

Abordagem dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa a partir da participação na Olimpíada de Língua Portuguesa

Approach to multiliteracies in Portuguese Language teaching based on the participation in the Portuguese Language Olympiad

Isabelly Raiane Silva dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

isabellyasantosifpa@gmail.com

Maria Aparecida Mineiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

maria.mineiro@ifpa.edu.br

RESUMO: Objetivando compreender como se articula o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos, as autoras deste estudo desenvolveram um Projeto de Ensino com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Campus Altamira) a fim de garantir a participação de duas turmas na 7ª Edição da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Ao final, foi observado que os discentes adquiriram habilidades linguísticas as quais envolviam o domínio da produção dos gêneros textuais/audiovisuais abordados.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Multiletramento. Olimpíada de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: *Aiming to understand how Portuguese language teaching is articulated from the perspective of multiliteracies, the authors of this study developed a Teaching Project with students from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará (IFPA/Campus Altamira) in order to guarantee the participation of two groups of students in the 7th Edition of the Portuguese Language Olympiad (OLP). In the end, it was observed that the students acquired linguistic skills that involved mastering the production of the textual/audiovisual genres addressed.*

Keywords: *Portuguese Language Teaching. Multiliteracy. Portuguese Language Olympiad.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muitos desafios têm se configurado no ensino da Língua Portuguesa diante do novo contexto que nos apresenta uma vez que, com o crescimento e as facilidades da vida moderna pelos meios digitais, há uma mediação pedagógica que deve acompanhar esse avanço. Dessa forma, embora o uso de recursos tecnológicos, como o computador e a *internet*, faça parte do cotidiano da maioria dos alunos, esses recursos podem ser inseridos no ensino/aprendizagem a fim de aprimorar as habilidades para que eles sejam incluídos nesse processo.

No que tange ao surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), percebe-se que as mudanças linguísticas se tornaram mais notáveis. Isso pode ser visto nos textos, que, por sua vez, sofreram modificações. Rojo (2013) comenta que, atualmente, o texto escrito também não é mais o principal em alguns gêneros. Existem muitos formatos para comunicar os quais consideram a relação da imagem com a escrita ou da imagem com o movimento. De acordo com a estudiosa, essas novas configurações motivaram a ideia de multiletramentos, que abrange os letramentos da letra, assim como os letramentos da imagem e do som.

Compreender os multiletramentos é perceber que os jovens estão imersos em diversos tipos de textos, seja por meio da TV, do *tablet*, do computador ou do celular. Entretanto, produzi-los envolve outras questões, como dominá-los, sobretudo porque há relação com o domínio de ferramentas tecnológicas. Por isso, o multiletramento surge como uma oportunidade para envolver diferentes linguagens.

Assim, o presente artigo objetiva compreender como se articula o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos com base em Rojo e Moura (2012), Melo (2016) e Lopes, Veiga e Luterman (2019). A partir desta compreensão, as autoras deste estudo desenvolveram um Projeto de Ensino no ano de 2021, com alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/*Campus* Altamira) a fim de garantir a participação de duas turmas na 7ª Edição da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Outrossim, esse projeto propunha a promoção de oportunidades de aprimoramento do domínio dos gêneros textuais/audiovisuais no IFPA/*Campus* Altamira almejando o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e escrita dos alunos a partir da condução de oficinas e do cumprimento de tarefas que, por sua vez, validaram a participação dos 24 (vinte e quatro) discentes do 2º e 3º ano dos cursos técnicos em Edificações e Informática integrados ao Ensino Médio (EMI) na 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa.

A execução do Projeto de Ensino citado no parágrafo anterior justifica-se pela necessidade de dar destaque ao domínio de gêneros textuais/audiovisuais que são pouco trabalhados em sala de aula, como o artigo de opinião e o documentário. Diante disso, o projeto foi idealizado com objetivo de responder às seguintes perguntas: 1) Como fomentar a aprendizagem de Língua Portuguesa por meio do trabalho com gêneros textuais/audiovisuais? 2) Quais são os benefícios de desenvolver uma sequência didática

que possui como foco o aprimoramento da produção de artigos de opinião e de documentários? 3) Quais são as contribuições do desenvolvimento dessa sequência didática para a formação continuada das docentes de Língua Portuguesa atuantes no IFPA/*Campus* Altamira?

Ainda nesse sentido, são escassos os trabalhos que abordam o desenvolvimento de sequências didáticas com foco em artigos de opinião e documentários. Essas podem ser consideradas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 97). Em relação a isso, os autores postulam que a finalidade das sequências didáticas é auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero, uma vez que proporcionam o trabalho com os gêneros textuais tendo em vista o foco no processo de escrita ao invés do produto. Nessa conjuntura, será permitido aos discentes escrever e/ou se comunicar de modo mais adequado quando inseridos em determinados contextos comunicativos e de cunho social.

Nessa vertente, devido ao fato de o Projeto de Ensino ter sido conduzido em horários distintos daqueles nos quais os alunos estiveram em sala de aula, assistindo às aulas das disciplinas da base comum e da área técnica, a execução do projeto mostrou-se viável. Isso porque, por meio do seu caráter teórico-prático, pôde contribuir de modo significativo para a abordagem de questões de cunho social que proporcionaram o uso da competência linguística em situações comunicacionais de maneira bem-sucedida.

Dessa forma, foram utilizadas diferentes linguagens, como as visuais, as sonoras e as verbais, com o intuito de proporcionar a aprendizagem de língua materna por meio do domínio de um gênero textual (artigo de opinião) e de um gênero audiovisual (documentário). Para organizar os dados, foram analisadas as informações oriundas de exposições orais, produções escritas e audiovisuais dos discentes, assim como dos cadernos de notas das docentes, os quais continham relatos reflexivos sobre as experiências de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa surgidas a partir da execução do Projeto de Ensino.

Portanto, neste texto, busca-se apresentar alguns resultados do Projeto de Ensino desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/*Campus* Altamira) mediante a abordagem da temática dos multiletramentos, mostrando a sua contribuição para a formação dos alunos.

Como resultado, foi evidenciado que os multiletramentos trazem a possibilidade de trabalhar com a virtualidade, a qual engloba não apenas o entretenimento, mas também a interação do indivíduo com as diferentes mídias e linguagens. Desse modo, foi viabilizado que os discentes produzissem significados, demonstrando a importância da educação para a ética, a estética e a crítica a fim de que esses atuem como protagonistas da sociedade na qual vivem.

Assim, primeiramente, são apresentadas as ideias fundamentais sobre o tema norteador do presente artigo. Em seguida, a metodologia e o objeto motivador para a

produção do texto são expostos. Por fim, são descritas as etapas do projeto, além de algumas reflexões acerca de sua execução.

Fundamentação teórica

Os desafios vivenciados pelos professores ao longo do exercício da profissão docente apontam para a necessidade de mudança decorrente da complexidade apresentada pela educação. Desse modo, urge a indispensabilidade de reconsideração dos métodos de ensino e das formas de desenvolvimento profissional dos educadores.

Não obstante, o professor deve atuar como sujeito histórico comprometido com sua própria prática social, tal como exercer o papel de agente de mudança. No entanto, para que isso ocorra, nas palavras de Freire (1985, p. 61), o educador necessita “[...] refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, [...] carregado de compromisso com sua realidade da qual [...] não deve ser simples espectador”. Isso significa que encontrar a consciência crítica – onde, de fato, está o compromisso social – torna-se condição essencial para a realização da autonomia.

Quando essa discussão é trazida para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é fundamental reconhecer que o conceito de formação profissional, além dos espaços de atuação, está sujeito a mudanças. Assim, deve-se considerar como ponto de partida o entendimento de que a EPT também enfrenta desafios. Um deles se refere à escassez de práticas formativas destinadas a docentes atuantes especificamente nessa modalidade de ensino.

Outra proposta válida é promover a formação docente com foco nos multiletramentos, que, conforme Kress (2003), envolve o crescimento da capacidade do educador de lidar com questões relacionadas à multimodalidade cada vez mais presente nos textos contemporâneos de caráter impresso e digital. Ademais, o multiletramento lida com a capacidade do indivíduo para utilizar tecnologias digitais a fim de reagir criticamente em vários contextos sociais que englobem a diversidade de culturas, línguas, linguagens e etnias.

O multiletramento, considerado uma derivação do letramento, tem como ideia central o diálogo entre o verbal e as outras linguagens e mídias, de modo que seja assumida uma dimensão multiculturalista. Nesse sentido, diante da globalização e da consequente mudança na sociedade no que diz respeito às formas de se expressar e de utilizar a linguagem, as atribuições de um indivíduo o qual se comunica no mundo emergente também se alteraram, dado que, diferentemente de como ocorria no passado, “[...] na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2005, p. 131).

Portanto, o multiletramento envolve práticas relacionadas à interação com textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos. Esses são, em sua maioria, digitais, o que não exclui a existência também de textos impressos. Dessa maneira, as práticas as quais envolvem o multiletramento incluem procedimentos, tais como os gestos adotados durante a leitura e as capacidades de leitura e produção textual, as quais ultrapassam os limites da compreensão e da produção de textos escritos.

Segundo Rojo e Moura (2012), é comum que o trabalho com os multiletramentos envolva as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), mas também se distingue do letramento por ser uma ação a qual parte das culturas de referência dos alunos, sejam elas populares, locais ou de massa. Além do mais, compreende os diversos gêneros, mídias e linguagens integrantes da vida cotidiana dos discentes, conferindo ao processo educativo um caráter ético, pluralista, democrático e crítico.

Nesse âmbito, a reprodução de vídeos, fotos, gráficos, infográficos, imagens, áudios e diagramas, por exemplo, são incorporados à leitura e à produção. Posto isso, diante dessa multiplicidade, o conceito de multiletramento não deve ser confundido com a ideia de letramento ou de letramentos múltiplos, uma vez que, de acordo com Garcia, Silva, Castro e Vieira (2016, p. 126),

[...] o conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

Ainda em relação a essa temática, recorrendo-se ao aspecto histórico, o surgimento desse conceito deu-se no ano de 1996 a partir da criação de um manifesto produzido por pesquisadores e educadores norte-americanos. O texto veio à tona como produto de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL). No evento científico-acadêmico, foram discutidas ideias referentes às finalidades da educação de maneira geral, assim como as implicações dos novos letramentos que começaram a emergir na sociedade contemporânea. À vista disso, uma das sugestões apresentadas no manifesto incluiu a incorporação, às práticas educativas escolares, das distintas linguagens, mídias e culturas as quais foram introduzidas na sociedade a partir do surgimento das TDIC. No que diz respeito a essa nova pedagogia, também conhecida como pedagogia dos multiletramentos, Rojo explica que “para abranger esses dois ‘multi’ - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.” (ROJO, 2012, p. 13)

Aprofundando o exposto no parágrafo anterior, esse conceito, conforme Rojo (2012), advém de dois tipos de multiplicidade: a) A multiplicidade cultural das populações, a qual influencia o surgimento de textos híbridos de distintos letramentos, como, por exemplo, aqueles provenientes da cultura de massa, popular ou erudita; os vernaculares ou os dominantes; os valorizados/centrais ou marginais, etc. b) A

multiplicidade semiótica de constituição dos textos, que diz respeito à diversidade de linguagens e mídias.

Nesse viés, a escola tem desempenhado um papel crucial no fomento à formação voltada para o letramento. Como postulado por Melo (2016), esta instituição tem como responsabilidade a ampliação da competência leitora e escritora dos aprendentes. Justamente pelo fato de a escola estar inserida na sociedade pós-moderna e tecnológica vigente, faz-se necessário que o multiletramento também se faça presente dentre os objetivos a serem alcançados por esta instituição, pois a cada dia, novas formas de letramento e de socialização da informação são agregadas à sociedade emergente.

Dentro do estudo voltado para a conceituação e a compreensão das práticas de multiletramento, as tecnologias também possuem relevância. Diante disso, na perspectiva da formação humana integral, Moura (2014) adverte que a compreensão de tecnologia deve ser feita para além de um conjunto de técnicas. Nesse sentido, o autor enfatiza que ela deve ser observada como uma construção histórica e social, assim como um instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do ser humano.

Diferentemente da concepção mencionada no parágrafo anterior, quando inserida no contexto voltado para as Ciências Exatas, a compreensão acerca do termo “tecnologia” varia dependendo da área da qual a definição advém. Em outras palavras, o termo “tecnologia” foi definido por diversos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Por esse fator, as perspectivas que rondam o termo são aplicadas a distintos campos. Isso influenciou o modo como elas são adotadas no cotidiano e a maneira como são abordadas em pesquisas acadêmicas (REDDY e ZHAO, 1990).

Por exemplo, de acordo com Kumar, Kumar e Persaud (1999), a tecnologia consiste em dois componentes principais: 1) um componente físico, que compreende itens como produtos, ferramentas, equipamentos, projetos, técnicas e processos; e 2) o componente informacional, que consiste em gestão, *marketing*, produção, controle de qualidade, confiabilidade, mão de obra qualificada e áreas funcionais.

Seguindo outra linha de raciocínio, Sahal (1981) estabelece a tecnologia como uma “configuração”. O pesquisador afirma que a tecnologia depende continuamente de um conjunto de processos e produtos determinados e indispensáveis. Estudos atuais sobre tecnologia a conectam diretamente ao conhecimento. Sendo assim, é dada mais atenção ao processo de pesquisa e de desenvolvimento (DUNNING, 1994).

Em uma conjuntura mais ampla, a partir de uma abordagem acadêmica recente acerca das tecnologias, Castro (2020) traz o conceito de Tecnologias Emergentes (TE). O autor aponta que uma tecnologia só é emergente no seu tempo e nova naquele tempo. Acredita-se que, por seu caráter atemporal, o referido termo supera os conceitos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Novas Tecnologias da Educação e Informação (NTIC) e Tecnologias Digitais e Virtuais (TDV) já abordados em outras literaturas.

Dentro do contexto da formação continuada de professores de Língua Portuguesa, Reis, Nóbrega, Dantas e Barroso (2018) relatam que as tecnologias são consideradas recursos necessários. Se usados para a promoção da criticidade, podem determinar processos amplamente educativos e formativos na perspectiva da formação docente. Além do mais, os autores ainda postulam que, a partir da incorporação das tecnologias em processos de ensino e aprendizagem, novas práticas de letramento virão à tona. Isso promoverá a possibilidade de integrá-las à formação continuada docente e, conseqüentemente, a partir da autorreflexão, os professores poderão aprimorar suas práticas sociais de comunicação e suas práticas docentes.

Nesse ponto, a formação do educador engloba a atividade de reflexão crítica acerca das práticas de ensino adotadas, assim como exige a (re)construção, a longo prazo, de uma subjetividade e de uma identidade pessoal. Isso significa que, neste processo, não está incluída apenas a necessidade de conhecimento e domínio de técnicas, habilidades ou cursos. Pelo contrário, a formação docente deve ser vista como uma chance para considerar as oportunidades de formação como uma remodelação das ocorrências de trabalho, vivenciadas pelos professores no local onde atuam. Por conseguinte, o conhecimento que adquirem nessas circunstâncias torna-se crucial para sua formação.

Assim sendo, é primordial expandir a pedagogia focada no letramento a fim de que ela não enfatize apenas as representações escritas, mas também contribua para a instituição uma educação mais ampla. Dito de outra forma, nos ambientes de aprendizagem contemporâneos, é primordial integrar as manifestações multimodais à tradição de ler e escrever, particularmente com o auxílio das novas mídias digitais. Desse modo, a perspectiva do multiletramento sugere que, ao ensinar e alfabetizar os alunos, a escola leve em consideração a diversidade de culturas, de formas de interagir e de linguagens, incluindo as visuais, as verbais, as sonoras e as espaciais.

METODOLOGIA

Nesta seção, serão abordados pontos relevantes à metodologia adotada na execução do projeto, que foi decomposto em 5 (cinco) etapas divididas em momentos síncronos e assíncronos. Ao longo das etapas, as professoras e os alunos fizeram a gravação do registro da condução das atividades que evidenciaram a realização das oficinas. Os registros incluem fotos, vídeos, áudios e textos produzidos pelos alunos.

Este Projeto de Ensino foi desenvolvido por meio de sequências didáticas organizadas a partir da condução de oficinas síncronas. Essas tiveram como propósito o ensino da produção de um gênero textual/audiovisual. As atividades propostas pelas docentes envolvidas no projeto estiveram voltadas para a capacidade de desenvolvimento da competência comunicativa por parte dos discentes. Nesse processo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) relatam que há 4 (quatro) questões as quais, necessariamente, devem ser respondidas ao final do processo estabelecido por meio das sequências didáticas:

“Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 99).

Os momentos síncronos compreenderam 15 (quinze) oficinas que envolveram o estudo do artigo de opinião e do documentário. Dentro do período de execução do projeto, elas foram conduzidas às segundas, quartas e sextas-feiras, das 19h às 21h. As atividades das oficinas envolveram leitura e análise de textos já publicados, entrevistas, curtas-metragens, conceitos gramaticais, definições, dados estatísticos, pesquisas e produções audiovisuais.

Em relação aos momentos assíncronos, esses compreenderam o contato das docentes com os discentes para, inicialmente, divulgar o projeto e, posteriormente, tirar dúvidas e fornecer *feedback* acerca da produção desenvolvida por eles. Ainda estiveram englobados os momentos de desenvolvimento da linha do tempo, criação do álbum da turma, planejamento das oficinas e escrita do Relato de Prática pelas professoras ao final do processo. O referido relato, que deveria conter, no máximo, 15.000 caracteres com espaços, foi enviado à organização da 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa como forma de legitimar a participação das turmas no evento. Esse necessitava ter como foco uma temática considerada relevante em relação ao trabalho desenvolvido.

No que tange aos recursos necessários para a execução bem-sucedida deste Projeto de Ensino, a fim de participarem dos encontros síncronos e de realizarem as tarefas assíncronas, foi necessário que os participantes possuíssem acesso a um equipamento eletrônico (computador, *notebook*, *tablet* ou celular) com *internet*.

Etapas

Etapas 1

A primeira etapa foi composta pelas fases de divulgação da 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) ao público-alvo e de inscrição das turmas pelas professoras. Nesta etapa, os alunos foram contatados por meio de aplicativo de troca de mensagens a fim de serem convidados para participar do projeto. Assim, foram divulgadas informações sobre a 7ª OLP aos discentes com o objetivo de alcançar o maior número de alunos possível e tornar viável a inscrição das turmas pelas professoras. Além disso, por meio do contato inicial, foram sanadas dúvidas que surgiram acerca do evento por parte dos estudantes.

Etapas 2

A segunda etapa consistiu na condução de 15 (quinze) oficinas por cada professora. Essas foram realizadas por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Docentes e discentes interagiram ao longo de 3 (três) meses. Nesse sentido, foram conduzidas 3 oficinas por semana: às segundas, às terças e às quartas-feiras. Elas

ocorreram das 19h às 21h. A partir da condução das oficinas, foram fornecidos conhecimentos acerca do gênero trabalhado e propiciadas técnicas e estratégias de produção audiovisual (no caso do 2º ano) e de produção textual (no caso do 3º ano).

Em todo momento, as professoras incentivaram os alunos a estarem presentes de maneira assídua e pontual nas oficinas uma vez que elas foram a base para o andamento bem-sucedido das sequências didáticas, assim como para o fomento ao trabalho em grupo.

Etapa 3

A terceira etapa do Projeto de Ensino correspondeu à produção dos gêneros-alvo pelos discentes. Nesta fase, o *feedback* dado pelas professoras aos alunos foi de grande importância, visto que, por ser definido como uma reação à presença ou ausência de alguma ação, possui como propósito avaliar o desempenho no processo de ensino-aprendizagem, além de refletir sobre a interação de modo que possa ser avaliada, estimulada ou controlada.

Assim, foi instigada, nos alunos, a capacidade de externalizar o conhecimento adquirido nas oficinas por meio da escrita de artigos de opinião e da produção de documentários. Ainda, as docentes proporcionaram aos discentes várias oportunidades para checar se a compreensão da temática foi feita de forma satisfatória.

Como forma de avaliação, nesta etapa, foi observada a progressão de cada discente tendo como base as ações desenvolvidas por eles que evidenciaram comprometimento, autonomia, participação e assiduidade no cumprimento das atividades propostas.

Etapa 4

Na quarta etapa, foi feita a escrita dos Relatos de Prática pelas docentes. Esses são considerados textos reflexivos nos quais foram relatadas as experiências com as atividades realizadas com os alunos na produção dos artigos de opinião e dos documentários. As estratégias para a escrita do Relato de Prática envolveram o pensamento reflexivo sobre a prática, do mesmo modo de a leitura e a análise do material produzido pelos discentes.

Assim, foi proporcionada a escrita de um texto reflexivo que garantiu a participação das turmas na 7ª OLP, bem como proporcionou análises que demonstraram os pontos positivos e negativos das sequências didáticas estabelecidas.

Etapa 5

Na quinta etapa, foi criada a Linha do Tempo e selecionado o registro a partir do Álbum da Turma, conforme o regulamento da 7ª OLP. Dessa maneira, foram proporcionadas oportunidades de trabalho em equipe e de relacionamento interpessoal na criação, em conjunto, da Linha do Tempo e na seleção do registro retirado do Álbum da Turma, que representou o compromisso dos estudantes com o projeto.

Nessa perspectiva, a instauração de debates, discussões e oportunidades de exposição de pontos de vista foram estratégias empregadas a fim de que todos os discentes envolvidos pudessem colaborar de maneira igualitária na criação da Linha do Tempo e na seleção do registro para o Álbum da Turma.

Esta etapa foi avaliada tanto pelas professoras quanto pelos alunos, que observaram, por meio de análises reflexivas, se os momentos mais significativos das trajetórias de aprendizagem constavam na Linha do Tempo criada. Ainda, os agentes observaram se o registro retirado do Álbum da Turma, de fato, representou, ainda que de modo ínfimo, as experiências vivenciadas pelos discentes.

RESULTADOS

Ao final, 24 (vinte e quatro) estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFPA/*Campus* Altamira concluíram a participação no Projeto de Ensino e se envolveram na 7ª OLP. Mais especificamente, 1 (uma) discente é aluna do 2º ano do Curso Técnico em Informática, 5 (cinco) discentes são alunos do 2º ano do Curso Técnico em Edificações, 6 (seis) discentes são alunos do 3º ano do Curso Técnico em Informática e 12 (doze) discentes são alunos do 3º ano do Curso Técnico em Edificações.

A partir do trabalho desenvolvido pelas professoras com as turmas do 2º e 3º ano do IFPA/*Campus* Altamira, diversas oficinas com foco no documentário e no artigo de opinião foram ministradas. Diante disso, os alunos tiveram a oportunidade de tirar dúvidas e aprimorar seus conhecimentos acerca desses gêneros.

Nesse sentido, como produto final do projeto, os estudantes do 3º ano produziram, de forma individual, artigos de opinião, um texto argumentativo que difunde opinião sobre temas polêmicos. Normalmente, este gênero circula em meios de comunicação, tais como jornais e revistas. Assim, a produção textual de cada discente incluiu a escrita de três versões do mesmo texto (duas versões preliminares e uma versão final).

No que diz respeito à turma do 2º ano, cujo gênero audiovisual trabalhado foi o documentário, os discentes também fizeram a produção de dois materiais preliminares e de um material final, o documentário. No entanto, diferente do 3º ano, conforme o regulamento estabelecido pela comissão organizadora da 7ª OLP, os alunos necessitaram

se dividir em trios para desenvolver as produções. Em relação aos materiais preliminares, cada trio poderia optar pela criação de sinopse, argumento, roteiro ou *storyboard*.

Além da produção realizada pelos alunos, cada professor necessitou fazer a escrita de um Relato de Prática contendo, no máximo, 15.000 caracteres. Esse texto deveria possuir um caráter reflexivo que abordasse, de forma singular, um aspecto relevante do processo de aprendizagem pelo qual as turmas passaram. Os Relatos de Prática produzidos pela coordenadora e colaboradora deste Projeto de Ensino tiveram como título, respectivamente, “Desvelando o Desconhecido” e “Capturas de Um Ensino Remoto: O Percurso da Escrita”.

Para a concretização da participação das turmas na 7ª OLP, foi necessário anexar várias produções no Portal Escrevendo o Futuro, que incluíram, no caso da turma do 3º ano, 1) o Relato de Prática escrito pela professora e colaboradora deste projeto, a qual orientou a turma, 2) para compor o documento intitulado “Álbum da Turma”, um vídeo produzido pela professora, que reuniu memes e momentos especiais da condução das oficinas e 3) dois artigos de opinião escritos por discentes da turma, contendo duas versões preliminares de cada texto. Os artigos escolhidos possuem como títulos “Altamira: cidade paraense está imune ao coronavírus?” e “A Esperança Não Morre no Lugar Onde Vivo”.

Com relação à turma do 2º ano, os materiais anexados no Portal Escrevendo o Futuro incluíram: 1) o Relato de Prática escrito pela professora (e coordenadora deste projeto), que orientou a turma, 2) para compor o documento intitulado “Álbum da Turma”, um áudio enviado por uma aluna no qual ela expõe que o trabalho desenvolvido por sua equipe para a Olimpíada foi algo sinérgico no qual nos integrantes do trio se comprometeram a ajudar uns aos outros para que as produções fossem bem planejadas e ficassem bem feitas e 3) duas versões preliminares do documentário (um trio optou por fazer a produção de uma sinopse e de um *storyboard*, e a outra preferiu escrever um argumento e um roteiro), além das versões finais de dois documentários, que, ao final, foram intitulados “Altamira: Um lar verdadeiro” e “Altamira: efeitos da pandemia na cultura”.

Cada elemento anexado poderia atingir uma pontuação máxima no momento de avaliação pelas comissões, sendo o Relato de Prática o material com maior peso. Nesse sentido, dos 10 (dez) pontos que poderiam ser conquistados pela turma e professor, 6 (seis) pontos eram advindos do Relato de Prática.

De forma bem-sucedida, ambas as turmas participantes deste Projeto de Ensino foram aprovadas na Etapa Escolar e na Etapa Municipal, representando o município de Altamira na Etapa Estadual da 7ª OLP. No entanto, infelizmente, nenhuma das turmas conseguiu ser aprovada na Etapa Estadual, o que não garantiu o prosseguimento do IFPA para a semifinal.

No mais, independente da aquisição de prêmios materiais e do avanço para as próximas etapas, a participação na 7ª OLP foi algo bastante proveitoso, pois despertou o interesse dos alunos por temáticas e gêneros muitas vezes desprezados em sala de aula.

Além disso, foi possível aprender diante do contato com o outro, como no momento de aprendizagem instaurado a partir das palestras ministradas às turmas por 2 (dois) convidados especialistas em artigo de opinião e documentário. Esses, a convite da colaboradora do projeto, puderam estar presente em um dos encontros, compartilhando seus conhecimentos com o grupo de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados advindos da experiência com a execução do projeto indicam que houve a oportunidade de aprimoramento do domínio dos gêneros textuais/audiovisuais no IFPA/*Campus* Altamira. Isso porque o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e de escrita dos alunos, a partir da condução das oficinas e do cumprimento das tarefas, permitiram tanto a possibilidade de aquisição de conhecimento, quanto a participação dos discentes do 2º e 3º ano do Ensino Médio Integrado (EMI) na 7ª Olimpíada de Língua Portuguesa.

Com base em Rojo e Moura (2012), Melo (2016) e Lopes, Veiga e Luterman (2019), os resultados nos remetem à compreensão do modo como se articula o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos. Diante da execução do Projeto de Ensino abordado, fica evidente que as novas ferramentas de leitura e de produção precisam ser exploradas em sala de aula. Portanto, assim como Rojo (2013) comenta, isso também implica mudança não só no currículo, no material didático, nos dispositivos, mas também na pedagogia, visto que não é possível fazer isso de maneira transmissiva, porque, muitas vezes, os alunos sabem mais sobre o uso da ferramenta, do dispositivo e da produção que o professor.

Portanto, exploramos e mediamos diversos recursos, sobretudo aqueles que os alunos mais conheciam, tais como *Google Meet* para as aulas síncronas, *Google Forms* para disponibilizar as atividades e realizar avaliações diárias sobre as oficinas, *Google Classroom* para facilitar a comunicação entre professoras e alunos, *Jamboard* como lousa digital, *Padlet* como mural e, por fim, *Quizizz* e *Kahoot* para testar a aprendizagem da turma por meio de jogos. Dessa forma, percebemos que as ferramentas foram essenciais para o acompanhamento individualizado dos alunos e para o trabalho em equipe por meio de atividades interativas, pois tornou o ensino mais dinâmico e contribuiu para a competência escritora dos estudantes.

Com base no projeto, observa-se que os discentes adquiriram habilidades linguísticas que envolviam o domínio da produção dos gêneros textuais/audiovisuais abordados. Outrossim, houve o interesse pelas temáticas que, muitas vezes, são pouco abordadas em sala de aula. Entre os temas abordados estão a demarcação das terras

indígenas, a diminuição da maioria penal, o desenvolvimento econômico, a preservação da natureza, a reforma do ensino médio, entre outros conteúdos pertinentes para a formação dos alunos. Assim, eles tiveram a possibilidade de se comunicar efetivamente de acordo com o contexto no qual estavam inseridos.

Em relação ao desenvolvimento de uma sequência didática, essa auxiliou tanto a formação das docentes, quanto os alunos a dominarem melhor os gêneros trabalhados. Dessa forma, conhecê-los e aprimorá-los proporcionou um trabalho melhor no processo de escrita, que, por sua vez, envolveu outros gêneros além do documentário e do artigo de opinião, como *memes*, *gifs*, arte digital e notícias.

Ademais, notou-se que outras atividades permitiram que o aluno se tornasse o protagonista desse processo de aprendizagem. Então, eles foram estimulados a agregar às aulas ativamente, pesquisando informações, expondo ideias, debatendo e desenvolvendo, além de textos, outras atividades, como edição de vídeos e construção de uma linha do tempo.

Diante do que foi exposto, nossa palavra final consiste na abertura de um espaço acadêmico para projetos de ensino como este, bem como acolhimentos de propostas direcionadas à compreensão dos multiletramentos, uma vez que novos desafios permeiam o nosso meio e, conseqüentemente, o ensino da Língua Portuguesa na atualidade. Por fim, nossa expectativa é que, tanto os colegas pesquisadores quanto os alunos, assim como os professores da educação básica, encontrem nesta produção inspiração para produzir, adquirir e disseminar conhecimento, base tão necessária à formação das novas gerações de leitores.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, R. Tecnologias emergentes e formação de professores: o que as grades curriculares de cursos de Pedagogia sinalizam? *In*: SILVA, M. S. da; PEDROSA, N. B.; ISOBE, R. M. R. (Orgs.). **Múltiplos olhares sobre a formação de professores no Brasil**. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2020. p. 82-97.
- DIONÍSIO, Â. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005. p. 131-144.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.
- DUNNING, J. H. Multinational enterprises and the globalization of innovatory capacity. **Research Policy**, Ontario, v. 23, n. 1, p. 67-88, 1994.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.
- GARCIA, C. de P.; SILVA, M. R. da; CASTRO, S. de P.; VIERA, V. F. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, MG, v. 6, p. 123-134, 2016.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. New York: Routledge, 2003.
- KUMAR, V.; KUMAR, U.; PERSAUD, A. Building Technological Capability through Importing Technology: The Case of Indonesian Manufacturing Industry. **Journal**

of **Technology Transfer**, Boston, v. 24, n. 1, p. 81-96, 1999.

LOPES, C. R.; VEIGA, J. F.; LUTERMAN, L. A. A importância dos multiletramentos na formação e na prática docente: a pirâmide holográfica como um recurso didático. **Caderno Seminal Digital**, [S.l.], v. 33, n. 33, p. 172-197, jul./dez. 2019.

MELO, H. M. D. de. Práticas de letramento e multiletramento em sala de aula. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, PB, 2016.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

REDDY, N. M.; ZHAO, L. International technology transfer: A Review. **Research Policy**, Ontario, v. 19, n. 4, p. 285-307, 1990.

REIS, A. R. S.; NÓBREGA, C. T.; DANTAS, D. N.; BARROSO, M. R. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Profissional e Tecnológica. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, MG, v. 23, n. 3, p. 1-14, 2018.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada, os multiletramentos e as TICs**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SAHAL, D. Alternative Conceptions of Technology. **Research Policy**, Amsterdam, v. 10, n. 1, p. 2-24, 1981.