

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA EAD: O AVA COMO ESPAÇO-TEMPO HIPERTEXTUAL

Data de aceite: 23/11/2023

Elaine Anjos dos Santos Beserra

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana, membro Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS) bolsista CAPES.
<http://lattes.cnpq.br/9384573396736805>

Úrsula Cunha Anacleto

Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Doutora em Educação (UFPB). Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Professora Adjunta no Departamento de Educação (DEDU/UEFS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET UEFS).
<http://lattes.cnpq.br/7781613113942036>

aprendizagem Moodle. Importa saber de que forma a produção destes textos no ambiente virtual de aprendizagem contribui para o (multi)letramentos acadêmicos de estudantes na Educação a Distância, para debater sobre a interação dos estudantes com diversas culturas de linguagem que contribuem para a formação de sujeitos hiperletrados em uma sociedade ciberculturada. Ao analisar a formação inicial destes futuros professores integrantes da Educação a Distância, refletimos sobre as práticas de (multi)letramentos presentes no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, por entender a importância desta ação para a promoção de reflexão crítica sobre os modos de escrita de gêneros discursivos pertencentes à esfera acadêmica, a partir da atribuição de sentidos às múltiplas linguagens e semioses presentes nessas atividades pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos, formação de professor, EAD, hipertexto.

ABSTRACT: This article arises from the desire to analyze, reflect upon, understand, and discuss how the perspective of multiliteracies significantly contributes to text production in the Moodle virtual learning environment. It aims to reflect on the

RESUMO: Este artigo parte do anseio em analisar, refletir, compreender e debater como a perspectiva dos multiletramentos contribui significativamente para a produção de textos no ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Vislumbra-se refletir sobre as estratégias utilizadas por estudantes na construção de textos acadêmicos no ambiente virtual de

strategies used by students in the construction of academic texts in the Moodle virtual learning environment. It is important to understand how the production of these texts in the virtual learning environment contributes to students' (multi)academic literacies in Distance Education and to discuss the interaction of students with various language cultures that contribute to the formation of hyperliterate individuals in a cybercultured society. By analyzing the initial training of these future teachers involved in Distance Education, we reflect on the practices of (multi)literacies present in the Moodle virtual learning environment, understanding the importance of this action in promoting critical reflection on the modes of writing of discursive genres belonging to the academic sphere, based on the attribution of meanings to the multiple languages and semiotics present in these pedagogical activities.

KEYWORDS : MULTIliteracies, teacher training, distance learning, hypertext.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais (TD) e as esferas de comunicação potencializadas pelo ciberespaço fizeram emergir diversas práticas de letramento que proporcionaram mudanças nos processos interacionais e nas formas de construção de conhecimento. Dessa forma, o desenvolvimento das mídias digitais acarretou uma (r)evolução sociocultural e educacional que, também, contribuiu para a emergência de outros espaços para a formação continuada do professor, dentre eles, os ambientes virtuais de aprendizagem, e para a diversidade de gêneros discursivos que fazem parte dessa estrutura sociointerativa.

As TD potencializaram mudanças nas formas de interação e de acesso a informações nas mais variadas áreas do conhecimento. Como produto da sociedade e da cultura, essas tecnologias contribuíram para remodelar a base material da sociedade, gerando, dessa forma, novos comportamentos sociais, outras formas de comunicação e modos de trabalho (Castells, 1999). Nesse sentido, também interferiram na forma de ensinar e de aprender, além de ampliar espaços para a produção de conhecimentos, através de práticas de linguagem por meio de diversas ordens discursivas. Isso porque, como afirma Kenski (2018, p. 44),

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) correspondem a um conjunto de meios técnicos, sistemas e ferramentas que permitem a produção, o tratamento e a disseminação de informações por meio de dispositivos eletrônicos como computadores, tablets e smartphones, além de outras tecnologias conectadas em rede.

Acreditamos que as TD, apresentadas como TDIC por Kenski (2018), têm gerado implicações significativas para a Educação, transformando a forma como os conteúdos são transmitidos/construídos e assimilados. Portanto, a utilização dessas tecnologias no processo educacional pode proporcionar uma aprendizagem mais ativa e participativa, além de ampliar o acesso ao conhecimento e possibilitar a formação de redes de colaboração e troca de informações entre os estudantes.

Por certo, como afirmam Santaella (2003) e Lemos (2002), essas tecnologias

suscitaram novas formas de comunicação, que transformaram as relações de espaço e tempo, a partir da instantaneidade do ciberespaço. Compreendemos que o ciberespaço designa as formas originais de criação, de navegação do conhecimento e de relação social que eles permitem (Lévy, 1993). Ainda a partir de Lévy (2010, p. 17), inferimos que o ciberespaço “especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. Assim, corresponde a um espaço de interatividade comunicativa e pluralidade de informações. Portanto, “mais do que um fenômeno técnico, o ciberespaço é um fenômeno social” (Lemos, 2002, p.148).

Sendo um local dinâmico e fluido, constitui-se em um espaço de reflexão sobre as práticas culturais, o que traz reverberações para a educação e para a organização de atividades textuais e discursivas nesse campo de atuação. O ciberespaço não se torna apenas um recurso educacional e, sim, a possibilidade de utilizar e explorar processos de virtualização, que vão além da reprodução e da aplicação de conhecimento, pois é “o lugar onde estamos quando entramos num ambiente simulado (realidade virtual), e como conjunto de redes de computadores, interligados ou não em todo o planeta, a internet” (Lemos, 2002, p.137). Como espaço de comunicação, interativo, dinâmico e plural, o ciberespaço estrutura-se por meio do hipertexto.

Hipertexto é um conceito-chave na obra de Pierre Lévy, filósofo e pesquisador francês, que estuda as tecnologias digitais, denominada por ele de tecnologias da inteligência, e sua influência na sociedade contemporânea. Ele define essa forma de escrita como não linear, na qual o leitor é convidado a explorar múltiplos caminhos de leitura e a construir seu próprio percurso através dos textos. Como apresenta Lévy (2010), essa forma textual baseia-se na lógica da associação, em contraposição à lógica da sequência que caracteriza muitos textos da materialidade impressa. O hipertexto permite a construção de textos não lineares, nos quais os elementos podem ser conectados de forma livre e multidimensional. Assim, para o autor, “um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos [...]” (Lévy, 2010, p. 33).

O hipertexto representa uma revolução na forma como as informações são produzidas, distribuídas e acessadas na era digital, permitindo a criação de uma memória coletiva global e uma inteligência coletiva capaz de lidar com a complexidade e a diversidade do mundo atual. Além disso, favorece o surgimento de uma cultura participativa, em que os interagentes são convidados a contribuir para a criação e a atualização do conhecimento coletivo, permitindo a construção de outras formas de produção de conhecimento textualmente mediadas. Isso ocorre devido aos próprios traços definidores do hipertexto, que é em sua essência alinear e interativo.

Em relação ao caráter não linear do hipertexto, levamos em conta a constituição desse texto por unidades de informações, o que propicia ao interlocutor escolher seus

modos de interação com o texto e com a produção de sentido dele. Essa característica do hipertexto reverbera em aspectos inerentes a ele, tais como os mencionados por Santaella (2007), a partir dos estudos de Landow (1994): topologia (a não necessidade da sequência fixa entre os módulos dos textos para a sua compreensão pelo leitor); multilinearidade (a ratificação do caráter descontínuo dos nós do texto, representados pelos *links*, que se tornam elementos básicos para construção hipertextual); reticularidade (a constituição em rede do hipertexto, o que caracteriza sua forma cíclica) e manipulação (a constituição do caráter aberto do hipertexto representando pela liberdade de interação com ele).

Pelas próprias características do hipertexto (alinearidade e interatividade), compreendemos, então, que as TD auxiliaram nas mudanças da nossa relação com a escrita e a leitura, bem como os acessos e as utilizações dos textos. Nessa perspectiva, Kleiman (2014) salienta a necessidade de aprendizagem digital – para além do aprendizado do uso das tecnologias digitais, seu funcionamento e possibilidades –, mas também dos gêneros e das formas discursivas que circulam nesses meios. A partir dessa necessidade de aprendizagem digital, surgem as reflexões sobre as implicações para a formação continuada de professores, que leve em conta aspectos da hipertextualidade.

Partimos da abordagem de formação continuada como

uma atividade que busca o desenvolvimento constante dos profissionais, para que possam se adaptar e inovar frente às mudanças no mercado e às necessidades das organizações. O processo de formação deve ser contínuo e abranger uma ampla gama de conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma a possibilitar a atualização e aprimoramento das práticas profissionais. (Silva, 2019, p. 123)

Nesse sentido, a formação acadêmica deve ter como intenção a constituição do professor que reflete na ação (no processo da própria ação de ensino), sobre a ação (na reverberação da ação de ensino) e sobre a reflexão na ação (no processo de auto-formação e formação continuada) (Pimenta, 1999), tendo em vista que a formação acadêmica se constitui também de forma hipertextual. Como apresenta Pimenta (1999, p. 31), “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”.

Portanto, torna-se importante problematizar aspectos que envolvem a formação de professores, dentre eles as materialidades textuais que são disponibilizadas para esse processo formativo, no sentido de perceber como os hipertextos contribuem para a compreensão das dimensões éticas e estéticas dos textos multiletrados utilizados na cultura digital.

OS MULTILETRAMENTOS E A EAD

Os estudos sobre os multiletramentos, propostos pelo Grupo Nova Londres (GNL), constituem o escopo teórico-metodológico para a compreensão dos hipertextos presentes nas salas de aula virtuais dos cursos de formação continuada na modalidade da Educação a

Distância (EaD). Nesse sentido, entendemos que a perspectiva dos multiletramentos como fundamentação para práticas hipertextuais formativas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), espaço-tempo formativo na EaD, abarca mudanças nas formas de compreender o texto e os modos de comunicação, com maior ênfase para o multimodal (linguístico, visual, auditivo, espacial etc.) e outras formas de hibridismos de linguagens que, por natureza, constituem-se multissemióticas (verbovisuais, sonoro-movimentos etc.).

Os multiletramentos, como apresentado por Rojo (2012) a partir de diálogos com o GNL, apontam para multiplicidades presentes nas sociedades: das culturas das populações e das semioses que constituem os textos, principalmente na cultura digital. Nos cursos EaD, é possível perceber a diversidade e a pluralidade de estudantes que fazem parte desse ecossistema formativo das mais diversas ordens, desde a geográfica, etária, educacional, socioeconômica etc. Esses aspectos identitários constituem-se como fatores importantes para a atribuição de sentido aos hipertextos no processo de formação continuada.

No entanto, o prefixo “multi” associado aos multiletramentos também aponta para a multiplicidade de linguagens, mídias e semioses envolvidas na construção dos textos (e hipertextos) na contemporaneidade. No AVA, por exemplo, existem diversas produções culturais letradas que estão em circulação, materializadas por inúmeros gêneros discursivos – slides, wikis, fóruns de discussão, glossário, chats, questionário, dentre outros –, que se constituem como

[...] conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “populares/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’ (Rojo, 2012, p. 13).

Dessa forma, a multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos hipertextos presentes no AVA nos cursos de formação continuada em EaD é constituída de forma multiletrada, o que exige, como afirma Rojo (2012), capacidades e práticas de compreensão multimodais e multissemióticas para a constituição de sentido dos textos. Por certo, a multimodalidade ultrapassa a simples soma de linguagens em um texto; mas compreende a interação desses modos de linguagem, que podem oportunizar a “reflexão na ação” sobre a própria constituição da linguagem e sobre o mundo.

Nesse sentido, como afirmam Ferraz e Aneleto (2018, p. 463), “[...] os multiletramentos, concretizados com base em textos multimodais, multiculturais e multilinguísticos, [...] proporcionam novas leituras e novas inter-relações entre leitor, texto, mensagem, portador”. Por conseguinte, proporciona a construção de significados por movimentos de *design*, caracterizados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) como um processo de construção de significado por ato de representação ou de comunicação, constituindo um *devoir*.

Na Educação a Distância, o AVA possui interfaces que permitem a reflexão dos

estudantes acerca de um conteúdo. Isso porque, nesse ambiente, há interação síncrona com a troca de mensagens instantâneas, o que possibilita a aprendizagem colaborativa, ou seja, todos colaboram com a aprendizagem através de trocas de informações entre os participantes em um mesmo tempo cronológico, como também existe a interação assíncrona, quando os participantes do espaço comunicativo dialogam em tempos diferentes do envio das mensagens. Nesse sentido, conforme Burnham *et al* (2009), a interatividade torna-se um fator importante na EaD, tendo em vista que a interatividade amplia o mais comunicacional (Silva, 2012). A interatividade, para Lévy (1999, p. 79), surge da

[...] participação ativa do beneficiário de uma transação de informação. De fato, seria mostrar que o receptor de informação, a menos que esteja morto, nunca é passivo. Mesmo sentado na frente de uma televisão sem controle remoto, o destinatário decodifica, interpreta, participa, mobiliza seu sistema nervoso de muitas maneiras, e sempre de forma diferente de seu vizinho.

A interatividade, portanto, constitui-se mais do que uma interação, mas representa uma “hiper-interação” (Silva, 2001, p. 29): a disposição dialógica que associa emissão e recepção dos polos na co-criação da comunicação. Assim, a interatividade “[...] é a disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores interações” (Silva, 2000, p. 20).

As interfaces digitais do AVA – constituídas de forma hipertextual e multiletrada – ampliam possibilidades de interatividade entre os participantes nos cursos em EaD. No entanto, no processo didático-pedagógico, esperamos que o professor utilize práticas textuais inovadoras e situadas no ciberespaço, no sentido de possibilitar a interatividade entre os participantes. Por certo, “Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são construções sociais que utilizam recursos tecnológicos e que propiciam um conjunto de interações sociais mediadas, visando à aprendizagem coletiva” (Preti, 2005, p. 35).

Essa citação de Preti (2005) evidencia que os AVA são uma construção social que utilizam dispositivos tecnológicos como meio para as interações entre os estudantes e o conhecimento, através de práticas de interatividade. Isso significa que o AVA é um espaço que possibilita a construção colaborativa de conhecimento, em que estudantes podem interagir entre si e com os professores para o compartilhamento de informações textualmente apresentadas. Além disso, o autor também destaca que o AVA é uma construção social, ou seja, é criado a partir das necessidades e das expectativas dos participantes e de outros atores que compõem a EaD. Isso significa que para o desenvolvimento e para a utilização de um AVA é necessário estar atento a como esse ambiente promoverá práticas de interatividade, por meio dos diversos modos textuais que ele agrega.

Sabemos que o AVA oferece diversas interfaces que favorecem o processo de construção de conhecimento, a partir das práticas de linguagem apresentadas por meio

de gêneros textuais, tais como fóruns de discussão, chats, videoaulas, wikis, glossários, dentre outros. Além disso, ele permite que os estudantes acessem o conteúdo do curso em qualquer lugar e a qualquer momento, aumentando a flexibilidade e a acessibilidade aos textos.

Dessa forma, compreendemos que esse ambiente torna-se um espaço de imersão, provocado pela interatividade que, ao ver de Santaella (2004), nos levou a contínuas revisões sobre a concepção dos participantes dos processos comunicativos, tais como de receptor e de emissor, bem como o de mensagem. Nesse sentido, no Moodle, não há espaço para emissor ou receptor definido, mas existe um “trânsito informacional” (Santaella, 2004, p. 181). Assim, para a autora, “todos se tornam negociadores de um fluxo indefinido de signos que surgem e desaparecem em função do acesso e das comutações” (Santaella, 2004, p. 181).

Ainda sobre o AVA, de acordo com Dougiamas (2006, p. 7), o objetivo dessa plataforma é “ajudar educadores a criar ambientes de aprendizagem online com um foco no diálogo e na construção coletiva do conhecimento”. O AVA, então, é uma plataforma que tem por finalidade facilitar a comunicação e a hiper-interação entre os participantes do curso, promovendo a construção colaborativa do conhecimento. Ou seja, o AVA não é apenas uma plataforma de distribuição de conteúdo, mas sim um espaço que visa estimular a participação ativa dos estudantes, por meios textuais, na construção do conhecimento.

Além disso, esse ambiente virtual também é conhecido por sua flexibilidade e customização. A plataforma permite que os utilizadores personalizem o ambiente de acordo com suas necessidades e seus objetivos de ensino (e de aprendizagem), adaptando-o às demandas dos estudantes e da instituição. Isso significa que é possível criar cursos online em diferentes áreas do conhecimento, com diferentes metodologias de ensino e com a disponibilização de diversos gêneros textuais, oferecendo uma experiência de aprendizagem única e personalizada para o estudante.

CONCLUSÃO

No Brasil, a Educação a Distância teve um grande marco histórico com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, que possibilitou a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação em todo o país. Desde então, a EaD tem crescido significativamente, especialmente nos últimos anos, impulsionada pela expansão da internet e pelo crescente acesso às Tecnologias Digitais no Brasil.

Diante desse histórico, percebemos que trabalhar o texto por meio das TD na EaD, embora essa modalidade seja constituída por essas interfaces, nem sempre se torna uma tarefa pronta, *a priori*. Entretanto, entendemos que oportunizar uma preparação dos estudantes para a ampliação dos multiletramentos mediados por esses artefatos torna-se uma das funções primordiais, na atualidade, dos cursos de EaD. Ou seja: não basta ensinar

ao estudante utilizar um ou outro recurso do AVA, mas oportunizar a ele experiências situadas de linguagem por meio de interfaces que compõem a ambiência digital nessa modalidade de ensino.

Por isso, atentar-nos para a perspectiva multiletrada acionada nas práticas textuais na EAD torna-se uma ação emergente para a constituição de uma ação crítica e ativa do estudante frente aos textos e à diversidade de linguagem, semiose, modo de composição, dentre outros, que o hipertexto apresenta. Além disso, funciona como uma maneira para que os estudantes possam compreender as mais diversas formas de significar um texto, levando em conta aspectos como linguagem, contexto, mídias, gêneros, esferas de circulação, dentre outros fatores.

Assim, a EaD precisa atender às necessidades da cultura digital, com leitores e com escritores competentes e capazes de compreender e interagir com hipertextos presentes nas mais variadas interfaces digitais de divulgação desses textos. Por certo, essa ação de multiletramento exigirá habilidades para atuar frente à ampliação da integração, ao acesso e ao uso de diversas interfaces em um mesmo espaço virtual. Nesse sentido, as práticas textuais disponíveis no AVA poderão contribuir, sobremaneira, para essa constituição.

Dessa forma, entendemos que conceber a formação continuada, levando em conta aspectos das interfaces e das textualidades inerentes à cultura digital, é um grande desafio para a EaD devido a vários fatores, tais como: “[...] os contextos, as características e demandas diferenciadas dos estudantes que vão gerar leituras e aproveitamentos fortemente diversificados” (Belloni, 2002, p. 123).

Defendemos, então, a formação na EaD que contemple diversos formatos sociocomunicativos e multiplicidades de textos disponíveis em redes digitais, às vezes, familiares aos estudantes dessa modalidade fora do espaço acadêmico, mas não tão usual dentro dele. Uma missão nada fácil, que exigirá uma diversificação de práticas e de procedimentos docentes na pós-graduação, no sentido de ampliar as formas de aprender do estudante.

REFERÊNCIAS

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Editora Papirus, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** 9 reimpressão. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2012, p. 11 a 31.

SANTAELLA, Lúcia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SILVA, Márcia. Formação continuada: desenvolvimento constante dos profissionais. In: **Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2019, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, v. 12, p. 1234-1242, 2019.