



HIPERMÍDIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



HYPERMEDIA: CONTRIBUTIONS TO THE TEACHER EDUCATION PROCESS

VANILDA APARECIDA BELIZÁRIO

TECIENE CÁSSIA DE SOUZA

TAISA RITA RAGI

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS
RECEBIDO EM 30/10/2021 • APROVADO EM 14/12/2021

Abstract

The concept of hypermedia is directly related to the concept of hypertext and multimedia. In this bias, considering the contemporary educational context, it is possible to understand that this concept is present in the classroom, as the classes seek to carry out multiliterate teachings that mix the formal program content with the daily lives of students. This study aims to reflectively present hypermedia mechanisms and their contributions to initial and continuing teacher education. To this end, bibliographic research was carried out to raise hypotheses and to substantiate the data, supported by authors such as Santaella (2008); Freire (1967; 1996); Fischmann (2000); Lemke (2010); Lemos (2003); Busarello, Biegling and Ulbricht (2015); Rojo (2012; 2019); Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020). As a result, we hope to prove that hypermedia is present in the educational field, both in terms of students and teachers and, more specifically, how it contributes to the training of Portuguese Language teachers, since these professionals are included in different social spheres and,

consequently, bring to the school context, the innovations experienced, through the implementation of new pedagogical tools

Resumo

O conceito de hipermídia está diretamente relacionado à concepção de hipertexto e de multimídias. Nesse viés, considerando o contexto educacional contemporâneo, é possível compreender que tal conceito se faz presente na sala de aula, visto que as aulas buscam realizar ensinamentos multiletrados que mesclam o conteúdo programático formal com o cotidiano dos alunos. O presente estudo tem por objetivo apresentar, de maneira reflexiva, os mecanismos hipermidiáticos e suas contribuições para a formação inicial e continuada de professores. Para tal, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico para levantamento de hipóteses e para fundamentação dos dados, apoiada em autores como Santaella (2008); Freire (1967; 1996); Fischmann (2000); Lemke (2010); Lemos (2003); Busarello, Biegling e Ulbricht (2015); Rojo (2012; 2019); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Como resultado, esperamos comprovar que a hipermídia se faz presente no campo educacional, tanto no viés dos alunos como no dos professores e, mais especificamente, como ela contribui para a formação de professores de Língua Portuguesa, uma vez que esses profissionais se encontram inseridos nas diferentes esferas sociais e, conseqüentemente, trazem para o contexto escolar, as inovações vivenciadas, por meio de implementação de novas ferramentas pedagógicas

Entradas para indexação

KEYWORDS: Hypermedias. Teacher education. Portuguese language.

PALAVRAS-CHAVE: Hipermídias. Formação de professores. Língua Portuguesa.

Texto integral

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está compenetrada em um espaço técnico-científico-informacional, que sofre mudanças constantes pelas novas tecnologias de comunicação e informações presentes em diferentes programas virtuais e softwares que orientam o âmbito das relações sociais, principalmente a educação com relação a integração entre ciências com tecnologia e as diferentes culturas. Nesse viés, a presente pesquisa pretende estudar, em linhas gerais, a constituição do hipertexto e a sua inserção na sala de aula no componente curricular Língua Portuguesa, com o intuito de realizar aulas multiletradas que considerem a cultura na qual os alunos estão inseridos normalmente e, desse modo, apresenta uma sala de aula invertida que contextualiza a matriz escolar proposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) em conjunto com o cotidiano cultural dos estudantes que, por vezes, perpassam os recursos digitais.

Pelo fato de que cada vez mais ferramentas tecnológicas fazem parte do convívio social dos estudantes, seja fora ou dentro do espaço escolar, torna-se necessário repensar a forma como os alunos aprendem. Assim, com os grandes avanços das tecnologias de comunicação e informação (TIC presentes nas diversas áreas da sociedade, a educação também necessita da adesão de tais ferramentas

para que ela acompanhe a constante evolução na qual os estudantes convivem e interagem. Além do mais, com a adesão das TIC como ferramentas de interação na sociedade, muitos gêneros discursivos reconfiguram-se para as novas demandas sociais e isso requer da escola a realização de aulas multiletradas, com o intuito de preparar os alunos para um convívio social crítico.

Nesse sentido, destaca-se a importância de uma formação inicial e continuada que considere o uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem tanto de estudantes quanto dos próprios docentes e, ainda, a primordialidade de suscitar o contexto sociocultural da localidade onde estas ações se desenvolvem. Partindo da premissa de que a formação do professor reflete diretamente em seu trabalho com os estudantes, o presente estudo tem por objetivo apresentar, de maneira reflexiva, os mecanismos hipermediáticos e suas contribuições para a formação inicial e continuada de professores, assim como a formação multiletrada dos alunos. Para isso, buscamos apoio na pedagogia dos multiletramentos, da hipermídia e traçamos uma discussão acerca da formação de professores e alunos, considerando a circulação de textos hipermediáticos e multimodais. Dialogando com essas teorias e concepções sobre a hipermídia e os multiletramentos, baseamos nossas discussões em estudos de Paulo Freire, que destaca que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 2014, p. 81). A busca por um ensino que analise, estude e considere os textos que fazem uso da hipermídia em sua composição está em uma constante reinvenção e investigação. Essa é uma das razões que nos motivaram a realizar esse estudo.

2. OS MULTILETRAMENTOS NA SALA DE AULA

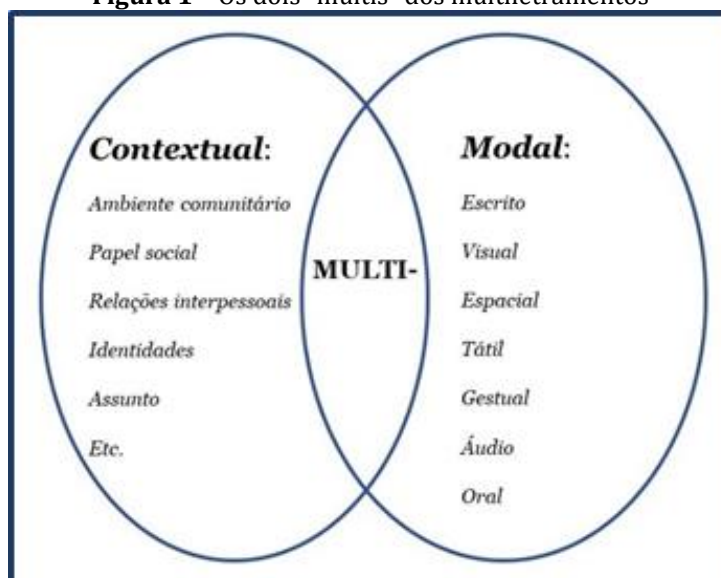
O conceito de multiletramentos surgiu com o manifesto do Grupo Nova Londres (GNL) em 1996, em Nova Londres, Connecticut - EUA. O GNL elaborou um manifesto que apresentava uma inquietação a respeito de uma pedagogia que abrangesse as diversidades de textos e a diversidade de culturas dos alunos que frequentavam e frequentariam as escolas. A partir do manifesto publicado pelo GNL e outros estudos que se sucederam, temos hoje, no Brasil, pesquisadores como Pinheiro, Rojo e Moura, entre outros, que muito contribuem para o conhecimento e divulgação de tal pedagogia.

Apresentando o conceito de multiletramentos, podemos nos apoiar em Rojo (2012, p. 13) que aponta que

o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica.

Cabe ressaltar a importância da multimodalidade¹ no conceito de multiletramentos, uma vez que Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) apresentam os dois *multis* dos multiletramentos para defini-los, conforme figura 1.

Figura 1 – Os dois “multis” dos multiletramentos



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 20)

Na figura acima, os autores apresentam os dois aspectos que constituem a definição de multiletramentos. “O primeiro é a diversidade social, ou variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19). Assim, é importante ter especial atenção com as diferenças culturais e linguísticas que se tornaram fundamentais para o cotidiano da vida em sociedade (profissional, cívica e particular) de cada sujeito, fazendo-se essencial considerar as diferenças multiculturais. “O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 19), ou seja, as diversas maneiras de se comunicar como por exemplo, o uso de textos verbais e não verbais, gestos, cores, entre outras.

Vivemos em mundo cada vez mais múltiplo e diversificado e essa multiplicidade também chega ao ambiente escolar, conforme a pedagogia dos multiletramentos aponta. No entanto, mesmo tendo o termo pedagogia, desde quando foi apresentado pelo GNL, não há receitas prontas para o trabalho com os textos multimodais, mas sinalizações de possíveis caminhos e opções para se desenvolver uma proposta que considere a diversidade cultural e semiótica.

¹ Segundo Sé (2008), os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. (SÉ, 2008, p. 1)

Além dos autores que contribuem para a formação do professor, apresentando literaturas acerca dos multiletramentos em sala de aula, temos a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que tem uma proposta de ensino que proporcione aos alunos e professores, momentos em que se tenha o envolvimento, conhecimento e práticas com os novos gêneros textuais da contemporaneidade, que estão cada vez mais multissemióticos.

Ao realizar um trabalho com os gêneros multissemióticos, o profissional de ensino estará despertando no aluno um novo olhar sobre os textos que fazem parte do seu dia a dia e que também se tornam objeto de estudos na sala de aula. É válido ressaltar que os multiletramentos não anulam a existência e a importância de gêneros compostos apenas pelo verbal, linear, que circula no meio impresso. Pelo contrário, a pedagogia dos multiletramentos e todas as teorias que estão envolvidas nesse processo consideram todo e qualquer tipo de texto, uma vez que todos os textos são compostos por elementos multimodais, ou seja, são compostos por letras, fontes, imagens, cores, configuração do texto na página etc.

Além do trabalho e aprofundamento de diferentes gêneros textuais, podemos destacar o papel da formação crítica e autônoma dos alunos. Para isso, é possível abrir um diálogo entre a concepção de ensino de Paulo Freire e a proposta da pedagogia dos multiletramentos. Na obra **Pedagogia da Autonomia** (1996), o autor deixa uma provocação para os profissionais da educação e seus leitores acerca do processo de ensino e aprendizagem e da formação crítica e autônoma dos estudantes. Com perspectivas próximas, a pedagogia dos multiletramentos também se preocupa com uma formação crítica de seus alunos, enfatizando e abrindo espaços para discussões e considerações dos estudos sobre a prática situada e o letramento crítico e a importância de se formar alunos que saibam receber e ler os textos que chegam até eles, compreendendo como o texto está ligado ao contexto em que ele foi produzido, o contexto do aluno e com as situações cotidianas.

Considerando, pois, o processo de ensino e aprendizagem, Freire (1996, p. 25) destaca que

quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Nessa perspectiva, ao trabalhar com os multiletramentos em sala de aula, o professor tem de estar disposto a despertar a curiosidade e autonomia de seus alunos. Aprender com eles, compartilhar o que já sabe e estar aberto a novos conhecimentos construídos juntos de seus alunos. Aqui é possível retomar Freire (1996), uma vez que o autor destaca que ensinar exige consciência do inacabado e respeito à autonomia do aluno. Contribuindo para essa formação, é válido considerar que

é de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos

escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita (ROJO; MOURA, 2012, p. 36).

Além disso, de acordo com Dias, (2012, p. 865).

as práticas multiletradas têm, pois, sua origem e influência nas mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line. Acima de tudo, precisa interpretar textos multimodais e perceber suas lacunas, silêncios e tendenciosidade, ou seja, desenvolver o seu letramento crítico.

Diante de tais considerações, é possível observar a imensidão de possibilidades que o multiletramento possibilita para o trabalho do professor em sala de aula, considerando as mudanças que a sociedade vem passando e que acabam refletindo na escola, pois lá estão inseridos sujeitos que fazem parte da sociedade.

Pensando nisso, buscamos apresentar no tópico a seguir, alguns conceitos importantes e que também fazem parte da perspectiva dos multiletramentos e que não deixam de estar de fora do ambiente escolar e do ambiente tecnológico.

3. AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A HIPERMÍDIA

A inserção de textos multimodais nas aulas de língua portuguesa é de grande importância para o desenvolvimento multiletrado dos alunos, afinal, o contato deles com tais textos além do seu dia a dia, proporciona o desenvolvimento de uma leitura crítica e coesa, assim há a formação de leitores atuantes, ou seja, a leitura que é ensinada na sala de aula vai além dela, para o meio social, com podemos observar em:

A formação de leitores na escola está, de forma dialética, ligada à formação de leitores para atuarem na sociedade, o que implica, necessariamente, a inserção de textos multimodais/multissemióticos no cotidiano escolar e, por extensão, uma reflexão acerca da concepção de letramento(s). Nesse viés, a participação efetiva nas práticas sociais contemporâneas é marcada pela diversidade cultural, linguística e tecnológica, o que exige múltiplos conhecimentos, habilidades e procedimentos de natureza diversificada. [...] (FERREIRA; MELO; RAGI, 2020, p. 193)

Visto isso, faz-se importante compreender como que a hipermídia é construída e pode ser utilizada na sala de aula, assim tem-se que em conformidade com Santaella (2014), a hipermídia ocorre por meio da junção entre o hipertexto com a multimídia, assim, segundo a autora “o prefixo hiper, na palavra hipertexto, refere-se à capacidade do texto para armazenar informações que se fragmentam em uma multiplicidade de partes dispostas em uma estrutura reticular” (p. 211). Devido às ações associativas e interativas do receptor do texto, proporcionadas pelo grande acesso a ferramentas tecnológicas e ao cognitivo do indivíduo, as partes supracitadas vão se juntando e reconfigurando-se em versões virtuais.

Nesta perspectiva, observa-se que as informações contidas nos textos se dão por meio de uma espécie de "integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital" (BARICHELLO, 2007, p.104), ou seja, a hipermídia é um fluxo contínuo de informação, que atua como portadora e/ou produtora de sentidos, seja em uma convergência de informações, ou a fim de complementar um modelo pedagógico de ensino.

Em palavras gerais, tem-se que com a grande evolução tecnológica a qual a sociedade está vivendo nos últimos anos tem proporcionado o surgimento de novos gêneros textuais, que na maioria das vezes possui suas matrizes resguardadas em gêneros tradicionais (MARCUSCHI, 2010), ou são gêneros multimodais que se unem para a transfiguração de um novo, como é o caso da hipermídia (SANTAELLA, 2014). Tal reconfiguração dos gêneros ocorre devido às inovações das tecnologias de comunicação e informação que contribuem para a elaboração/reconfiguração de novos gêneros a fim de que eles se adequem às novas tecnologias e se façam presentes na sociedade.

Nesse viés, para que possamos compreender como ocorre a hipermídia, é necessário antes compreendermos como ocorre o hipertexto é a multimídia. Assim, temos que o hipertexto nos apresenta por meio de um texto que não está estruturado frase a frase de maneira linear como estamos acostumados a lidar, como em um livro a título de exemplificação. Assim, ele caracteriza-se por meio de pontos de interação, ou seja, ao longo do texto (verbal), há palavras chaves que ao clicarmos nela somos redirecionados à outras páginas na web com novas informações, assim conforme Snyder (2005 *apud* ARAÚJO E SILVA, 2012, p. 123) o hipertexto deve ser definido da seguinte maneira,

(...) hipertexto é um médium de informações que existem apenas online, num computador. É uma estrutura composta de blocos de texto conectados por nexos (links) eletrônicos que oferecem diferentes caminhos para os usuários. O hipertexto providencia um meio de arranjar a informação de maneira não linear, tendo o computador como automatizado das ligações de uma peça com outra.

Assim, o hipertexto compõe um percurso de leitura que salta de um ponto a outro por meio de mensagens contidas em diferentes documentos, mas interconectados (SANTAELLA, 2014). O hipertexto possui uma estrutura multilinear que passa de um lado a outro com um simples toque, além disso, a sua estrutura também é interativa, visto que ela implica na manipulação do usuário/leitor para se mover dentro das páginas web em busca de informações.

Com relação a multimídia, tem-se a hibridação, ou seja, a mistura das linguagens, dos códigos, das mídias e dos processos sígnicos. Assim, devido ao fato que o ciberespaço proporciona uma mistura entre as diferentes linguagens sem que haja nenhum limite estourado, nasce uma o que Santaella (2014), vai chamar de “malha híbrida de linguagens”, pois ao unir: as linguagens pré-existentes: a narrativa textual, a enciclopédia, dos quadrinhos, os desenhos animados, o teatro, o filme, a dança, a arquitetura, o design urbano etc., nasce algo novo mas fundamentado ao passado, nesse sentido temos a multimídia, “[...] a multimídia, está que é responsável pelo que este artigo está propondo sob o conceito de gêneros discursivos híbridos, o que implica conceber a discursividade como necessariamente multimidiática.” (SANTAELLA, 2014, p. 213).

Ao se fundir a multimídia com o hipertexto tem-se a hipermídia, que em conformidade com Santaella (2014, p. 213),

Essa mistura densa e complexa de linguagens, feita de hipersintaxes multimídia -- povoada de símbolos matemáticos, notações, diagramas, figuras, também povoada de vozes, música, sons e ruídos -- inaugura um novo modo de formar e configurar informações, uma espessura de significados que não se restringe à linguagem verbal, mas se constrói por parentescos e contágios de sentidos advindos das múltiplas possibilidades abertas pelo som, pela visualidade e pelo discurso verbal.

Para que seja possível compreender a hipermídia é necessário ir além das mídias digitais até os interiores de suas linguagens, pois de acordo com Santaella (2014), é possível entender a hipermídia apenas ao analisar o interior das linguagens, pois somente nessa posição é encontrados os processos sígnicos de alta complexidade, ou seja, as misturas entre todas as linguagens dos mais variados gêneros.

A hipermídia é composta por

[...] conglomerados de informação multimídia (verbo, som e imagem) de acesso não sequencial, navegáveis através de palavras-chave semialeatórias. Assim, os ingredientes da hipermídia são imagens, sons, textos, animações e vídeos que podem ser conectados em combinações diversas, rompendo com a ideia linear de um texto com começo, meio e fim pré-determinados e fixos. (SANTAELLA, 2014, p.214)

Nesse sentido, temos que a hipermídia são textos disponibilizados em páginas na web que possuem uma leitura não verbal e com recursos de hiperlink que ao serem clicados pelos usuários/leitores, o redireciona para outra página com informações complementares. Assim, além da hipermídia trata-se de uma leitura interativa não apenas por fazer uso de recursos multimodais, mas por dar a liberdade do indivíduo caminhar pelo texto de uma maneira não linear.

Dito isso, é importante elencar que com os avanços das tecnologias de comunicação e informação assim como a sua popularização, toda a sociedade tem acesso constante a esse tipo de conteúdo em suas mãos diariamente e levando em consideração a questão que é proposta nos multiletramentos por Rojo (2012), faz-se importante inserir a cultura dos alunos, o seu viver, em sala de aula, a fim de realizar um ensino multiletrado e que relacione escola com a sociedade a qual os estudantes estão inseridos. Assim, o uso da hipermídia no ambiente escolar tem ganhado espaço há alguns anos, principalmente ao pensarmos em seu uso das aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2018, p.72),

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto [...] novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos

Assim, o uso de novas formas de ensino-aprendizagem que as tecnologias possibilitam contribuem para que haja autonomia e liberdade para os alunos e com isso a aprendizagem muda indo além da sala de aula e se misturando com o cotidiano deles, afinal o leitor torna-se coautor do texto o qual está lendo. Para tanto, o uso dos novos gêneros textuais contribui para uma sala de aula interativa e com relação ao ensino de Língua Portuguesa, tem-se que as habilidades linguísticas: leitura, escrita e a oralidade, podem ser trabalhadas por meio dessas ferramentas de maneira eficiente e coesa.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE HIPERMÍDIA E MULTILETRAMENTOS

Vivemos novos tempos num mundo envolto por tecnologias digitais que atingem grande parte da sociedade contemporânea. O que antes era mídia, passou a

ser mídias e, atualmente, chegamos às hipermídias. Embora apresente vários significados, como ilustram Rojo e Moura (2019, p.30), mídia, em sua origem,

designava tanto aparelhos e dispositivos mecânicos e eletrônicos (telégrafo e rádio) quanto seus produtos (fotografia). Atualmente, a palavra é usada, com frequência, para designar também a imprensa, a grande imprensa, o jornalismo, o meio de comunicação, o veículo, em manchetes como: “Tragédia em Santa Maria segue nas manchetes da mídia internacional.” [O Globo, 28/01/2013].

Outro importante aspecto dos dias atuais é a proposta do trabalho, no contexto educacional, com a pedagogia dos multiletramentos que considera tanto o contexto onde a produção textual é realizada e a interação entre os sujeitos ocorre, quanto os diversos modos presentes em sua elaboração. Assim, os novos meios de informação e comunicação propiciam a agregação de diferentes modos de elaboração do significado, integrando o textual ao visual, ao comportamental, ao espaço, ao áudio, entre outros. Essa é uma característica importante nas três formas como a mídia se apresenta: mídia de massa, multimídia e hipermídia.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDCI propiciam que as diferentes mídias se aproximem e se tornem uma hipermídia, onde se misturam e, através dos links, permitem rápido acesso a diversos conteúdos, assim como o direcionamento da leitura pelo leitor. Cabe ressaltar que Santaella (2003) chama a atenção para o fato de que as transformações sociais e culturais não se dão a partir do aparecimento de novas tecnologias ou meios de comunicação. Todavia, as TDCI permitem que sejam criados diferentes tipos e modos tanto de circulação quanto de controle das interações entre os sujeitos (mensagem e linguagem) que, por sua vez, podem influir ou motivar as mudanças socioculturais. Assim, é dentro dessas plataformas que ocorrem novas formas de comunicação que geram novos gêneros textuais, os quais congregam diversos modos em sua constituição (som, imagens, movimento, cores, entre outros): a multimodalidade².

² O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metac conhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização. Os usuários transitam entre modos e meios de comunicação de acordo com o que denominamos “interesses”, e é muito importante, em termos de competência comunicativa, compreender

Após retomarmos algumas informações acerca da hipermídia e dos multiletramentos, partimos para a discussão acerca da formação de professores neste novo contexto.

Apresentamos a importância dos textos digitais no trabalho do professor de língua portuguesa na sala de aula, mas não nos questionamos sobre a forma como este trabalho será desenvolvido ou sobre a formação dos professores que mediarão esse desenvolvimento. Cabe, então, buscar informações sobre o estudante que se encontra na escola contemporânea: seu perfil, seus interesses e seus conhecimentos são fundamentos básicos para o planejamento de uma proposta efetiva de ações pedagógicas. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) afirmam que os aprendizes das escolas contemporâneas apresentam tipos de sensibilidade diferentes daqueles experimentados pelos estudantes presentes no ambiente escolar até pouco tempo. Os autores chamam de geração “P” esta nova geração presente nas escolas e observam que estes alunos “têm em suas mãos *smartphones* ubíquos, conectados a novas mídias sociais, que lhes permitem se comunicar com pessoas a qualquer hora do dia, em qualquer lugar”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 26). Embora esse fato não seja observado em todas as esferas sociais, uma vez que depende da realidade socioeconômica e cultural na qual os aprendizes estão inseridos, há que se observar que uma parcela considerável das crianças e jovens têm acesso a aparelhos eletrônicos e às mídias sociais, fazendo com que esse contexto influencie suas ações dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, é possível estabelecer um quadro comparativo entre as gerações e seus hábitos e interesses.

Quadro 1 – Geração “P” em comparação à geração anterior

GERAÇÃO ANTERIOR	GERAÇÃO “P”
Em geral, acostumada a interagir como telespectadora histórias do cinema e de televisão, meios de comunicação intrínsecos à dinâmica de produção e consumo da “mídia de massa”.	Cada vez mais familiarizada com personagens de histórias de <i>videogame</i> e de <i>fanfics on-line</i> , tendo a possibilidade de atuar no modo como estas histórias terminam.
Costumava ouvir as “40 melhores músicas” de uma <i>playlist</i> gerada por uma rádio.	Constrói suas próprias <i>playlists</i> em seus <i>smartphones</i> , cujas músicas variam de acordo com as preferências de cada usuário.

as escolhas dos usuários nas novas mídias – tão importante quanto compreendê-las na mídia impressa ou em outras mídias mais tradicionais. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>

Expandia seu tempo livre com hábitos de leitura, mais do que com a escrita.	Preenche seu tempo livre tanto com a leitura quanto com a escrita, já que ambas estão fundidas em práticas integradas de mensagens de textos e em redes sociais.
Assistia passivamente a uma programação de canais de TV, montada por outras pessoas (profissionais da comunicação em massa).	“Navega” por milhões de vídeos que circulam na rede mundial de computadores e/ou produz seus próprios vídeos por meio das câmeras de seus <i>smartphones</i> e os carrega na internet.
Muito do que aprendia vinha de um contexto formal de aprendizagem – a escola.	Aprende mais em ambientes semiformais e informações, a partir de uma variedade de fontes, como, por exemplo, em rotinas de autoaprendizagem por meio de aplicativos de aparelhos eletrônicos e por meio de interações sociais em diversas comunidades <i>on-line</i> .

Fonte: Adaptado de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 26)

Como pode ser constatado no Quadro 1, o perfil da geração anterior ao desenvolvimento das TDIC e da geração “P” são visivelmente distintos e essas mudanças estão cada vez mais presentes na sociedade e no mercado de trabalho. Este último necessita de sujeitos participativos e ativos, que buscam resolver problemas, calculam riscos, resolvem problemas, criam e recriam o mundo ao seu redor. Esses sujeitos se encontram nas escolas prontos a desenvolver seu potencial criativo e inovador, mas necessitam de professores que estejam preparados para mediar esse importante processo.

Nesse sentido, se temos novos aprendizes, precisamos de professores preparados para atendê-los, uma vez que “nenhuma grande mudança pode, de fato ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27). Freire (1996, p. 12) já observava a necessidade desse novo olhar do docente para seu aluno, ao afirmar que interessa

alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Trazendo as colocações de Freire (1996) para os dias atuais, podemos observar que a necessidade da formação docente constante e contínua ainda é assunto importante a ser estudado, debatido e praticado. É significativo observar que a proposta de que o aluno, desde o início de sua experiência formadora, assumisse como sujeito da produção do saber num processo em que o professor se convença de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2019, p. 12) é retomada pelo Grupo de Nova Londres – GNL, ao apresentar o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que este manifesto apresenta propostas que valorizam a multiculturalidade, a participação ativa do estudante na elaboração das ações pedagógicas e a construção coletiva e colaborativa do conhecimento, de forma que o aluno se sinta preparado e motivado para se posicionar criticamente, mas de forma construtiva, assumindo a responsabilidade pela cultura local e, ao mesmo tempo, inovando, transformando a realidade na qual se encontra inserido. (KALANTZIS; COPE, 2000).

Freire (1996, p.14-15) destaca a importância da consciência de aprendiz que o professor necessita desenvolver, ao observar que as condições de aprendizagem

implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

No entanto, para promover toda essa mudança na proposta de ensino, o professor necessita ser formado em uma perspectiva que envolva não somente os conceitos teóricos acerca da hipermídia e dos multiletramentos, mas um fazer pedagógico em que o docente em formação também assume o papel de aprendiz (professor-aluno) que precisa ser “multiletrado” e preparado para se envolver no mundo hipermidiático. Sobre esse assunto, Belizário, Ferreira e Costa (2021, p. 234) apontam que

ao pensarmos numa proposta de formação tão integrada à diversidade de linguagens e culturas que circulam, se mesclam, se hibridizam, em especial, nas plataformas digitais de um mundo globalizado, percebemos a importância de considerar a Pedagogia dos Multiletramentos como possibilidade de componente a ser integrado no currículo da formação de professores, uma vez que sua proposta é ampla, permitindo um trabalho interdisciplinar e que valorize a cultura e as vivências dos alunos. Mas, não basta estudar a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos. Percebemos a

necessidade de que essa proposta se torne uma prática também na formação dos professores. Por vezes, estudamos diferentes teorias sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas de uma forma tradicional e imposta verticalmente.

O comprometimento do professor-aluno, o envolvimento em uma proposta de construção colaborativa e a integração do conhecimento como forma de transmutação da sociedade é fundamental para que o docente tenha uma formação consciente e sólida que o prepare para trabalhar com o olhar voltado para a diversidade sociocultural e econômica de seus alunos.

A formação dos docentes tem a possibilidade de se refletir em sua prática pedagógica com os alunos, os quais devem ser considerados sujeitos ativos e atuantes na construção do saber e não relegados a receptores de informações ou espectadores no espaço escolar.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) observam que esses estudantes representam a nova geração que se encontra no interior das instituições de ensino e que necessita de professores renovados, os quais denominam de novos professores e ressaltam que “o termo novos professores remete a “uma transformação da profissão docente” e não a substituição dos docentes que se encontram atuando”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27). Os autores ainda destacam que precisamos de novos docentes para atender a esses novos alunos e que estes professores necessitam desempenhar papel relevante nas propostas desenvolvidas na sala de aula, ou seja, é fundamental que eles sejam

designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar condições nas quais os aprendizes assumirão maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários; que se sintam confortáveis com design de aprendizagem da internet, os espaços de instrução que não se limitam aos planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudantes (...). (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27-28).

As características apresentadas pelos autores remetem a ambientes similares aos blogs e às diversas redes sociais utilizadas pelos estudantes da educação básica, onde interagem, criam e recriam informações. Quando observamos a importância de um docente preparado para trabalhar com as hipermídias e os multiletramentos, percebemos a necessidade e a importância de que eles também sejam formados dentro destas perspectivas para que tenham conhecimento teórico e habilidade prática para navegar pelos diversos ambientes digitais e conviver com a leitura e construção de significados dos textos multimodais, com olhar consciente e crítico. Para tanto, as propostas dos cursos iniciais ou continuados para a formação de professores devem, além de apresentar conceitos teóricos, desenvolvê-los a

partir de uma prática dinâmica, colaborativa e reflexiva que oportunize ao professor em formação atuar ativamente no processo de escolhas, de posicionamento crítico e de elaboração do conhecimento. Dentro dessa perspectiva da formação docente, Freire (1996, p. 12) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”.

É relevante, ainda, que se explore as diversas mídias nas propostas pedagógicas nos cursos de formação de professores, para que os docentes tenham a oportunidade de conhecer, utilizar, criar e interagir na perspectiva das hipermídias.

Não basta, portanto, apresentar novas propostas com metodologias que não permitam a participação efetiva do aprendiz ou que, como colocado, faça do aluno um mero espectador. É preciso que o professor, ao concluir determinado curso de formação, tenha não somente referenciais teóricos, mas também referências acerca de uma prática diferenciada, inovadora, que possa servir de orientação para a criação, a reflexão e recriação de práticas pedagógicas que, verdadeiramente, estejam embasadas nos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por um processo de ensino contextualizado e atraente é algo constante e que demanda um grande processo de busca e pesquisas por parte do professor. É preciso buscar metodologias que deem oportunidades para o aluno ocupar o seu devido lugar na sala de aula: sujeitos pensantes, que compartilham seus conhecimentos, que saibam ler criticamente os textos que chegam até eles. Pensando nisso, temos contribuições da pedagogia dos multiletramentos para lidar com os mais variados tipos de textos que circulam na sociedade e que chegam na sala de aula, os chamados textos hipermidiáticos, que são compostos por diferentes mídias e linguagens.

Ao lidar com esses textos em sala, o professor precisa estar bem preparado para compartilhar com seus alunos e analisar tais textos de maneira crítica, contextualizada e consciente, explorando minuciosamente os elementos que fazem parte da sua composição. Para isso, frisamos a importância de um processo de formação que possibilite experiências com diferentes gêneros textuais, compostos por múltiplas linguagens, abrindo caminhos para que o “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” (FREIRE, 1996, p. 14).

Outra questão que merece destaque diz respeito às metodologias utilizadas nos cursos de formação de professores, sejam de formação inicial ou continuada. É importante que se repense esta formação, uma vez que o professor, enquanto aluno, necessita de experienciar ações pedagógicas diferenciadas que, juntamente com as teorias e conceitos construídos em sua trajetória, possam servir de referência para as ações docentes.

Dentro desse universo formativo, é fundamental que o professor também seja preparado para a sua atuação, seja multiletrado em ambientes digitais que

possam servir de aparato para a sua prática docente, bem como formação e inspiração para criar, refletir e recriar propostas para o processo de ensino e aprendizagem que traga para o espaço escolar não somente a tecnologias digitais, mas o contexto cultural e social da comunidade escolar atendida que pode se refletir nos textos que circulam nas redes sociais, nas quais seus alunos agem e interagem constantemente.

Referências

ARAÚJO E SILVA, Maria Aparecida. **Hipertextualidade como condição cognitiva**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BARICHELLO, Eugenia Mariano da Rocha. Estratégias comunicativas interacionais nas organizações contemporâneas. In: KUNSCH, M. M.K. **Handbook de Comunicação Organizacional**. São Paulo, 2007.

BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; FERREIRA, Helena Maria; COSTA, Márcia Carla Pereira. Multiletramentos: possibilidades para a qualificação da profissionalidade docente. in: ELIEZER, C. R.; BORGES, R. M.; ARCAS, P. H. (org.). **Educação em questão: tendências, estratégias e resistências**. Santo Ângelo: Metrics, 2021. P, 227-242.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s ite.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000.

DIAS, Reinildes. **WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Revista brasileira de linguística aplicada, v. 12, n. 4, 2012.

FERREIRA, Helena Maria; MELO, Guilherme; RAGI, Taísa Rita. O DESIGN DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS. **Revista Signos**, Lajeado, v. 2, n. 41, p. 190-208, jun. 2020. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2586>. Acesso em: 27 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KALANTZIS, Mary. COPE, Bill. PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A.P. MACHADO A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

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

SANTAELLA, Lucia. **Das culturas das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS, n^o 22, p. 23032. Porto Alegre: RS, 2003.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 2, n. 9, p. 206-216, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Z96vv4RWJy4Qb8hghKmtvCL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

SÉ, E. V. G. **Tecnologia: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal**. **Portal Vya Estelar**, 2008. Disponível em: <https://vyaestelar.com.br/tecnologia-manuais-de-aparelhos-devem-ter-linguagem-multimodal/#:~:text=Tecnologia%3A%20manuais%20de%20aparelhos%20deve m%20ter%20linguagem%20multimodal,-Elisandra%20Vilella%20G&text=Diversos%20tipos%20de%20textos%20circula m,esses%20s%C3%A3o%20suscept%C3%ADveis%20a%20modifica%C3%A7%C3%B5es.>, acesso em: 09 out. 2021

Para citar este artigo

BELIZÁRIO, V. A.; SOUZA, T. C. de.; RAGI, T. R. Hipermídia: contribuições para o processo de formação de professores. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 8, 2021, p. 180-190.

As autoras

VANILDA APARECIDA BELIZÁRIO é inspetora Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, atuando em toda região do extremo Sul de Minas.

TECIENE CÁSSIA DE SOUZA é graduanda de Pedagogia pelo Instituto Coimbra (2019). Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Lavras (2018). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2021).

TAISA RITA RAGI é Graduada em Letras- Português e Inglês pela Universidade Federal de Lavras- UFLA (2017-2022).