

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS**

**RAFFAELA STEFANY GONÇALVES ANDRADE**

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS NOS  
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARIANA  
2024**

**RAFFAELA STEFANY GONÇALVES ANDRADE**

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS NOS PROCESSOS DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao  
Curso de Licenciatura em Letras-Português do  
Departamento de Letras da Universidade Federal  
de Ouro Preto, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Licenciado em Letras  
Português.

**Prof.<sup>a</sup> Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Ada Magaly Matias  
Brasileiro**

**MARIANA  
2024**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Raffaela Stefany Gonçalves Andrade**

### **As contribuições dos multiletramentos nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras-Português da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras Língua Portuguesa.

Aprovada em 14 de junho de 2024

#### Membros da banca

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Magaly Matias Brasileiro (Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Cristina Lima Lages (Avaliadora - Universidade Federal de Ouro Preto)

Ada Magaly Matias Brasileiro, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 23/07/2024



Documento assinado eletronicamente por **Ada Magaly Matias Brasileiro, VICE-DIRETOR(A) DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**, em 06/08/2024, às 13:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0753372** e o código CRC **CF908D37**.

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre a presença das tecnologias como recurso educacional para os multiletramentos e para o engajamento de alunos nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. A metodologia utilizada foi a de revisão de literatura convencional associada com abordagem dialética e reflexiva, visto que se buscou por meio de referências basilares do tema responder ao objetivo geral proposto na presente pesquisa. Foi possível concluir que, por se tratar de recursos aliados a textos multimodais, as mídias digitais podem proporcionar uma série de benefícios ao aluno em seu processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na Educação Básica, por oportunizar interações diferentes com o objeto de conhecimento, tendendo a conseguir maior engajamento e aprendizagem por parte do aluno. No entanto, conforme defendeu Freire (2018), isso acontece desde que as tecnologias sejam usadas como recurso e também como objeto de reflexão.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Processos de Ensino e Aprendizagem. Língua Portuguesa. Educação Básica.

## **ABSTRACT**

The general objective of this research is to reflect on the presence of technologies as an educational resource for multiliteracies and for the engagement of students in the Portuguese language teaching and learning processes. The methodology used was a conventional literature review associated with a dialectical and reflective approach, as it was sought through basic references on the topic to respond to the general objective proposed in this research. It was possible to conclude that, as they are resources combined with multimodal texts, digital media can provide a series of benefits to the student in their Portuguese language learning process, by providing different interactions with the object of knowledge, tending to achieve greater engagement and learning on the part of the student. However, as Freire (2018) argued, this happens as long as technologies are used as a resource and also as an object of reflection.

**Key-words:** Multiliteracies. Teaching and Learning Processes. Portuguese language. Basic education.

## INTRODUÇÃO

Atualmente vivemos em um mundo globalizado, onde quase não existem fronteiras e onde as distâncias se reduziram a um simples clique. As palavras de ordem são comunicação e interação. E quando as falamos, nos dias de hoje, estamos nos referindo a uma sociedade contemporânea que vive um período denominado de modernidade líquida, uma vez que para o autor desse termo, o filósofo Zygmunt Bauman (2015), vivencia-se um momento de extrema fluidez nos pensamentos e relações sociais.

De fato, instabilidade e incompletude constantes são características do ser humano que vivencia a modernidade líquida a qual vai de encontro aos princípios de uma modernidade "concreta" que enxerga o ser humano como um ser completo e acabado e onde as verdades são, muitas vezes, consideradas estáveis e absolutas. A globalização atrelada a essa dissolução das fronteiras entre espaço e tempo corrobora com esse sentimento de instabilidade.

De acordo com Schlemmer (2008), o brincar e o lúdico são formas de que o professor dispõe em sua prática pedagógica para mediar a relação entre os saberes e os educandos, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Assim, a tecnologia, com o uso de jogos, imagens, vídeos, blogs e redes sociais no espaço escolar torna-se um grande aliado do professor no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudante.

Segundo Santos (2018), num cenário em que as tecnologias mais contemporâneas se incorporam de diversas maneiras à vida humana, as relações estabelecidas entre os indivíduos são muito mais globais e interativas, o conhecimento ganha plasticidade e o contato com a escrita torna-se cada vez mais necessário, seja para a constituição (ou transmutação) de gêneros do discurso, seja para o desenvolvimento de novas práticas de uso social da leitura e escrita (Marcuschi, 2005). Nesse sentido, é fundamental que a instituição escolar pós-moderna, fruto das relações sociais e da construção do conhecimento via cultura escrita, contemple as múltiplas cenas de letramentos sociais, multimodais e multiculturais, por meio da utilização de diferentes interfaces tecnológicas. Novas tecnologias, novos sujeitos e novos modos de aprendizagem demandam, evidentemente, novos saberes docentes e novas propostas educacionais.

Conforme Rojo (2012), os recursos midiáticos podem ser vistos como uma ferramenta tecnológica educacional ou não. Apenas o objeto material em si não é suficiente para caracterizar a especificidade da tecnologia. Ou seja, não se considera que o uso de instrumentos ou artefatos digitais, mesmo estando em um ambiente escolar, possa ser tomado como educacional. Os recursos midiáticos podem ser considerados educacionais quando são parte de um conjunto de práticas na escola, no lar ou noutro local com o objetivo de ensinar ou aprender, envolvendo uma relação com um professor ou um aluno.

Os estudos de Rojo (2012) e outros autores que se dedicam aos multiletramentos convergem para a ideia de que a escola precisa se modificar para atender as necessidades de crianças e adolescentes em formação que vivenciam as inquietudes da sociedade contemporânea. Assim, percebe-se que, se no paradigma moderno, o sujeito produzia conhecimento de forma centralizada, concentrada, individual, privada e ainda se baseando em normas pré-estabelecidas, o sujeito da atual sociedade distribui e compartilha saberes dentro de uma lógica de redes, aparentemente, mais colaborativa e pública, partindo da experiência de modos de dizer menos padronizados e mais flexíveis.

Assim, de acordo com Gadotti (2005), é relevante ensinar o aluno não apenas como utilizar o computador, mas sim como utilizá-lo a seu favor, como usufruir de maneira didática e pedagógica desse recurso que está tão presente na realidade das pessoas. As escolas devem investir em educação continuada de professores, para a apropriação das novas tecnologias e para o desenvolvimento de práticas que tornem as aulas mais dinâmicas e a aprendizagem mais efetiva e significativa. A inserção dos recursos tecnológicos na educação tem potencial de desenvolver novas atividades cognitivas, pois são ferramentas que geram possibilidades diferentes. As novas tecnologias permitem aos alunos transcender a ideia de eficiência na medida em que implicam menos tempo e menos esforço e possibilitam novas relações com o conhecimento no âmbito das mediações com os contextos culturais (Gadotti, 2005). Mas, para que esses recursos sejam utilizados em favor do desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos, é preciso que eles sejam utilizados com finalidade pedagógica definida. Essa mesma premissa foi defendida por Paulo Freire, a que chamou de *práxis* tecnológica (2018). Ele defendeu, especialmente no período em que esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a presença dos recursos tecnológicos na sala de aula,

os quais devem ser usados e discutidos. Ele dizia: “nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela.” (Freire, 2018, p. 97).

Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz a ênfase na interpretação de textos, no pensamento crítico, na distinção entre fatos e opiniões e na produção de textos para que o ensino de Língua Portuguesa torne-se algo coerente com a realidade sociocultural dos alunos. O documento acena para a necessidade de mudanças na educação para que a tecnologia seja cada dia mais inserida nas escolas, com a finalidade de proporcionar aos alunos aulas mais dinâmicas e com um maior volume de aprendizagem contextualizada e significativa.

Para Levy (1993), as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções, tais como: estimular a curiosidade do aluno por querer conhecer, pesquisar e buscar as informações mais relevantes; coordenar o processo de apresentação dos resultados pelos alunos; questionar dados apresentados; contextualizar os resultados, adaptando-os à realidade dos alunos; transformar informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria.

Envolvida neste contexto, nesta pesquisa, tomou-se como delimitação a seguinte pergunta: como o trabalho com os multiletramentos pode contribuir para o engajamento e os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica?

Este estudo se justifica pelo fato de que as tecnologias digitais têm o potencial de aproximar o real do virtual, o visual do sensorial, o conhecimento acadêmico do operacional, tornando os ambientes educacionais mais interativos e dinâmicos. Elas instauram novas práticas sociais de leitura e escrita propiciada pelo computador e Internet. Para atender às novas exigências da sociedade da informação, percebe-se a necessidade de a escola assumir um papel determinante na configuração das novas funções que lhes são devidas e também de explorar possibilidades metodológicas de uso das tecnologias como recurso educacional.

Diante disso, trabalhou-se com o objetivo geral de apresentar práticas com os multiletramentos com potencial de contribuir para o engajamento dos alunos nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para isso, foram mobilizados os seguintes objetivos específicos: entender o

uso pedagógico de tecnologias digitais em sala de aula de Língua Portuguesa; analisar a importância dos usos dessas tecnologias no ensino dos multiletramentos; e discutir acerca das possíveis contribuições dessas tecnologias como recursos para aulas prazerosas e socialmente situadas.

A metodologia aqui utilizada foi a de revisão de literatura associada ao movimento de raciocínio dialético, no qual se buscam os contraditórios para aprofundamento das reflexões e proposição de soluções para os problemas (Brasileiro, 2021). Assim sendo, buscou-se em autores referendados no campo de pesquisa da temática as principais premissas que podem servir de apoio à discussão sobre o uso das tecnologias da educação e a formação para os multiletramentos em uma aula de Língua Portuguesa significativa para quem ensina e quem aprende. Nessa direção, serviram de apoio bibliográfico para esta pesquisa: Conte *et al.* (2018), Corbellini (2015), Ferreira (2017), Freire (1979, 2011, 2018), Lévy (2015), Marques; Caetano (2002), Piaget (1970, 1975, 1976, 1988, 1999), Ribeiro (2014), Rojo (2012) entre outros.

Este trabalho está organizado em três seções de reflexão teórica, abordando (i) o uso das tecnologias na educação para uma prática de multiletramentos, (ii) alguns ensinamentos sobre desenvolvimento cognitivo na visão de Piaget e sobre ensino reflexivo sob o olhar de Freire e (iii) o ensino de Língua Portuguesa como prática social que pode ser favorecida pelo uso das tecnologias.

## **O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E OS MULTILETRAMENTOS**

No contexto atual, as novas tecnologias têm sido amplamente utilizadas em vários setores, tendo em vista suas inúmeras possibilidades, tanto relativas aos aspectos tecnológicos, quanto no que diz respeito aos elementos de informação e comunicação, propriamente ditos. Elas englobam o mundo empresarial, financeiro, educacional, pessoal, enfim, quase todos os contextos sociais (Conte *et al.*, 2018).

Diante das mudanças que vêm transformando o nosso cotidiano, está o uso da Tecnologia da Informação (TI) na educação. Através delas, em segundos, temos condições de acesso a informações do mundo todo, situação essa inimaginável há alguns anos (Corbellini, 2015).

Ao falarmos em mídias digitais, certamente pode-se relacionar à televisão, que no Brasil surgiu em 1950, com a inauguração da TV Tupi, primeiro canal de

televisão do país, ou do primeiro computador adquirido no país, em 1975. O equipamento ocupava o andar inteiro do prédio onde foi instalado em São Paulo, era chamado de Univac-120. De 1980 até os dias atuais, desenvolve-se a nova era tecnológica, em especial na última década, já marcada pela sociedade conectada. As mídias estão ligadas às novas tecnologias (Gadotti, 2005). No Brasil, não é diferente, diante de tal cenário, o processo educacional não poderia ficar de fora: as novas mídias digitais e tecnologias são realidades na maior parte dos contextos educacionais e se tornam desafios para educadores e educandos, contribuindo para o processo de aprendizagem.

A escola, tendo como uma de suas finalidades a formação de cidadãos capazes de atuar reflexivamente no meio social, não pode ficar alheia a essas mudanças. Isso se explica pelo fato de ela ser uma instituição cujos objetivos giram em torno dos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos. Além disso, ela está entre os setores que fazem ou podem fazer uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), visando aprimorar sua prática pedagógica (Ferreira, 2017).

Parece que as tecnologias apresentam inúmeros desafios para a Educação desenvolvida nos dias atuais, gerando vários questionamentos. De modo geral, algumas dificuldades relacionadas ao uso das TICs permeiam a prática docente. Uma delas é o próprio acesso dessas tecnologias por parte das escolas públicas, outra é o conhecimento das formas de introduzir o uso das mídias e das tecnologias digitais na prática pedagógica que tem sido através de projetos interdisciplinares. Assim, os alunos podem participar ativamente da construção do conhecimento, utilizando novas formas de aprendizagem e interferindo na mudança de postura do professor frente aos alunos e, dessa forma, desenvolvendo novos conhecimentos de todos os sujeitos envolvidos (Freire, 2011).

Conforme Marques e Caetano (2002), a TI constitui um recurso que proporciona aos professores e aos alunos um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, com formato inovador. Para eles, a tecnologia contribui significativamente para o conhecimento, pois proporciona uma interação entre o indivíduo e a tecnologia. Ela permite maior qualidade na aprendizagem e enriquece o processo comunicativo e cooperativo entre os educadores e educandos, podendo criar um ambiente educativo mais atrativo, uma vez que é esse o ambiente com o qual os alunos se deparam em grande parte em seus cotidianos.

Isso reforça a ideia da probabilidade de os educandos terem uma maior motivação quando o processo educativo se der por meio dos recursos tecnológicos, pois possibilita a ação do aluno na construção do conhecimento. Mesmo porque, na atualidade em que se encontram, cercados pelas tecnologias, onde as mudanças ocorrem a todo o momento, os métodos tradicionais de ensino já não atendem às necessidades dos estudantes e, com isso, muitos discentes não sentem interesse pelas aulas.

Conforme Ribeiro (2014), o assunto das tecnologias nas escolas vem ganhando cada vez mais espaço nos debates acadêmicos e não podemos considerá-lo um "modismo", visto que existe uma grande preocupação de o alunado estar muito ligado a essas tecnologias e o fato de as escolas terem dificuldades em aderi-las. Começa a ganhar corpo a ideia de que os professores, os alunos e as instituições de ensino não podem mais ficar para trás, devendo se inserir em um mundo cada vez mais multimodal e multicultural.

Para que esse ensino se efetive, cabe à escola criar possibilidades de construção do conhecimento, por meio de um ensino que permita uma maior participação dos alunos, ensino esse que lhes proporcione uma formação integral e eficiente, que atenda às suas necessidades pessoais e, também, atenda às expectativas e exigências do contexto social no qual o aluno está inserido.

Certamente, essa nova atitude não é passível de ser transmitida, mas deve ser construída e desenvolvida por cada indivíduo, ou seja, deve ser fruto de um processo educacional em que o aluno vivencie situações que lhe permitam construir e desenvolver essas competências. E o computador pode ser um importante aliado nesse processo (Valente, 1997, p. 20).

Tais afirmações destacam a necessidade de processos de ensino e aprendizagem que permitam uma maior ação do sujeito, de um ensino que possibilite ao educando meios tanto de interagir com os objetos de conhecimento, quanto com outros sujeitos para que, com isso, ele consiga, de fato, a construção de seu próprio conhecimento. Contudo, apenas a utilização da TI no contexto educativo não é o suficiente para garantir melhorias nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Cox (2003), é preciso estudar as melhores formas de utilização desses instrumentos sem cometer o engano de não lhe dar o devido valor, perdendo ocasiões de usos significativos e, também, sem lhe conferir um valor milagroso, atribuindo a elas qualidades superiores às reais.

Conforme Rojo (2012), o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural das sociedades, que se expressam e se comunicam por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que lhe atribuem significados. Assim, recorre-se ao conceito de multiletramentos, cunhado pelo Grupo de Nova Londres (2021), refere-se a uma abordagem ampliada do letramento, que reconhece não apenas a alfabetização tradicional, mas também a necessidade de compreensão e utilização de diferentes práticas de leitura e escrita em contextos diversos, especialmente em ambientes digitais e multimodais. Considerando-se que textos contemporâneos requerem interpretação em múltiplas linguagens, levando-se em consideração as múltiplas culturas dos sujeitos que os utilizam em diferentes situações. Para o grupo, a ideia de multiletramentos perpassa a ideia de multiplicidade de linguagens, recursos tecnológicos e contextos culturais.

O computador, o tablet, o celular são ferramentas multimodais (que oferecem recursos como imagens, sons, textos em vários formatos), permitem a interação do aluno, tornando-o mais ativo e mais interessado por sua aprendizagem. Como nos diz Piaget (1999, p. 57), “basta que a criança se interesse por um trabalho para achar as forças necessárias para empreendê-lo, enquanto que o desinteresse cessa o emprego desta energia”.

Em sintonia com esse pensamento de Piaget (1999), entende-se que o uso das tecnologias digitais pode trazer benefícios para a aprendizagem, visto que tem sido, cada vez mais, objeto de uso e interesse por parte dos alunos. Ao utilizá-las, o professor irá dispor de inúmeros recursos que podem ser adotados para aprimorar suas aulas. É preciso, no entanto, que ele analise esses recursos para que se faça uso daqueles mais adequados, visando atingir os objetivos estabelecidos.

Entre os recursos que a escola pode usar para enriquecer o processo de ensino está a Internet, hoje tão difundida na maiorias dos contextos sociais e que pode ser utilizada em favor da educação. Segundo Nascimento (2007, p. 72), “a escola não pode ignorar a influência da internet na vida das pessoas da sociedade moderna. Ao contrário, a escola pode utilizar a internet como mais um recurso para dinamizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem”.

Através da Internet, é possível realizar atividades diversas, como leitura de textos de vários gêneros, realização de pesquisas sobre qualquer assunto,

estabelecimento de comunicação com uma infinidade de interlocutores, utilização de jogos *online*, visualização de vídeos, acesso a sites educativos, enfim, são inúmeros os recursos que podem ser explorados pelo uso da Internet. Com o advento da internet, os aprendizes mais do que nunca têm oportunidades de participar e de colaborar com a produção de processos e conteúdos de aprendizagem.

O uso da internet possibilita uma maior autonomia e interação do aluno com o conhecimento. O acesso às informações ocorre de uma forma mais dinâmica, pois os conteúdos são apresentados através do hipertexto ou multimídia interativa<sup>1</sup>. Através dele, o aluno pode acessar os conteúdos escolhendo o caminho a seguir de acordo com seus interesses. Outro recurso de grande relevância, segundo Cox (2003), é o *software* educativo que, por sua vez, consiste em programas criados particularmente para o desenvolvimento de tarefas educativas, tendo como finalidade a aprendizagem de um determinado assunto. Entre esses *softwares* estão o jogo educativo, programas simuladores, programas de investigação, tutorial, entre outros (Cox, 2003, p. 48). Trata-se de recursos que o professor pode utilizar como ferramenta de ensino para potencializar o processo de aprendizagem convencional associado com abordagem dialética e reflexiva.

Há, também, os *softwares* aplicativos que podem ser utilizados pelos professores como ferramenta pedagógica em seu processo de ensino. E entre eles, podemos destacar os editores de texto, as planilhas eletrônicas, os bancos de dados e os programas de apresentação. Mas, independentemente do recurso utilizado pelo professor, é preciso que tenha clareza dos objetivos do trabalho a ser realizado, para que consiga nortear o caminho do aluno rumo à aprendizagem, sem deixar que ele se perca em atividades que não o ajudarão a obter novos conhecimentos e servirão apenas como um passatempo, como livros e artigos de diversos autores.

Para Cox (2003), isso significa organizar o trabalho pedagógico, refletindo sobre sua intencionalidade educativa, formalizando-a em um plano cuja intenção pressupõe superar o caráter fragmentado das práticas pedagógicas e atingir os fins do processo educacional. São muitas as possibilidades oferecidas pelo uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino, pois ela pode ser utilizada como

---

<sup>1</sup> O hipertexto ou a multimídia interativa adequam-se particularmente aos usos educativos. É bem conhecido o papel fundamental do envolvimento pessoal do aluno no processo de aprendizagem. Quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender. Ora, a multimídia interativa, graças à sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado. É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa (Lévy, 1993, p. 24).

auxílio pedagógico para todas as disciplinas, inclusive para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar<sup>2</sup>. Entre estas diversas possibilidades destacamos o auxílio das TICs no processo de aquisição da escrita.

## **O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE PIAGET E O ENSINO REFLEXIVO DE FREIRE**

Por caminhos e perspectivas diferentes, dois autores trouxeram muitas contribuições em seus estudos que sustentam os entendimentos que construímos sobre desenvolvimento cognitivo e construção de conhecimento por meio da interação, da ação e da reflexão (a *práxis* libertadora). Esses autores são, respectivamente, Piaget (1975) e Freire (1979).

Paulo Freire nasceu em 1921 e morreu em 1997, com 76 anos, legando-nos uma obra pedagógica cujo alcance é difícil de estimar. Henrique Dussel (1987) o compara em importância a Rousseau, considerando Rousseau e Freire os maiores pedagogos de todos os tempos. Como a de Jean Piaget, um renomado psicólogo suíço, que nasceu em 1896 e morreu em 1980, com 84 anos. Piaget (1970, 1975, 1976, 1988, 1999) e Freire (1979, 2011, 2018) partem do pressuposto de que o sujeito humano se faz. Isto é, ele é condicionado, mas não determinado pelo genoma ou pelo meio. Sua ação pode superar os condicionamentos dialetizando genoma e meio, gerando sucessivos estados da ontogênese que prolonga a filogênese. A interação radical sujeito-meio faz do organismo biológico um indivíduo social a tal ponto que se torna impossível dissociar, no desenrolar da ontogênese, aquele organismo do entorno físico ou social. Mediante seu método histórico-crítico, situa o sujeito na história da humanidade e na da vida ou da evolução biológica (Piaget, 1975).

Para Piaget (1975), o ser humano se desenvolve em três dimensões inter-relacionadas, sendo: física, cognitiva e psicossocial. O desenvolvimento cognitivo vem sendo discutido por diversos pesquisadores e, apesar de sua enorme abrangência, destacam-se alguns aspectos relevantes, para sua compreensão.

---

<sup>2</sup> O trabalho interdisciplinar consiste em uma integração entre as disciplinas para buscar compreender, prever e transformar a realidade. A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados (Brasil, 2000, p. 76).

Cognição é compreendida como sendo a aquisição de conhecimento que envolve aspectos de pensamento e linguagem. Cada indivíduo já nasce com uma predisposição genética de cognição. Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo em uma perspectiva geneticista, segundo Piaget (1988), é entendido como o desenvolvimento da fala, do intelectual, do mental, dos conceitos e do físico.

A inteligência não aparece, de modo algum, num dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que o precederam. Apresenta, pelo contrário uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia ao mesmo tempo em que os utiliza (Piaget, 1988, p.23).

O desenvolvimento cognitivo pode ser entendido como: o desenvolvimento da aquisição de conhecimento, ou seja, é a atividade cerebral em adquirir conhecimento. O desenvolvimento cognitivo é essencial para o desenvolvimento da mente humana, pois possibilita o indivíduo a evolução nesse processo. É um processo de sucessivas mudanças que estruturam a cognição (Piaget, 1988).

Para Piaget (1999), a hereditariedade tem um papel importante no desenvolvimento do indivíduo, no entanto, ela não é o suficiente para explicá-lo. Sendo assim, Piaget (1988) classifica a fase de desenvolvimento como: 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos); 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos); 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); e 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

São esses os quatro estágios de evolução mental do indivíduo, no entanto, o foco é voltado para o segundo estágio. Sendo assim, cada estágio é um período onde o pensamento e comportamento infantil é caracterizado por uma forma específica de conhecimento e raciocínio, proporcionando um maior aproveitamento e desenvolvimento do aluno no caso dos multiletramentos.

Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre antes do primeiro ano de vida e se constrói ao longo do tempo, nesse período começa com o aparecimento da linguagem e do pensamento, que permite à criança a elaboração de conceitos. A criança não aceita a ideia do acaso e pensa que tudo deve ter uma explicação, e nesse processo em que a criança começa a fase da pergunta, onde ela descobre que todas as coisas possuem nomes.

O período pré-operatório garante os primeiros instrumentos para a interação cognitiva, pois ele interioriza os esquemas de ação adquiridos no período anterior.

Neste período, segundo Piaget (1976), surge a imitação, a linguagem, a fantasia, e a criança já é capaz de criar imagens interiores na falta de objeto, é o jogo simbólico, a representação de algo por meio do outro, o “faz de conta”. O pensamento simbólico é uma das características dessa fase. É quando começa o aparecimento das operações, ou seja, são consequências essenciais para o desenvolvimento da cognição, é o início da socialização da ação e interiorização da palavra, sendo assim, a criança representa, por meio de um sistema de signos, as manifestações que surgem internamente para o externo.

A capacidade de representar possibilita o desenvolvimento da função simbólica. Essa função é uma das principais aquisições desse período. O indivíduo por meio do jogo simbólico assume diferentes aspectos como: a linguagem, o pensamento, a imagem mental, a inteligência e o desenho. Nesta perspectiva a interiorização da inteligência acontece por meio do jogo simbólico e se transforma utilizando a imitação na tentativa de compreender o “mundo” dos adultos, sendo assim, ela passa a ser capaz de elaborar imagens mentais que estruturam o pensamento e a linguagem, para o desenvolvimento da inteligência (Piaget, 1970).

Em movimento semelhante, a teoria do conhecimento de Paulo Freire (1979) abarca, em seus postulados, toda uma concepção de educação que se vincula ao exercício criativo e autêntico de uma práxis revolucionária e libertadora. A educação como prática da liberdade é constituída por uma significação comungada por sujeitos ativamente envolvidos no ato de conhecer, sejam eles educadores ou educandos. É dessa forma que a leitura do mundo e a leitura da palavra se interconectam e vão se constituindo elementos basilares da *práxis* libertadora rumo à desocultação da ideologia dominante, derrubando o “homem-objeto” e forjando o “homem-sujeito”.

Para Paulo Freire, o conhecimento é um direito e a educação anda ao lado da política. Não de uma política partidária, mas da cidadania, dos direitos humanos, da construção diária da história. Isso significa que o processo de aprendizagem também está sempre interligado ao contexto social, cultural e econômico.

Para Freire (1979), a inserção crítica na realidade e alcance da conscientização não é de caráter individual, mas social, uma vez que o homem não é um ser abstrato, mas um ser concreto, situado em uma estrutura social, com uma leitura do mundo que é o ponto de partida para o trabalho educativo.

Dessa forma, percebe-se, segundo Freire (2018), que quando distanciado dos contextos, ideologias e objetivos que definem as práticas sociais de leitura e de escrita, o ensino de língua nega o seu caráter formador e emancipatório, vai na contramão da pedagogia de Paulo Freire e, conseqüentemente, colabora para a preservação de concepções fatalistas da realidade e a manutenção das estruturas opressoras de poder; bem como dificulta o desenvolvimento humano, que demanda o trato na e pela linguagem da realidade social, o fomento ao pensamento crítico, ao diálogo, à ética e ao uso da linguagem como forma de ação e reflexão.

Para Carvalho (2020), sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire, o ensino da Língua Portuguesa deve contribuir para a diminuição da distância entre as práticas sociais de leitura e escrita e as práticas escolares de leitura e escrita, subvertendo essa relação. Essa mudança pode contribuir para que a reprodução do “conhecimento” dê lugar ao conhecimento autêntico, vindo de uma curiosidade epistemológica; dê lugar ao saber contextualizado, significativo para o presente e o futuro do aluno e da aluna, dentro e fora da escola.

As concepções epistemológicas desses autores têm base interacionista ou construtivista segundo a qual o conhecimento resulta de construções devidas à ação do sujeito, em níveis de progressiva complexidade, em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura. Para Piaget (1976), toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito e, sem essa atividade, não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito. Já no que diz respeito a Paulo Freire, o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.

Ambos os autores compreendem o sujeito humano como um organismo vivo, personificado num indivíduo que é gerador de ações e decisões, cujo estatuto é irreduzível à totalidade social, embora seus limites temporais e espaciais sejam delineados pelo entorno cultural, histórico e social; sob o ponto de vista epistemológico, como sujeito. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, e compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído. Esse fenômeno também acontece quando o tema é ensino de língua atravessado pelos multiletramentos.

## **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO PRÁTICA SOCIAL**

Um novo paradigma voltado ao letramento integral tem avançado nos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (Pereira, 2021). Dentro deste contexto, a vida se apresenta com dimensões digitais e virtuais, nas quais variados gêneros textuais são veiculados e incorporam-se gradativamente no nosso cotidiano. Uma vez que consideramos a língua como uma manifestação social que se insere neste mundo de configuração tão dinâmica e heterogênea, o papel do ensino tende a se transformar para que se adeque às novas demandas educacionais contemporâneas. Com isso em vista, a multiplicidade cultural, vinculada à multiplicidade semiótica aqui exposta, faz com que novas concepções de leitura e produção textual sejam criadas a partir de um letramento anterior, baseado nas produções de fala e escrita que já conhecíamos antes da era digital (Grupo de Nova Londres, 2021). Como consequência, temos que considerar os textos multimodais para repensar a educação. Muitas vezes, as propostas de ensino e aprendizagem podem estar estancadas em um modelo ultrapassado, que não considera as transformações sociais vividas nos últimos anos. Isso torna a escola um espaço distante da realidade, e incapaz de promover práticas que promovam o pensamento crítico dos alunos em relação aos textos, à linguagem e às relações sociais.

Dessa forma, segundo Pereira (2021), conforme os estudos de Freire (1979) e Piaget (1976), o ensino de Língua Portuguesa sempre foi muito centrado na modalidade escrita. No entanto, a docência de língua e linguagem nos novos tempos precisou se reestruturar para continuar a fazer sentido na sociedade. O professor precisa estar a par das mudanças sociais e culturais apresentadas pela inserção das novas tecnologias em nosso cotidiano e saber utilizá-las em favor do ensino para a construção de aprendizagem significativa por parte de seus alunos. Sendo assim, a leitura e a produção de textos multimodais podem ser utilizadas pelo professor na construção de projetos pedagógicos, a fim de conduzir os alunos a uma forma de aprendizagem cada vez mais autônoma. Para tal, é preciso saber gerenciar os recursos que as tecnologias oferecem, visto que as práticas discursivas estão cada vez mais presentes no mundo *on-line*. O professor assume um papel de facilitador/mediador da aprendizagem, levando o aluno à construção e entendimento dos

multiletramentos em textos multimodais, o que o torna sujeito ativo do uso e do conhecimento da língua em situações complexas da vida contemporânea.

Docência e processos de ensino e de aprendizagem vêm sendo debatidos nos mais variados espaços e momentos sociais, pois para que se tenha uma educação de qualidade evidenciam-se as construções sociais, ou seja, interações e ambiente que perpassam pelo saber docente. Observa-se, portanto, que a linguagem como uma prática social muito tem a acrescentar neste processo, pois é na/pela linguagem que o indivíduo se constitui enquanto sujeito da sociedade.

A linguagem como prática social denota um processo de interação que operacionaliza a vida social (Antunes, 2003), porque a multiplicidade de práticas discursivas leva às mudanças sociais quando se utiliza recursos linguísticos empregados pelos atores e/ou grupos sociais no ato da interação dialógica, a partir de reflexões sobre determinada temática ou ações. Assim, como em todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, esse fenômeno também acontece quando o tema é ensino de língua atravessado pelos multiletramentos.

De acordo com Lang *et al.* (2020), em se tratando das instituições escolares, o educando toma contato com atividades que passa a desenvolver para entender conceitos e conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores, de modo que possa se apropriar deles e passar a usá-los em situações diversificadas. Tudo isso está organizado na interação com textos (livro didático, artigos, subsídios do professor, imagens, infográficos, mapas etc.) e, a partir do momento em que o aluno entender o conjunto de conhecimentos que neles está organizado, poderá agir sobre e com os objetos, na interação dialética entre natureza e cultura.

Para Antunes (2014), pode-se pensar que os textos, entendidos como instrumentos culturais, já que materializam produções humanas, influenciam os educandos no que tange ao objeto da atividade, permitindo a compreensão e uso dos conhecimentos em determinadas situações. Pensar o homem, a linguagem e o uso da língua imbrica-se às interações sociais, uma vez que há uma relação histórica, social e cultural envolvida.

De acordo com Antunes (2014), entendimentos como esses corroboram a visão de complexas e dinâmicas relações de implicação com a formação e prática docente exigente de entender os fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, em suas relações com a complexidade da atuação profissional, exigindo que os conceitos científicos sejam ensinados, estudados e aprendidos em suas raízes

epistemológicas, como produções humanas histórica e socialmente situadas. Uma formação sólida, ampla e integral, pautada na problematização recriadora da realidade pelo compromisso com a transformação social, na imbricação dialética entre os modos de pensar e agir na constituição dos educandos, dota-os de conhecimentos, capacidades, habilidades e aptidões que viabilizam sua inserção no mundo do trabalho, de forma autônoma, consistente, engajada, crítica e criativa. Isso sinaliza implicações da educação como ato ético-político marcado como acercamento aos sujeitos em seus mundos, numa intersubjetividade que, como assevera Freire (2011), se faça, não para levar-lhes uma mensagem salvadora, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade.

De acordo com Conte *et al.* (2018), os trabalhos com os multiletramentos podem ou não envolver os usos das TDICs. Normalmente envolverão, entretanto, não podemos nos esquecer de que também se caracterizam como um trabalho de produção das múltiplas culturas e múltiplas linguagens de referência dos alunos, buscando um enfoque crítico, democrático e ético. Dessa forma, temos que assumir a responsabilidade de combinar o "letramento da letra" com os multiletramentos e instigar os alunos a serem produtores de conteúdos, proporcionando assim uma combinação das leituras canônicas existentes dentro da escola com as leituras próprias da vivência de cada um. O elo pode ser estabelecido, principalmente, por meio de debates que envolvam as condições juvenis, violência, relações étnico-raciais, empreendedorismo e novas relações de trabalhos, dentre outras temáticas que demandam reflexão.

Dessa forma, entende-se que, para a contribuição da tecnologia em sala de aula se faz relevante a criação de projetos educacionais que sirvam de incentivo tanto para os professores quanto para os alunos, para que a partir daí as aulas sejam mais proveitosas, criativas e que possa ocorrer um maior processo de ensino e aprendizagem, e com desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, acredita-se que é de extrema relevância a compreensão do ensino da linguagem como prática social, por meio da qual se promove mudanças sociais e, portanto, a linguagem configura-se como mediadora entre espaço educacional e a sociedade. Desse modo, a prática discursiva fomentada nas ambiências escolares, tanto para docentes, discentes e comunidade escolar, será fator importante para a mudança social, pois o discurso multiplicador e

intervencionista poderá promover um ambiente transformador, gerando consciência de que há necessidade da reconstrução de valores e significações, para que tenhamos respeito e dignidade enquanto seres sociais.

## **CONCLUSÃO**

O objetivo geral deste estudo foi apresentar modos de trabalho com os multiletramentos que tenham o potencial de contribuir para o engajamento e os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Dessa forma, a presente pesquisa possibilitou constatar que os multiletramentos podem contribuir para o engajamento da aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica, visto que as mídias digitais utilizadas como ferramenta pedagógica constituem um recurso relevante no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ficou evidente a necessidade de a escola e, principalmente, os professores, acompanharem as mudanças ocorridas na contemporaneidade, tendo em vista que isso se reflete significativamente na construção de novos saberes por parte dos estudantes.

Assim, ao introduzir as mídias digitais como meio pedagógico nas escolas e sendo realizado um trabalho que explore os seus recursos de maneira adequada, os alunos terão ampliadas as suas potencialidades de inserção no mundo, pois os estudantes terão maior facilidade de acesso a informações. É importante ressaltar, contudo, que esses objetivos serão alcançados se o professor, além de estar disposto a aceitar o novo e acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade atual em sua prática pedagógica, compreender que os processos de ensino e aprendizagem deve acontecer em meio a uma relação de troca de conhecimentos entre ele e seus alunos, conforme fundamentam Piaget (1970, 1975, 1976, 1988, 1999), e Freire (1979, 2011, 2018). É preciso, ainda, que o docente tenha convicção de que o estudante deve ser um sujeito ativo em todo o processo de aprendizagem. Assim, a correlação entre a inserção das mídias digitais na escola e a atuação consciente e reflexiva do professor, é fator indispensável para o sucesso da aquisição do conhecimento, inclusive da linguagem escrita.

Com isso, conclui-se que, por tratar-se de recurso que favorece a multimodalidade, as mídias digitais podem proporcionar uma série de benefícios ao aluno em seu processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, pois ele terá uma maior interação com o objeto de conhecimento. Além disso, a aprendizagem poderá

acontecer de forma mais prazerosa, atrativa e divertida, em que o aluno, possivelmente, irá adquirir novos conhecimentos, bem como terá um maior estímulo no desenvolvimento de suas atividades.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: janeiro de 2023.

CONTE, E; HABOWSKI, A. C.; BRANCO, L. S.. As interações dialéticas com os meios tecnológico. Anais... CIET: **EnPED**: 2018. Educação e Tecnologias: docência e mediação pedagógica. 2018.

CORBELLINI, S. **A cooperação intelectual entre discentes na educação online: um método em ação**. 2015. 220 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2015.

COX, Kenia Kodel. **Informática na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUSSEL, Enrique D.. **Ética comunitária**. Trad. Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes. 1987.

FERREIRA, G. M.. **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES. 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes. 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Social. **Revista Linguagem em Foco** , v. 2, pág. 101–145, 2021.

LÉVY, P.. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo. 1993.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas; União da Vitória-PR: Kaygangue, 2005. p.17-33.

MARQUES, Adriana Cavalcanti; CAETANO, Josineide da Silva. Utilização da Informática na Escola. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a Prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

PIAGET, J.. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. [Tradução Álvaro Cabral, 1975]. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J.. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, zahar, 1976.

PIAGET, J.. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.1988.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RIBEIRO, Ana Elisa F. Tecnologias na educação: questões e desafios para a produção de sentidos. **Revista Práticas de Linguagem**, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 152-158, jul./dez. 2014.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALENTE, José A. **O Uso Inteligente do Computador na Educação**. Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed. ano 1, nº 1, p.19-21, mai./jul. 1997.