produção artística do estudante se faça emergir como um processo de criação. Nesse sentido, o gênero textual não é estanque, mas constitui-se a partir da necessidade comunicativa de quem toma para si, o texto, portanto, passa a apresentar função para os estudantes.*

**(S)BarbaraE2:** *Através de debates, apresentação de seminários, teatros, filmes, músicas e outros.*

À medida que os professores trabalham com relatos de experiência, produção artística, pintura, escultura, estamos diante de uma prática de multiletramento, porque se trata de atividades que compreendem múltiplas linguagem, conhecimentos sociais e culturais. Além disso, possuem objetivos definidos, práticas que levam os estudantes à significação e ao conhecimento, ou seja, possibilitam inúmeras formas de produzir o conhecimento, descobrindo muitas maneiras de significação. É o que se pode observar no excerto do **(S)AnaE1:** *O aluno descobrir a função do gênero estudado dentro do contexto em que vivemos.* Essa fala demonstra o aspecto situado e sociocultural presente na pedagogia dos multiletramentos.

Partindo desses ensinamentos é que pode se falar da prática do professor do Ensino Médio e da importância do contato com os variados gêneros, mídias entre outros suportes dos textos, conforme o depoimento a seguir:

**(S)CarlaE3:** *Atividades a partir de gêneros textuais na sala de tecnologia, em meio digital, para leitura e escrita de textos.*

A prática com gêneros textuais reúne, além do discurso, o estudo dos textos, material que diz respeito à língua em seu uso diário presente na sociedade, que, no dizer de Marcuschi (2008, p. 149), são considerados “formas de ação social”, dada sua interligação com a comunicação sociocultural. Os sujeitos deste estudo trazem um entendimento dos gêneros como um “fato social” quando constroem suas práticas, preocupados com a construção de sentidos e de conhecimentos, abordando os aspectos sociais e históricos.

**(S)ElianeE5:** *Na interpretação textual e produção textual, relaciono os conteúdos e a gramática com textos que abordem **várias camadas sociais e contextos históricos.***

Uma ação pedagógica considerando os “contextos históricos” de certa maneira está envolvendo a cultura presente na sociedade, as tecnologias digitais, as imagens, como uma

nova forma de se expressar e comunicar, constituindo exemplos de variedades de linguagem, que não deixam de ser o multiletramento, conforme exposto abaixo:

**(S)DianaE4:** *utilizo também a internet para buscar outras formas de apresentar determinado conteúdo, como no estudo sobre variação linguística e os tipos de variantes.*

Os pontos destacados na prática de **(S)CarlaE3**, **(S)ElianeE5** e **(S)DianaE4**, segundo Rojo (2012), tratam dos dois pontos importantes de multiplicidade com que os professores se deparam no cotidiano: a multiplicidade cultural, que envolve os costumes, a sociedade, os hábitos e a multiplicidade semiótica, que envolve gêneros textuais como veículos de comunicação e informação, além da possibilidade da criação de novos e outros significados às palavras e textos postos aos estudantes, considerando para isso todas as práticas sociais situadas.

Dessas expressões utilizadas pelos entrevistados, podem-se inferir mudanças pedagógicas frente ao avanço do meio digital na sociedade. E, com a transmissão de saberes, os conteúdos escolares são encargos da escola e dos professores; estes anunciam uma busca de estratégias diferentes da do quadro e giz para falar de suas práticas em relação ao multiletramento.

Pode-se entender, então, com o uso dessas expressões, como algo para inovar, como uma “inquietação em energia emancipatória” (SANTOS, 2002, p. 346). Inovações compreendidas pelos professores do Ensino Médio como ruptura paradigmática, ou seja, outra configuração e modo de ensinar, utilizando recursos da internet e mídias digitais, conforme explica a professora:

**(S)EsmeraldaE5:** *Utilização de recursos como o computador e a internet, que já fazem parte, de alguma forma, do cotidiano desses alunos, como algo inovador.*

Essas inovações, explica Cunha (2001, p. 37) são “um conceito de caráter histórico-social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade”. Uma perspectiva que tem avançado com o uso das novas tecnologias e que, nesse momento, quando se buscam os multiletramentos como práticas de ensino e de aprendizagem, passa a constituir motivações que amparam as iniciativas dos professores quando pensam em inovar e ressignificar as práticas pedagógicas.

O excerto da narrativa da professora destaca a percepção dos estudantes com a prática sob o viés dos multiletramentos:

**(S)DianaE4:** *os alunos possam perceber a ligação entre as obras e assim aprender também como um mesmo tema pode apresentar diferentes escolhas de registro e se voltar para diferentes interlocutores.*

O caráter da inovação pedagógica, de mudanças de atitude frente à nova epistemologia do conhecimento, por meio das práticas multissemióticas, multimodais, está submerso no excerto como uma prova da ligação do multiletramento à prática pedagógica dos professores, conforme pode ser observado no depoimento das professoras Fabíola e Alice, quando explicam sobre suas práticas inovadoras, indicando uma concepção de inovação com atividades diversificadas em seu mais alto grau, *mais variados tipos de textos* e *mais variadas formas*, assim como narra:

**(S)FabíolaE6:** *procuro trabalhar os mais variados tipos de textos nas mais variadas formas em que eles podem ser encontrados.*

As narrativas se aproximam de uma visão de sistematização das práticas pedagógicas e de procura por novas práticas, distanciando-se, assim, do caráter conservador de ensino de Língua Portuguesa, ao se identificarem como próximas às novas tecnologias, conforme relata **(S)AliceE1:** [...] *através deles conheci o multiletramento e aperfeiçoei minhas atividades.*

Essa aceitação de melhorar a prática pedagógica, primeiramente, indica o dever ser na profissão docente, pois o professor não é aquele que somente cultiva conhecimentos lançados por outros, assim como também não podemos dizer que professor constitui puramente um agente dos mecanismos sociais. Todavia, num segundo momento, podemos dizer que ele é como um ator, que assume seu papel a partir dos significados que ele mesmo dá enquanto detentor do saber-fazer.

Trata-se de uma tendência de reconhecimento em que a prática de ensino parte do próprio exercício da profissão, o que Tardif (2014, p. 297) denomina de “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber pedagógico”, “saber da ação pedagógica”.

### **3.2.3 Subcategoria 1: Critérios para a escolha e organização das práticas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio**

Esta subcategoria emergiu da segunda categoria analisada, que se refere à prática pedagógica do professor. Para conhecer as dimensões da pedagogia de multiletramentos e sua relação com a prática pedagógica, foi indagado aos professores do Ensino Médio como eles escolhiam as atividades que envolvem multiletramentos, com base em que, se em livros didático e gêneros textuais, e se essas práticas tinham proporcionado maior aprendizagem aos alunos.

Recentes estudos e pesquisas têm analisado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) e constatado nível baixo em interpretação e leitura dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, conforme explica Rojo (2010).

A busca pelas causas disso tem recaído nas práticas pedagógicas e nos problemas quanto aos métodos utilizados em sala de aula. Em razão disso, os professores têm se mostrado preocupados com a escolha de suas atividades, com os critérios dessas escolhas, como relatam os excertos extraídos da categoria. Ora os professores consideram o repertório do aluno, ora buscam como critério o livro didático, os gêneros textuais e, não menos importante, o referencial curricular.

Ao analisar os dados das respostas dos questionários, os sujeitos do estudo apontam para duas questões importantes: primeiro, o porquê de usarem esses critérios, como pode ser verificado no excerto *essas práticas proporcionam maior aprendizagem aos alunos, assimilar o máximo possível*; e, segundo, o alicerce das escolhas: *o livro didático, referencial curricular, interesse do aluno*.

Depreende-se que os professores entendem que é possível realizar um trabalho voltado para os multiletramentos por meio do desenvolvimento de atividades e práticas envolvendo as múltiplas linguagens presentes também nos textos do livro didático, por meio dos gêneros textuais, bem como buscando atividades que sejam de interesse dos estudantes entre outros.

**(S)BarbaraE2:** *Escolho as atividades buscando assimilar o máximo possível para atender aos conteúdo do referencial, pois o mesmo já está em consonância com o livro didático. Sim, essas práticas proporcionam maior aprendizagem aos alunos.*

**(S)DianaE4:** *Costumo utilizar os gêneros textuais [...] utilizo também a internet para buscar outras formas de apresentar determinado conteúdo, como variação linguística.*

**(S)EloinaE5:** *Com base no Referencial Curricular, observando os interesses da turma. Assim, seleciono os gêneros textuais a serem trabalhados, para manter um aprendizado satisfatório e prazeroso.*

**(S)AnaE1:** *De acordo com o repertório do aluno e com os gêneros textuais que permeiam a nossa sociedade.*

Importante ressaltar nas falas de **(S)AnaE1**, *de acordo com o repertório do aluno* e de **(S)GeovanaE7**, [...] *observo a habilidade de meus aluno* a preocupação e o cuidado que as professoras apresentam em relação à participação dos estudantes para a elaboração das atividades de Língua Portuguesa, pois depreende-se que se importam e consideram os conhecimentos prévios, bem como entendem que trabalhar com multiletramentos implica também estar atento e respeitar a cultura de referência dos estudantes, respeitando suas coleções, suas aprendizagens anteriores, que diferem das de cada um em sala de aula, para, a partir de práticas e reflexões de leitura, escrita e análise, ampliar seus conhecimentos, alargando suas concepções teóricas, criando e ressignificando os sentidos.

Nesse mesmo sentido, analisemos a fala da professora Diana:

**(S)DianaE4:** *internet para buscar outras formas de apresentar determinado conteúdo, como no estudo sobre variação linguística e os tipos de variantes com a apresentação do hino nacional cantado por pessoas de vários estados do país, no qual cada estado representado interpretava o hino com o instrumento, roupa, paisagem e sotaque típicos da sua região.*

Depreende-se, de certo modo, que a professora está inferindo a presença do multiletramento, que pode ou não abranger as novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas também pode estar envolvendo as culturas de referência de seu aluno com os “gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos” (ROJO, 2012, p. 8).

Tanto **(S)BarbaraE2**, **(S)DianaE4** e **(S)EloinaE5** declaram, na escolha de suas atividades, novas perspectivas para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e, quando mencionam recorrer à internet e à mídia, apresentam-se como conhecedoras de uma realidade de ensino mais contemporânea, até porque não se pode deixar de reconhecer que tanto os livros didáticos como o Referencial Curricular promovem possibilidades de uma prática com textos “mais multimodais e multi ou hipermidiáticos” (ROJO E BARBOSA, 2015, p. 109).

Nessa perspectiva, o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio se coloca como mediador dessas diferentes modalidades e responsável por proporcionar os multiletramentos, com o fito de conjecturar a multiplicidade cultural e semiótica dos textos (ROJO, 2012, p. 13).

O excerto de **(S)FabiolaE6** vai além, quando explica os critérios e o alicerce de suas escolhas. Associa o livro didático ao Referencial e aos projetos da escola ligados aos ambientes virtuais, dando destaque aos gêneros digitais.

**(S)FabiolaE6:** *Procuro associar o material didático (livro didático, livros que auxiliam na prática pedagógica, projetos da escola, referencial curricular, entre outros) com os ambientes digitais (gêneros digitais) e com textos que pertencem ao dia a dia do aluno, de sua família, de sua comunidade.*

O relato revela suas experiências com o Ensino Médio e uma proximidade com um modelo de ensino que solicita uma prática mais contundente com a multimodalidade e com as epistemologias exigidas para o ensino e a aprendizagem na sociedade contemporânea.

Em outro excerto, **(S)FabiolaE6** continua explicitando suas escolhas de atividades: *Práticas assim, proporcionam mais significação para o aluno, nem sempre conseguimos atender a totalidade da turma, devido à particularidade de cada aluno, mas à medida em que os gêneros vão variando, em determinado momento conseguimos trabalhar os gêneros em que os alunos estão mais envolvidos.*

Há um reconhecimento do que ensina e como ensina, porém há também as limitações da aprendizagem e o processo do trabalho com os gêneros. Os relatos evidenciam uma compreensão do seu papel de professora do Ensino Médio e as peculiaridades dos estudantes, reconhecendo o fato de que cada aluno tem um nível de apreensão diferente, mas reconhece que é preciso adequar práticas de multiletramentos no interior da sala de aula para que o estudante amplie sua capacidade de compreender os variados textos com suas muitas linguagens (ou modos, ou semioses) para fazer significar (ROJO, 2012).

### **3.2.4 Categoria 3: Práticas avaliativas nas aulas de multiletramentos no Ensino Médio ligadas à concepção de avaliação da aprendizagem**

Nessa categoria são analisadas as práticas de avaliação da aprendizagem dos estudantes nas aulas de multiletramentos a partir da seguinte indagação feita aos sujeitos de pesquisa: “Como você organiza os momentos avaliativos das atividades de multiletramentos

nas aulas de Língua Portuguesa? Só no final de bimestre? Durante o bimestre? Após cada atividade? Relate como são realizadas as avaliações de aprendizagem de seus estudantes”.

A partir das respostas, depreende-se que as práticas avaliativas dos professores de Ensino Médio das escolas pesquisadas estão ligadas às concepções de avaliação destes e às suas práticas pedagógicas diárias, conforme pode ser observado nos excertos dos relatos de **(S)AliceE1**. Nesse sentido, infere-se que a professora compreende que na prática dos multiletramentos faz-se necessário considerar a criatividade, a produção dos estudantes e a criação e recriação de sentidos das atividades realizadas, considerando as inúmeras linguagens existentes na contemporaneidade.

**(S)AliceE1:** [...] *busco, sempre que possível, proporcionar aos estudantes aulas mais dinâmicas e interativas. [...] Ele são avaliados conforme a criatividade com que produzem, organização do trabalho, clareza no conteúdo exposto e estrutura do trabalho.*

Consideram-se também as práticas avaliativas utilizadas e preconizadas pelo sistema de ensino dessas instituições, como pode ser observado nos documentos que orientam as práticas pedagógicas e avaliativas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Essa questão pode ser observada nos excertos dos depoimentos de **(S)DianaE4** e **(S)ElianeE5**:

**(S)Diana E4:** [...] *Certamente que há uma avaliação bimestral que auxilia o professor na composição da nota do estudante [...] por último a avaliação bimestral.*

**(S)ElianeE5:** *Os exercícios para aprendizagem são realizados durante o bimestre e abordados nas avaliações do fim do bimestre.*

No que tange à questão da avaliação ligada à prática pedagógica, observa-se na fala da professora Alice que a avaliação é realizada a cada atividade, tendo como critérios: criatividade, organização, clareza e estrutura do trabalho no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem.

**(S)AliceE1:** *Tenho somente uma aula por semana dessa forma busco, sempre que possível, proporcionar aos estudantes aulas mais dinâmicas e interativas. Os alunos já realizaram um vídeo, folheto, infográfico, reportagem, artigo de opinião e editorial. Ele são avaliados conforme a criatividade com que produzem, organização do trabalho, clareza no conteúdo exposto e estrutura do trabalho.*

Nesse sentido, a professora sinaliza que a avaliação não se configura como atividade à parte, desvinculada do processo pedagógico, com objetivo único de apuração de resultados para classificação, e ainda sinaliza que é preciso ter um ensino e uma avaliação dinâmica e criativa, para despertar o interesse e a aprendizagem dos estudantes.

A esse respeito, Vasconcellos (1998) expõe que “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante. [...] Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação” (VASCONCELLOS, 1998, p. 56).

Corroborando esse pensamento Leal (2013), ao ressaltar a relação existente entre o que se ensina e o que se avalia, deixando transparecer que tanto a prática pedagógica como a avaliativa precisam ser revisitadas e alinhadas. Assim, “a questão da inter-relação entre o que foi ensinado e o que será avaliado é, portanto, um aspecto indispensável a ser pensado pelos que assumem funções pedagógicas” (LEAL, 2013, p. 27).

A narrativa da professora apresenta, ainda, uma gama de atividades utilizadas que envolvem multiletramentos, como vídeos, elaboração de folhetos, infográficos, que são trabalhados e avaliados no processo de ensino e aprendizagem.

O fato de a professora aliar os multiletramentos nas ações pedagógicas de sala de aula e nas práticas avaliativas indica que há uma preocupação que passa pela reflexão de uma avaliação que precisa ser diferenciada, que se preocupe com o estudante, havendo acompanhamento e mediação durante todo o processo, evidenciando que a professora entende que, na pedagogia dos multiletramentos, uma avaliação pautada única e exclusivamente em instrumentos prontos e estanques já não é suficiente para demonstrar os avanços adquiridos pelos estudantes.

Inferese que a professora preocupa-se e compreende que avaliar o estudante nas várias linguagens presentes na escola contemporânea significa estar aberta a aceitar as várias semioses, incentivar a criação e a recriação de sentidos advindos dos modos plurais de criação e transmissão das mensagens, sejam escritas, sonoras, imagéticas, gestuais. Exige, pois, mudanças de atividades pedagógicas, avaliativas e de postura epistemológica.

Emerge dessa posição o entendimento de que “deve haver uma continuidade entre o trabalho de sala de aula e a avaliação, pois fazem parte de um mesmo processo” (VASCONCELLOS, 1998, p. 68).

Os relatos e os excertos destacados de Gabriel e Fabiola ratificam a fala de Alice no que concerne à relevância da prática pedagógica dos multiletramentos e a avaliação da

aprendizagem com acompanhamento do professor, durante o desenvolvimento dessas atividades de multiletramento no Ensino Médio,

**(S)GabrielE7:** *As práticas avaliativas são realizadas a cada atividade realizada. São avaliadas a participação, o interesse e a coerência na interpretação dos múltiplos textos;*

**(S)FabiolaE6:** *A minha prática avaliativa diz respeito a todo o processo, antes da apresentação do tema, uma avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema/gênero trabalhado; avalio a participação nas análises dos textos/gêneros; avalio o término da atividade, geralmente uma produção final.*

A esse respeito, Leal (2013), Hoffmann (1995, 2006, 2013) e Vasconcellos (1998, 2013) autenticam o entendimento de que na contemporaneidade, no mundo das múltiplas linguagens, das multisssemioses, da efervescência das novas tecnologias de informação e da comunicação, das mídias e do ingresso de estudantes de todas as camadas da sociedade nas escolas, o que caracteriza um multiculturalismo, conforme explicita Canclini (2015), já não é mais possível uma prática avaliativa que não considere as linguagens, os processos, os limites individuais, as semioses, os avanços tecnológicos e as ubiquidades constantes na pedagogia dos multiletramentos.

Fez-se necessário, portanto, que os professores utilizem as novas tecnologias da comunicação e as mídias sociais para a vinculação de novos sentidos dos conceitos postos, da valorização da visão do estudante diante das mensagens vinculadas mundialmente de forma instantânea, despertando a criticidade, a criatividade e outras formas de ver e entender o mundo.

Assim, não basta simplesmente utilizar as novas tecnologias como ferramentas de trabalho, mas como elementos importantes de significar e ressignificar práticas pedagógicas e avaliativas em prol de aprendizagem consciente e crítica dos estudantes de Ensino Médio.

Nessa perspectiva, depreende-se da categoria, por meio das respostas dos sujeitos, que estes concebem uma avaliação preocupada com o processo de desenvolvimento do conhecimento do estudante, realizada de forma contínua e processual, sendo o fato recorrente nas falas dos sujeitos **(S)BarbaraE2**, **(S)BiancaE2**, **(S)CarlaE3**, **(S)EsmeraldaE5**, como testemunham os excertos:

**(S)BarbaraE2:** *A avaliação acontece no decorrer de cada atividade desenvolvida. Tenho um controle no meu caderno onde vou anotando a participação dos estudantes nas respectivas aulas.*

**(S)BiancaE2:** *A avaliação em si deve ser contínua, observada ao longo das aulas. Além disso, deve se observar o perfil do estudante, procuro nunca classificá-los em melhores ou piores, mas em seu desenvolvimento de fato e como é uma prática de multiletramentos, posso avaliá-los por sua interação oral, comigo e com os demais colegas, sua interação escrita, dentre tantas outras.*

**(S)CarlaE3:** *É processual por meio de exercícios, trabalhos apresentados e ficha formativa.*

**(S)EsmeraldaE5:** *Após cada atividade, pois, é uma forma de incentivar o estudante a produzir muito mais na aula.*

Os excertos acima explicitam uma visão de avaliação que reflete o trabalho pedagógico do professor e do estudante, em que há sentido, comunicação e acompanhamento da aprendizagem, interação entre interlocutores, professores, alunos e o conhecimento. Sobre a interação e a comunicação entre professores, alunos e conhecimento, Batista (2011) esclarece:

É na concepção de avaliação formativa que a interação via avaliação promove comunicação, [...] quando a avaliação formativa é configurada no espaço escolar, é reavivada porque os conteúdos passam a ser ferramentas para a construção de sentidos; a organização do trabalho pedagógico se torna lugar privilegiado de reflexão e produção de pensamento e de conhecimentos; e a avaliação, processo de interesse, de descoberta pessoal e coletiva para a promoção de aprendizagens (BATISTA, 2011, p. 9).

O fato de as professoras reconhecerem a ação de continuidade do processo avaliativo, o não classificar e a interação oral entre interlocutores sinaliza para uma concepção diferenciada de ação, que se encontra entre uma avaliação processual e mediadora, carecendo, no entanto, de aprofundamento teórico, uma vez que em trechos como *ficha formativa* e *controle no meu caderno onde vou anotando a participação dos estudantes* depreende-se a ideia de avaliação formativa, como acompanhamento do aluno, por meio de várias atividades estanques que acontecem uma após a outra, para formar um todo.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa pode ser compreendida como prática contínua, com acompanhamento do estudante durante o percurso, porém, jamais confundida com a aplicação de inúmeras atividades durante os bimestres, pois, como afirma o autor, “nem toda avaliação contínua pretende ser formativa”.

Além disso, de acordo com o autor, a avaliação formativa envolve “regulação direta dos processos de aprendizagem, que passa por uma intervenção nos funcionamentos intelectuais do aluno centrado em uma tarefa” (PERRENOUD, 1999, p. 80).

Ainda no que se refere aos excertos dos sujeitos **(S)BarbaraE2**, **(S)BiancaE2**, **(S)CarlaE3** e **(S)EsmeraldaE5**, o que fica explícito é que as professoras estão aliando a prática avaliativa às suas ações pedagógicas de multiletramentos, que valorizam o processo, a constituição dos textos e gêneros textuais, o estudante e seus progressos, erros e acertos, utilizando múltiplas linguagens, modalidades, semioses, exigindo uma prática avaliativa dinâmica, distribuída, processual e colaborativa, conforme nos coloca Duboc (2007) a respeito da avaliação para uma pedagogia dos multiletramentos.

A presença dos multiletramentos na prática pedagógica e avaliativa dos sujeitos apresenta os gêneros textuais e a multiplicidade de linguagens, a multiculturalidade e multimodalidades ligadas às novas tecnologias e aos recursos midiáticos como base para as atividades cotidianas e avaliativas, o que pode ser verificado nos seguintes excertos:

**(S)FabiolaE6:** [...] *uma avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema/gênero trabalhado; avalio a participação nas análises dos textos/gêneros.*

**(S)GabrielE7:** [...] *São avaliadas a participação, o interesse e a coerência na interpretação dos múltiplos textos.*

**(S)AliceE1:** [...] *busco, sempre que possível, proporcionar aos estudantes aulas mais dinâmicas e interativas. Os estudantes já realizaram um vídeo, folheto, infográfico, reportagem, artigo de opinião e editorial. Ele são avaliados conforme a criatividade com que produzem, organização do trabalho, clareza no conteúdo exposto e estrutura do trabalho.*

Ao se considerar a produção dos estudantes, o acompanhamento constante, a atenção ao aluno, a preocupação em não classificar e os avanços na aprendizagem se mostram presentes no seguinte depoimento:

**(S)BiancaE2:** *A avaliação em si deve ser contínua, observada ao longo das aulas. Além disso, deve se observar o perfil do estudante, procuro nunca classificá-los em melhores ou piores, mas em seu desenvolvimento de fato e como é uma prática de multiletramentos, posso avaliá-los por sua interação oral, comigo e com os demais colegas, sua interação escrita, dentre tantas outras.*

Depreende-se que a professora entende a avaliação numa perspectiva de continuidade, envolvendo aspectos mediadores e dialógicos do ato avaliativo, com o objetivo de integrar a prática pedagógica dos multiletramentos à avaliativa, valorizando os processos contínuos que subjazem a um trabalho diferenciada do tradicional, na maioria das vezes centrado em provas e exames, que servem exclusivamente para medir e classificar.

A respeito de seus aspectos mediadores e interativos, Hoffmann (2006) afirma “é função da avaliação a promoção permanente de espaços interativos sem, entretanto, deixar de privilegiar a evolução individual ou de promover ações mediadoras que tenham sentido para o coletivo” (HOFFMANN, 2006, p. 16).

Na expressão *conhecimentos prévios dos alunos*, retirada do excerto da fala de **(S)FabiolaE6**, depreende-se que a professora preocupa-se em verificar qual o conhecimento anterior dos estudantes, para então planejar suas atividades. Essa postura nos leva a inferir que uma concepção de avaliação diagnóstica perpassa seu conhecimento e sua prática avaliativa frente ao trabalho desenvolvido com os multiletramentos.

Para Luckesi (2006), a avaliação diagnóstica, preocupada com os caminhos percorridos e os a serem percorridos, é necessária para uma avaliação diferenciada e crítica. “Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos” (LUCKESI, 2006, p. 43).

Outro fator emergido dessa categoria é o caráter somativo presente na concepção de avaliação tradicional, muito presente ainda nas instituições de ensino. O caráter somativo e a presença da avaliação bimestral podem ser observados nos depoimentos dos sujeitos abaixo:

**(S)CarlaE3:** *É processual por meio de exercícios, trabalhos apresentados e ficha formativa, embora haja duas avaliações escritas (somativas).*

**(S)DianaE4:** *Certamente que há uma avaliação bimestral que auxilia o professor na composição.*

**(S)ElianeE5:** *Os exercícios para aprendizagem são realizados durante o bimestre e abordados nas avaliações do fim do bimestre.*

Nesses excertos depreende-se que, embora o professor se coloque numa posição diferenciada de prática pedagógica e avaliativa, ainda não se desvencilhou das avaliações tradicionais.

Vasconcellos (1998) explicita que é muito difícil mudar a avaliação porque esta “[...] exige, [...] antes de mais nada, uma mudança de postura do educador tanto em relação à avaliação propriamente dita, quanto à educação e à sociedade” (VASCONCELLOS, 1998, p. 50). E ainda explica que não basta mudar a prática isolada do professor em si, mas todo o processo de ensino precisa ser revisto. Para o estudioso, “novas ideias abrem possibilidades de mudanças, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática. [...] A mudança de mentalidade se dá pela mudança de prática” (VASCONCELLOS, 1998, p. 55).

Nessa perspectiva, depreende-se que os referidos professores têm a vontade de mudar, possuem conhecimento de outras teorias, até reconhecem a necessidade, porém continuam arraigados às velhas práticas, privilegiando uma avaliação pautada nos resultados.

Porém, na maioria das vezes não percebem a grande necessidade de mudanças, de utilizar as novas tecnologias e as mídias digitais para ressignificar suas práticas pedagógicas e avaliativas, proporcionar momentos de estudo e de atividades que levem os estudantes a pensar, criar, recriar e ressignificar, de forma crítica, os sentidos das mensagens veiculadas nos livros didáticos, na internet, nas músicas, nos gestos das pessoas, enfim, nas inúmeras linguagens utilizadas pelos sujeitos contemporâneos.

Depreende-se que esse não mudar está implícito na constituição do ser professor, sujeito social, histórico, inserido num contexto também social e histórico, que impõe o modelo a ser trilhado e seguido, sem que haja possibilidade de questionamento, de novas práticas e de outras formas de expressão e de ação explícita.

Dessa forma, é compreensível a constatação, de um lado, de uma vontade premente do professor de fazer de outra forma, de avaliar de forma contínua, processual e com fito no desenvolvimento da aprendizagem do estudante, e, de outro, da permanência das velhas e arraigadas práticas avaliativas, conforme pode se inferir das falas dos professores entrevistados.

No excerto de (S)DianaE4, *Certamente que há uma avaliação bimestral que auxilia o professor na composição da nota do estudante*, observa-se a preocupação com a nota do estudante, revelando uma concepção da avaliação ainda como forma de mensuração, exame e classificação, conforme explica Luckesi (2006, p. 18): “Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota”.

Essa posição no que tange à concepção mais tradicional, pautada na avaliação somativa, dá-se uma vez que o sistema de ensino no qual eles atuam, trabalham com o formato de apuração de rendimento do estudante, pautado no formato tradicional de avaliação. .

Embora preguem a utilização de um sistema de avaliação diagnóstica, processual, formativa, trabalham com o método de apuração do rendimento escolar no formato de avaliação tradicional, com médias aritméticas, que aborda a classificação a aprovação e a reprovação.

Porém, analisemos a parte final da fala da professora:

**(S)DianaE4:** [...] *mas a participação e a resolução das atividades propostas podem ser diferentes do resultado de uma única avaliação, por isso avalio o aprendizado do estudante quase que diariamente após cada atividade, durante o bimestre com a elaboração de trabalhos, feitos em sala de aula, para melhor orientá-los no desenvolvimento do mesmo e por último a avaliação bimestral.*

Emerge desse excerto uma preocupação em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes e, mesmo dentro de um sistema de avaliação classificatória, lança-se a avaliar continuamente o estudante: *Avalio o aprendizado do estudante quase que diariamente após cada atividade*. Isso demonstra uma postura diferente, considerando a avaliação como um processo a ser observado e acompanhado. A esse respeito, numa concepção dialética-libertadora, Vasconcellos (1998) ressalta que

A avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando; avaliar na hora que precisa ser avaliado, para ajudar o aluno a construir o seu conhecimento, verificando os vários estágios de desenvolvimento dos alunos e não julgando-os apenas em determinados momentos (VASCONCELLOS, 1998, p. 58-59).

No depoimento de **(S)GeovanaE7** *Não me preocupo com o tempo. Mas sim em conhecer meu aluno e saber se ele é capaz de realizar o que será proposto*, depreende-se que há uma postura diferenciada da professora frente ao processo de avaliação da aprendizagem, dando indícios de que abre mão do uso autoritário existente, não raras vezes, nos momentos avaliativos das escolas de Ensino Médio – é o que emerge do excerto *conhecer meu aluno*.

Diante dessa fala, é possível entender que ela busca alternativas para avaliar os alunos, distanciando-se do modelo tradicional, que classifica, rotula, aprova ou reprova, assumindo uma nova postura, quebrando paradigmas de periodicidade, padronização e normatização quando relata *não me preocupo com o tempo*.

Dessa forma, entende-se que houve, embora tímida, uma ruptura com o fixado e uma mudança de postura diante do processo avaliativo, encontrando novas formas de encarar seus desafios.

A luta constante em busca de superação dos modelos impostos e a aceitação de novos paradigmas frente ao ato avaliativo são discutidas por Vasconcellos (1998), quando afirma que não raras vezes o professor entra em conflito no ato avaliativo, pois há, de “um lado, a percepção da necessidade de mudar, de outro, a resistência, o medo do novo. Temos que lutar conosco mesmos! Se o professor se abre, se procura mudar sua postura, [...] encontra os melhores meios de realizar a avaliação” (VASCONCELLOS, 1998, p. 55).

### **3.2.5 Subcategoria 1: Instrumento de coleta de dados utilizados para avaliação da aprendizagem dos multiletramentos ligados a tipos de avaliação.**

Nesta subcategoria, que emergiu da categoria acerca da concepção da prática avaliativa do professor, serão analisadas as respostas dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados para a avaliação da aprendizagem dos multiletramentos.

Ao analisar os dados extraídos das respostas dos sujeitos ao questionamento: “Quais instrumentos de coleta de dados avaliativos você utiliza para realizar a avaliação da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa envolvendo as práticas de multiletramentos? Aplica provas? Simulados? Seminários? Questionários? Portifólios? Outros? Descreva”, pode-se observar que há uma confusão no tocante à conceituação de instrumento de coleta de dados e a própria concepção de avaliação, como sugerem os excertos dos depoimentos abaixo:

**(S)AnaE1:** *Cada bimestre contempla algumas práticas avaliativas, uma vez que é impossível contemplar todas. Tal procedimento pode variar de acordo com os assuntos estudados. A ênfase é avaliar o estudante, durante o ano letivo, perpassando pelas inúmeras formas avaliativas.*

**(S)BiancaE2:** *Como os estudantes são expostos a um número significativo de textos, os próprios fazem a escolha de uma competência ou gênero para que possam passar pela avaliação definitiva.*

**(S)ElianeE5:** *Nas várias atividades, sempre proporcionando a interação oral e produção escrita dos estudantes.*

Dessa forma, os depoimentos mobilizam uma interpretação de que, para esses professores, instrumentos de coleta de dados que subsidiam a avaliação da aprendizagem estão imbricados na própria conceituação de avaliação, o que pode contribuir, de certa forma, para interpretações errôneas e processos avaliativos equivocados.

De acordo com Vasconcelos (2013), devem-se definir os instrumentos a serem utilizados, as formas de avaliação, corroborando com esse pensamento, Libâneo (1994), postula a necessidade de utilização de instrumentos avaliativos coerentes, adequados. Para isso é necessário o uso de instrumentos e procedimentos de avaliação adequados (Libâneo, 1994, p. 204).

As palavras “instrumentos de coleta de dados” foram interpretadas pelos sujeitos como “práticas avaliativas, formas avaliativas, avaliação definitiva”, inferindo-se assim que existe mais de uma avaliação e com várias atividades, como afirma **(S)AnaE1**: *Uma vez que é impossível contemplar todas.* A expressão *avaliação definitiva*, apontada por **(S)BiancaE2**, reporta aos tipos de avaliação presentes no Ensino Médio.

Sob esse viés de “tipo”, Demo (2004) afirma que, quando se reproduz a questão da avaliação, carrega-se o estigma de que ela não passa de um tipo de prova escrita, nos moldes do vestibular – agora ENEM –, “para dar experiência ao aluno”, na expectativa de que deve ser bom para concorrências, o que torna os alunos “no máximo idiotas especializados”. Não se preparam para a vida, mas para o vestibular. Avalia-se, pois, esse desempenho reprodutivo, estando em jogo as melhores vagas da universidade pública gratuita. (DEMO, 2004, p. 86).

Ao caminhar pela LDB, encontramos a posição de uma avaliação contínua, formativa e ao longo de todo o ano letivo, e não restrita a uma única prova ou trabalho. A avaliação formativa prevê o progresso do aluno em ritmos e processos diferentes, por isso há uma preocupação de diversificar as formas de avaliação em sala de aula:

**(S)AnaE1**: *A ênfase é avaliar o estudante, durante o ano letivo, **perpassando pelas inúmeras formas avaliativas.***

Essa forma avaliativa do excerto é interpretada pelos sujeitos como a formativa, ou seja, aquela que fornece aos alunos em diferentes momentos, permitindo a liberdade para o sujeito repensar as competências até então adquiridas e buscar a consciência coletiva do processo da avaliação, o que não deixa de ser o envolvimento com o multiletramento.

As mudanças no formato da avaliação ocorrem à medida que o ensino interdisciplinar vem compor os fazeres pedagógicos, quando a educação ganha as contribuições da sociologia, antropologia, linguística cognitiva, multiletramentos, e subsídios como criatividade/subjetividade/coletividade passam a ser valorizados, exigindo uma nova representação curricular, afetando, portanto, a avaliação da aprendizagem e tornando-a “mais pública, colaborativa e horizontal, [...] sob essa orientação mais sociológica abre caminhos para a avaliação de conteúdos, habilidades, e estratégias para além da gramática e vocabulário” (BUBOC, 2016, p. 65).

Desses ensinamentos, compreende-se que essa forma de avaliar, segundo Duboc (2016), deve incluir instrumentos que possibilitem aos estudantes, além de mostrar que aprenderam os conhecimentos historicamente acumulados, ressignificar sentidos, reinterpretar textos e ou mensagens já interpretadas e ter um olhar crítico e significativo do conhecimento ensinado e aprendido.

Alguns excertos sinalizam a utilização de instrumentos avaliativos presentes na concepção tradicional de avaliação, como a prova escrita, os simulados, seminários vinculados à avaliação dos multiletramentos, conforme mostram os depoimentos a seguir:

**(S)AliceE1:** *Os alunos fazem seminários.*

**(S)CarlaE3:** *Provas escritas, 1 simulado bimestral e 1 trabalho.*

**(S)EsmeraldaE5:** *Seminários, avaliações.*

**(S)FabiolaE6:** *Provas, seminários, vídeos, simulados, caderno de produção, jornal, poemas, cadernos de receitas, cadernos de poesias, cartazes, folder, redações, leitura e interpretação de textos, produção de contos, artigo de opinião, painéis, cordel, propagandas, bulas, entre outros...*

**(S)GabrielE7:** *Questionários orais, questões subjetivas e seminários.*

Há que se considerar nesses depoimentos a relevância que os seminários, as apresentações orais e as análises escritas possuem frente às práticas pedagógicas e avaliativas dos multiletramentos para o desenvolvimento da aprendizagem de Língua Portuguesa dos estudantes de Ensino Médio, considerando que esse ensino e essa aprendizagem implicam designs diferentes, múltiplas semioses, sujeitos vários, desenvolvimento da criticidade, bem como posicionamento frente às mudanças ocorridas na sociedade atual.

O excerto de **(S)FabiolaE6** apresenta formas de avaliação que vão além da prova escrita. As alternativas explícitas no excerto, como *seminários*, *vídeos*, *simulados*, *caderno de produção*, constituem a materialização que se chama conceito de avaliação, consideradas novas formas de produzir sentido.

Sob essa ótica, a avaliação, segundo Duboc (2016), “torna-se mais pública, colaborativa e horizontal” (DUBOC, 2016, p. 65). Segundo a autora, essa maneira de avaliar prioriza a autonomia e “legitima a multiplicidade de sentido”.

Para Janks (2016), redesign é um ato de transformação. Em relação aos textos, é uma forma de desconstruí-los e reconstruí-los, envolvendo nossas maneiras de viver e de relacionar. Assim, é preciso entender que mesmo um texto reformulado não é neutro, envolve sempre múltiplas relações. Dessa forma, os redesigns contribuem para criar um mundo novo, tomando-se o cuidado para que o poder de um não se sobreponha ao outro, que haja novas significações, que a diferença seja valorizada e que todos, indistintamente, tenham direitos aos bens culturais e sociais.

Na prática dos multiletramentos, os redesigns são importantes e possibilitam a criatividade, a criação de novas linguagens e formas de significar, desmistificando a ideia de que a única forma de representar é a escrita. O redesign, para Janks, ainda pode e deve acontecer em relação à prática do professor, o que para ele se constitui num grande desafio, uma vez que necessita da vontade de mudar, de desconstruir, de arrancar de nós os nossos fazeres e agires.

Dessa forma, “realizar o redesign dos textos não é algo difícil de imaginar e de ser feito. Realizar o redesign de práticas é que é o grande desafio porque o nosso fazer e agir no mundo estão frequentemente enraizados em nós” (JANKS, 2016, p. 37).

A ideia de Janks é corroborada pelo que propõe Vasconcellos, a despeito da mudança da avaliação: “Quando se tenta mudar o tipo de avaliação é que se pode ter a real dimensão do grau de dificuldade da transformação, bem como do grau de conscientização do grupo de trabalho” (VASCONCELLOS, 1998, p. 54).

Aliados a esses relatos, encontram-se os depoimentos de **(S)DianaE4** e **(S)FabiolaE6**, que revelam, embora de forma tímida, posturas diferenciadas diante dos instrumentos avaliativos, indo além das corriqueiras práticas utilizadas pela maioria dos professores de Ensino Médio, conforme demonstram os excertos:

**(S)DianaE4:** [...] *atividade reflexiva, [...] solicito trabalhos (elaboração de slides para apresentação ou simplesmente elaboração de cartazes ou painéis).*

**(S)FabiolaE6:** [...] *vídeos, cordel, propagandas.*

O fato dessas professoras utilizarem práticas e/ou instrumentos avaliativos envolvendo as tecnologias digitais sinaliza uma postura diferenciada no que se refere à concepção avaliativa frente às mudanças de paradigma para o ensino de Língua Portuguesa sob a ótica dos multiletramentos, que necessariamente pressupõem posturas reflexivas diante do estudante, das linguagens, dos espaços sociais desses sujeitos, bem como a inevitável transformação que os meios de comunicação e de informação, por meio das novas tecnologias, causam nas pessoas e na educação.

Diante desse fato, é preciso que o professor dessa era contemporânea esteja disposto a mudar, a enfrentar os desafios da modernidade e lançar-se às novas práticas e posturas frente ao processo pedagógico e avaliativo, se quer ser agente de uma educação transformadora, crítica e de qualidade. Nesse sentido, Vasconcelos (2013, p. 13) ressalta que para haver a mudança é “preciso compromisso com a causa, que pede tanto, reflexão, elaboração teórica, quanto a disposição afetiva e o querer”.

Outro ponto importante a ser destacado quanto aos instrumentos avaliativos diz respeito ao fato de eles constituírem as próprias atividades realizadas nas práticas de multiletramentos, envolvendo a oralidade, a escrita, as semioses, cor, som, imagens, infográficos e modalidades. Práticas essas que requerem, segundo Rojo (2012), novas éticas e novas estéticas.

Depreende-se que as práticas/instrumentos utilizados pelos professores no processo procuram acompanhar o desenvolvimento do estudante ligado ao paradigma do multiletramento, que requer novos olhares, novas posturas, reflexões e entendimentos diante da multiplicidade de sentidos veiculados na sociedade contemporânea, exigindo novas leituras, sujeitos críticos, autônomos e participativos.

**(S)AnaE1:** *A ênfase é avaliar o estudante, durante o ano letivo, perpassando pelas inúmeras formas avaliativas.*

**(S)DianaE4:** *Ao fim de cada explanação há uma atividade reflexiva, com aplicação do que foi aprendido, [...] finalizando com a avaliação bimestral, que é elaborada conforme o progresso que observo na turma durante a realização das atividades anteriores a avaliação.*

Esses conhecimentos são compartilhados também por **(S)BiancaE2**, quando ressalta que sua avaliação está vinculada aos inúmeros textos com os quais trabalha.

*(S)BiancaE2: Como os estudantes são expostos a um número significativo de textos, os próprios fazem a escolha de uma competência ou gênero [...] A partir daí, pode-se lapidar o conhecimento e inserir novos.*

A narrativa de **(S)BiancaE2** expressa ainda um fato de grande relevância na questão da avaliação, qual seja: a da participação ativa do estudante no processo avaliativo, defendida por teóricos como Vasconcellos (2013), Hoffmman (1995, 2006), Hadji (2001) e Luckesi (2006).

Partindo das falas dos sujeitos da pesquisa e do aporte teórico, entende-se que é fundamental, no processo pedagógico e avaliativo, dar vez e voz aos estudantes, para que possam, num movimento dialógico, interagir em todas as práticas realizadas para a aprendizagem. É de suma importância também que o professor esteja aberto, tenha uma escuta sensível e, no processo de interação e significação, contribua para a aprendizagem significativa do estudante.

Importante, também, ressaltar que a avaliação dos multiletramentos pode e deve considerar como texto não somente o escrito, mas as várias formas de comunicação entre os sujeitos, assim como o som, a imagem, as cores, os gestos, os movimentos e inúmeras outras forma de comunicação e interação que acontecem dentro e fora de sala de aula, com a utilização ou não das novas tecnologias digitais e de comunicação.

Nessa perspectiva, a compreensão da importância de uma nova postura de avaliar diante do paradigma do multiletramento depende-se da fala de **(S)GeovanaE7**. Ao relatar sua prática avaliativa, a professora explicita uma metodologia de avaliar e conhecer seus estudantes que vai além do registro escrito, lançando mão de novas e outras perspectivas pedagógicas e avaliativas, conforme o excerto:

*(S)GeovanaE7: Bom, na maioria das vezes esses trabalhos não pede nada da linguagem escrita. Dedico-me a **linguagem oral e a corporal**; a **criatividade do estudante e sua imaginação**.*

### **3.2.6 Subcategoria 2: Critérios avaliativos ligados às práticas avaliativas dos multiletramentos no Ensino Médio**

Desta subcategoria emergiram questões muito relevantes no que concerne à prática da avaliação dos multiletramentos no Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Ao questionamento: “Quais critérios de avaliação você utiliza?” depreendem-se duas vertentes de análise.

A primeira, voltada para uma prática centrada na compreensão e apropriação do processo avaliativo estanque, com os mesmos critérios, independentes dos instrumentos e do objeto a ser avaliado. Fato este depreendido dos excertos dos seguintes depoimentos:

**(S)CarlaE3: *Conteúdo requerido, organização e criatividade.***

**(S)GeovanaE7: *Domínio da linguagem/domínio do conteúdo/trabalho em equipe/pontualidade/criatividade.***

Essa visão de que tudo acontece da mesma forma, do seguir a ritualidade do processo avaliativo, presente na concepção tradicional de avaliação e, portanto, centralizada na pedagogia dos exames, na cultura da reprovação, na manutenção da avaliação enquanto reguladora da aprendizagem e da dominação social, pode ser depreendida nos seguintes depoimentos:

**(S)ElianeE5: *Qualitativos.***

**(S)GabrielE7: *São atribuídas notas conceituais e objetivas aos estudantes.***

Esses critérios demonstram uma concepção de avaliação classificatória que emerge de um sistema mais amplo: o sistema educacional do qual procedem os docentes. Dessa forma, depreende-se o quão difícil é para os professores tomarem posições diferenciadas em relação aos procedimentos avaliativos, permanecendo, continuamente, no mesmo.

Vasconcelos(1998) aponta que o professor, de uma forma ou de outra, também é responsável pela manutenção das características estruturalistas, conservadoras da avaliação, enquanto não se dispõe a lutar e a enfrentar os discursos postos e as concepções emanadas dos sistemas de ensino. Ele destaca que “[...] existe um fato concreto: com maior ou menor intensidade, com maior ou menor consciência, os professores têm colaborado para a reprodução da avaliação atual” (VASCONCELOS, 1998, p. 34).

Os excertos acima se constituem como condições para demonstrar que, mesmo diante de práticas pedagógicas múltiplas e diferenciadas, que envolvem textos múltiplos, sujeitos

oriundos das várias culturas e classes sociais e intervenção das mídias e das novas tecnologias, os critérios utilizados nas práticas avaliativas ainda se mantêm fixos, rígidos e centrados numa concepção de avaliação classificatória que perpassa os sistemas de ensino.

De acordo com Hoffmann (2006), é preciso ter clareza de que, independente da forma de avaliar, sempre se faz necessário elencar critérios e/ou parâmetros para se avaliar e que estes são subjetivos e devem ser contextualizados.

Entretanto, nessa mesma subcategoria, a segunda vertente de análise apresenta nos depoimentos dos professores critérios que suscitam a compreensão de conceitos de avaliação contínua e processual, a valorização do estudante no processo avaliativo, a consideração dos limites individuais diante da aprendizagem e a questão da significação diante do conhecimento, corroborando com a prática pedagógica dos multiletramentos e dos letramentos críticos.

O depoimento de **(S)BarbaraE2** ratifica os conceitos e os critérios avaliativos que consideram o processo, o caráter interpretativo e singular de toda avaliação, quando explicita sua prática avaliativa que valoriza os estudantes na forma como estes se posicionam diante da significação, oportunizando momentos de aquisição de conhecimentos de forma colaborativa.

**(S)BarbaraE2:** *A avaliação não é feita em conteúdos acabados mas, na forma como os estudantes se posicionam diante da significação. Dessa forma é avaliado a participação e o processo como ela acontece.*

Ainda a respeito da valorização do estudante, **(S)BiancaE2** posiciona-se quando explicita sua prática, ressalta a relevância de observar a limitação do estudante como critério no ato avaliativo e traz um critério novo, o da expressão diante das várias modalidades textuais, característica marcante da pedagogia dos multiletramentos.

Esses excertos nos mobilizam a pensar o quanto os critérios elencados pelos professores refletem a prática pedagógica dos multiletramentos na avaliação no Ensino Médio.

**(S)BiancaE2:** *Expressar-se através das várias modalidades e procurar desenvolver-se em suas limitações.*

Esses conhecimentos e essas reflexões podem também ser analisados nos depoimentos de **(S)EsmeraldaE5**, que destaca como critério as várias formas de avaliar, elencando as modalidades escrita, oral, apresentação, trazendo à tona conceitos de caráter processual e

interpretativo singular da avaliação contínua, dialógica, significativa, possibilitando aos estudantes novas formas de e expressar, significar e ressignificar as mensagens postas.

**(S)EsmeraldaE5:** *Observando o estudante em todo o contexto. Considerando várias formas de avaliar, tais como escrita, a fala na hora da apresentação, o trabalho conforme o combinado com o professor etc.*

Conforme se observa em Hoffmann (2006), a despeito de uma visão de avaliação pautada na mediação, a autora ressalta:

Critérios de avaliação pertinentes ao processo avaliativo são contextualizados e específicos para cada turma, cada alunos, em cada tempo escolar; para cada projeto. Não há critérios que sirvam para vários professores, para várias turmas, para várias escolas. Cada professor constrói os parâmetros de qualidade sobre os quais irá pautar suas observações e fazer os encaminhamentos pedagógicos (HOFFMANN, 2006, p. 55).

O caráter multimodal, multissemiótico e multicultural dos multiletramentos depreende-se dos critérios utilizados pela professora Fabiola, conforme se observa em seu depoimento, quando destaca os gêneros enquanto elementos balizadores para a escolha dos critérios avaliativos.

**(S)FabiolaE6:** *Depende do gênero trabalhado, do estudante e a turma. Geralmente os critérios referem-se a estrutura e organização do gênero trabalhado.*

Destaca-se ainda na fala da professora como fator relevante de critérios para avaliação a valorização do estudante e da turma, o que se constitui em elemento importante para a dimensão de avaliação mediadora e emancipatória, conforme exposto por Hoffmann (2006).

Da prática avaliativa da professora Barbara, conforme excerto abaixo, infere-se que ela faz um acompanhamento sistemático do desenvolvimento das atividades realizadas, avaliando-as no processo, considerando os progressos dos estudantes, como *se posicionam diante da significação*.

**(S)BarbaraE2:** *A avaliação não é feita em conteúdos acabados mas, na forma como os estudantes se posicionam diante da significação. Dessa forma é avaliado a participação e o processo como ela acontece.*

Dessa forma, ela demonstra mudanças de postura frente ao ato avaliativo e um olhar diferenciado em relação ao aluno e ao processo de aprendizagem, deixando de avaliar os conteúdos fragmentados e descontextualizados e de querer saber se o aluno sabe ou não definir e aplicar regras e conceitos gramaticais em textos também desconexos, conforme explica Leal (2013). Infere-se que a professora, de posse de aporte teórico acerca dos multiletramentos e letramentos críticos, busca novas formas para avaliar seus alunos e modificar sua prática pedagógica.

### **3.2.7 Subcategoria 3: Resultado do processo avaliativo das atividades de multiletramentos e a prática pedagógica do professor no Ensino Médio**

Ao perguntar aos sujeitos da pesquisa: “Quando o estudante não obtém o nível esperado de aprendizagem, como você procede?”, emergiram desta subcategoria, de forma recorrente, três pontos a serem observados e analisados, no que tange aos aspectos referentes aos resultados avaliativos: a) realização de trabalhos diferenciados e próximo aos estudantes, conforme os depoimentos abaixo:

**(S)BiancaE2:** *É imprescindível, nesse caso, realizar um trabalho individual.*

**(S)DianaE4:** *Como o avalio diariamente, quando o estudante apresenta não acompanhar o desenvolvimento de certa atividade ou conteúdo, procuro explicar de maneira mais próxima possível da realidade comunicacional do estudante, com exemplos de uso o conteúdo no dia a dia.*

b) Retomadas de conteúdos, o que pode ser verificado nas seguintes falas:

**(S)AnaE1:** *A cada bimestre são realizadas retomadas de conteúdos e após essa prática, os estudantes são avaliados novamente.*

**(S)EloinaE5:** *Retomamos o conteúdo.*

**(S)EsmeraldaE5:** *Uma aula com revisão de conteúdo e após uma avaliação de recuperação.*

**(S)ElianeE5:** *Faço a recuperação dos conteúdos com avaliação objetiva, como um simulado avaliativo.*

c) Por último, a adoção do que chamam de recuperação paralela, presente nos trechos a seguir:

**(S)BarbaraE2:** *Levando em consideração que atrelado ao processo avaliativo temos os registros do processo ensino/aprendizagem, quando o estudante não obtém o nível esperado é feito a recuperação paralela.*

**(S)GabrielE7:** *O estudante tem direito a recuperação paralela, portanto lhe é dada nova oportunidade de aprender.*

Nos excertos de **(S)AliceE1** realizo uma avaliação diferenciada da realizada anteriormente e **(S)FabiolaE6** adoto uma avaliação substitutiva, uma segunda oportunidade para o estudante, depreende-se, de um lado, que o professor aplica outro instrumento avaliativo, o que remete ao entendimento de avaliação fragmentada, realizada em final de processos de ensino, pautada em um modelo tradicional, com objetivos no resultado e não no processo de aprendizagem do estudante.

Dessa atitude pode-se depreender que o fato de a professora “substituir as avaliações”, “retomar o conteúdo” significa uma preocupação com a não aprendizagem do estudante. No entanto, por pertencer a um sistema de ensino que privilegia os resultados, conforma-se em aplicar nova avaliação, na intenção de que, substituindo-a, a aprendizagem acontecerá.

Esse fato pode acontecer por força de uma não fundamentação teórica firme que subsidie o professor na tomada de decisões acerca de uma concepção diferenciada de avaliação.

Vasconcellos (2013) discorre acerca da problemática do caráter transformador da avaliação, que, antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem da totalidade dos estudantes.

Não basta ter a intencionalidade de mudar, ou mudar a superfície, os instrumentos, o importante é transformar o fundamental, a estrutura, a “postura de compromisso em superar as dificuldades percebidas. A questão principal não é a mudança de técnicas, mas, *a priori*, é a mudança de paradigma, posicionamento, visão de mundo, de valores” (VASCONCELLOS, 2013, p. 40).

Por outro lado, a atitude de aplicar outra avaliação quando constatado que o estudante não aprendeu faz pensar que a professora está alterando sua postura diante dos resultados e compreende que a avaliação deve contribuir para a melhoria da aprendizagem, devendo subsidiar a tomada de decisões frente aos resultados encontrados.

Para Vasconcellos (2013), o momento de tomada de decisão é fundamental no processo de avaliação e a postura dos professores frente a ela é essencial, pois

Os educadores que já avançaram, alteram a postura diante dos resultados da avaliação, qual seja, utilizam a avaliação para perceber as necessidades dos alunos e logo planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las (VASCONCELLOS, 2013, p. 132).

Considerado o depoimento de **(S)BarbaraE2**: *Levando em consideração que atrelado ao processo avaliativo temos os registros do processo ensino/aprendizagem [...], infere-se que esses registros formativos auxiliam o professor no desenvolvimento da verificação do processo de aprendizagem dos estudantes.*

O fato de a professora mencionar a utilização dos registros no processo avaliativo demonstra que suas avaliações não se baseiam apenas na aplicação de instrumentos formais de coleta de dados, mas se constitui de um conjunto de elementos que resultam no acompanhamento avaliativo do estudante.

De acordo com Nogueira (2011), “[...] é um desafio para o professor que se proponha a realizar uma prática cotidiana de registro do seu fazer pedagógico e o entendimento mais nítido da trajetória de aprendizagem de cada aluno” (NOGUEIRA, 2011, p. 45).

Nesse sentido, é preciso pensar os registros avaliativos de acordo com Hadji (2001), como um querer ajudar o aluno, no sentido de acompanhar sua evolução ou não, e intervir para que este adquira a aprendizagem necessária. Portanto, “é a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo” (HADJI, 2001, p. 22) para acompanhar e controlar de forma sistemática as aprendizagens dos alunos, com objetivos de uma avaliação processual e contínua.

Depreende-se dos registros avaliativos outro fato bastante importante relacionado ao fazer pedagógico do professor, uma vez que as duas práticas estão intimamente relacionadas. Hoffmann (2002) afirma a necessidade de acompanhamento sistemático dos progressos dos alunos, objetivando a redimensionalidade das práticas pedagógicas.

Quando se acompanham verdadeiramente os caminhos trilhados pelos alunos, percebe-se que não há parâmetros comparativos para experiências tão ricas e singulares. Os trajetos percorridos por cada um obedecem a ritmos e interesses diversos. Aprendem-se coisas muito diferentes, embora vivendo a mesma experiência, descobrem-se coisas inusitadas a cada passo, cada pessoa a seu tempo, embora vivendo no mesmo tempo das demais (HOFFMANN, 2002, p. 89).

Nesta mesma subcategoria, traços de uma avaliação somativa apresentam-se nos depoimentos de **(S)AnaE1**, quando diz que a cada bimestre são realizadas retomadas e o estudante é avaliado novamente, explicitando que a avaliação acontece em momentos estanques e no final de cada bimestre, conforme pode ser observado em seu depoimento:

**(S)AnaE1:** *A cada bimestre são realizadas retomadas de conteúdos e após essa prática, os estudantes são avaliados novamente.*

Nesse excerto, depreende-se que mesmo a avaliação acontecendo nos finais de bimestres, ou seja, de processos pedagógicos que precisariam ser acompanhados avaliativamente, há uma preocupação em resgatar os conteúdos não adquiridos pelo estudante, mostrando uma preocupação em relação à sua própria prática avaliativa. Embora a prática de retomar conteúdos não signifique que o estudante irá resgatar o conhecimento não adquirido, nesse caso faz-se necessário, da parte da professora, um revisitar de concepções e teorias tanto da prática pedagógica quanto da avaliativa.

Nessa mesma vertente, porém, com foco na recuperação de conteúdos, os depoimentos de **(S)EloinaE5:** *Retomamos o conteúdo* e **(S)EsmeraldaE5:** *Uma aula com revisão de conteúdo e após uma avaliação de recuperação* expressam a preocupação das professoras em recuperar os conteúdos não aprendidos pelos estudantes, com a aplicação de outras atividades e a retomada da explicação.

Esses excertos testemunham, embora de forma tímida, uma mudança de paradigma da avaliação. Mesmo que essas práticas ainda continuem centradas na exposição de conteúdos e aplicação de instrumentos formais de avaliação, já admitem, por parte do professor, uma retomada dos conteúdos – permitindo novas oportunidades de “aprender”, de ressignificar os sentidos postos ou recuperar os resultados para os estudantes que não conseguem atingir os objetivos propostos.

Aqui, a máxima da prática pedagógica centrada na pedagogia do exame, conforme Luckesi (2006), do “soma, divide, faz a média”, aos poucos dá lugar a um processo diferenciado, que busca compreender que realizar o ensino do mesmo jeito não produzirá melhorias. Esses conceitos são depreendidos a partir da fala de **(S)AliceE1:** *Realizo uma avaliação diferenciada da realizada anteriormente.*

Quando **(S)AliceE1** depõe que utiliza uma forma diferenciada para avaliar, pode-se entender que ela está assumindo uma postura diferenciada, que não privilegia apenas o

resultado, mas está preocupada com o processo e com sua finalidade, qual seja: a aprendizagem de todos os estudantes.

Essa postura frente à avaliação está atrelada às concepções da pedagogia dos multiletramentos, que implicam múltiplas linguagens, múltiplas formas de ler e produzir significados, entender e avaliar, buscando atender a todos os estudantes do processo educativo.

O terceiro ponto destacado nesta subcategoria a ser ressaltado centra-se no trabalho individualizado, o acompanhamento ao estudante, respeitando suas limitações, seu tempo de aprendizagem, oferecendo a ele subsídios teóricos, mediação ao conhecimento, a seus progressos, por meio de atendimento individualizado. É o que surge na próxima fala:

**(S)BiancaE2:** *Expressar-se através das várias modalidades e procurar desenvolver-se em suas limitações.*

As características que indicam processo, continuidade, mediação, emergem também do seguinte depoimento:

**(S)DianaE4:** *Como o avalio diariamente, quando o estudante apresenta não acompanhar o desenvolvimento de certa atividade ou conteúdo, procuro explicar de maneira mais próxima possível da realidade comunicacional do estudante, com exemplos de uso o conteúdo no dia a dia.*

Os aspectos analisados nas respostas das duas professoras ratificam a relevância do trabalho individualizado, próximo da vivência do estudante e com a valorização de seus discursos diários, conforme retrata o excerto do depoimento de **(S)DianaE4:** *Como o avalio diariamente, [...] procuro explicar de maneira mais próxima possível da realidade comunicacional do estudante, com exemplos de uso o conteúdo no dia a dia.*

As expressões “procuro explicar de maneira mais próxima”, “realidade comunicacional do estudante” e “uso o conteúdo no dia a dia” despertam reflexões acerca do caráter multimodal, multicultural e multissemiótico da comunicação que permeia toda a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2009, 2013).

Depreende-se também o caráter dinâmico, processual, comprometido que o processo avaliativo pode adquirir quando do engajamento de professores, estudantes, pais, escolas e sistema de ensino diante da mudança de paradigma da avaliação, em que esta passa a ser entendida como um instrumento para acompanhar o processo de aprendizagem do estudante,

subsidiando o trabalho pedagógico do professor, como correção de rotas, contribuindo para a aprendizagem de todos (VASCONCELLOS, 2013).

Os depoimentos das professoras demonstram uma preocupação com as necessidades de aprendizagem dos alunos e mostram que entendem que é preciso atender a cada um para que a avaliação faça sentido enquanto instrumento de mudança e de promoção de aprendizagem, conforme aponta Hoffmann (2006, p. 16): “É preciso valorizar as diferenças individuais sem jamais perder de vista o contexto interativo. Escola é sinônimo de interação”. Sem, no entanto, deixarem de atender a todos os estudantes.

Infere-se, ainda, que as professoras desmontaram em suas falas uma mudança de prática avaliativa, priorizando o processo, abordando outras formas de avaliar, não se fixando apenas em instrumentos formais de registros de resultados. Sobre esse aspecto, Vasconcellos (2013) aponta que

Almeja-se, pois, que com o tempo o professor incorpore uma nova tecnologia de avaliação, de maneira que confie na sua experiência, na sua intuição e fique mais livre de instrumentos formais – embora estes não possam ser eliminados (VASCONCELLOS, 2013, p. 132).

Depreende-se também que as professoras entendem a necessidade de inserir em sua prática diária novas propostas, com objetivo de acompanhar e aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem dos estudantes, pois entendem que a avaliação é um processo, não um fim em si mesma, sendo, portanto, instrumento para retomada de rotas e de melhoria da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu da inquietação acerca da prática dos multiletramentos dos professores de Língua Portuguesa e a avaliação da aprendizagem, uma vez que, com o advento das transformações sociais, culturais, linguísticas e tecnológicas, o ensino de linguagem precisava considerar as novas formas de comunicação, de valorizar as outras formas de representar e significar, além da tradicional linguagem oral e escrita, bem como era urgente a necessidade de novas práticas de avaliação da aprendizagem dos estudantes de Ensino Médio de escolas estaduais de Mato Grosso do Sul.

Da inquietação inicial, surgiram inúmeros pressupostos que levaram a algumas indagações quanto à prática dos multiletramentos e da avaliação da aprendizagem, tais como: como o professor de Ensino Médio concebe os multiletramentos? Quais atividades realizam na sala de aula? Como têm sido os métodos e os procedimentos avaliativos no Ensino Médio diante dos multiletramentos? A avaliação da aprendizagem tem sido realizada para uma mudança na prática do professor, ou tem se constituído em mera mensuração? Como tem sido o processo de avaliação da aprendizagem desses sujeitos sociais e históricos com as práticas do multiletramento?

No intuito de responder a todas essas indagações, traçou-se o objetivo geral desta pesquisa: compreender a prática dos multiletramentos dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e sua influência na avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

Desse objetivo geral emergiram os objetivos específicos, no afã de afunilar as informações e os conhecimentos acerca das temáticas abordadas: multiletramento e avaliação da aprendizagem – verificar a prática dos multiletramentos e a avaliação da aprendizagem realizada pelos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Escolas da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

Com a finalidade de atingir os objetivos traçados, utilizou-se, além da pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, com a utilização de questionários online para a realização de coleta de dados, para a efetivação da pesquisa na abordagem qualitativa.

Os dados advindos dos questionários transformaram-se no *corpus* da pesquisa, os quais foram tratados e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC), com base em Bardin (2011), por meio das categorias e subcategorias emergidas durante as análises realizadas: 1) Concepção de multiletramentos relacionada à prática pedagógica do professor

de Ensino Médio; 2) Práticas de multiletramentos dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio; 2.1) Critérios para a escolha e organização das práticas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio; 3) Práticas avaliativas nas aulas de multiletramentos no Ensino Médio relacionadas à concepção de avaliação da aprendizagem do professor; 3.1) Instrumento de coleta de dados utilizados para avaliação da aprendizagem dos multiletramentos ligados a tipos de avaliação; 3.2) Critérios avaliativos ligados às práticas avaliativas dos multiletramentos no Ensino Médio; 3.3) Resultado do processo avaliativo das atividades de multiletramentos e a prática pedagógica do professor no Ensino Médio.

Da análise dos dados das categorias e subcategorias referentes à concepção e às práticas dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, depreendeu-se que os professores conhecem os multiletramentos e associam essas práticas a suas ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, a compreensão/apropriação dos momentos significativos dos multiletramentos constitui uma condição para demonstrar que o professor, além de conceber os multiletramentos, relacionando-os à multiplicidade de linguagem, ao envolvimento de outras culturas, a outros estudantes, a novas formas de representação textual, também os compreendem como oportunidade de novos significados das mensagens veiculadas pelas várias formas de linguagem utilizadas pelos sujeitos da sociedade contemporânea, ultrapassando os limites do escrito, e consideram as novas tecnologias como característica situada das práticas de multiletramentos e letramentos críticos.

Os resultados apontaram para um professor de Ensino Médio preocupado com a prática pedagógica diante dos avanços da sociedade. O fato de o professor perceber que o ensino já não se faz mais apenas com texto impresso, mas com a possibilidade dos recursos tecnológicos e midiáticos, mostra que seu trabalho está voltado para ações diferenciadas, envolvendo novos recursos e posturas também distintas frente aos alunos, à cultura destes e às questões sociais que envolvem a interação social e dos conhecimentos por meio dos multiletramentos.

Dessa forma, percebeu-se que os professores, por meio de seus depoimentos, apresentam conhecimentos teóricos sobre a temática, compreendem a importância de desenvolver em suas aulas essas outras, variadas e diferentes formas de utilizar, ensinar e aprender a linguagem, explicitando uma busca por novas práticas pedagógicas que abordem a gama de modos, semioses, culturas que subjazem a pedagogia dos multiletramentos proposta por Rojo (2012) e demais autores especialistas no tema também consultados nesta pesquisa.

Depreendeu-se ainda que a concepção de prática pedagógica dos multiletramentos está aliada à concepção dos gêneros textuais, envolvendo os digitais ou não, o que nos remete a entender o caráter situado das práticas multiletradas dos professores, transparecendo outro aspecto presente nessa nova epistemologia do conhecimento da linguagem, qual seja: o letramento crítico, que exige novas posturas e novas reflexões do professor com relação à participação, protagonismo e agência dos estudantes.

Os três “multis” propostos por Rojo (2012) – multissemióticos, multimodalidades e multiculturalismo – estão presentes nos discursos e nas práticas dos professores, o que pode ser depreendido dos excertos extraídos dos questionários dos sujeitos da pesquisa.

Partindo da concepção de multiletramentos dos professores, verificou-se que as atividades desenvolvidas por eles estão relacionadas à sua própria concepção, envolvendo as novas tecnologias, as mídias digitais e as várias linguagens existentes na sociedade, demonstrando ser necessárias novas posturas e práticas diferenciadas de ensinar.

Constatou-se que o trabalho dos professores está ligado aos gêneros, do que se infere que estes os concebem como entidades que fazem parte da vida cotidiana de cada pessoa e que a comunicação e a interação acontecem nesses espaços dialógicos, com o envolvimento de múltiplas formas de produzir e circular sentidos, modos diferentes de representações e a valorização do diferente, do outro, sendo necessária a alteridade para que as interações dialógicas possam produzir sentidos para os professores e para os estudantes.

Dessa forma, depreendeu-se, pelos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que os professores realizam um trabalho diversificado, que valorizam a participação do estudante com a utilização das novas tecnologias.

Para concluir, a respeito da concepção e o como os professores trabalham os multiletramentos, para que seja possível atingir o primeiro objetivo específico, constatou-se que os critérios utilizados para escolher as atividades estavam intrinsecamente ligados às suas concepções de multiletramentos e às suas práticas pedagógicas dentro da instituição escolar. Verificou-se que os sujeitos da pesquisa escolhem as atividades considerando o conhecimento do estudante, conforme o depoimento de **(S)AnaE1**: *De acordo com o repertório do aluno e com os gêneros textuais que permeiam a nossa sociedade.*

A referida prática proporciona um aprendizado mais consistente aos estudantes por eles vivenciarem tais práticas, as várias linguagens e formas de representação na sociedade contemporânea, bem como a influência e a presença das tecnologias digitais da comunicação e informação, dentro e fora das escolas.

Aliado a todos esses critérios para a seleção das atividades nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio, depreendeu-se que os professores relacionam todos os conhecimentos acerca dos multiletramentos, dos gêneros textuais/discursivos, do reconhecimento da necessidade de novas e outras formas de ensinar que ultrapassem os limites da tradicional forma de conceber a linguagem e o ensino destas.

Ainda pode-se perceber, pelo depoimento dos sujeitos da pesquisa, uma grande preocupação com as questões estruturais, impostas e fixadas dos currículos de Língua Portuguesa, que, embora já tenham tido uma abertura, ainda continuam privilegiando mais a linguagem escrita, o impresso, a linguagem dos clássicos, raras vezes incluindo as outras formas de representação e comunicação presentes na sociedade atual.

Até há que se considerar essa postura dos professores, uma vez que esses sujeitos sociais, imersos num mundo competitivo, marcado por desigualdades, estruturas postas, regras rígidas a seguir, normas educacionais e funcionais fixas e impostas pelos sistemas educacionais, tentam reproduzir e perpetuar as estruturas postas.

Apesar de se exporem, de se lançarem a novas posturas e práticas, vez ou outra demonstraram resquícios de práticas de ensino conservadoras e rígidas, baseadas em manuais didáticos e referenciais curriculares, vinculadas, quase que unicamente, à linguagem escrita e impressa.

Dessas considerações, ousa-se inferir que, embora, as práticas individuais e de grupos de professores sejam relevantes e de suma importância, faz-se necessário que as mudanças sejam realizadas em sentido macro, envolvendo as políticas públicas, os sistemas de ensino, as instituições escolares, num amplo movimento de reflexão e práticas, para que realmente seja desenvolvido nas escolas, por parte dos professores e dos sistemas, um ensino de linguagem que valorize, os “multis” e os “hiper” que a contemporaneidade exige.

Diante dessas considerações, acredita-se que o objetivo de verificar a prática pedagógica de multiletramentos dos sujeitos desta pesquisa foi atingido.

Se o início desse estudo pautou-se nas questões da prática do professor e na avaliação pedagógica, seria prematuro dizer que a pesquisa apontou culpados. Retomam-se os conflitos que ora incomodavam: se na vida a avaliação é algo tão presente, necessário, que ensina, promove aprendizagem, oferece novas rotas, por que, na dimensão escolar, assume um caráter frio, perverso, que rotula e exclui?

Ao analisar o segundo aspecto desta pesquisa – a prática de avaliação da aprendizagem de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio – depreendeu-se que esta está bastante

ligada à sua concepção de avaliação e aprendizagem, às suas práticas pedagógicas, às práticas de multiletramento, bem como à prática avaliativa preconizada pelo sistema de ensino ao qual esses professores pertencem.

Nessa perspectiva, constatou-se a presença da avaliação somativa, ligada às concepções tradicionais de ensino, de aprendizagem e de avaliação, embora em muitas falas os sujeitos procurem dar outro enfoque, deixando transparecer uma ânsia por uma proposta que considere todo o processo, que valorize a avaliação como forma de ressignificar sentidos, utilização de outras linguagens diferentes da linguagem escrita e consideradas convencionalmente corretas.

Acredita-se que esse aspecto de avaliação formal, estrutural, ligada a uma concepção de avaliação tradicional, classificatória, baseada na mensuração e, conforme Luckesi (2006), na pedagogia do exame, deve-se às estruturas do próprio sistema de ensino, que ainda continua com práticas de avaliações bimestrais e estruturas de apuração de rendimento escolar na forma de ponderação de médias aritméticas.

É o que se pode observar nos depoimentos de **(S)CarlaE3**: [...] *embora haja duas avaliações escritas(somativas) e (S) DianaE4: Certamente que há uma avaliação bimestral que auxilia o professor na composição da nota do aluno.*

Por outro lado, observou-se, por meio dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, uma ênfase na avaliação da aprendizagem como algo contínuo, processual, ao longo de todo processo educativo, bastante ligado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas dos multiletramentos.

Verificou-se uma preocupação de avaliar os estudantes de forma diferenciada, não considerando as atividades avaliativas desvinculadas do processo, como estanques, mas como forma de desenvolvimento de letramentos críticos, de utilização de instrumentos diferenciados, que proporcionam oportunidades de novos e outros sentidos durante o processo de ensino, avaliação e aprendizagem.

Foi possível inferir que os professores estão buscando uma nova prática avaliativa, aliada às atividades pedagógicas, envolvendo as novas tecnologias, as múltiplas linguagens, os gêneros textuais/discursivos, demonstrando posturas diferenciadas frente ao processo avaliativo, deixando transparecer que o modelo vigente não dá conta de acompanhar e avaliar as práticas de multiletramentos, nem de desenvolver estudantes críticos e conscientes, praticantes das linguagens contemporâneas.

Dessa forma, depreendeu-se uma maior preocupação com os estudantes, com o progresso individual destes, o que pode ser remetido à própria concepção dos

multiletramentos e também à prática pedagógica com gêneros, que pressupõem acompanhar, entender o outro nas relações dialógicas, valorizar a cultura de referência do estudante, a oportunidade e a possibilidade de criar novos sentidos diante das múltiplas linguagens existentes na sociedade atual.

Ao constatar que os professores estão buscando novas formas de avaliar, embora tendo um sistema que cobre um conceito, uma nota e uma avaliação bimestral atrelados ao desenvolvimento da atividade no decorrer do processo, a avaliação se torna instrumento de acompanhamento e de auxílio para que o estudante aprenda mais, confirmando-se a posição de que deve haver uma intrínseca relação de “continuidade entre o trabalho de sala de aula e a avaliação, pois fazem parte do mesmo processo” (VASCONCELLOS, 1998, p. 68).

Tanto a prática pedagógica como a avaliação, para os sujeitos do estudo, são concebidas como uma postura de valorização de avaliação durante o processo de ensino. Os professores se mostram envolvidos com uma prática de produção textual que considera os aspectos além dos linguísticos – as imagens, os sons, movimentos na leitura e produção dos textos –, até porque, segundo **(S)ElianeE5**, *multiletramentos é a maneira de trabalhar valorizando e reconhecendo os vários tipos de culturas e linguagens da nossa sociedade, considerando mudanças no contexto social e cultural.*

Das análises realizadas, vislumbrou-se uma reflexão por parte dos professores, mesmo que em muitos momentos eles deixassem transparecer práticas avaliativas tradicionais, arraigadas na concepção de avaliação apenas como mensuração, sobre práticas diferenciadas, pautadas em concepções diagnósticas, formativas e dialéticas. Concepções essas que corroboram as concepções de trabalho com a linguagem na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos.

Voltando às indagações e aos objetivos propostos, infere-se, pelas análises das informações dos sujeitos da pesquisa, que há o desenvolvimento de um trabalho com os multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio das escolas pesquisadas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, bastante pautado nos pressupostos teóricos, discutidos e referendados no decorrer da pesquisa, bem como uma relação das práticas pedagógicas dos multiletramentos e as práticas avaliativas, com a presença de concepções mais inovadoras de avaliação.

Os sujeitos se colocam como protagonistas da ação pedagógica e buscam, pelo entendimento da avaliação como instrumento de mudança, de crescimento do estudante, a consideração de novos e outros instrumentos, incluindo as novas tecnologias e os inúmeros

modos de significar, embora ainda sejam bastante presentes aspectos das tradicionais formas de avaliação, que valorizavam apenas a forma escrita, na concepção de classificação e mensuração.

Esse fato é entendido, nesta pesquisa, por compreender que o professor, mesmo dono de seu fazer pedagógico, alicerçado por suas convicções teóricas e seus conhecimentos sistematizados, por estar inserido num sistema de ensino, acaba por reproduzir, e até aceitar, as concepções postas.

Diante desse fato, ressalta-se a importância, como coloca Vasconcellos (2013), de uma mudança de postura que envolva não apenas as microestruturas, mas sim, e sobretudo, o conjunto, os sistemas de ensino.

Convém ressaltar que essas conclusões são válidas, porém não podem ser generalizadas, sendo necessários outros estudos acerca dessa temática tão instigante, no afã de corroborar essas reflexões, ampliar o escopo apresentado neste estudo, considerando a imensa complexidade do tema, bem como a incompletude que permeia um trabalho de pesquisa com uma temática tão complexa. Almeja-se, que o presente estudo suscite novas reflexões, proporcione novos sentidos e novas investigações.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. As Letras em foco de pesquisa In: **Pesquisa em letras** [recurso eletrônico] / Vera T. A.; Vera W. P. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução a partir do francês por Mara Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 2014
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, C. O. (Org). **A dimensão dialógica da avaliação formativa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Volume Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2015.
- CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. Avaliação da produção docente no ensino superior: possibilidades e limites. In: **Revista eletrônica e-curriculum** (PUCSP), v. 05, p. 1-19, 2010.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: Psychology Press, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiletramentos e mudanças sociais In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.7-12.
- COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidades: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

CUNHA, M. I. da et al. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (Orgs.). **Educação superior**. Travessias e atravessamentos. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2001.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2004.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento**. Fragmentos, n. 33, p. 263-277. Florianópolis, jul-dez. 2007.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Pontes, 2015, p. 209-229.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as teorias de letramentos**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

DUBOC, A. P. M. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa, v. 18, 2011. p. 9-28.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outro sentido para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p.57-79.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

GASPARIN, J.; PETENUCCI M. C. **Pedagogia histórico crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. 2008. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf)>. Acesso em 6 mar. 2017.

GASPARIN, J. L. **Avaliação na Perspectiva Histórico-Crítica**. X Congresso Nacional de Educação-educere, I Seminário Internacional de representações Sociais, Subjetividades e educação – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de nov. de 2011. Disponível em <[educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557\\_2608.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4557_2608.pdf)>. Acesso em 13 mar. 2017.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino do português**. 3. ed. São Paulo, 2003.

GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2006.

HOFFMANN, J. **Mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 17. Ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1995.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Meditação, 2002.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico In: JANKS, H (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003.

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

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Unicamp: Cefiel/IEL, 2005a-2010.

LEAL, F. T. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, F. J.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, T. M. (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Editora Meditação, 2013.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. In: **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n. 49, 2010. p. 455-479.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1984.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, A.L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONIZIO, P. A; MACHADO, R. A.; BEZERRA, A. M. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MENDES, C. M. **A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual**. Hipertextus (www.hipertextus.net), n. 2, jan. 2009.

MENDÉZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer**. Examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MENESES DE SOUSA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: expandindo perspectivas**. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. **Orientações curriculares de Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em 17 mar. 2017.

MONTE MÓR, W. M. **Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino e línguas estrangeira**. Uberlândia: SR. Let. & Let. v. 26, n. 2, p. 469-476, jul./dez. 2010.

MORAES, D. R. da S. **Mídias na educação e na formação de professores/as: limites e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MORAES, R. Análise de conteúdo. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

NOGUEIRA, C. L. V. Registros avaliativos no Ensino Fundamental. In: BATISTA, O. C. (Org.). **A dimensão dialógica da avaliação formativa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

PAIVA, G. G. M. Avaliação contemplando estilos: novos olhares, novos paradigmas. In: PAIVA, G. G. M; BRUGALLI, M. **Avaliação: novas tendências, novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: **Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas**. Anais. Florianópolis, UFSC, 2007. p. 824-836.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS A. R.; RITTER, L. C. B. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação do professor. EAD 18). v. 1, p. 27-79.

POSSENTI, S. Gramática e política. Revista Novos Estudos. Cebrap. v.2. n.3, nov. 1983.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.) **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. Série Estratégias de ensino: 52. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R. (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. Série Estratégias de ensino: 40. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SALES, S. R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. Coleção Comunicação. São Paulo: Paulus, 2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. **Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em mai. 2017.

SOARES, M. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: SOARES, M. **Letramentos: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, B. de S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. de S.(Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25- 94.

SANTOS, M. M. N. **A educação para os media no contexto educativo**. Ministério da educação: Instituto de Inovação. Educacional, Lisboa: 2003.

SILVA, B. S. Leitura na graduação em Letras: uma experiência no Rio de Janeiro. In: TAKAKI, H. N.; MACIEL, F. R (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editora, 2014. n. 8, p. 133-149.

SOUZA, A. A. A. Objetivos dos cursos de Letras e a formação de professores de Inglês. In: TAKAKI, H. N.; MACIEL, F.R (orgs). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editora, 2014. n.7, p. 115-132.

SCRIVEN, M. (Org.). **The methodology of evaluation: perspectives on curriculum evaluation**. AERA Monograph Series on Curriculum, n. I, Chicago Rand MacNally, 1967.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAGATA, M. “It’s mine” aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de Inglês In: TAKAKI, H. N.; MACIEL, F.R. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2014. n. 8, p. 151-170.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERUYA, T.; MORAES, R. de A. **Mídias na Educação e formação docente**. Linhas Críticas. Brasília, v. 14, n. 27, p. 327-343, jul./dez. 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem – práticas de mudança: por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudanças – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos da Liberdade, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

<https://www.qinetwork.com.br/como-realizar-pesquisas-de-mercado-com-o-google-formularios/>. Acesso em 24 jan. 2017 - Questionários Google.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa para coleta e análise de dados para realização do projeto de pesquisa intitulado MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, com a finalidade de contribuir, como sujeito colaborador, para a realização da Dissertação de Mestrado desta acadêmica, respondendo a um questionário.

Ao responder este formulário, estará concordando em participar da pesquisa.

Para seu conhecimento, este questionário trata de recolha de material para subsidiar o Trabalho do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, sob a orientação da professora Dra. Neide Araújo Castilho Teno. O acesso aos dados brutos somente será permitido aos sujeitos envolvidos com o estudo e ao Comitê de Ética da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Os sujeitos colaboradores desse estudo não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

#### Identificação da Pesquisa

Pesquisa: MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Mestranda: Sandra Noeli Rezende de Oliveira Barboza

Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagem

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Os dados abaixo referem-se à sua identificação enquanto sujeito de pesquisa. Esses dados não serão utilizados fora da pesquisa.

Click no botão "Próximo" para começar.

**PRÓXIMA**

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

## APÊNDICE B

### Questionário

#### MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa para coleta e análise de dados para realização do projeto de pesquisa intitulada MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, com a finalidade de contribuir, como sujeito colaborador, para a realização da Dissertação de Mestrado desta acadêmica, respondendo a um questionário.

Ao responder este formulário, estará concordando em participar da pesquisa.

Para seu conhecimento, este questionário trata de recolha de material para subsidiar o Trabalho do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, sob a orientação da professora Dra. Neide Araújo Castilho Teno. O acesso aos dados brutos somente será permitido aos sujeitos envolvidos com o estudo e ao Comitê de Ética da UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Os sujeitos colaboradores desse estudo não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

#### Identificação da Pesquisa

Pesquisa: MULTILETRAMENTOS NO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Mestranda: Sandra Noeli Rezende de Oliveira Barboza

Linha de Pesquisa: Ensino de Linguagem

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Os dados abaixo referem-se à sua identificação enquanto sujeito de pesquisa. Estes dados não serão utilizados fora da pesquisa.

Click no botão "Próximo" para começar.

\*Obrigatório

### Identificação

Dados Sobre a Formação Profissional

Local de trabalho: \*

---

Faixa etária: \*

( ) 18 a 30 anos

( ) 31 a 45 anos

( ) acima de 46 anos

Tempo de Atuação na função: \*

( ) menos de 3 anos

( ) 03 a 10 anos

( ) 11 a 20 anos

( ) 21 a 30 anos

( ) acima de 30 anos

Área de Atuação \*

( ) Língua Portuguesa

( ) Literatura

( ) outros

### Formação Profissional

Caso sua resposta seja "SIM", escreva o nome do curso no campo "Outros"

Possui Graduação? \*

Não

Sim

Outro:

Possui Pós-graduação? \*

Não

Sim

Outro:

Possui Mestrado? \*

Não

Sim

Outro:

Possui Doutorado? \*

Não

Sim

Outro:

### **Parte 1: Concepções de multiletramentos dos professores**

1.1 As novas concepções de linguagem e as teorias linguísticas apontam para a pedagogia dos multiletramentos. O que você concebe por multiletramentos? \*

---

### **2. A prática dos multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio**

2.1 Como você trabalha os multiletramentos no Ensino Médio? Quais atividades desenvolve? \*

---

2.2. Como você escolhe as atividades que envolvem multiletramentos para uma determinada turma? Com base em quê? Livro didático? Gêneros textuais? Essas práticas têm proporcionado maior aprendizagem aos alunos? \*

---

### **4. Práticas avaliativas nas aulas de multiletramentos**

4.1 Como você organiza os momentos avaliativos das atividades de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa? Só no final de bimestre? Durante o bimestre? Após cada atividade? Relate como são realizadas as avaliações de aprendizagem de seus alunos. \*

---

### **5. Instrumentos e critérios de avaliação das práticas dos multiletramentos**

5.1 Quais instrumentos de coleta de dados avaliativos você utiliza para realizar a avaliação da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa envolvendo as práticas de multiletramentos? Aplica provas? Simulados? Seminários? Questionários? Portfólios? Outros? Descreva.

---

5.2 Quais critérios de avaliação você utiliza? \*

---

5.3 Quando o aluno não obtém o nível esperado de aprendizagem, como você procede? \*

---

**OBRIGADA!!! Sua participação é de extrema importância para a realização da presente pesquisa**

## APÊNDICE C

### RESPOSTAS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA AOS QUESTIONÁRIOS ONLINE ENVIADOS AOS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

**Quadro 1:** O que você concebe por multiletramentos?

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
<p><b>(S)AnaE1</b> - Uma vez que a sociedade funciona a partir da diversidade de linguagens, o multiletramento é toda inserção de mídia, principalmente digitais nas práticas pedagógicas para a formação do sujeito além de um trabalho que também parte das culturas e de gêneros.</p> <p><b>(S)AliceE1</b> - Concebo com uma visão de ensino que vá além do quadro e do texto impresso. Nessa proposta buscamos ensinar utilizando os recursos midiáticos que os alunos utilizam.</p> <p><b>(S)BarbaraE2</b> - Socialização, ou seja, a sociedade funcionando a partir de uma diversidade de linguagens e mídias.</p> <p><b>(S)BiancaE2</b> - Multiletramento, é poder imergir o estudante a uma quantidade variada de gêneros textuais, tanto para a prática de leitura, quanto para a prática de escrita. Essa possibilidade pedagógica, a longo prazo, desenvolve a capacidade do cidadão em poder "ler" tudo a sua volta com maior profundidade crítica.</p>	<p>- Diversidade de linguagem;</p> <p>- Inserção de mídias digitais nas práticas pedagógicas;</p> <p>- Prática pedagógica para a formação do sujeito que parte das culturas e de gêneros textuais.</p> <p>- Ensino que vai além do quadro e do texto impresso;</p> <p>- Ensino que utiliza recursos midiáticos que os estudantes utilizam.</p> <p>- Multiletramentos é socialização, sociedade funcionando na diversidade de linguagens e mídias.</p> <p>- É colocar o estudante em contato com uma quantidade variada de gêneros textuais;</p> <p>- É uma prática pedagógica para desenvolver a capacidade do cidadão em poder ler e escrever tudo a sua volta com criticidade (letramentos críticos).</p>	<p>- Concepção de multiletramentos relacionada à prática pedagógica do professor de Ensino Médio.</p>

<p><b>(S)CarlaE3</b> - Segundo Rojo, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual, mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização.</p> <p><b>(S)DianaE4</b> - A Diversidade comunicacional e suas possibilidades, tanto no próprio ato de se comunicar, através de meios que são variáveis, como no de aprender ou ensinar.</p> <p><b>(S)EloinaE5</b> - Ensino de letramentos múltiplos, múltiplas linguagens, por meio de atividades inovadoras que podem ser embasadas por contextos virtuais, por exemplo.</p> <p><b>(S)EsmeraldaE5</b> - Desenvolvimento de habilidades de escrita de textos digitais.</p> <p><b>(S)ElianeE5-</b> Multiletramentos é a maneira de trabalhar valorizando e reconhecendo os vários tipos de culturas e linguagens da nossa sociedade, considerando mudanças no contexto social e cultural.</p> <p><b>(S)FabiolaE6</b> - É o ato de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção baseada em Rojo;</li> <li>- produção textual que envolve imagem, som, movimento, além do linguístico;</li> <li>- produção colaborativa, mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização (multiletramento ligado às novas tecnologias da informação).</li> <li>-Diversidade comunicacional;</li> <li>- Modo de aprender e ensinar diferente;</li> <li>- criação e ressignificação de sentidos.</li> <li>- Ensino de múltiplas linguagens por meio de atividades inovadoras e embasadas por contextos virtuais ou não.</li> <li>- Multiletramento ligado ao digital;</li> <li>- Desenvolvimento de habilidades de escrita de textos digitais.</li> <li>- Modo de trabalho que valoriza e reconhece os vários tipos de culturas e linguagens da sociedade;</li> <li>- Prática pedagógica que considera mudanças no contexto social e cultural.</li> </ul>	
--	--	--

<p>ler, produzir e compartilhar informações que envolve a articulação de diferentes gêneros e diferentes modalidades textuais. Além de permitir ao aluno produzir e interagir por meio da linguagem nas mais diferentes modalidades textuais.</p> <p><b>(S)GabrielE7</b> Multiletramentos são formas de ensinar diversificadas, que incluem textos, imagens, vídeos, mapas conceituais, gráficos, etc.</p> <p><b>(S)GeovanaE7</b> - uma linguagem híbrida</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ato de ler, produzir e compartilhar informações que envolve a articulação de diferentes gêneros e diferentes modalidades textuais;</li> <li>- Produção de novos e outros sentidos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- São formas diversificadas de ensinar que incluem textos, imagens, vídeos, mapas conceituais, gráficos, multimodalidades.</li> <li>- Linguagem híbrida: várias culturas, várias modalidades, semioses. Designs e redesigns.</li> </ul>	
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora, 2017.

**Quadro 2:** Como você trabalha os multiletramentos no Ensino Médio? Quais atividades desenvolve?

Unidade Registro	Unidade de Contexto	Categoria
<p><b>(S)AnaE1</b> - A partir da análise e reflexão de textos que encontramos nas mídias digitais. O aluno precisa descobrir a função daquele gênero estudado dentro do contexto que vivemos.</p> <p><b>(S)AliceE1</b> - trabalho mostrando as diversas formas de compreender e ler um texto. Os alunos já realizaram provas pelo formulário do google, já produziram folhetos,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha a análise e reflexão de textos encontrados nas mídias digitais, para que o aluno descubra a função do gênero estudado no contexto em que vive;</li> <li>- práticas situadas.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha utilizando as várias modalidades de produzir e ler um texto: Google Formulários, produção de folhetos, vídeos e infográficos;</li> <li>- Utiliza multiletramentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas de multiletramentos dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio.</li> </ul>

<p>vídeos e infográficos.</p> <p><b>(S)BarbaraE2</b> - Através de debates, apresentação de seminários, teatros, filmes, músicas e outros.</p> <p><b>(S)BiancaE2</b> - Trabalho com vários gêneros e seus elementos constituintes, por exemplo, músicas, relatos de experiência, pintura, escultura, textos escritos em geral. Na medida do possível, procuro deixar de lado o caráter avaliativo e disciplinar das atividades desenvolvidas para que a produção artística do estudante se faça emergir como um processo de criação. Nesse sentido, o gênero textual não é estanque, mas constitui-se a partir da necessidade comunicativa de quem toma para si, o texto, portanto, passa apresentar função para os estudantes.</p> <p><b>(S)CarlaE3</b> - Atividades a partir de gêneros textuais na sala de tecnologia, em meio digital, para leitura e escrita de textos</p> <p><b>(S)DianaE4</b> - Geralmente trabalho os multiletramentos em consonância com os gêneros e conteúdo em estudo, como por exemplo, em uma atividade intertextual com comparação de textos, seleciono um texto (Excerto de Vidas Secas), um vídeo (sobre a</p>	<p>- Trabalha por meio de debates, apresentação de seminários, teatros, filmes, músicas e outros.</p> <p>- Trabalha com gêneros textuais variados: músicas, relatos de experiência, pintura, escultura, textos escritos em geral, buscando emergir a produção artística do estudante num processo criativo;</p> <p>- Multimodalidade;</p> <p>- trabalha os gêneros textuais a partir da necessidade comunicativa do estudante;</p> <p>- o texto passa a ter função para o estudante.</p> <p>- Trabalha os gêneros textuais em meio digital para leitura e escrita de textos.</p> <p>- Trabalha os multiletramentos em consonância com os gêneros e conteúdo em estudo, em atividade intertextual com comparação de textos;</p> <p>- Mostra que um mesmo tema pode ser apresentado de diferentes formas e registros e atingir</p>	
--	--	--

<p>composição da música Asa Branca de Luiz Gonzaga) e um quadro (Retirantes de Candido Portinari), para que após a leitura e apreciação do vídeo e da pintura (observando os detalhes como cores, estilo, mensagem e contexto histórico), os alunos possam perceber a ligação entre as obras e assim aprender também como um mesmo tema pode apresentar diferentes escolhas de registro e se voltar para diferentes interlocutores.</p> <p><b>(S)EloinaE5</b> - Utilizando como ferramenta principal grupos virtuais como facebook e whatsapp, onde podemos trocar conhecimentos, informações e realizar a reescrita com base mais concreta.</p> <p><b>(S)EsmeraldaE5</b> - Utilização de recursos como o computador e a internet, que já fazem parte, de alguma forma, do cotidiano desses alunos.</p> <p><b>(S)ElianeE5</b> - Principalmente na interpretação textual e produção textual, relaciono os conteúdos e a gramática com textos que abordem várias camadas</p>	<p>diferentes interlocutores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressalta, na prática pedagógica, o reconhecimento da multimodalidade e multisssemiose.</li> </ul> <p>- Trabalha multiletramento por meio de grupos virtuais Facebook e Whatsapp para troca de conhecimentos e informações. Valoriza e utiliza as ferramentas da TDICs;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza a reescrita com base mais concreta (princípio da produção coletiva e colaborativa).</li> </ul> <p>- Trabalha com a utilização do computador e internet, ferramentas essas utilizadas pelos estudantes no cotidiano. Reconhece que o estudante está imenso em práticas situadas de comunicação que envolvem as novas tecnologias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha com interpretação e produção textual;</li> <li>- relaciona conteúdos e gramática com textos que abordem questões sociais e</li> </ul>	
--	---	--

<p>sociais e contextos históricos.</p> <p><b>(S)FabiolaE6</b> - São muitas as atividades que envolvem os multiletramentos no Ensino Médio, procuro aliar o conteúdo que precisa ser trabalhado (referência teórico) com o dia a dia dos estudantes procurando aliar a teoria com prática, já que nos comunicamos e interagimos por meio da linguagem, procuro trabalhar os mais variados tipos de textos nas mais variadas formas em que eles podem ser encontrados.</p> <p><b>(S)GabrielE7</b> - Procuro trazer gêneros textuais diversificados para compreensão e análise dos alunos.</p> <p><b>(S)GeovanaE7</b> - Resumidamente irei enfatizar três trabalhos que vi um resultado maravilhoso: o primeiro foi um trabalho com o terceiro ano sobre a representação da</p>	<p>contextos históricos, (práticas de multiletramentos ligadas às questões sociais e históricas).</p> <p>- Trabalha os conteúdos do referencial teórico aliado ao dia a dia do estudante (cultura de referência dos estudantes)</p> <p>- Trabalha variados tipos de textos em variadas modalidades, (multimodalidade e multissemioses e multiculturalidade).</p> <p>- Trabalha com gêneros textuais diversificados.</p> <p>- Trabalha os multiletramentos por meio de pesquisa, leituras de imagens, entrevistas e textos. Com letras de músicas apresentadas pelo celular. (Inserção de mídias).</p>	
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora, 2017.

**Quadro 3:** Como você escolhe as atividades que envolvem multiletramentos para uma determinada turma? Com base em quê? Livro didático? Gêneros textuais? Essas práticas têm proporcionado maior aprendizagem aos alunos?

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Subcategoria
<b>(S)AnaE1</b> - De acordo	- As atividades são	- Critérios para a escolha e

<p>com o repertório do aluno e com os gêneros textuais que permeiam a nossa sociedade. Tal prática proporciona um aprendizado mais consistente aos alunos, por vivenciarem tais práticas.</p> <p><b>(S)AliceE1</b> - As atividades propostas são pensadas em estimular a criatividade dos alunos e a motivá-los a produzirem textos diversos. Realizei alguns cursos no núcleo de tecnologia da SED, através deles conheci o multiletramento e aperfeiçoei minhas atividades. O teórico estudado foi Roxane Rojo.</p> <p><b>(S)BarbaraE2</b> - Escolho as atividades buscando assimilar o máximo possível para atender aos conteúdos do referencial, pois o mesmo já está em consonância com o livro didático. Sim, essas práticas proporcionam maior aprendizagem aos alunos.</p> <p><b>(S)BiancaE2</b> - A partir do conhecimento dos próprios alunos, previamente revelado, procuro fazer a leitura de alguns textos para poder trabalhar com as suas especificidades individuais e coletivas, na medida do possível. Possuo alguns livros didáticos, os uso muito raramente, pois procuro realizar minhas leituras.</p>	<p>escolhidas a partir do repertório do aluno e com os gêneros textuais que permeiam a nossa sociedade.</p> <p>- As atividades propostas são pensadas em estimular a criatividade dos alunos e a motivá-los a produzir textos diversos.</p> <p>- As atividades são escolhidas com base no conteúdo do referencial e do livro didático.</p> <p>- As atividades são escolhidas a partir do conhecimento dos alunos, revelados previamente, a partir de atividades de leitura de alguns textos; -As atividades escolhidas procuram atender as especificidades individuais e coletivas dos estudantes; - Raramente usa livro didático.</p>	<p>organização das práticas de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio.</p>
---	--	---

<p><b>(S)CarlaE3</b> - Por exemplo, o referencial curricular aponta "figuras de linguagens", então eu apresento a letra de uma música, por meio de um vídeo e apresento as figuras presentes naquele determinado gênero/música e instruo para que eles façam o mesmo trabalho e que apresentem aos colegas</p>	<p>- As atividades são escolhidas por meio de gêneros textuais, letras de músicas, vídeos, aliados aos conteúdos do referencial curricular.</p>	
<p><b>(S)DianaE4</b> - Costumo utilizar os gêneros textuais, pois apresentam uma gama de plano de expressão e conteúdo que facilmente podem ser comparados ou representados de vários modos; utilizo também a internet para buscar outras formas de apresentar determinado conteúdo, como no estudo sobre variação linguística e os tipos de variantes com a apresentação do hino nacional cantado por pessoas de vários estados do país, no qual cada estado representado interpretava o hino com o instrumento, roupa, paisagem e sotaque típicos da sua região.</p>	<p>- As atividades são escolhidas a partir de gêneros textuais – que podem ser trabalhados de vários modos – multimodalidade; - Utilização da internet para buscar outras formas de apresentar o conteúdo.</p>	
<p><b>(S)EloinaE5</b> - Com base no Referencial Curricular, observando os interesses da turma. Assim, seleciono os gêneros textuais a serem trabalhados, para manter um aprendizado satisfatório e prazeroso.</p>	<p>- As atividades são escolhidas com base no referencial curricular, em gêneros textuais de acordo com a faixa etária do estudante, priorizando contextos sociais e históricos. (cultura de referência do estudante).</p>	
	<p>- As atividades são</p>	

<p><b>(S)EsmeraldaE5</b> - Gêneros textuais. Com toda certeza proporciona e direciona o aprendizado do aluno.</p> <p><b>(S)ElianeE5</b> - Sempre seguindo conteúdos do Referencial Curricular, relacionando o gênero à faixa etária, priorizando os diferentes contextos sociais e históricos.</p> <p><b>(S)FabiolaE6</b> - Procuo associar o material didático (livro didático, livros que auxiliam na pratica pedagógica, projetos da escola, referencial curricular, entre outros) com os ambientes digitais (gêneros digitais) e com textos que pertencem ao dia a dia do aluno, de sua família, de sua comunidade... Práticas assim, proporcionam mais significação para o aluno, nem sempre conseguimos atender a totalidade da turma, devido a particularidade de cada aluno, mas a medida em que os gêneros vão variando, em determinado momento conseguimos trabalhar os gêneros em que os alunos estão mais envolvidos.</p> <p><b>(S)GabrielE7</b> - Livro didático, textos de jornais e revistas, artigos, charges, vídeos e imagens (fotografias, gravuras e</p>	<p>escolhidas com base em gêneros textuais.</p> <p>-</p> <p>As atividades são escolhidas sempre a partir dos conteúdos do referencial curricular, gêneros textuais relacionados a faixa etária e os contextos sociais e históricos. (cultura de referência do estudante).</p> <p>- As atividades são escolhidas associando o material didático com os ambientes digitais e com os textos que pertencem ao dia a dia dos alunos.</p> <p>- As atividades são escolhidas por meio do livro didático, textos de jornais, revistas, artigos, charges, vídeos, imagens (fotografias, gravuras e pinturas). Diversidade de</p>	
--	---	--

<p>pinturas). Essas práticas tem facilitado a aprendizagem.</p> <p><b>(S)GeovanaE7</b> - Não uso o livro didático. Observo a habilidade de meus alunos.</p>	<p>suportes e tipos textuais.</p> <p>- As atividades são escolhidas a partir da observação das habilidades dos alunos.</p>	
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora, 2017.

**Quadro 4:** Como você organiza os momentos avaliativos das atividades de multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa? Só no final de bimestre? Durante o bimestre? Após cada atividade? Relate como são realizadas as avaliações de aprendizagem de seus alunos.

<b>Unidade de Registro</b>	<b>Unidade de Contexto</b>	<b>Categorias</b>
<p><b>(S)AnaE1</b> - A avaliação é um processo contínuo, quantitativo e qualitativo, por isso ela é tanto realizada após cada atividade ao observar o processo de aprendizagem do aluno e durante o bimestre, por meio de avaliações dissertativas orais, escritas, de projetos, análises e debates.</p>	<p>- A avaliação é um processo contínuo qualitativo e quantitativo;</p> <p>- Realizada após cada atividade para observar o processo de aprendizagem do estudante;</p> <p>- Durante o bimestre por meio de avaliações dissertativas, orais, escritas, de projetos, análises e debates.</p>	<p>- Práticas avaliativas nas aulas de multiletramentos no Ensino Médio ligadas à concepção de avaliação da aprendizagem</p>
<p><b>(S)AliceE1</b> - Tenho somente uma aula por semana dessa forma busco, sempre que possível, proporcionar aos alunos aulas mais dinâmicas e interativas. Os alunos já realizaram um vídeo, folheto, infográfico, reportagem, artigo de opinião e editorial. Ele são avaliados conforme a criatividade com que produzem, organização do trabalho, clareza no conteúdo exposto e estrutura do trabalho.</p>	<p>-Avaliação vinculada à prática pedagógica;</p> <p>- As avaliações são realizadas conforme as atividades desenvolvidas, observando a organização, clareza do conteúdo e estrutura do trabalho.</p>	

<p><b>(S)BarbaraE2</b> A avaliação acontece no decorrer de cada atividade desenvolvida. Tenho um controle no meu caderno onde vou anotando a participação dos alunos nas respectivas aulas.</p> <p><b>(S)BiancaE2</b> - A avaliação em si deve ser contínua, observada ao longo das aulas. Além disso, deve se observar o perfil do aluno, procuro nunca classificá-los em melhores ou piores, mas em seu desenvolvimento de fato e como é uma prática de multiletramentos, posso avaliá-los por sua interação oral, comigo e com os demais colegas, sua interação escrita, dentre tantas outras.</p> <p><b>(S)CarlaE3</b> - É processual por meio de exercícios, trabalhos apresentados e ficha formativa, embora haja duas avaliações escritas(somativas).</p> <p><b>(S)DianaE4</b> - Certamente que há uma avaliação bimestral que auxilia o professor na composição da nota do aluno, mas a participação e a resolução das atividades propostas podem ser diferentes do resultado de uma única avaliação, por isso avalio o aprendizado do aluno quase que diariamente após cada atividade, durante o bimestre com a</p>	<p>- A avaliação é realizada durante o processo de desenvolvimento da atividade e da aprendizagem, com anotações da participação dos estudantes.</p> <p>- A avaliação é contínua, ao longo das aulas; - Não classifica os alunos em melhores ou piores, mas verifica o desenvolvimento real do aluno por meio da interação verbal, escrita dentre outras formas.</p> <p>- A avaliação é processual por meio de exercícios, trabalhos, fichas formativas; - Duas avaliações escritas (somativa).</p> <p>- Avaliação bimestral, que auxilia o professor a compor a nota do aluno, e avaliação da participação e resolução de atividades, trabalhos realizados em sala de aula, diariamente, para avaliar o aprendizado do aluno e poder compor a nota final.</p>	
--	--	--

<p>elaboração de trabalhos, feitos em sala de aula, para melhor orientá-los no desenvolvimento do mesmo e por último a avaliação bimestral.</p> <p><b>(S)EloinaE5</b> - Minha avaliação é processual. Por exemplo, trabalhamos com a reescrita do textos com 4 devolutivas observando grafia, coesão, coerência e por fim, as bases teóricas.</p> <p><b>(S)EsmeraldaE5</b> - Após cada atividade, pois, é uma forma de incentivar o aluno a produzir muito mais na aula.</p> <p><b>(S)ElianeE5</b> - Os exercícios para aprendizagem são realizados durante o bimestre e abordados nas avaliações do fim do bimestre.</p> <p><b>(S)FabiolaE6</b> - A minha prática avaliativa diz respeito a todo o processo, antes da apresentação do tema, uma avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema/gênero trabalhado; avalio a participação nas análises dos textos/gêneros; avalio o término da atividade, geralmente uma produção final;</p> <p><b>(S)GabrieleE7</b> - As práticas avaliativas são realizadas a cada atividade realizada. São avaliadas a participação, o interesse e</p>	<p>- Avaliação processual;</p> <p>- Realização de reescrita de textos com quatro devolutivas, observando grafia, coesão, coerência e as bases teóricas.</p> <p>- A avaliação é realizada após cada atividade.</p> <p>- Avaliação realizada no fim do bimestre abordando exercícios realizados durante o bimestre para desenvolver a aprendizagem.</p> <p>- Avaliação realizada durante todo o processo;</p> <p>- Avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema/gênero trabalhado;</p> <p>- Participação nas análises dos textos/ gêneros trabalhados e produção final.</p> <p>- A avaliação é realizada a cada atividade executada, observando a participação, interesse e coerência na interpretação dos múltiplos textos.</p>	
---	---	--

<p>a coerência na interpretação dos múltiplos textos.</p> <p><b>(S)GeovanaE7</b> - Não me preocupo com o tempo. Mas sim em conhecer meu aluno e saber se ele é capaz de realizar o que será proposto.</p>	<p>- A avaliação é realizada a partir do conhecimento do aluno.</p>	
---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora, 2017.

**Quadro 5:** Quais instrumentos de coleta de dados avaliativos você utiliza para realizar a avaliação da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa envolvendo as práticas de multiletramentos? Aplica provas? Simulados? Seminários? Questionários? Portfólios? Outros? Descreva.

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Subcategoria
<p><b>(S)AnaE1</b> - Cada bimestre contempla algumas práticas avaliativas, uma vez que é impossível contemplar todas. Tal procedimento pode variar de acordo com os assuntos estudados. A ênfase é avaliar o aluno, durante o ano letivo, perpassando pelas inúmeras formas avaliativas.</p>	<p>- Utiliza várias práticas avaliativas com ênfase em avaliar o aluno, durante o ano letivo, perpassando pelas inúmeras formas avaliativas.</p>	<p>- Instrumento de coleta de dados utilizados para avaliação da aprendizagem dos multiletramentos ligados a tipos de avaliação.</p>
<p><b>(S)AliceE1</b> - Os alunos fazem seminários.</p>	<p>- Seminários.</p>	
<p><b>S)BarbaraE2</b> - Sem resposta.</p>	<p>- Sem resposta</p>	
<p><b>(S)BiancaE2</b> - Como os estudantes são expostos a um número significativo de textos, os próprios fazem a escolha de uma competência ou gênero para que possam passar</p>	<p>- Textos/ gêneros textuais.</p>	

<p>pela avaliação definitiva. A partir daí, pode-se lapidar o conhecimento e inserir novos.</p> <p><b>(S)CarlaE3</b> - Provas escritas, 1 simulado bimestral e 1 trabalho</p> <p><b>(S)DianaE4</b> - Ao fim de cada explanação há uma atividade reflexiva, com aplicação do que foi aprendido, algumas vezes essa atividade é composta de questões dissertativas, ou de preenchimento de tabelas de análise - essas atividades são realizadas quase que diariamente, mensalmente solicito trabalhos (elaboração de slides para apresentação ou simplesmente elaboração de cartazes ou painéis) finalizando com a avaliação bimestral, que é elaborada conforme o progresso que observo na turma durante a realização das atividades anteriores a avaliação.</p> <p><b>(S)EloinaE5</b> - Apenas a reescrita que deve estar embasada em informações concretas.</p> <p><b>(S)EsmeraldaE5</b> - Seminários, avaliações</p> <p><b>(S)ElianeE5</b> - Nas várias atividades, sempre proporcionando a interação oral e produção escrita dos alunos.</p> <p><b>(S)FabiolaE6</b> - Provas, seminários, vídeos,</p>	<p>- Provas escritas, simulado bimestral, trabalho.</p> <p>- Atividade reflexiva; - Questões dissertativas; - Tabelas; - Elaboração de slides, cartazes ou painéis; - Avaliação bimestral.</p> <p>- Reescrita de textos.</p> <p>- Seminários e avaliações.</p> <p>- Atividades para proporcionar interação oral; - Produção escrita dos alunos.</p> <p>- Provas, seminários, vídeos, simulados, caderno</p>	
--	---	--

<p>simulados, caderno de produção, jornal, poemas, cadernos de receitas, cadernos de poesias, cartazes, folder, redações, leitura e interpretação de textos, produção de contos, artigo de opinião, painéis, cordel, propagandas, bulas, entre outros...</p> <p><b>(S)GabrielE7</b> - Questionários orais, questões subjetivas e seminários</p> <p><b>(S)GeovanaE7</b> - Bom, na maioria das vezes esses trabalhos não pede nada da linguagem escrita. Dedico-me a linguagem oral e a corporal; a criatividade do aluno e sua imaginação, já que minha aula é de Literatura</p>	<p>de produção, jornal, poemas, cadernos de poesias, cartazes, folder, redações, leitura e interpretação de textos, produção de contos, artigo de opinião, painéis, cordel, propagandas, bulas.</p> <p>- Os instrumentos utilizados são questionários orais, questões subjetivas e seminários.</p> <p>- Observação do aluno quanto linguagem oral e corporal, a criatividade e imaginação do aluno.</p>	
---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora, 2017.

#### Quadro 6: Quais critérios de avaliação você utiliza?

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Subcategoria
<p><b>(S)AnaE1</b> - Aprendizagem, compreensão da função e aplicação são os três eixos principais.</p>	<p>- Aprendizagem; -Compreensão da função e aplicação.</p>	<p>- Critérios avaliativos ligados à práticas avaliativas dos multiletramentos no Ensino Médio.</p>
<p><b>(S)AliceE1</b> - Depende da proposta da avaliação, se for um seminário sigo os seguintes critérios: Clareza, Domínio, Expressão, Envolvimento com a sala, Equilíbrio, Utilizou a linguagem padrão.</p>	<p>- Depende da proposta de avaliação; - Se Seminário: clareza, domínio, expressão envolvimento com a sala, equilíbrio, linguagem padrão.</p>	
<p><b>(S)BarbaraE2</b> - A avaliação não é feita em conteúdos acabados</p>	<p>- Participação e o processo como ela</p>	

<p>mas, na forma como os alunos se posicionam diante da significação. Dessa forma é avaliado a participação e o processo como ela acontece.</p> <p><b>(S)BiancaE2</b> - Expressar-se através das várias modalidades e procurar desenvolver-se em suas limitações.</p> <p><b>(S)CarlaE3</b> - Conteúdo requerido, organização e criatividade.</p> <p><b>(S)DianaE4</b> - Avaliação contínua com a participação e realização das atividades propostas durante o bimestre e resultados de avaliações.</p> <p><b>(S)EloinaE5</b> - Atividades escritas, leitura na biblioteca, avaliação escrita e produção textual.</p> <p><b>(S)EsmeraldaE5</b> - Observando o aluno em todo o contexto. Considerando várias formas de avaliar, tais como escrita, a fala na hora da apresentação, o trabalho conforme o combinado com o professor etc.</p> <p><b>(S)ElianeE5</b> - Qualitativos.</p> <p><b>(S)FabiolaE6</b> - Depende do gênero trabalhado, do aluno e a turma. Geralmente os critérios referem-se a estrutura e organização do gênero trabalhado.</p> <p><b>(S)GabrieleE7</b> - São atribuídas notas conceituais e objetivas aos alunos</p>	<p>acontece.</p> <p>- Expressão nas várias modalidades; - Desenvolvimento diante dos limites individuais.</p> <p>- Conteúdo, organização, criatividade.</p> <p>- Avaliação contínua; Participação; realização das atividades propostas.</p> <p>- Atividade escrita, leitura, produção textual.</p> <p>- Observação do aluno em todo contexto: escrita, fala, apresentação de trabalho.</p> <p>- Qualitativos.</p> <p>- Depende do gênero trabalhado, da turma e do aluno; Critérios: estrutura e organização do gênero trabalhado.</p> <p>- Notas conceituais e objetivas aos alunos;</p>	
---	---	--

(S)GeovanaE7 - Domínio da linguagem/domínio do conteúdo/trabalho em equipe/pontualidade/criatividade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da linguagem e do conteúdo;</li> <li>- Trabalho em equipe;</li> <li>- Pontualidade;</li> <li>- Criatividade.</li> </ul>	
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora, 2017.

**Quadro 7:** Quando o aluno não obtém o nível esperado de aprendizagem, como você procede?

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Subcategoria
(S)AnaE1 - A cada bimestre são realizadas retomadas de conteúdos e após essa prática, os alunos são avaliados novamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retomada de conteúdos;</li> <li>- nova avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultado do processo avaliativo das atividades de multiletramentos e a prática pedagógica do professor no Ensino Médio</li> </ul>
(S)AliceE1 - Realizo uma avaliação diferenciada da realizada anteriormente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de avaliação diferenciada da anterior.</li> </ul>	
(S)BarbaraE2 - Levando em consideração que atrelado ao processo avaliativo temos os registros do processo ensino/aprendizagem, quando o aluno não obtém o nível esperado é feito a recuperação paralela.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É realizada a recuperação paralela com base nos registros do processo ensino/aprendizagem.</li> </ul>	
(S)BiancaE2 - É imprescindível, nesse caso, realizar um trabalho individual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É Realizado um trabalho individual.</li> </ul>	
(S)CarlaE3 - Explico novamente e peço para que refaça.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica novamente e refaz a atividade.</li> </ul>	
(S)DianaE4 - Como o avalio diariamente, quando o aluno apresenta não acompanhar o desenvolvimento de certa atividade ou conteúdo, procuro explicar de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica de maneira mais próxima possível da realidade comunicacional do aluno, com exemplos de como usa o conteúdo no dia a dia.</li> </ul>	

<p>maneira mais próxima possível da realidade comunicacional do aluno, com exemplos de uso o conteúdo no dia a dia.</p> <p><b>(S)EloinaE5</b> - Retomamos o conteúdo</p> <p><b>(S)EsmeraldaE5</b> - Uma aula com revisão de conteúdo e após uma avaliação de recuperação.</p> <p><b>(S)EsmeraldaE5</b> - Uma aula com revisão de conteúdo e após uma avaliação de recuperação.</p> <p><b>(S)FabiolaE6</b> - Adoto uma avaliação substitutiva, uma segunda oportunidade para o aluno.</p> <p><b>(S)GabrielE7</b> - O aluno tem direito a recuperação paralela, portanto lhe é dada nova oportunidade de aprender.</p> <p><b>(S)GeovanaE7</b> - Geralmente ao fim de cada apresentação eu comento a exposição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retoma o conteúdo.</li> <li>- Realiza revisão de conteúdos e avaliação de recuperação.</li> <li>- Recuperação dos conteúdos com avaliação objetiva, como um simulado avaliativo.</li> <li>- Realiza avaliação substitutiva.</li> <li>- Realiza recuperação paralela para nova oportunidade de aprendizagem.</li> <li>- Comenta a exposição.</li> </ul>	
---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela pesquisadora, 2017.

