

MULTILETRAMENTOS E O USO DO LAPTOP EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO NAS CULTURAS JUVENIS

Andrea Pinheiro Paiva **Cavalcante** – UFC

José Aires de **Castro Filho** – UFC

Resumo

Apresentamos neste artigo parte dos resultados de pesquisa de doutorado realizada no âmbito de uma escola pública de ensino fundamental e médio localizada em Fortaleza, no período de 2010 a 2014 e beneficiada com o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA). À luz da pedagogia dos multiletramentos procurou-se auscultar as constelações de experiências que se compõem como eventos de multiletramentos na escola, quando as culturas juvenis lidam com as tecnologias digitais e comunicacionais para responder à pergunta: como o uso do *laptop*, no contexto da escola, favorece as experiências de multiletramentos dos jovens? Para o presente texto a análise deteve-se no evento de multiletramento denominado Carta aos pais e aos policiais. O evento analisado, que envolveu a leitura e a escrita, é revelador de como a escola pode mobilizar as culturas juvenis no sentido de incentivar a capacidade criativa dos jovens a produzir conteúdos além dos formalismos curriculares.

Palavras-chave: Multiletramentos; Culturas juvenis; UCA; *laptop* educacional.

MULTILETRAMENTOS E O USO DO LAPTOP EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO NAS CULTURAS JUVENIS

INTRODUÇÃO

A convivência cotidiana das crianças e jovens com as mídias vem aumentando. Dados da pesquisa TDIC Domicílios, em 2013, indicavam que 85% das pessoas de 10 a 15 anos já acessaram a internet (BRASIL, 2013a). O estudo TDIC *Kids On Line* Brasil, de 2013, revelou que a maioria das crianças e adolescentes usuários de Internet declarou

acessar a rede frequentemente, sendo que 63% delas usam todos os dias ou quase (BRASIL, 2013b).

O acesso das crianças e adolescentes aos computadores e internet na escola vem se ampliando, segundo a pesquisa TIC Educação 2013, que indica que 95% das escolas localizadas em áreas urbanas têm acesso a internet e que tem sido cada vez mais comum, entre os professores (96%), o uso de recursos educacionais digitais na preparação das aulas ou de atividades com os alunos (BRASIL, 2014).

Diante desse novo contexto de aprendizado, mediados por artefatos como o computador, é necessário entender o que se passa com os alunos na escola nesse cenário de múltiplas linguagens possibilitadas pela convivência com as mídias eletrônicas. Uma das formulações chave para essa compreensão é a de multiletramentos¹ que está ligada à “multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e a crescente diversidade cultural e linguística” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 3, tradução nossa).

A dimensão das culturas juvenis também é relevante para essa investigação, porque estamos interessados em conhecer como os modos de vidas e subjetividades de crianças e jovens se articularam com as tecnologias no ambiente escolar.

O artigo é parte de uma pesquisa de doutorado realizada no âmbito de uma escola pública de ensino fundamental e médio localizada em Fortaleza, no período de 2010 a 2014 e participante do Projeto Um Computador por Aluno (UCA), uma iniciativa para promover a inclusão digital e incentivar formas inovadoras de uso das tecnologias móveis na escola (BRASIL, 2010). À luz da Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2009) procurou-se auscultar as constelações de experiências que se compõem como eventos de multiletramentos na escola, quando as culturas juvenis lidam com as tecnologias digitais e comunicacionais para responder à pergunta: como o uso do *laptop*, no contexto da escola, favorece as experiências de multiletramentos dos jovens?

Essas “pessoas que moram nos alunos” (AZEVEDO, 2000; STECANELA, 2010), ou seja, os sujeitos, suas histórias de vida e suas vivências, foi o que buscamos nesta investigação; e por via de uma abordagem etnográfica, ancorada na

¹ Optamos por trabalhar com o termo multiletramentos como tradução do termo *multiliteracies* seguindo o Rojo (2012;2013).

multirreferencialidade, identificar quais são as experiências de multiletramentos no contexto escolar com o uso do *laptop* do Projeto UCA.

O texto está organizado em cinco seções, além desta Introdução. Na seção a seguir, sobre Abordagem Multirreferencial, estão inseridas as discussões conceituais sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e as Culturas Juvenis. O percurso metodológico da pesquisa está comentado na seção 3. A seção 4 trata das reflexões sobre os Eventos de Multiletramentos. A última seção apresenta as reflexões que podem vir a partir dos resultados.

2. ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL

Estabelecer um panorama teórico-conceitual que articule o uso da tecnologia na Educação requer um diálogo amplo. São muitas facetas que envolvem tais pontos. Por isso, a discussão aqui efetuada se faz em articulação com a abordagem multirreferencial, muito cara à Educação. Considerando que a leitura que tencionamos se insere no que Ardoino (1995) defende como uma necessidade de compreensão plural da realidade, é que tomamos como mediação a abordagem multirreferencial em conexão com a perspectiva etnográfica.

Tomar como referência a abordagem multirreferencial implica compreender que a complexidade dos fenômenos sociais processada na escola carece de uma visada contextual, que reconhece o fato de a instituição escolar estar ancorada em um sistema maior, em que vigem as secretarias de Educação e de suas estratégias de ensino, e por sua vez, as políticas públicas organizadas em âmbito nacional, desde o Ministério da Educação, mas, ao mesmo tempo, as ações engendradas no cotidiano escolar, no nível do microcosmo educacional, constituídas pelas práticas pedagógicas e culturais dos docentes, da gestão, dos estudantes e suas famílias.

A compreensão desse movimento de “dentro” (junto ao microcotidiano escolar) e de “fora” (no contexto em que a escola está inserida) se faz necessário. Não se trata de uma perspectiva meramente instrumental de análise do uso do *laptop* educacional nas práticas escolares e das experiências de multiletramentos, porém, mais do que isso, de entender o contexto social e cultural como um todo onde essas experiências mediadas

pela tecnologia se constituem, uma vez que “não se pode entender as partes sem conhecer o todo” (ARDOINO, 1995, p. 26) e, ainda, porque “a compreensão do seu funcionamento se enriquecerá incontestavelmente se for efetivamente levado em consideração a partir de diversas óticas”. (ARDOINO, 1995, p. 33). “A abordagem multirreferencial vai, portanto, se preocupar em tornar mais legíveis, com esteio em certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais etc)”. (ARDOINO, 1998, p. 37).

A abordagem multirreferencial alinha-se à perspectiva etnográfica no sentido de fazer emergir questões subjetivas complexas e seus significados, “documentando o não-documentado” (ANDRÉ, 1995, p. 41) dos fenômenos que necessitam ser observados em seu “pleno funcionamento”. (MALINOWSKI, 1976, p. 31).

A visada, para perscrutar a realidade da escola, foi ampla e plural. O diálogo foi composto de contribuições de vários campos. A seguir tratamos das principais referências conceituais que orientaram o presente texto: a Pedagogia dos Multiletramentos e as Culturas Juvenis.

2.1. PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E AS NOVAS APRENDIZAGENS

Em 1994, dez pesquisadores de várias partes do mundo lançaram em um documento várias ideias que se constituíram como balizas para sistematizar as experiências contemporâneas de novos letramentos.

Em oposição à epistemologia então dominante - a pedagogia da alfabetização reduzida ao ensino da língua nacional segundo os cânones da tradição e da formalidade linguística - as proposições do New London Group (1996, p. 1) ampliaram a compreensão de letramento para “incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos”.

Os pesquisadores argumentavam que a pedagogia dos letramentos precisava atender para o contexto diversificado, cultural e linguisticamente, das sociedades globalizadas, considerando as diferenças culturais e a pluralidade de textos em circulação “associadas à informação e tecnologias multimídia”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p.

1). O reconhecimento das diferenças, defenderam, é um princípio como condição para a aprendizagem que favorece a participação social plena.

O reconhecimento das diferenças como elemento de catálise de uma nova concepção para os estudos da Linguística Aplicada contemporânea está na gênese do New London Group, constituído por dez pesquisadores de países de língua inglesa, Austrália, Estados Unidos e Grã-Bretanha.

Foi justamente a diversidade de contextos de pesquisa e atuação docente que criou as condições para que o grupo de pesquisadores se reunisse com a intenção de refletir sobre como lidar, de forma eficaz, com a complexa realidade das escolas. Eles partiram de uma questão comum: os resultados sociais da aprendizagem de línguas e a relação com as disparidades das avaliações educacionais justificavam repensar as premissas fundamentais da pedagogia dos letramentos.

O termo multiletramentos foi escolhido pelo grupo para representar a síntese das discussões empreendidas, porque sintetiza dois argumentos importantes, um relacionado à multiplicidade de canais de comunicação e mídia e outro ao crescimento proeminente da diversidade cultural e linguística.

A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional. O que podemos nomear como “mera alfabetização” continua centrado apenas na linguagem e geralmente em um modelo nacional único de linguagem, concebido como um sistema estável de regras, tais como o domínio da correspondência entre letras/som. Tal concepção de linguagem pode ser entendida como uma pedagogia mais ou menos autoritária. (NEW LONDON GROUP, 1996).

Os pesquisadores entenderam que era necessário considerar que os distintos modos de construção do significado do texto estão relacionados com a dimensão visual, sonora e espacial, disponíveis nas plataformas multimídias. “Os novos meios de comunicação estão modificando a forma como usamos a linguagem”, sustenta o New London Group (1996, p. 5).

Outro argumento defendido pelo grupo para a expressão “multiletramentos” diz respeito à importância de lidar com as diferenças linguísticas e culturais. “É necessário levar em conta as variações situacionais da linguagem, sejam elas técnicas, desportivas ou relacionadas a grupos de interesse”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 5).

Multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais

dinâmicos, constantemente são refeitos por seus usuários à medida que eles trabalham para atingir seus vários propósitos culturais. (NEW LONDON GROUP, 1996; p. 5, tradução nossa).

Os pesquisadores acreditam que a proximidade da diversidade cultural e linguística, como marca contemporânea significativa, modifica a “natureza da aprendizagem de línguas”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 5).

O New London Group, ante um cenário marcado por mudanças no âmbito da vida profissional, privada, pública e ainda nos mundos de vida comunitários, optou por trabalhar com o conceito-chave de *design*, entendido aqui como “construção de projetos”; no sentido de que “somos herdeiros de padrões e convenções de significado e, ao mesmo tempo, projetistas ativos de novos significados e como tal projetamos futuros sociais, sejam eles no mundo do trabalho, públicos ou comunitários”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 6).

Nesse mundo multifacetado, “o desafio é o de criar espaço disponível para que diferentes mundos da vida – espaços para a vida comunitária onde os significados locais e específicos possam ser criados e venham a florescer”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 12).

Tal contexto de mudança afeta a escola, que deve se reorganizar para atuar de forma eficaz nesse panorama multifacetado em que estão inseridos estudantes e professores. “Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e objetivos – que os alunos trazem para a aprendizagem”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 14).

No artigo-manifesto, o New London Group discute como deve atuar a escola para lidar com as diversas subjetividades, propondo “o quê” e o “como” da Pedagogia de Multiletramentos, cuja centralidade está no conceito de *design*.

A noção de *design* se conecta intensamente ao tipo de inteligência criativa de que os melhores profissionais precisam, a fim de ser capaz, continuamente, de redesenhar suas atividades no próprio ato de prática. Conecta-se também com a ideia de que o aprendizado e a produtividade são os resultados dos *designs* de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 16; tradução nossa).

Os pesquisadores justificam, ainda, que a noção de *design* é mais ampla e não está associada a sentidos negativos. A ambiguidade do termo é uma riqueza porque diz respeito tanto à concepção como à estrutura. “Propomo-nos a tratar qualquer atividade semiótica como uma questão de design que envolve três elementos: *designs* disponíveis, a concepção (*designing*) e o redesenhado (*redesigned*)”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 16).

Designs disponíveis incluem as gramáticas das línguas e as gramáticas do cinema, fotografia, gestos e ordens de discurso, enquanto, na Concepção, os sujeitos, lidam com *designs* disponíveis no processo semiótico e na instância do Redesenhado tais recursos são reproduzidos e transformados mediante a Concepção (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 19).

Entendendo que a ideia central da noção de multiletramentos está na “crescente complexidade e inter-relação dos variados modos de significação”, o grupo de pesquisadores identificou seis áreas “que as metalinguagens descrevem e explicam padrões de significado”: *Designs* Linguístico, Visual, de Áudio, Gestual, Espacial e Multimodal (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 21).

Na perspectiva do multiletramentos, “a noção de design enfatiza o potencial produtivo e inovador da linguagem como um sistema de criação de significado”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 22). Entre os elementos do *Design* Linguístico proposto pelos pesquisadores, estão as “maneiras”, como sendo características de entonação, ritmo e sotaque; “vocabulário e metáfora”, relacionados à colocação e significado das palavras; “estruturas de informação”, a forma como as informações são apresentadas em frases e orações.

As demais áreas de significação, como significados visuais, sejam imagens, *layouts* de páginas, cores, contraste etc; os significados de áudio, por meio das músicas e efeitos sonoros; os significados gestuais, da linguagem corporal, comportamento, dos gestos; os significados espaciais, dos espaços ambientais, geográficos e arquitetônicos e os significados multimodais, considerado como sendo o mais significativo, porque se relaciona aos demais modos de significação.

O New London Group (1996, p. 24) argumenta que, em um sentido profundo, “toda criação de significado é multimodal”. Os pesquisadores lançam mão de dois

conceitos que se relacionam com a dimensão da multimodalidade, hibridismo e intertextualidade. “As pessoas criam e inovam por hibridação, articulando em novas formas, práticas estabelecidas e convenções dentro e entre os diferentes modos de significação”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 25). Na intertextualidade, os significados linguísticos são constituídos na relação com outros textos e outros modos de significação.

Tal referencial teórico pedagógico define a concepção dos multiletramentos como sendo integrada à experiência prática e às interações colaborativas e organizada com apoio em quatro eixos centrais, que não constituem hierarquias ou fases, mas que estão imbricados: prática contextualizada, instrução aberta, estruturação crítica e prática transformadora.

Na dimensão da prática contextualizada, os autores entendem que a aprendizagem necessita da experiência para ser efetiva.

Na perspectiva da prática contextualizada, é necessário considerar as necessidades afetivas, socioculturais e identitárias do grupo, para que as situações de aprendizagem sejam satisfatórias. Embora reconheçam limitações na proposta da prática contextualizada, especialmente porque a imersão pode implicar uma alienação do contexto e da cultura, defendem a posição de que a busca de uma consciência crítica, em articulação com os demais eixos da Pedagogia dos Multiletramentos, é capaz de equilibrar o processo.

A instrução aberta relaciona-se com as intervenções por parte do professor nas atividades de apoio ao aprendiz. “O objetivo aqui é a percepção consciente e controle sobre o que está sendo aprendido – sobre as relações intra sistemáticas do domínio que está sendo praticado”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 30).

No enquadramento crítico, o professor deve problematizar com os alunos o que já foi aprendido. O objetivo é “ajudar os alunos a moldar seu crescente domínio na prática (a partir da prática contextualizada) e compreensão (instrução aberta) em relação às questões históricas, sociais, culturais, ideológicas e políticas”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 30).

A prática transformadora assume o caráter de uma re-prática, no sentido de que esse exercício leva a uma reflexão consciente do processo como um todo.

As proposições do New London Group foram bastante ousadas. Primeiro, porque reconhecem que as teorias de alfabetização vinculadas exclusivamente às normas linguísticas precisavam ser ampliadas; segundo, pelo fato de reunirem-se esses pesquisadores na elaboração da proposta, em grupo de dez pessoas e escreverem um texto-manifesto com a contribuição de todos, acreditando que para fazer tal revisão, é necessário um diálogo amplo e plural, agregando as mais variadas contribuições; terceiro, porque não se tratava simplesmente de criticar os currículos e as abordagens pedagógicas em curso, mas de complementá-las; quarto, pelo entendimento político de que uma concepção de aprendizagem pode transformar os sujeitos que aprendem e, ao mesmo tempo, ser transformada por tais sujeitos; e, por último, por ter como objetivo “fazer algum tipo de diferença para as crianças reais em salas de aulas reais”. (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 33).

2.2 CULTURAS JUVENIS E AS MÍDIAS ELETRÔNICAS

Atualmente, é muito comum o uso de designações como geração Y, geração Z, geração net e nativos digitais para definir as crianças e jovens da atualidade. Entendemos que a compreensão das infâncias contemporâneas está muito além dessa tentativa de lhes impor uma denominação, por isso preferimos falar delas como crianças, simplesmente, assumindo a complexidade desse devir.

Estas são crianças que nascem e crescem em um contexto marcado pela cultura midiática digital dos jogos eletrônicos e dos dispositivos móveis e que aprendem por meio de múltiplas relações estabelecidas com a família, a escola, com os pares e também junto aos artefatos eletrônicos. Já não causa mais surpresa ou espanto – talvez provoque incômodo – o fato de que os itinerários formativos de crianças e jovens não se restrinjam mais à convivência na família e na escola.

Um conceito-chave que nos auxilia a compreender esse contexto e esses sujeitos crianças é o de Culturas Juvenis, visto que problematiza a noção de juventude. Primeiro situando-a em um sentido plural, não podemos falar em juventude como tendo um caráter unitário, mas sim em *juventudes*, visto que é necessário reconhecer as dimensões plurais dessa categoria social, especialmente pelas “*diferenças sociais* que existem entre os

vários grupos de jovens, em termos de expectativas, aspirações e consumos culturais”. (PAIS, 2003, p. 29).

O segundo aspecto a ser considerado é a insuficiência de pensar as juventudes como uma fase da vida, entre a infância e a adolescência, porque há várias formas de transição para a vida adulta, dependendo da origem social, do gênero ou mesmo do *habitat* (PAIS, 2003, p. 44). Por último, Pais (2003) propõe ir além das perspectivas geracionais e classistas sobre as quais a Sociologia da Juventude tende a conformar os estudos sobre os modos de ser jovem.

Ao falar de culturas juvenis, tomamos como referência o conceito proposto por Pais (2003, p. 69) que o compreende como: “...o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como um conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais”.

Com estruturas sociais cada vez mais fluidas, “os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias” (PAIS, 2006, p. 8), por isso “o que estas culturas juvenis reclamam é inclusão, pertencimento, reconhecimento”. (PAIS, 2006, p. 14).

Adaptamos o conceito proposto por Pais (2003) à noção de culturas infantojuvenis, visto que os sujeitos envolvidos na pesquisa realizada estavam em uma fase de transição entre a infância e a adolescência, constituindo grupos etários de 11 a 14 anos.

Assim, conclui Pais (2006, p. 21), o lema da era contemporânea oscila entre duas margens, a da simulação refletida no “pareço, logo sou” e da idealização, do “desejo, logo existo”.

Como as culturas juvenis se relacionam com as mídias eletrônicas? Martín-Barbero (2011, p. 131), entende que as culturas juvenis são estimuladas a romper com a linearidade do texto impresso e são afeitas a explorar por si mesma “um novo mundo tecnocultural, da visão, da audição, do tato ou da velocidade”.

Caberia, então, à escola articular essa relação entre essa nova cultura midiática, favorecendo novas aprendizagens na mediação com os artefatos tecnológicos e, ao mesmo tempo, possibilitando que as crianças aprendam a usar tais artefatos, de modo, a saber, como operam essas tecnologias, e possam ter um posicionamento crítico diante deles.

O desafio que está posto, e que Martín-Barbero (2011, p. 130) auxilia a elucidar, envolve a capacidade de a escola assumir mudanças e novas tarefas educacionais. Nesse sentido, vale “saber se a escola vai ser capaz de ensinar a ler livros não só como ponto de chegada, mas também de partida para outra alfabetização, a da informática e das multimídias”.

A escola é o espaço físico comum, para crianças e educadores, em que a relação com as tecnologias se concretiza. A questão é: como a escola pode assumir para si a missão de orientar os alunos para o uso adequado dessas tecnologias, e também os professores para que não situem os artefatos como simples elementos da dispersão? No tópico a seguir, delineamos a concepção metodológica da pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Flor de Maravilha², participante do Projeto UCA desde 2010. No nosso empreendimento etnográfico, acompanhamos ao longo de 2011 e 2012, 12 sessões das atividades em sala de aula realizadas com o *laptop* educacional. Tais atividades costumavam ser agendadas com a equipe do Laboratório de Informática Educativa da escola e, tomando conhecimento dos agendamentos, acompanhamos indistintamente aulas de Português, Matemática, História, Geografia e Filosofia, de turmas do ensino fundamental e do ensino médio, dos turnos da manhã, tarde e noite.

Na Escola, no período da pesquisa, os estudantes não estavam autorizados a levar o *laptop* educacional para casa, contrariando um dos princípios da iniciativa, que era a inclusão digital das famílias. Apenas em duas aulas de campo, os alunos foram autorizados a sair com o *laptop* da escola.

Esse exercício permitiu-nos observar, entre outras coisas, as rotinas da escola, como acontecem as aulas com o uso do computador, como os alunos se comportam ao utilizar o computador em aula, os momentos fora da sala de aula, a relação entre os alunos, a relação dos professores com os alunos.

² Pseudônimo.

A etnografia é um recurso que permite ampliação dessa perspectiva, no sentido de que, por meio de descrições densas e partilha continuada e sistemática da observação participante, registrada no diário de campo, pode-se analisar uma série de significados e buscar compreensões embutidas no discurso social (Geertz,1989).

Ao longo do primeiro semestre de 2011, foram realizadas quatro visitas ao *locus* da investigação, com vistas a conhecer o ambiente, seus sujeitos, professores, estudantes, gestores, bem como acompanhar algumas práticas de uso do *laptop* educacional do Projeto UCA.

Em 2012, foram oito sessões, ainda em uma abordagem exploratória, sobre o uso do computador na sala de aula. Necessário é dizer que essas observações, com devido registro em diário de campo foram fundamentais para a opção de circunscrever a pesquisa às duas turmas do 6º ano. Em 2013, somaram-se 78 sessões de visita à escola. Em 2011 e 2012, o critério que nos guiou no acompanhamento das atividades em sala de aula foi o uso do computador educacional. Assim, participamos de aulas de várias disciplinas com o *laptop* do UCA, como Português, História, Geografia, Ciências, Educação Física e Matemática, e à medida que nos familiarizávamos com o cotidiano da escola, identificamos alguns aspectos que nos levaram a restringir mais o cenário de investigação.

O principal deles foi o uso contínuo dos computadores nas aulas de História e Geografia, ministradas pela professora Maria³. Observando a agenda do UCA no laboratório de informática da escola, era notória a predominância de reservas do *laptop* educacional para a referida professora.

Ao longo das sessões realizadas em 2013, foi possível acompanhar alguns eventos de multiletramentos, o que permitiu o acesso a um conjunto de materiais elaborados pelos alunos. Para compor o *corpus* empírico da pesquisa, escolhemos os eventos mais relevantes, a saber: a elaboração de uma carta aos pais e à polícia por ocasião das manifestações em junho de 2013, a produção de *slides*, o jogo dos países e o caderno digital. Neste texto será apresentada, descrita e analisada na próxima seção, a carta aos pais e aos policiais.

³ Pseudônimo.

4. EVENTOS DE MULTILETRAMENTOS

Para efeitos de estudo dos processos de multiletramentos, optamos para trabalhar a noção de evento como unidade de análise. O conceito de evento tem origem nos estudos de Heath (1982 *apud* STREET, 2013), para quem evento de letramento é uma situação cujo texto escrito é o ponto central da interação e interpretação dos envolvidos. Street (2013, p. 55) ampliou a noção de evento de letramento, incorporando o conceito de práticas de letramento que “se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais”.

Neste contexto de investigação, referimo-nos a “eventos de multiletramentos”, considerando que a Pedagogia dos Multiletramentos nos guia nesta análise, bem como a multimodalidade dos textos produzidos, cartas, *slides*, provas e pesquisas na *web* e ainda o suporte em que essas experiências acontecem, o *laptop* educacional.

4.1 CARTA AOS PAIS E POLICIAIS

O primeiro evento de multiletramentos que registramos foi o de produção de uma carta escrita inicialmente no caderno e posteriormente digitada no *laptop* para ser enviada aos pais dos estudantes e aos policiais, expressando opiniões sobre as manifestações que aconteceram em todo o Brasil em junho de 2013.

A professora propôs que os alunos se expressassem, em forma de carta, sobre as manifestações que mobilizaram vários segmentos sociais pelo País em junho de 2013 e sobre as quais eles haviam recebido informações, especialmente pela televisão. A intenção era que cada aluno escrevesse duas cartas para publicação no *Facebook* – uma para as famílias, explicando por que gostariam de participar de tais manifestações e, outra, para a polícia, colocando como se sentiam ante as imagens de repressão policial aos manifestantes.

Várias imagens das manifestações foram exibidas antes da redação das cartas. A professora pesquisou a página eletrônica de algumas emissoras de televisão, como Globo, Record e Bandeirantes, fez o *download* das reportagens e as apresentou à turma através da projeção com *datashow*, na própria sala de aula, como uma síntese dos protestos

realizados país afora. A professora problematizou com os alunos a predominância das cenas violentas mostradas pelas reportagens e fez referência aos termos utilizados nas coberturas jornalísticas, tais como “vândalos”, em referência aos manifestantes que reagiram às ações policiais.

A orientação era de que fizessem um esboço nos cadernos para depois digitar o conteúdo no computador que, naquele momento, já foi distribuído para cada aluno. Em muitas situações de uso do computador educacional na sala de aula da professora Maria, observamos que os alunos foram orientados a fazer primeiro um rascunho (manuscrito) antes da digitação - nos modos de um ritual – como se o texto a ser digitado no computador necessitasse estar pronto e finalizado antes da digitação e não houvesse ali espaço para a experimentação, para aprimoramento de concepções e que a tela em branco não pudesse ser utilizada para o exercício de rabisco de ideias a serem desenvolvidas.

Com relação às cartas, por sua vez, estas eram bem objetivas e diretas, respondendo ao proposto pela atividade. Alguns dos textos escritos nas folhas de caderno continham, além dos nomes dos alunos, desenhos de coração, palavras escritas em letra maiúscula, como se observa a seguir. É perceptível, ainda, a presença de erros ortográficos e vernaculares e, em alguns casos, ausência completa de pontuação.

“Não tiro pontos, afinal não fiz enfermagem”, costumava afirmar a professora, referindo-se ao fato de que preferia valorizar as ideias apresentadas nos textos das cartas, ao invés dos erros de grafia de palavras ou de concordância. As cartas não foram publicadas no *Facebook*, como previsto, porque, no dia da atividade, a internet da escola não estava funcionando. Esse fato gerou incômodo entre os estudantes que reclamaram diante da ausência da internet na escola, fato bastante corriqueiro, segundo eles. “De que adianta computador sem internet?”, muitos questionaram. A professora, por sua vez, reconheceu que a ausência da internet atrapalhava, mas insistiu na relevância da atividade: o registro por escrito de como se sentiram em relação às manifestações era muito significativo, afinal era a primeira vez que comentavam sobre o tema.

Os trechos transcritos a seguir tomaram como referência as cartas escritas nas folhas de caderno.

Essa carta foi feita para pedir a vocês que deixem eu participar das manifestações por motivo que eu quero participar da luta contra as ações do governo, eu quero está na história do Brasil.

Eu sei que é perigoso mas eu já mandei a carta para a polícia, não se preocupem por que Deus está com migo. Por favor Mãe!!! Te amo.
O Brasil acordou. (Carta B)

Carta para a Polícia

Eu gostaria de participar das manifestações porque eu quero um futuro melhor para o meu Brasil, também quero participar para mudar o país, e também fazer parte da história do Brasil.

Poder lutar pela a educação, saúde, menos corrupção, menos inflação. Mas quero participar das manifestações pacíficas. E é muito errado essas pessoas que vão para as manifestações para violentar os comercios e os policiais. Mas eu quero paz não so da população mais também da policiais, porque eles não tem o direito de nos violentar. Nós somos simplismente cidadãos lutando pelo os nossos direitos.E é assim que eu termino essa carta pedindo o apoio e consciência de vocês, nós ajudando a combater o governo. Paz⁴! (Carta C)

Essa leitura do mundo possibilitada pelo encontro das imagens da televisão com as discussões na sala de aula sobre o que estava acontecendo no País naquele momento, gerando reflexões no conjunto de estudantes, se alinha à Pedagogia dos Multiletramentos, cujo pressuposto é de que o conhecimento humano é desenvolvido em contextos sociais, culturais e materiais (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 26).

Essa multidimensionalidade dos discursos proporcionada pelas discussões em sala de aula sobre os discursos diversos, inclusive o televisivo, incitava os jovens a se colocarem uns no lugar dos outros e fazia com que os que haviam ido às manifestações pudessem pensar junto aos que não foram, além de pôr em causa a diversidade dos interesses de cada ato locucionário.

O ato de escrever a carta para as famílias e os policiais se insere como uma experiência de prática de escrita contextualizada, que parte da experiência de ver, pensar e discutir sobre os episódios para, como em tantos casos observados, escrever sobre tais acontecimentos, se tornando a voz dos sujeitos efetivamente escrita autoral.

O ato de se pronunciar sobre o que estava sendo noticiado, se expressando como sujeitos políticos e produtores de uma escrita autoral, fez com que as crianças da Escola Flor de Maravilha se deslocassem, então, do lugar de espectadores dos fatos para atores pelos atos de fala – veja-se que a escrita da carta fora costurada com uma narrativa oral dos meios de comunicação que parecia dar sentido ao que estava sendo escrito e vice-

⁴ A palavra corrupção foi separada da seguinte forma: co-rrupção.

versa. Deslocavam-se, desse modo, do lugar de receptáculo apassivado e passavam logo depois a criar *atos conversacionais de escrita*.

Podemos dialogar com os estudos que mostram, dessa maneira, grupo de alunos de uma escola pública se inserindo no que o New London Group chama de prática transformadora, seja pelo exercício de escrever a carta no caderno, como também de digitá-la depois no computador, o que constituiu um movimento de autorização e autorialidade para pensar com suas palavras. O argumento do grupo de pesquisadores de que toda “criação de significado é multimodal” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 24) parece se manifestar claramente nesse evento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo evento descrito e analisado, a introdução dos *laptops* educacionais favoreceu as práticas de multiletramentos de crianças e jovens da Escola Flor de Maravilha, possibilitando, conforme os princípios da Pedagogia dos Multiletramentos, a expressão das subjetividades juvenis, bem como o *design* e a prática transformadora, seja pelo exercício de escrever a carta do caderno, como também de digitá-la depois no computador, porque, argumentam toda “criação de significado é multimodal” (NEW LONDON GROUP, 1996, p.24).

A produção das cartas, como evento de multiletramento, possibilitou às crianças e jovens, que ao se pronunciarem sobre o que estava sendo noticiado, se colocassem como sujeitos políticos, se deslocando do lugar de espectadores dos fatos para atores pelos atos de fala e escrita, ainda que restrito à escola.

O que notamos na atividade realizada com o computador educacional foi a emergência da experiência da escola se reconhecer como lugar de afirmação das subjetividades plurais das crianças e dos jovens que a frequentam, possibilitado pelo encontro das diversidades culturais e linguísticas que constituem as socialidades juvenis.

O evento de multiletramento analisado, que envolveu a leitura de imagens televisivas e a escrita de mensagens em forma de cartas, é revelador de como a escola pode mobilizar as culturas juvenis no sentido de incentivar a capacidade criativa dos jovens a produzir conteúdos além dos formalismos curriculares. Quando o faz, possibilita

que as crianças e jovens façam florescer suas forças imaginativas e expressivas, revelando seus interesses e leituras do mundo que raramente têm espaço no contexto escolar, porque as culturas juvenis, confinadas e conformadas no espaço escolar, costumam ser enxergadas apenas pelas transgressões e pelos atos de desobediência, quase nunca tendo reconhecida sua potência criadora.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998.

AZEVEDO, J. Sessão de abertura. In: PINTO, Manuel. **As pessoas que moram nos alunos: ser jovem, hoje, na escola portuguesa**. Porto: ASA, 2000.

BRASIL. Lei nº 12.249 de 11 de Junho de 2010. Dispõe sobre a criação do Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional – RECOMPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jun. 2010. Seção 1, p. 1677-7042

BRASIL. **TDIC Kids Online Brasil 2013: crianças / adolescentes**. [2013a]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/indicadores>>. Acesso em: 25 jan. 2014.

BRASIL. **TDIC Kids Online Brasil 2013: crianças / adolescentes: apresentação dos principais resultados**. [2013b]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/TIC_kids_online_2013_hangout_imprensa.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

BRASIL. **TIC EDUCAÇÃO 2013: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>
Acesso em: 20 mar.15

COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Multiliteracies': new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, p. 164-195, 2009.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARTIN-BARBERO, J. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. C (Org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, p. 60-92, 1996.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. 2.ed.Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.

_____. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. IN: ALMEIDA, M.I.M.de.; EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. (org) **Escola@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

STECANELA, N. **Jovens e cotidiano: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 33, n. 89, Apr. 2013.