

COLABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA: USOS E POSSIBILIDADES DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM (AVA)¹ / COLLABORATION AND CONSTRUCTION OF AUTONOMY: USES AND POSSIBILITIES OF A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

MAURÍCIO CANUTO
Instituto Singularidades / SME
mau.canuto@gmail.com

TIAGO MINE
Instituto Singularidades
tiagomine@hotmail.com

Resumo: Partindo da discussão sobre as definições de multiletramentos, hipertexto e suas relações na construção de novos saberes, pretendemos neste artigo analisar os impactos dessas relações nas práticas de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem. Pautados sob uma perspectiva sócio-histórico-cultural, pretendemos examinar em que medida as possibilidades das ferramentas virtuais podem servir de base, juntamente com as noções de multiletramentos e hipertextos, para tornar o ensino em AVA mais significativo, respondendo a uma necessidade de criação de novos paradigmas no ensino virtual e híbrido.

Palavras-chave: Multiletramentos. Hipertexto. Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ensino híbrido.

Abstract: Parting from the discussion regarding the meaning of multiliteracies and hypertext as well as how they relate to building new knowledge, this article aims to analyze the impacts of

such relations on teaching-learning practices in virtual learning contexts. Based on a social-historical-cultural approach, this text intends to look into the proportions in which virtual tools may serve as base together with the concept of multiliteracies and hypertexts. Thus, it will be possible to make VLE (AVA) more meaningful and to correspond to the current need of creating new paradigms in both virtual and hybrid teaching-learning fields.

Keywords: Multiliteracies. Hypertext. Virtual Learning Environment (VLE). Hybrid learning.

Introdução

O cenário mundial vem sofrendo grandes transformações devido a fatores diversos. Essas transformações vêm acontecendo também por conta das tecnologias e seu uso imediato. Os sujeitos que se constituem nesse novo espaço/tempo tecnológico se utilizam de novos e/ou outros

¹ Agradecemos a Francisco Mendes e Penélope Rodrigues pela leitura e contribuições

modos de produção de significado, o que nos coloca a necessidade de um diálogo entre as novas tecnologias e os processos de ensino-aprendizagem de língua materna.

Esse cenário ampliou a busca por espaços educacionais abertos de circulação de conhecimento, tanto por parte de professores como de alunos. E esse diálogo se faz necessário devido à busca por práticas de sala de aula que se tornassem mais efetivas para esses sujeitos imersos na sociedade contemporânea e global.

Por essa razão, este artigo tem como objetivo analisar os usos e as possibilidades de um ambiente educacional (Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA²), mais conhecido como Moodle,³ e a sua relação com a compreensão de hipertexto tão presente nesses ambientes centrados em sujeitos que são imersos nas novas tecnologias, como aponta Santaella (2004). Além de apontar as possibilidades de ensino-aprendizagem que a plataforma propicia e as multilinguagens (verbal/hipertextual/hipermidiática).

Multiletramento e as novas relações com o saber

Ainda que os estudos sobre letramentos tenham surgido há menos de meio século, suas contribuições permitem que ampliemos o escopo de análise sobre as relações entre sujeito e objeto, os impactos dessa relação e as formas de produção de conhecimento em seus diversos aspectos, quando nos amparamos numa perspectiva sócio-histórico-cultural.

A produção de signos e seu uso dentro das sociedades primitivas impulsionaram para além dos fatores imediatos ligados à sobrevivência, o surgimento do que conhecemos por civilização. Como visto em Magda Soares:

[...] envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos [...] a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural e política (SOARES, 1998, p. 18).

Então, se considerarmos esses impactos dentro da história das sociedades, frente às relações que se estabelecem com o saber – intrinsecamente ligado às linguagens –, devemos levar em consideração o atual momento histórico em que vivemos. Com o desenvolvimento das reflexões acerca do mundo contemporâneo, desenvolve-se também a realidade. O pensamento posto em movimento, movimenta a vida e é movimentado por ela. Nessa dinâmica dialética, vislumbramos um mundo novo que desbrocha diante dos nossos olhos, corpos, corações e mentes. Desde o século XIX, vivemos num cenário de intensa e contínua *revolução tecnológica*, novas formas de se relacionar com a produção de conhecimentos se impõem diante de nós, causando um profundo impacto no nosso modo de ver e apreender o mundo. De uma realidade recentemente grafocêntrica, testemunhamos a concorrência multimodal e multissemiótica nos processos de comunicação, de produção de conhecimento e de relação com o saber. Como visto em Prieto, consideramos:

[...] os diferentes modos de representação que não se limitam apenas ao verbal. Para o teórico, levar a multimodalidade em consideração significa admitir que língua e imagem são aspectos que se completam, e que imagem, língua e som são coordenados e, nesse sentido, a língua deixa de ser o centro da comunicação (PRIETO, 2012, p. 3).

Estamos de acordo com Rojo, quando ela afirma que os processos de letramentos “[...] *buscam recobrir os usos e práticas* sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de

² AVA é equivalente a LMS (Learning Management System).

³ No inglês: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos” (ROJO, 2009, p. 98). Essa definição, ancorada numa perspectiva multicultural, considera que: quando se trata de ampliar o olhar, tanto as práticas como as capacidades de letramento no processo escolar produzem um movimento que extrapola os muros da escola, com atividades didáticas que estejam voltadas para a “vida que se vive” (MARX; ENGEL, 1845/2007). Ao invés de incluirmos a vida na escola, é necessário incluir a escola na vida.

Nesse sentido, pensar as novas formas de relação com o saber está indissociavelmente ligado aos estudos sobre multiletramentos que respondem a necessidades de desconstrução com as relações de autoridade, de repetição e de transformação do tempo escolar num espaço de experimentação orientada e significativa. Como visto em Gazotti e Canuto (no prelo), amparados pelas discussões inicialmente desenvolvidas pelo New London Group (1996/2000), procuramos reconfigurar o olhar (teoria) para a realidade em movimento (prática). A perspectiva de multiletramento aqui adotada tem como base a:

[...] ideia de que os conteúdos que os estudantes necessitam aprender estão mudando, de modo a alinhá-los às mudanças pelas quais o mundo está passando (GAZOTTI; CANUTO, no prelo).

Essa realidade nos coloca diante da tarefa de rever nossas práticas educativas. Como, por exemplo, o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, a inserção de suportes multimodais, o trabalho com a multiplicidade

de textos que circulam na sociedade, levando em consideração a afirmação de Weiss e Hammes (*apud* CASTRO, 2001), de que “a tecnologia não é uma atividade educacional; mas uma ferramenta, um meio para um determinado fim”, [...] “engajamento dos estudantes no aprendizado e na colaboração” (WEISS; HAMMES *apud* CASTRO, 2001, p. 73).

Nesse cenário, percebemos, como afirma Rojo (2009), a vertiginosa intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a dilatação do tempo, a multissemióse,⁴ as hipermídias e os hipertextos. O mundo, portanto, está mais dinâmico e o acesso aos conteúdos comunicacionais também. Podemos, então, inferir que: numa sociedade globalizada e hiperconectada, os conteúdos ideológicos (hegemonicamente construídos sob uma era capitalista neoliberal) também perpassam essas esferas sociais, sendo necessário, no campo da educação, e mais especificamente com base nos estudos de multiletramentos, uma postura crítica frente ao leviatã contemporâneo, com suas *ferramentas*⁵ aparentemente neutras.

Portanto, num mundo contraditório, percebemos a necessidade de uma educação que desenvolva plenamente as competências e habilidades de letramentos, mas que as desenvolva conjugadas à consciência crítica e dialética. Como afirmam Gazotti e Canuto (no prelo), discutindo Rojo (2012), diferente da definição de letramentos (múltiplos), que consideram apenas aspectos da multiplicidade e variedades das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, os multiletramentos respondem às exigências de *um maior engajamento social, pleno e equitativo*, segundo o New London Group, “ao

⁴ “a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses *textos multissemióticos* extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadem também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos)” (ROJO, 2009).

⁵ O termo ferramenta, em itálico, está marcado por não se referir a uma ferramenta propriamente dita, pois entendemos que essas *ferramentas* estão de certo modo relacionadas não apenas às modalidades e aos suportes midiáticos trazidos pelos novos adventos tecnológicos, mas trazem consigo uma noção de uso, as práticas e os discursos que acompanham essas ferramentas.

trabalharem com diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens, os aprendizes têm ganhos importantes em termos metacognitivos e metalinguísticos e também em termos de reflexão crítica sobre sistemas complexos e suas interações” (NEW LONDON GROUP, 1996).

Avançando essa discussão, na seção a seguir, abordaremos um dos modos de produção de significado (texto, hipertexto, vídeo) presente nos ambientes educacionais Moodle, que tende a abarcar as multilinguagens (verbal/hipertextual/hipermidiática).

Hipertexto: conteúdo e forma

Para refletir sobre o conceito de hipertexto, partiremos dos pressupostos discutidos na seção anterior. Das multi-interferências semióticas na apreensão e construção discursiva sobre o mundo (e no mundo) à dialogicidade atravessada por novas plataformas de interação comunicacional; das possibilidades dos novos modelos de ensino às consequências sociocognitivas promovidas pelos novos modos de produção dos saberes; ou seja, propomos partir das práticas sociais permeadas pelo uso da linguagem na contemporaneidade, para analisar um dos aspectos presentes na relação de ensino-aprendizagem no Moodle. Assim, consideraremos nesta seção o hipertexto como um dos elementos em que a interação multissemiótica e multimodal, dentro de uma perspectiva multicultural, atinge uma potência singular no trabalho didático com plataformas digitais.

Para tanto, precisaremos investigar as concepções que cercam o conceito de hipertexto imediatamente associado às novas tecnologias e ao ciberespaço. Essas *tecnologias intelectuais*, nas palavras de Lévy:

[...] amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), racio-

cínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 1999, p. 2).

Estamos de acordo com os pontos levantados por Lévy (1999) sobre a utilização dos meios virtuais e seus impactos. Ainda assim, o conceito de hipertexto perpassa outras concepções importantes e que não se restringem, necessariamente, ao uso dos meios virtuais de interação.

Para iniciar nossa perscrutação sobre o conceito de hipertexto, partiremos do questionamento de quem são os agentes (sujeitos) que interagem com os saberes (objetos) e de que modo ocorre essa relação, interação de mútua transformação (entre sujeitos e objetos), num movimento recíproco, dialógico e dialético.

Ao abordar esse tema sob esse prisma, não podemos deixar de nos perguntar: quem são os sujeitos na contemporaneidade? Quais gêneros e ferramentas atravessam o cotidiano (de interação social) destes sujeitos? Ainda que essas perguntas não precisem (ou não possam) ser respondidas assertivamente como a “mira de uma flecha”, deixemos que elas permaneçam no horizonte de nossa investigação.

Se para Lévy (1999), “o hipertexto constitui-se por um conjunto de nós, que podem ser formados por imagens, gráficos, palavras etc.; que podem, por sua vez, ser hipertextos”; podemos considerar, primeiramente, que o hipertexto diferencia-se da concepção de texto mais tradicional, em que o verbo tinha uma centralidade, e passa a compreender a noção de texto de modo mais amplo, pluritextual, não mais tendo a palavra linear como organizadora de uma significação global.

Antítese do conhecimento estático, a noção de hipertexto se espraia para além do já expresso, do já organizado. Ao invés de se constituir em cima de afirmações, a natureza do hipertexto é a investigação, o questionamento.

Nesse sentido, podemos dizer que o hipertexto é uma possibilidade, um devir. Um texto que é, se-

gundo Marcuschi (2014), “uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais”, ou seja, antes de ser uma materialidade já pronta, um texto a ser lido, o hipertexto se apresenta como uma espécie de exercício de linguagem, que, pela própria estrutura da linguagem, pelas suas inúmeras possibilidades, determina o processo de criação do texto a ser lido e transforma o modo como se lê um texto que está ainda por ser construído. Como visto em Koch (2006), o hipertexto aparece como um suporte linguístico-semiótico, uma possibilidade de construção “desterritorializada”.

Essa noção de “desterritorialização” pode contribuir para a nossa reflexão acerca do hipertexto, se pensarmos *nele* como um texto que não existe *a priori*. Aqui, surge um aparente paradoxo entre forma e conteúdo, pois: como admitir a existência de um conteúdo sem forma, já que admitimos conceitualmente que o hipertexto possui uma dinâmica formal, ainda que não exista formalmente enquanto conteúdo?

Quando praticamos uma ação cibernética, com as ferramentas digitais, virtuais, pela internet e seus suportes multimidiáticos, temos o exemplo concreto de um texto (aquilo que lemos), que é construído na medida em que utilizamos as ferramentas multimodais, expressas no *layout* dos suportes, nos *hyperlinks* etc. ou seja, quando manifestada (naquilo que escrevemos), através das escolhas, dos elos, dos *links* que fazemos de acordo com o norte de nossa pesquisa. Parafraseando a pesquisadora Ramal (2002), nos tornamos “escreitores”⁶ do texto.

Partindo dessa concepção de hipertexto, podemos considerar que no processo de ensino-aprendizagem o aprendiz é o protagonista-colaborador. Junto com o tutor, que orientará e

desenvolverá colaborativamente a reflexão sobre os processos de construção do conhecimento que se dá em sala de aula, o aprendiz tem a experiência concreta de estabelecer seu próprio processo de construção, na medida em que seu repertório cultural, seu histórico, suas relações com os demais aprendizes estarão constantemente influenciados pelo meio e pelas múltiplas possibilidades de diálogo – percebidos pelas interações sociais, dentro de um suporte colaborativo, multimidiático e aberto às inúmeras possibilidades que o hipertexto oferece.

É neste sentido que as noções discutidas anteriormente sobre os multiletramentos encontram ressonância com as possibilidades na utilização do hipertexto em contextos de aprendizagem. A dinâmica oferecida por essas noções conjugadas, num ambiente de construção do conhecimento, nos permite refletir sobre o pensamento, como a força do imponderável, como uma seta que se dirige para um desconhecido, que alcança sua força no devir, na criação, no não óbvio, naquilo que *ainda não*. Essa possibilidade de construção do saber, nos oferece a oportunidade de cumprir alguns pressupostos da educação, baseados na construção social e autônoma do conhecimento, reconhecendo nos sujeitos suas singularidades e suas idiossincrasias, permitindo que cada um percorra seu próprio caminho e faça escolhas pertinentes dentro de sua própria esfera de interesse.

Essa característica não linear, possibilitada pelo hipertexto, reside no fato de que não só o texto a ser *escrelido* seja uma potência, um texto *in absentia*, mas que, pela sua forma aberta, exija e exercite no aprendiz suas capacidades de estabelecer relações, de criar possibilidades no próprio ato de produção textual, ou seja, no ato da produção de seu próprio conhecimento.

⁶ Empréstamos este termo de Corazza (2007): *que reivindica uma postura multivalente do leitor, de coautoria. Assim, a ideia da escrita como um processo de escrita, remetido a uma “escrita-pela-leitura” ou uma “leitura-pela-escrita”, propõe um texto aberto às interferências do leitor e, portanto, sempre escrevível de diferentes maneiras.* Assim, substituímos o termo de “leitautor”, proposto por Magda Soares, por “escreitor”. Não por oposição ao conceito, mas por uma razão de sequencialidade dos termos Escrever e Ler, entendendo que, no processo de construção textual do hipertexto, as escolhas (entendidas como uma espécie de escrita) ocorrem durante, ou até mesmo antes, do próprio processo de leitura.

Portanto, mais do que uma ferramenta, um *layout* interativo, uma tecnologia repleta de possibilidades, o hipertexto pode ser compreendido como um não caminho, um não lugar, uma página em branco em que o usuário, com base no conjunto de saberes acumulados por séculos, e com sua própria cultura, produza um objeto próprio, singular, com um método sempre novo, e vislumbre um resultado único, sempre aberto, que não se encerra como uma apostila, ou um livro que chega ao fim.

Estudo do ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) na perspectiva dos multiletramentos

Como apontado em seções anteriores, cada vez mais a personalização das aulas e o acompanhamento das mudanças significativas que ocorrem no cenário mundial estão, de forma positiva ou negativa, impactando os modos de trabalhar em sala de aula. No caso deste estudo, um curso de Letras-Português em uma instituição privada, a implantação e/ou utilização de ferramentas (computadores ou ambientes virtuais, caso do Moodle) possibilitam pensar o ensino numa perspectiva nomeada de ensino híbrido.⁷ Dessa forma, a análise a ser realizada objetiva discutir seus usos de apresentação/ organização das ferramentas e dos objetos de ensino digitais e, desse modo, verificar as possibilidades de ensino que propiciam seu potencial impacto nas aprendizagens. Nessa análise procuramos focar a estrutura e o papel das linguagens hipertextuais, hipermediáticas e multimodais desses ambientes virtuais – Moodle. Outro ponto a ser observado refere-se às

possibilidades de participação e de trocas interacionais/colaborativas, bem como a análise do ensino de língua materna na perspectiva dos multiletramentos no curso de Letras.

Quando se pensa na implantação de plataformas de aprendizagens, muitas instituições estão considerando o valor econômico dessa abordagem em relação aos conteúdos educacionais e a sua reutilização. Outro fator que atrai a introdução desses recursos tecnológicos é a oportunidade de se utilizar da crescente expansão dos recursos de tecnologia móveis (*smartphones, iPad, iPhones, iPod*), bem como a incorporação do método de ensino baseado no *m-(self) learning*.⁸

O ambiente analisado constitui-se em um ambiente virtual de aprendizagem – Moodle. Ele é um *software open source* (sob os termos da Licença Pública GNU) para gestão de aprendizagem e de trabalho colaborativo e interativo, que permite a criação de cursos *on-line*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, cujo *design* é definido a partir da escolha de estratégia de ensino e de ferramentas disponibilizadas dentro de um sistema. Como apresentado em Neto *et al.*:

[...] O ambiente em questão permite, ainda, a comunicação entre os diferentes usuários do ambiente e a publicação de conteúdos. Dentre os objetivos de um AVA, está o de fornecer ferramentas aos participantes de um curso, a fim de possibilitar o compartilhamento de informações e de materiais de estudo, a discussão de temas, a coleta e revisão de tarefas, a interação entre os usu-

⁷ No inglês *blended learning*. Segundo o *site* do Porvir (<<http://porvir.org/wiki/ensino-hibrido-ou-blended-learning>>): ensino híbrido é a combinação do aprendizado *on-line* com o *offline*, em modelos que mesclam (por isso o termo *blended*, do inglês “misturar”) momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre aluno e professor. Normalmente, a parte presencial prescinde de tecnologia. Nessa etapa, o professor ou tutor se torna responsável por propor atividades que valorizem as interações interpessoais. Aqui, o professor pode propor trabalhos que envolvam toda a turma ou pode dividi-la em grupos menores para a realização de projetos. Já a parte do ensino realizada com o auxílio de recursos digitais permite que o aluno tenha controle sobre onde, como, o que e com quem vai estudar. Nesse sentido, os dispositivos móveis, como *tablets* e celulares, e a facilidade de utilizá-los em diferentes ambientes abriu o leque de possibilidades sobre onde esse componente pode ser desenvolvido: dentro da própria sala de aula, na biblioteca, no laboratório de informática e até em casa. Apesar de serem momentos diferentes, o *on-line* e o presencial, o objetivo do aprendizado híbrido é que esses dois momentos sejam complementares e promovam uma educação mais eficiente, interessante e personalizada. Já há um esforço da academia e das instituições que estudam o ensino híbrido de categorizar as formas como ele vem se manifestando nas diferentes Instituições de Ensino que optam por adotá-lo.

⁸ Aprenda você mesmo.

ários do AVA, além do registro de notas, por exemplo (NETO *et al.*, 2013, p. 144).

Moodle

O *design* do Moodle, objeto específico de análise, contribui para o acesso às ferramentas e informações disponibilizadas no ambiente, sendo bastante intuitiva a navegabilidade. A unidade é dividida por semanas, nela o aluno lê a comanda da aula. Vê os textos e vídeos disponíveis, além da tarefa a ser realizada. Ao clicar em cada ícone abre-se uma descrição contendo os fazeres requeridos pelo usuário.



Figura 1

A ilustração anterior permite que analisemos como a hibridização pode ser utilizada, o professor na aula em questão solicita que os alunos assistam aos vídeos e na sequência apresentem suas considerações a respeito do tema. Para isso, na primeira parte da aula, a sala é dividida em pequenos grupos, permitindo maior interação e participação de todos. Na segunda parte, os alunos abrem a discussão no grupo maior, possibilitando o confronto com posicionamentos díspares e o contato com pontos de vistas ainda não confrontados. No outro bloco da aula, os alunos são convidados a relacionar as compreensões obtidas na discussão aberta com a leitura dos textos escolhidos como contraponto das questões levantadas no vídeo, além da organização dos termos aprendidos, tendo como cenário a escola, e culminando com a produção de uma resenha crítica que deverá ser postada no portal. Essa realidade nos coloca diante da tare-

fa de rever nossas práticas educativas, como, por exemplo, o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, a inserção de suportes multimodais, o trabalho com a multiplicidade de textos que circulam na sociedade, levando em consideração a afirmação de Weiss e Hammes (*apud* CASTRO, 2001), de que “a tecnologia não é uma atividade educacional; mas uma ferramenta, um meio para um determinado fim”, [o que possibilita, um novo]engajamento dos estudantes no aprendizado e na colaboração (2001, p. 74).

Moodle

A partir do encontro presencial, em casa, o aluno acessa o Moodle e verifica quais são suas tarefas que serão realizadas individualmente. As comandas são breves e desafiam os estudantes a explorarem todas as possibilidades que as ferramentas tecnológicas oferecem, uma característica do hipertexto, o que permite o contato com multi(modos) de produção de significados.



Figura 2

O ambiente aqui analisado tem como base o Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA).⁹ No caso da atividade a ser realizada em casa, o aluno é instigado a fazer a leitura de um hipertexto criado com o objetivo de trazer orientações de como se pode produzir um hipertexto. Antes da leitura são postas questões a serem respondidas pelos alunos com o objetivo de organizar o que foi apreendido até essa etapa do trabalho. Na sequência, o convite é bem pontual (“Estamos oferecendo a você, um texto e uma música que juntas darão maiores explicações de como podemos construir um texto não sequencial, dentro da nossa sala de aula!”). Como discutido na seção hipertexto: conteúdo e forma, a navegação na plataforma e as estratégias de ensino e de ferramentas permitem a compreensão de que um texto é construído na medida em que utilizamos as ferramentas multimodais expressas no *layout* dos suportes, nos *hiperlinks* etc.; em outras palavras, (naquilo que escrevemos) através das escolhas, dos elos, dos *links* que fazemos de acordo com o norte de nossa pesquisa.

Considerações finais

Com base nas discussões teóricas e análise descritivas propostas neste texto, podemos perceber que os recursos tecnológicos, dentro de uma perspectiva pedagógica que leva em conta a questão dos multiletramentos, não é simplesmente uma possibilidade ou uma escolha arbitrária feita por uma parcela de pesquisadores e educadores. Consideramos o ensino híbrido como uma das formas de inserir a vida na escola, e mais, levar a escola para a vida, o que se percebe com as oportunidades de trabalho interativo, redistributivo ou colaborativo, além da abertura no uso de suas respectivas ferramentas digitais ou mesmo quanto aos materiais didáticos digitais que dele fazem parte, os quais, em princípio, poderiam levar aos multiletramentos (verbal/hipertextual/hipermidiático).

Quando observamos que os multiletramentos encontram ressonância com a utilização do hipertexto

em contextos de aprendizagem, ou seja, que estas noções conjugadas, num ambiente de construção do conhecimento, nos permitem refletir sobre o pensamento, como a força do imponderável, como uma seta que se dirige para um desconhecido, que alcança sua força no devir, na criação, no não óbvio, naquilo que *ainda não*, afirmamos que, por sua própria natureza colaborativa e interacional, esses recursos rompem com algumas fronteiras estanques, algumas concepções positivistas sobre o conhecimento.

Além disso, consideramos que a prática de um modelo de ensino-aprendizagem que adota uma perspectiva de ensino híbrido, mais do que estimular o contato com o manejo multimodal, multissemiótico, dentro das práticas educacionais, possibilita efetivamente o desenvolvimento das capacidades múltiplas, tanto na leitura quanto na escrita, ou, como acreditamos, num processo que conjugue as duas, no ato de “escre-ler” o mundo, movimentando o pensamento, a reflexão e a prática, em diálogo constante com a realidade em movimento.

Por fim, não se está dizendo aqui que o ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - Moodle explora todas as possibilidades para a prática de multiletramentos e os pressupostos do ensino híbrido. Contudo, como discutido, estamos criando novos devires para as práticas de ensino-aprendizagem de língua materna que possam cada vez mais se utilizar das novas tecnologias como recurso pedagógico e modos de produção de sentidos e significados.

Referências

- BAKHHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1981.
- CASTRO, C. de M. *A Educação na Era da Informação - o que funciona e o que não funciona*. Trad. Joubert de Oliveira Brízida. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2001.

⁹ Seu *design* possibilita a escolha de estratégias de ensino e de ferramentas dentro desse sistema.

CORAZZA (2007). Disponível em: <<http://di-fobservatorio2010.blogspot.com.br/2010/11/detalhamento-do-projeto.html>>. Acesso em: 12 maio 2015.

GAZZOTTI, D.; CANUTO, M. Letramento crítico multimodal nas aulas de inglês. In: LIBERALI, F. *A reflexão e a prática no ensino*. (Inglês). Blucher Editora (no prelo).

KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images. The grammar of visual design*. Londres; Nova Iorque: Routledge, 1998.

LÉVY, P. A nova relação com o saber. In: _____. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 157-167.

MARINS-PRIETO, L. C. Letramento multimodal e literatura: a formação do leitor na terceira idade. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, *Anais...* Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://www.abrapui.org/anais/ComunicacoesCoordenadasLingua/12.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. *Ideologia alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MATTOS, A. M. A; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

NETO, A. T. *et al.* Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TIC*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

REVISTA SOCIODIALETO. UEMS, Campo Grande, v. 2, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <www.sociodialeto.com.br>. Acesso em: 1 abr. 2015.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paullus, 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. (1933-1935). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (1934) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. (1934) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEISS, J. R.; HAMMES, M. H. A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação. *EFDeportes.com* – Revista Digital. Buenos Aires, ano 16, n. 160, set. 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd160/linguagem-multimodal-ao-contexto-da-educacao.htm>>. Acesso em: 1 abr. 2015.