



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

CAROLINA HOSOKAWA WORDELL

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA:
UMA ALTERNATIVA À CONTEMPORANEIDADE**

**BRASÍLIA
2020**

CAROLINA HOSOKAWA WORDELL

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA:
UMA ALTERNATIVA À CONTEMPORANEIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias.

**BRASÍLIA
2020**

CAROLINA HOSOKAWA WORDELL

**A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA
MATERNA:
UMA ALTERNATIVA À CONTEMPORANEIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Data da aprovação: ____/____/ 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Andrea Cristina Versuti (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Paula Gomes de Oliveira (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Rodriana Dias Coelho Costa (Suplente)
Instituto de Letras da Universidade de Brasília

*Dedico este trabalho ao meu pai, Elcio (in
memorian), à minha mãe, Eleni, e aos meus
irmãos, Tiago e Diogo.*

E claro, aos meus amigos.

Eles sabem o porquê.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Grande Guia e Companheiro, que desde o início de minha vida tem expressado Seu cuidado e amor, possibilitando a realização de planos e projetos muito maiores do que aqueles que poderia imaginar e sonhar para mim mesma.

Aos meus amados pais, Elcio (*in memorian*) e Eleni, que sempre ensinaram aos meus irmãos e a mim a relevância da educação, oferecendo-nos também um modelo a ser seguido, além de nos mostrarem a importância de vivermos com um propósito que supere nossos próprios interesses, e que transforme a vida de outras pessoas. Sua amizade, cuidado e amor incondicional proporcionaram as condições e os meios para que as etapas até este momento fossem alcançadas.

À minha mãe, especificamente. Uma mulher incrível, forte, que não mede esforços para auxiliar quem precise, mesmo quando lhe falta o próprio tempo. Durante todos esses anos em que tive a oportunidade de acompanhá-la, fui colecionando momentos, memórias e aprendizagens que deixaram suas marcas e impressões em minha construção e desenvolvimento. *Sou, hoje, quem sou, por nossas trocas e por sua orientação. Muito obrigada por sua mão estendida e colo sempre aberto para me receber, e claro, por ser minha principal incentivadora e torcida.*

Aos meus irmãos, Tiago e Diogo, parceiros, cúmplices e amigos, que a todo momento estiveram presentes para deixar meus dias mais alegres e leves, mesmo em meio aos desafios diários. A cada conversa e pergunta - *e aí, quantas páginas você já escreveu?* - percebia seu incentivo e confiança, mesmo quando esse era o último questionamento que gostaria de responder. *Obrigada por nossos momentos, meninos. O nosso trio é para sempre, viu?*

Aos meus amigos, surpresas que as encruzilhadas da vida me proporcionaram. Cada encontro inusitado e amizade inesperada, me mostraram, uma vez mais, que tudo ocorre por alguma razão, por mais que não compreendamos os motivos no momento esperado. *Seu companheirismo e amizade são como aquele ventinho fresco de um novo dia, sabem? Que acalma e anima em qualquer circunstância. Contem comigo para tudo.*

À minha querida orientadora, Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, que com muita paciência, amor e dedicação me conduziu na construção deste trabalho, sempre incentivando e impulsionando meu desenvolvimento. *Desde as primeiras aulas e projetos que compartilhamos, soube que lhe acompanhar seria uma daquelas experiências que quando temos a oportunidade de vivenciar, acabam por nos transformar. E me transformou. E por tudo isso, muito obrigada.*

A todos os meus professores, em especial, Andrea Cristina Versuti, Edileuza Fernandes da Silva, José Vieira de Sousa e Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias, pelos momentos de aprendizagem compartilhados. *A cada aula, percebia em vocês a dedicação pela docência e formação de outros sujeitos nesse caminho. Tantas foram as inspirações que obtive de nossos encontros, que impossível seria não os ter como referência de profissionais que extrapolam as expectativas e realizam a diferença. Muito obrigada por cada ensinamento. Foi um privilégio aprender com vocês.*

Às professoras colaboradoras da escola na Estrutural, onde desenvolvi minhas práticas educacionais, por sua receptividade e apoio, e por disponibilizarem o *espaço-tempo* das aulas para que eu tivesse minhas experiências pedagógicas em suas turmas.

Aos alunos da Estrutural, os quais tive a oportunidade de acompanhar, que por meio de nossos encontros, conversas informais e aprendizagens compartilhadas, auxiliaram-me em meu reconhecimento, uma vez mais, como docente.

À banca examinadora, pelo tempo e atenção disponibilizados para leitura, avaliação e qualificação deste trabalho, mesmo, e principalmente, em meio aos tantos encargos diários.

A todos, a mais profunda gratidão.

*Por que não transformar as escolas em lugares em
que as crianças sejam permitidas, incentivadas e (se
e quando elas pedirem) ajudadas a explorar e a
compreender o mundo ao seu redor [...] de maneiras
que levem em conta os interesses delas?*

John Holt (*apud* FIELD, 2016, p. 21)

RESUMO

Tendo em vista o surgimento de novas realidades contemporâneas e a concomitante necessidade de alterações nos modos de apropriação e produção de conhecimentos e significados pelos indivíduos, o que demonstra as exigências sociais por sujeitos autônomos, que apresentem posicionamentos crítico-reflexivos em relação aos discursos, linguagens e demais recursos presentes na sociedade, pesquisa-se sobre a associação entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos, a fim de se investigar a interface que pode ser estabelecida entre ambos e que favoreça o desenvolvimento de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos. Para tanto, é necessário discorrer sobre o ensino de língua materna a partir de seus quatro eixos de ensino-aprendizagem: leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, análise linguística/semiótica e oralidade, considerando a perspectiva interacional da linguagem e de construção de significados; identificar como a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para a implementação de um ambiente que favoreça o engajamento e a autonomia dos alunos no agenciamento da própria aprendizagem; indicar a importância do desenvolvimento de sequências didáticas como um recurso de destaque no processo de mediação pedagógica, e apresentar propostas didáticas que favoreçam o engajamento discente no processo de construção do conhecimento e atribuição de significados, a partir do ensino de língua materna, pelo viés da pedagogia dos multiletramentos. Realiza-se, então, uma pesquisa de finalidade aplicada, de objetivo descritivo-exploratório, sob o método hipotético-dedutivo, com abordagem qualitativa e realizada com procedimentos, predominantemente, de pesquisa-ação. Diante disso, verifica-se que o ensino de língua materna, a partir da concepção dos multiletramentos, considerando a perspectiva interacionista (dialógica), enunciativo-discursiva da linguagem, apresenta possibilidades ao desenvolvimento efetivo de um *espaço-tempo* pedagógico responsivo à contemporaneidade, que oportunize o engajamento e autonomia dos educandos em seu processo de aprendizagem, uma vez que, a partir de trabalhos planejados, situados e intencionais com as multimodalidades semióticas, atribui àqueles a potência tanto de usuários funcionais dos recursos disponíveis, como de sujeitos analistas críticos dos discursos e linguagens, criadores de sentidos, e mais que isso, transformadores sociais.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Pedagogia dos multiletramentos. Linguagem dialógica. Engajamento discente. Construção de sentidos.

ABSTRACT

Regarding the emergence of new contemporary realities and the concomitant need for changes in the ways individuals appropriate and produce knowledge and meanings, demonstrating the social demands for autonomous people, who present critical-reflexive positions regarding discourses, languages and others resources present in society, this research is done on the association between mother tongue (or first language) teaching and the pedagogy of multiliteracies, in order to investigate the interface that can be established between both areas, so that the development of a classroom responsive to contemporaneity is favored, in the early years of elementary education, which would provide opportunities for student engagement in the learning process and creation of meanings. Therefore, it is necessary to discuss the teaching of the mother tongue from its four axes of teaching and learning: reading/listening, written and multisemiotic production, linguistic/semiotic analysis and orality, considering the interactional perspective of language and construction of significances; to identify how the pedagogy of multiliteracies can contribute to implement an environment that favors students' agency in their own learning process; to indicate the importance of the development of didactic sequences as an outstanding resource in the pedagogical mediation, and to present didactic proposals that favor student engagement in the process of building knowledge and attributing meanings, through the perspective of the pedagogy of multiliteracies and first language teaching. For those reasons, an applied-purpose research is carried out, with a descriptive-exploratory objective, under the hypothetical-deductive method, with a qualitative approach and with procedures, predominantly, of action-research. In face of that, it appears that the teaching of the mother tongue, from the conception of multiliteracies, considering the interactionist (dialogical), enunciative-discursive perspective of language, presents possibilities for the effective development of a pedagogical *space-time* responsive to contemporary times, which provide learners' engagement and autonomy in their own learning process, once that the intentional work with semiotic multimodalities attributes to the students the status of functional users of the available resources, critical analysts of speeches and languages, creators of meaning, and more than that, social transformers.

Keywords: Mother tongue teaching. Pedagogy of multiliteracies. Dialogical language. Student engagement. Creation of meanings.

SUMÁRIO

	PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO.....	11
	PARTE II – MONOGRAFIA.....	23
1	INTRODUÇÃO.....	23
2	O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DE SEUS EIXOS E DA DIMENSÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM.....	27
2.1	O texto e a textualidade.....	29
2.2	Os gêneros discursivos (textuais).....	31
2.3	Os eixos de ensino de língua materna.....	34
2.3.1	Eixo de leitura/escuta.....	35
2.3.2	Eixo da produção escrita e multissemiótica.....	37
2.3.3	Eixo da análise linguística/semiótica.....	40
2.3.4	Eixo da oralidade.....	41
3	PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	43
3.1	Do letramento aos multiletramentos: um breve percurso histórico.....	44
3.2	Quais são os aspectos diferenciais dos multiletramentos?.....	47
3.3	Por que uma <i>pedagogia</i> dos multiletramentos?.....	52
3.4	Construção de uma pedagogia dos multiletramentos: respostas a <i>o quê</i> e <i>como</i>.....	55
4	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO UM REFLEXO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS PLANEJADAS, SITUADAS E INTENCIONAIS.....	59
4.1	A importância do planejamento didático: estabelecendo direcionamentos e antecipando ações.....	60
4.2	Elementos estruturantes da organização didática da aula.....	63
5	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	70
5.1	Metodologia da pesquisa.....	72
5.2	Contextualização da escola colaboradora com a pesquisa.....	74
6	ANÁLISE DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA.....	76
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	107
	REFERÊNCIAS.....	109

APÊNDICE A – Registros fotográficos Projeto Universidade e Escola Sem Muros (2019).....	116
APÊNDICE B – Registros fotográficos São Tomé, São Tomé e Príncipe (2018).....	118
APÊNDICE C – Registros fotográficos Bolama, Guiné Bissau (2020).....	120
APÊNDICE D – Instituição colaboradora da pesquisa Estrutural, Distrito Federal (2018).....	122
APÊNDICE E – Atividade de matemática Sequência Didática 3.....	127
APÊNDICE F – Autorização para uso de imagem.....	129
ANEXO – Gênero cartaz: referências Sequência Didática 2.....	130

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

Caminho de descobertas e reordenações¹.

A partir de agora vocês farão parte desta história. Aqui, apresento a seleção de alguns dos momentos que permitiram este nosso encontro. Que me conduziram até aqui. Significados e impressões pessoais sobre minha trajetória, já tenho. Por isso, agora é sua vez de criá-los. Fiquem à vontade.

Carolina.

A turbulência dos primeiros dias

Pneumotórax. Essa foi a condição que quase influenciou permanentemente meu desenvolvimento global, a partir de meu nascimento, no dia 16 de agosto de 1993, em Porto Alegre, capital gaúcha.

Ao nascer, por não conseguir respirar naturalmente, sofri de uma intensa falta de oxigênio em meu organismo, situação que apenas poderia ser revertida por meio de intervenções respiratórias externas. Assim, os médicos optaram por me submeter à utilização de um respirador mecânico destinado a adultos, por falta, na unidade hospitalar, de um específico para neonatos. Pelo tempo que passara naquela condição, o resultado, na melhor das hipóteses, seria o comprometimento permanente de minhas funções cognitiva e motoras.

Então, lá estávamos correndo contra o tempo, e não seria nada fácil. Como se a situação não pudesse ser agravada, um outro imprevisto aconteceu. A pressão de oxigênio realizada contra minhas paredes pulmonares, pelo equipamento, foi mais intensa do que aquelas podiam suportar, conduzindo à sua ruptura. Foi uma mudança instantânea em meu quadro clínico, que agora era: paciente neonato, do sexo feminino, com complicações pulmonares por uma condição de pneumotórax iatrogênico (origem derivada de um procedimento médico). E o que isso significava? Bem, se antes eu estava com dificuldades para respirar, agora nem isso eu conseguia mais.

A partir dessa ruptura, ar começou a ser acumulado em meu espaço pleural, localizado entre os pulmões e a parede torácica, resultando na compressão daqueles órgãos, seu colapso e

¹ Para o registro deste memorial, a fim de proporcionar maior aproximação entre os interlocutores, optou-se por um estilo de escrita que se assemelha, em alguns momentos, a uma *conversa*, utilizando-se, entre outros aspectos, da função fática da linguagem.

no impedimento do processo respiratório. A única solução possível foi a perfuração torácica bilateral, permitindo que o ar pleural fosse drenado para fora do meu corpo, estabilizando as pressões internas.

Permaneci na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI) por 12 dias, onde fui submetida a diversos exames que buscavam identificar a intensidade dos comprometimentos que apresentaria, em decorrência do período que ficara sem oxigênio. Mas na verdade, por um milagre, como acredito, à medida que os dias passavam, comprovava-se que nada estava alterado, e que os funcionamentos do meu organismo estavam normais.

Até hoje tenho as cicatrizes físicas daquela ocasião, e gosto delas, porque me lembram do cuidado de Deus desde meus primeiros turbulentos dias de vida.

Experiências e conflitos na Educação Básica

Por ocasião do trabalho dos meus pais, Elcio e Eleni, nos mudamos, em 1997, para o interior de Santa Catarina, onde permanecemos por quatro anos. Desse lugar, tenho minhas primeiras memórias e, coincidentemente, foi onde iniciei meu percurso educacional formal, na pré-escola, aos seis anos.

Para lhes falar a verdade, minha memória não é das melhores. Por isso, todos os relatos que farei a partir de agora tem sua origem no impacto que tais experiências tiveram em vida.

A primeira escola que frequentei era pequena, atendendo apenas a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, em minha perspectiva *ingênua*, era um mundo gigantesco, onde os alunos da quarta série eram os *quase adultos*.

Por mais que à primeira vista fosse uma instituição educacional como qualquer outra da cidade, seus projetos e iniciativas mobilizavam a comunidade e a envolvia em suas realizações. As grandes Festas da Matemática, organizadas na escola, proporcionavam momentos de integração entre os conceitos sistematizados durante as aulas e o os conhecimentos práticos e relevantes *da*, e *para*, a vida diária. Nós, os alunos, juntamente com os professores, arquitetávamos nos espaços das salas ambientes para a aplicação das aprendizagens. Surgiam supermercados, salões de beleza, hospitais e parques de diversão, com jogos matemáticos, pelos quais os alunos e suas famílias, engajados e protagonistas do processo, circulavam e criavam histórias para as interações.

Em datas comemorativas, o coral da escola realizava apresentações em praças, supermercados e shoppings e, uma vez ao ano, eram organizadas, em espaços públicos da cidade, exposições dos projetos desenvolvidos em sala.

Minha mãe era a diretora dessa escola, então, em todas essas ocasiões, nós (meus irmãos mais velhos, Tiago e Diogo, também) éramos os primeiros e os últimos a sair dos locais. Além do cansaço, porque vamos combinar, eu tinha seis ou sete anos na época, essas experiências me proporcionaram tempo suficiente para observar minha mãe em seu ambiente profissional, fazendo-me admirá-la ainda mais por sua dedicação e compromisso.

Minhas primeiras professoras, Maristela e Anne, da pré-escola e primeira série, respectivamente, foram grandes orientadoras do meu processo de aprendizagem, em especial, de minha alfabetização. Em uma das ocasiões em que fora solicitado aos meus colegas e a mim o registro de algumas palavras, lembro-me de responder que ainda não sabia escrever, e qual não foi minha surpresa ao escutar da professora Maristela o seguinte: *você já sabe escrever do seu jeito*.

É certo que, apesar de em alguns momentos me apropriar, equivocadamente, dessa fala, justificando aos meus pais que não mais precisaria ir à escola pois, segundo a professora, já sabia escrever do meu jeito, reconheço hoje o quanto ela valorizava os processos e etapas individuais de aprendizagem e, da mesma forma, busco incluir tal perspectiva em minhas práticas pedagógicas.

Ainda sobre essa época, recordo das primeiras vezes em que participei de projetos sociais e de ajuda humanitária, recolhendo alimentos e outros recursos na comunidade para destiná-los, a partir de iniciativas da escola ou da igreja, a famílias em necessidade. E foi aí, ainda criança, que meu interesse e afeição por essa área começaram a ser desenvolvidos. Guardem isso, porque mais à frente retornaremos ao tema.

Passados os quatro anos em que vivemos no interior de Santa Catarina, nos mudamos para Joinville, o maior município do estado. Era um período de grandes adaptações para toda a família e, pessoalmente, iniciaria a segunda série em um lugar completamente novo, onde não conhecia ninguém. Naquela época, um pouco tímida e mais introvertida, sabia que poderia levar algum tempo para construir novas amizades.

Em meus primeiros dias de aula daquele ano letivo, um acontecimento veio deixar algumas marcas que me acompanhariam por vários anos. A professora informou à turma que realizaríamos uma atividade avaliativa de matemática, contudo, não esclareceu, com palavras adequadas ao nosso entendimento, que seu caráter era diagnóstico.

Quando me deparei com questões e conceitos que ainda não havia aprendido, minha cabeça infantil entrou em desespero. O medo de falhar, acredito, fez com que eu chorasse ali na sala, pela impossibilidade de responder às perguntas. Tive que sair do local para me acalmar

e, em momento algum, senti o acolhimento da professora, ou mesmo recebi uma explicação adequada sobre o propósito daquela atividade.

Esse episódio fez com que eu, até as Séries Finais do Ensino Fundamental, desenvolvesse uma grande ansiedade em relação a qualquer processo avaliativo formal, fosse este uma prova ou a elaboração e apresentação de trabalhos.

Avançando alguns anos, na metade de 2004 nos mudamos outra vez, agora para Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, onde estudei da quinta à oitava série. Durante esse período, além de lidar com minha ansiedade, percebi bloqueios similares em relação à escrita das conhecidas *redações escolares*.

Buscando reverter a situação, me inscrevi em uma das oficinas oferecidas pelo colégio, a de produção textual, além, é claro, da *queridinha* mecatrônica e do futsal. Em contato com diversos textos/enunciados todas as semanas, era desafiada, pela professora Delinha, a registrar minhas próprias criações, enfrentando diretamente um de meus maiores gigantes. Por meio desse projeto, publicamos um pequeno livro com nossas produções, e em minha formatura da oitava série, meu texto foi lido durante a cerimônia. Uma completa surpresa para mim, mas ao mesmo tempo, um motivo de felicidade e orgulho pessoal ao perceber que aos poucos alcançava vitórias sobre marcas do passado.

Até aqui, talvez tenham percebido um padrão de movimentos, literais, da minha família. Pois, bem. Em 2008, finalmente chegamos ao Distrito Federal, onde moramos, inicialmente, na região administrativa de São Sebastião. Eu começaria o Ensino Médio naquele ano e, por isso, meus pais introduziram a clássica proposta de nossa família: *que tal estudar em um internato?*

Talvez para vocês seja uma ideia um pouco inusitada, mas para nós, era algo quase que natural. Meus pais, irmãos e alguns tios haviam estudado em colégios internos, e por isso, era uma possibilidade que me era apresentada. Confesso que inicialmente resisti à sugestão. Entretanto, percebendo os possíveis benefícios associados à experiência, fiz minhas malas e me mudei para o interior de São Paulo, em Engenheiro Coelho, no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), onde permaneceria por três anos.

Meu primeiro ano foi trágico. Aos 14 anos, sem nunca ter morado longe de minha família, chorava todos os dias, querendo retornar para casa. E por que não o fiz? Porque apesar das dificuldades, racionalmente entendia que aquele era o melhor lugar para mim, naquele momento. E como estava certa. Mas, apenas compreendi tempos depois.

Após ter construído uma rede sólida de amigos, os dias foram mais tranquilos e, a partir de meu segundo ano, consegui aproveitar mais plenamente as vivências oferecidas em um ambiente de internato.

Todos os dias, por duas horas, trabalhava no setor de encadernação do UNASP, como forma de auxiliar no pagamento de parte dos meus estudos, prática comum entre os alunos. Nas demais horas do dia, quando não estava na escola, estudava na biblioteca do campus, e lá ficava com meus amigos, principalmente com os da faculdade.

Quando os relógios marcavam 21h30, monitores solicitavam que os alunos do Ensino Médio finalizassem suas atividades e se dirigissem aos residenciais. Entretanto, querendo alguns momentos a mais de estudo ou simplesmente por desejar permanecer com meus amigos, criava estratégias para escapar às inspeções dos seguranças na biblioteca. E assim foram dois anos e muitas memórias nos corredores entre os livros.

Em minha formatura do terceiro ano, em 2010, fui um dos destaques entre os alunos das quatro turmas, apresentando a segunda maior média escolar. São apenas números, mas que de certa forma *coroaram* o esforço e a dedicação de alguns anos. Sempre participando de atividades extracurriculares, como clube de química, oficinas pré-vestibular e equipes esportivas, e havendo superado, finalmente, as grandes manifestações de ansiedade, tudo parecia seguir tranquilamente. Porém, uma questão me acompanhava enquanto vivenciava os últimos momentos do Ensino Médio: *e agora, para onde vou?*

E agora? Para onde vou?

Desde pequena apreciei as ciências, e ao conhecer a biologia e a química no Ensino Médio, soube que, no futuro, provavelmente me dedicaria a uma área profissional que as abarcasse. Por sempre me imaginar trabalhando com pessoas, atendendo ao público, distanciei-me de possibilidades que incluíssem escritórios e laboratórios. Contudo, os critérios selecionadores da possível graduação não param por aí. Não apenas na escola, como também em diversos outros campos sociais, percebia uma voz silenciosa ou um imaginário quase que coletivo, algumas vezes oculto, que indicava que os alunos que se destacavam em sua trajetória escolar deveriam ingressar em cursos universitários mais concorridos.

Essa, então, foi a receita que contribuiu para a minha escolha da Medicina.

De volta ao Distrito Federal, continuei meu preparo para os exames em um cursinho pré-vestibular em Brasília. Após um ano de estudos e algumas tentativas, não havia alcançado nenhuma aprovação, o que fez com que eu repensasse minha trajetória e ampliasse minhas possibilidades.

Amigos da família indicaram uma instituição na Argentina, a Universidad Adventista del Plata (UAP), bastante conceituada e reconhecida pela qualidade dos cursos superiores

oferecidos, dentre eles, aquele que eu buscava. Confesso que esse não era meu plano inicial, ou mesmo o que havia imaginado, entretanto, decidi me preparar para tal oportunidade.

Estão lembrados da turbulência que foi meu nascimento? Pois é, mal sabia eu que o momento mais difícil ainda estava por acontecer.

Era o final de tarde de uma sexta-feira, em abril de 2012, e como de costume, minha família se reuniu para um momento de meditação, conversa e *recebimento do sábado*². Esperávamos pelo meu pai, que ainda não havia chegado em casa, até que alguém toca a campainha no portão. Era um amigo da família, mas naquela ocasião, seu rosto apresentava uma expressão estranha. Lembro-me de minha mãe conversando por alguns minutos com ele, lá fora, quando seu celular tocou. Era uma ligação do pai. Ao atender, ela percebeu uma voz desconhecida e perguntou – *Elcio, é você?* – Do outro lado da linha, veio a resposta que mudaria nossa vida completamente – *Não. Aqui é da polícia. Seu marido foi assaltado e acabou morrendo.*

A primeira fala da minha mãe, completamente atônita e desorientada, quando, sem entender aquela movimentação atípica, lhe perguntei o que estava acontecendo, foi – *O pai morreu.*

No mesmo instante, perdendo o chão, senti como se estivesse flutuando, observando aquela cena de longe. *Como? Impossível. Eu tinha visto meu pai horas antes naquele dia.* Tentava buscar explicações para invalidar o que havia acontecido, mas a vida não funciona desse jeito.

Aquele amigo da família viera para nos informar sobre a tragédia e ficar conosco durante o momento.

Anos passaram, e a vida precisou ser reestruturada. Uma jornada extremamente difícil e, às vezes, solitária. Contudo, percebemos a presença e o cuidado constante de um Deus que se importa pessoalmente com cada um de nós. E é isso que nos fortalece, conforta e proporciona a esperança em dias melhores.

O período de reconstrução não foi nada fácil. Ainda confusa, precisava escolher qual caminho acadêmico iniciaria. Juntos, em casa, ponderamos sobre as opções e decidimos que o melhor seria minha ida à Argentina, para estudar Medicina na UAP.

² Minha família e eu somos Adventistas do Sétimo Dia, e guardamos o sábado.

Após realizar o vestibular e a entrevista, etapas para a seleção dos prováveis universitários, aguardava ansiosamente pelos resultados. E no dia previsto para seu anúncio, recebi a mensagem oficial: *aprovada*.

Em fevereiro de 2013, me mudei para um outro país, onde, pela segunda vez, viveria em um internato. À minha frente estava uma nova cultura, algumas barreiras linguísticas e o desconhecimento total a respeito dos dias, meses e anos que por lá permaneceria.

Quase que repetindo práticas do passado, despendia horas de estudo na biblioteca da universidade, buscando cumprir com todas as exigências curriculares das disciplinas. Livros e mais livros que pareciam ter milhares de páginas eram as companhias diárias dos estudantes de Medicina.

Durante os três primeiros anos do curso, de um total de sete, enfrentava várias dúvidas a respeito de minha escolha profissional. Ao conversar com meus amigos, esses me indicavam que tais questionamentos eram naturais e que logo essa fase passaria. *Será?*

Em meu terceiro ano, percebi que aquelas indagações, diferentemente do que haviam manifestado, permaneciam, e estavam cada vez mais intensas. Após dias e mais dias nos hospitais, sentia, ao final de cada prática, angústia por acreditar não estar no lugar certo. Comparava minhas percepções com a de colegas e amigos, e eu não poderia estar mais distante do que expressavam.

Internamente, minha inquietação gritava comigo – *O que está acontecendo? Depois de três anos aqui, isso me acontece? Não é justo.*

Por mais que minha carreira acadêmica fosse de destaque, recebendo uma menção honrosa em Anatomia, no primeiro ano, não me sentia realizada naquele caminho. Ao me imaginar no futuro, o *quadro* que me aparecia não envolvia a Medicina, e isso me apavorava.

Antes de tomar qualquer decisão, busquei o auxílio de psicólogos e psiquiatras, tentando identificar a origem desses conflitos. Conversava com minha família e amigos e solicitava seus pareceres e conselhos neste momento crítico. Após muita luta interna, decidi deixar aquele curso e retornar ao Brasil, em outubro de 2015.

Contudo, não poderia continuar sem nenhum plano. Precisava de um novo projeto de vida. Mais uma vez estabelecia critérios de seleção para a nova carreira universitária, analisando e ponderando sobre habilidades, gostos pessoais e ideias sobre as práticas futuras. E qual não foi minha surpresa ao chegar, após diversas etapas, em Pedagogia, um dos únicos cursos que havia declarado nunca fazer.

A surpresa de minha família, amigos, colegas, conhecidos e professores foi generalizada. Poucos conseguiam acreditar nessa mudança, e inferiam que algo, além de

escolhas pessoais, havia acontecido. Não foi uma transição fácil, e comentários que escutei, não ajudaram o processo. Mas essa tinha sido minha decisão, e agora precisaria agir de acordo com ela.

Nos meses finais de 2015, no Distrito Federal, realizei os vestibulares que ainda estavam disponíveis, uma vez que as inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) haviam encerrado. O plano de entrar para a Universidade de Brasília (UnB), portanto, teria que ser postergado para o ano seguinte.

Em 2016, iniciei minha graduação em Pedagogia, no Centro Universitário Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), com a intenção de avançar meus estudos quando os continuasse na UnB. Neste mesmo ano realizei o ENEM e, posteriormente, recebi a informação de que havia sido aprovada na universidade que desejava.

A primeira vez que entrei na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, foi na defesa de mestrado da minha mãe, em 2012, meses após o falecimento do meu pai. Nunca imaginara que anos depois retornaria àquele local como aluna. E lhes garanto que a sensação foi indescritível, e um pouco estranha a princípio. Mal sabia que naquele ambiente, por meio das vivências que experienciaria, descobriria o meu caminho.

Todos os encontros ali estabelecidos tiveram sua parcela de impacto em minha formação universitária e humana, entretanto, destacarei alguns que, além dessas marcas, me transformaram.

Minhas expectativas para a disciplina de Didática Fundamental eram altíssimas, pois havia escutado que a partir dela aprenderíamos o processo de elaboração das aulas. No momento da matrícula, foram apresentadas dezenas de turmas e professores e, sem saber qual escolher, optei pela indicação do sistema, torcendo para que fosse a melhor opção para mim. E não tinha como ter sido melhor.

Com sua bolsa de rodinhas e seus vários livros e cadernos de planejamento, a professora Edileuza³, foi muito mais do que eu precisava. A cada aula, era expandida a compreensão sobre as implicações do fazer pedagógico, e os desafios propostos, por mais que, em alguns momentos, me sentisse incapaz de realizá-los, eram as etapas arquitetadas para nos fazerem avançar na construção do conhecimento. Tamanha foi a inspiração recebida por meio dessas aulas que, quando solicitada, aceitei o convite para ser monitora da disciplina no semestre seguinte.

³ Professora Doutora Edileuza Fernandes da Silva.

Juntas, o Ensino e Aprendizagem da Língua Materna e o Processo de Alfabetização forneceram minhas primeiras experiências, efetivamente, em sala de aula. A professora Paula⁴, com sua caixinha de som e microfone, nos inspirava com seu entusiasmo, dedicação e profissionalismo, e a cada dúvida e questionamento, nos atendia com toda a atenção e apresentava suas orientações. Nas práticas escolares desenvolvidas em ambas as disciplinas, fui encontrando meu espaço na docência, e nos planos de aula, buscava alcançar a participação ativa e o engajamento dos estudantes em seu processo de aprendizagem, colocando em ação os conselhos recebidos.

A disciplina de Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional era uma incógnita para mim. Sabia apenas que seria ministrada pela professora Andrea⁵, altamente elogia por meus colegas, mas que eu ainda não havia conhecido. Nas terças-feiras pela manhã, momento de nossos encontros, recebia *ondas de inspirações*, e meu interesse pela área dos audiovisuais e sua relação com a educação, só aumentava. Análises e discussões sobre linguagens multimodais mobilizavam minhas estruturas cognitivas e me encantavam pela profundidade de significados criados, a partir da combinação de distintos elementos expressivos. Foram dias de inquietações inesquecíveis, que mostram suas influências neste trabalho.

Em 2019, recebi o convite para fazer parte do projeto de extensão Universidade e Escola Sem Muros (UESM), coordenado por professoras incríveis, Andrea Versuti, Edileuza Fernandes, Paula Gomes⁶ e Graciella Watanabe⁷. A proposta apresentada para a minha atuação incluía a realização dos registros audiovisuais (fotografia, filmagem e edição dos materiais)⁸ das oficinas desenvolvidas em uma escola pública da região administrativa do Recanto das Emas. Com um programa e iniciativas tão especiais, impossível seria não aceitar a oportunidade. Dessa forma, todas as sextas-feiras pela manhã me encontrava com colegas e amigas excepcionais para desenvolvermos os projetos e, nesses momentos, minha admiração por elas, por seu compromisso e dedicação cresciam ainda mais. Aquela escola foi o espaço de intercâmbios e aprendizagens entre um grupo coeso que, por meio de iniciativas diferenciadas, a partir dos multiletramentos, alcançam grandes resultados para a educação.

⁴ Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias.

⁵ Professora Doutora Andrea Cristina Versuti.

⁶ Professora Doutora Paula Gomes de Oliveira.

⁷ Professora Doutora Graciella Watanabe.

⁸ Ver Apêndice A – Registros fotográficos | Projeto Universidade e Escola Sem Muros (2019).

Experiências por outros lados

Por três ocasiões, durante meu período de graduação, tive a oportunidade de participar de projetos sociais e de ajuda humanitária, em São Tomé e Príncipe, em julho de 2017 e setembro de 2018, e em Guiné Bissau, de dezembro a janeiro de 2019-2020. Na primeira localidade, atuei por meio de iniciativas de sensibilização à alfabetização, e realização de práticas de leitura, escrita e contação de história para crianças de algumas comunidades locais⁹.

No último dia em São Tomé, capital de São Tomé e Príncipe, em 2018, minha mãe e eu conhecemos um adolescente, de 14 anos, que ainda não sabia ler nem escrever, e logo percebemos que essa condição lhe causava vergonha, principalmente entre as crianças. Minha mãe, pedagoga de formação, atuando como capacitadora nas áreas de alfabetização e matemática para os professores da instituição que nos recebia, identificou naquele encontro uma oportunidade para intervenção.

A escola precisava encerrar o funcionamento do dia, então, o único lugar que tínhamos disponível, era a casa daquele menino, localizada em uma área elevada da cidade. Subimos o morro pedregoso, coberto por camadas de terra fina que, a cada passo, formavam uma nuvem de poeira atrás de nós.

Chegando em sua moradia, explicamos à família nossas intenções e perguntamos sobre a possibilidade de desenvolvermos algumas atividades no local. De acordo, permitiram que permanecêssemos ali.

O sol já havia se posto, e a escuridão da noite mostrava sua presença. Nos dirigimos a um dos ambientes externos da casa, onde encontramos uma mesa improvisada, construída pela junção de algumas tábuas sobre uma base qualquer, um par de cadeiras quebradas, um caderno e uma caneta. Naquele espaço não havia energia elétrica disponível, portanto, as luzes dos celulares foram nossas lanternas.

A família toda estava ao nosso redor, atenta ao que acontecia. Durante as poucas horas que ali ficamos, presenciei um adolescente ler as primeiras palavras, a partir das mediações realizadas por minha mãe¹⁰. Eram construções silábicas simples, mas que auxiliaram a despertar um processo que poderia ser continuado pelos docentes da localidade.

Sem dúvida alguma, aquela experiência foi um dos maiores privilégios da minha vida. Todo o contexto se mostrava desfavorável àquele indivíduo. Contudo, de maneira quase

⁹ Ver Apêndice B – Registros fotográficos | São Tomé, São Tomé e Príncipe (2018).

¹⁰ Ver Apêndice B – Registros fotográficos | São Tomé, São Tomé e Príncipe (2018).

palpável, foi possível perceber como a educação tem o potencial de transformar realidades. Se pequenas iniciativas podem fazer a diferença, muito mais aquelas que são intencionalmente planejadas e desenvolvidas considerando as particularidades e interesses dos sujeitos, conduzindo-os à efetiva participação na sociedade.

Em Bolama, ilha do Arquipélago dos Bijagós, pertencente a Guiné Bissau, colaborei como palestrante no I Seminário Internacional de Treinamento e Capacitação Educacional¹¹, organizado pelo projeto Missão Andrews, em parceria com a Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul e com a Inspeção de Educação daquele país.

Mediante essa prática, experiências educacionais foram compartilhadas entre docentes brasileiros e guineenses que há anos se dedicam a esse trabalho. Inspirei-me com os relatos de professores que se empenham em suas práticas pedagógicas, mesmo quando as condições disponíveis são desfavoráveis e aparentemente limitantes. Aqueles foram momentos inesquecíveis, que se tornaram grandes marcos em minha trajetória profissional e pessoal.

Surpresas na escola e o reconhecimento como docente

Em dois dos últimos semestres da graduação, realizamos os componentes curriculares denominados Projeto 4, fases 1 e 2¹². Esses correspondem aos estágios supervisionados, durante os quais os estudantes de Pedagogia atuam em instituições de educação.

Em meu processo, optei por desenvolver minhas atividades em uma escola pública localizada na região administrativa da Estrutural, onde muitos alunos vivem em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Escolhi essa comunidade justamente por meu interesse em atuar sobre tais realidades, influência, provavelmente, lá da minha infância.

Durante aqueles semestres, reparei, mais uma vez, em como me alegra estar em um ambiente escolar, onde o contato com as crianças é constante. Por onde correm, porque não caminham, e é possível escutar, intensamente, o coro de vozes, mesmo sem muitas vezes entender uma única palavra. Mais do que perceber, senti minha realização profissional após desenvolver com sucesso aulas que havia planejado, pensando exclusivamente nos estudantes, buscando lhes proporcionar diferentes experiências de aprendizagem.

Nos momentos recreativos ou intervalos do dia de aulas, procurava conversar e conhecer um pouco mais sobre os alunos, e eles, em troca, faziam o mesmo comigo. Em tais ocasiões,

¹¹ Ver Apêndice C – Registros fotográficos | Bolama, Guiné Bissau (2020).

¹² Ambas as minhas etapas foram orientadas pela Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias.

nas diferentes turmas em que atuei, buscava gravar seus nomes, e era perceptível sua alegria quando, ao nos encontrarmos pelos corredores da escola, eu os cumprimentava nominalmente.

Compartilhávamos diversas partidas de futebol e algumas outras brincadeiras, e assim, nos aproximávamos, quando, por alguns minutos, tornava-me como eles. Essas relações de proximidade e respeito eram igualmente transpostas para dentro da sala de aula, mesmo que em algumas ocasiões fosse necessário chamar sua atenção de modo mais enfático.

Após a primeira sequência didática desenvolvida em uma turma do 4º ano, tive a impressão de que os alunos haviam gostado e aproveitado a experiência. Mostraram-se participativos e engajados na realização das atividades propostas, o que me deixou bastante contente com o trabalho efetuado. Contudo, o que mais chamou minha atenção, aconteceu depois da aula, quando eu estava prestes a ir embora.

Andando pelo pátio da escola, carregada de caixas e bolsas, recebia os abraços dos alunos, que também se despediam. Um dos meninos, no entanto, olhando bem dentro dos meus olhos, acrescentou – *Obrigado, Carol. De verdade, obrigado*. Aquele gesto transformou meu dia. Apesar de estar completamente cansada, pela intensidade dos eventos que haviam sucedido naquela tarde, instantaneamente recebi ânimo por aquelas palavras. Lembrei de toda a trajetória até aquele momento, buscando me encontrar em meu projeto de vida, e ali reconheci que as reordenações tinham valido a pena.

É certo que os dias na escola não foram fáceis, tranquilos ou sem dificuldades. No entanto, a partir dos momentos que vivenciei, percebi que estou no lugar certo, e que me identifico e quero fazer (e quem sabe, já faço) parte deste grupo de pessoas que assumem o compromisso com a educação e no seu oferecimento com qualidade, dedicação e responsabilidade.

Então, será que agora me sinto completamente preparada para realizar todas as atribuições da docência? Ainda não. Mas, sinceramente, será que algum dia estaremos?

O processo de aprendizagem e aprimoramento da prática pedagógica é contínuo, interminável. E essa *velha* boa-nova, de certa forma me conforta, pois me mostra que por mais desafiadora que seja a jornada, estou no caminho.

PARTE II – MONOGRAFIA

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento, unicamente, de métodos tradicionais e expositivos de educação nas salas de aula não se mostra eficaz em um contexto histórico e em uma sociedade que espera e exige de seus indivíduos posicionamentos ativos, voltados à resolução de problemas e habilidades de pensamento crítico-reflexivo. Além disso, “[...] o letramento escolar grafocêntrico, mesmo sendo importante, não é suficiente para dar conta das mudanças constantes, sobretudo tecnológicas, que ocorrem tanto local quanto globalmente” (PINHEIRO, 2016, p. 1). Dessa forma, o surgimento de novas realidades sociais impôs a necessidade de alterações no modo de apropriação e produção de conhecimentos e significados, influenciando, assim, as agências privilegiadas de educação formal e letramentos, as escolas.

Em uma realidade cultural e de letramentos diversos, é importante a concretização de uma *pedagogia dos multiletramentos*, uma vez que essa “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Essa compreensão, associada ao *ensino de língua materna* a partir de mediações pedagógicas que considerem seus quatro eixos, a saber, leitura/escuta, produção textual (escrita e multisemiótica), análise linguística/semiótica e oralidade, apresenta o potencial de favorecer a capacitação e o desenvolvimento de sujeitos verdadeiramente multiletrados, aptos para agirem ativamente na sociedade, não apenas como usuários funcionais dos recursos à disposição, mas também, e sobretudo, como seus analistas críticos, criadores de sentidos e transformadores sociais (ROJO, 2012). Por isso, um “mundo em constante mudança, como se caracteriza o contemporâneo, demanda uma revisão por vários ângulos das práticas pedagógicas dos letramentos” (SILVA, 2011, p. 121).

Assim, faz-se necessária a inovação dos empreendimentos didáticos, a fim de os sincronizarem com as demandas do século, favorecendo a implementação de uma aprendizagem ativa e reflexiva por parte dos estudantes, os quais, valendo-se de sua autonomia, poderão desempenhar o agenciamento do próprio processo.

A partir de vivências obtidas em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na região administrativa da Estrutural, Distrito Federal, por meio da elaboração de sequências didáticas (SD), pretende-se, mediante a análise de um relato de experiência, estabelecer relações entre o

ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos, como possíveis respostas à contemporaneidade.

Portanto, indaga-se: como favorecer o desenvolvimento, a partir da interface estabelecida entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos, de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos?

Então, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar a interface que pode ser estabelecida entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos para favorecer o desenvolvimento de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Discorrer sobre o ensino de língua materna a partir de seus quatro eixos de ensino-aprendizagem: leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, análise linguística/semiótica e oralidade, considerando a perspectiva interacional da linguagem e de construção de significados;
- Identificar como a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para a implementação de um ambiente que favoreça o engajamento e a autonomia dos alunos no agenciamento da própria aprendizagem;
- Indicar a importância do desenvolvimento de sequências didáticas como um recurso de destaque no processo de mediação pedagógica;
- Apresentar propostas didáticas que favoreçam o engajamento discente no processo de construção do conhecimento e atribuição de significados, a partir do ensino de língua materna, pelo viés da pedagogia dos multiletramentos.

Parte-se da hipótese de que é possível favorecer o desenvolvimento de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos, a partir da interface estabelecida entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos, por meio de iniciativas pedagógicas que, assumindo a centralidade dos educandos no processo, conduzam e orientem posicionamentos crítico-analíticos e reflexões investigadoras daqueles sobre as multimodalidades semióticas e os discursos a elas associados, rompendo com a passividade dos sujeitos frente aos enunciados, linguagens e recursos, atribuindo-lhes o caráter de produtores (*designers*) de sentidos.

Assim, para viabilizar o teste da hipótese, delineia-se uma pesquisa de finalidade aplicada, de objetivo descritivo-exploratório, sob o método hipotético-dedutivo, com abordagem qualitativa e realizada com procedimentos, predominantemente, de pesquisa-ação.

Na *segunda seção* deste trabalho, a partir da concepção interacionista da linguagem, são descritos alguns dos fundamentos para os empreendimentos didáticos em língua materna, como a centralidade dos textos/enunciados como unidade de ensino (BRASIL, 1997; 2018), considerando contextos comunicativos reais na sociedade e, portanto, sua adequação a gêneros discursivos, além de serem apresentados seus quatro eixos de ensino-aprendizagem: leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, análise linguística/semiótica e oralidade.

Em seguida, na *terceira seção*, discorre-se sobre a pedagogia dos multiletramentos, iniciando as discussões a partir de um breve percurso histórico sobre tal campo epistemológico, para posterior identificação de seus aspectos diferenciais, em relação às demais abordagens teóricas deste domínio. Pondera-se sobre o porquê de uma *pedagogia* dos multiletramentos, assim como quais são os elementos necessários à sua elaboração, desvelando a autonomia e o engajamento atribuídos aos alunos no agenciamento da própria aprendizagem e no processo de criação de sentidos, a partir do trabalho com as multimodalidades semióticas.

Na *quarta seção*, é apresentada a importância do planejamento didático, a partir de sequências didáticas, especificamente, como um reflexo de ações pedagógicas situadas e intencionais. São também descritos os elementos necessários à sua organização, segundo Veiga (2008).

A contextualização da pesquisa e seu maior delineamento metodológico serão realizados na *quinta seção*.

A descrição das sequências didáticas propostas e desempenhadas, a verificação de sua adequação aos enfoques conceituais explorados neste trabalho e as impressões da pesquisadora a respeito das práticas desenvolvidas, assim como a percepção sobre o engajamento dos alunos durante o processo, serão expostos na *sexta seção*, objetivando estabelecer relações entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos para favorecer, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o engajamento discente no processo de construção do conhecimento e (re)significação da linguagem.

Ao final, considera-se que os objetivos são atendidos e a pergunta resta respondida com a confirmação da hipótese, indicando potencialidades ao desenvolvimento de iniciativas educacionais que sejam estabelecidas a partir aproximações entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos, desde uma perspectiva dialógica, enunciativo-discursiva da

linguagem, na qual os interlocutores, tanto enunciador como enunciatário, são percebidos como produtores (*designers*) de sentidos.

Constatou-se que os educandos, engajados nos processos de aprendizagem, exerceram, ainda que inicialmente, tanto suas capacidades crítico-analíticas e de reflexão investigadora sobre as multimodalidades semióticas, como a de elaboração de discursos e significados, e espera-se que, por seu contínuo exercício, ampliem tal percepção, de modo a agenciarem o próprio caminho de construção de saberes e de transformação social.

2 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA A PARTIR DE SEUS EIXOS E DA DIMENSÃO INTERACIONAL DA LINGUAGEM

“Não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”.

Marcuschi (2008 *apud* ANTUNES, 2010, p. 29)

“É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua”.

Antunes (2003, p. 37)

As práticas comunicativas encontram-se favorecidas e viabilizadas pela *linguagem* que, a partir de uma concepção interacionista (dialogica), enunciativo-discursiva, a concebe como uma ação interindividual, estabelecida entre dois ou mais interlocutores, “[...] orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 22). Significa, portanto, dizer algo a alguém, de um modo específico, considerando as particularidades do contexto histórico e das circunstâncias sociocomunicativas (BRASIL, 1997).

Devido a seu caráter dinâmico e de “[...] construção humana, histórica, social e cultural” (BRASIL, 2018, p. 65), a linguagem, considerando suas diversas formas e manifestações, anuncia concepções, subjetividades, identidades e significações da realidade (BRASIL, 2018), reconhecidas a partir de pontes comunicativas estabelecidas entre enunciador e enunciatário, e suas respectivas compreensões sobre o mundo.

À vista dos posicionamentos que exprimem tais qualidades interacionista, contextualizada e funcional da linguagem, Antunes (2003) defende um ensino da língua que considere e se fundamente nesses aspectos, mostrando-se produtivo e relevante, individual e socialmente. Além disso, a autora pondera a respeito das novas e emergentes determinações sociais, e habilidades e competências esperadas dos indivíduos:

As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais - do espaço familiar ao espaço do trabalho. Isso

desloca, necessariamente, os *objetivos do ensino da língua na direção da reflexão investigadora, da análise dos usos sociais da língua - escrita e falada, verbal e multimodal - e da aplicabilidade relevante do que se ensina, do que se aprende*. (ANTUNES, 2010, p. 52, grifo nosso).

Dessa forma, o *ensino da língua materna*, como estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deve se organizar a partir da articulação de dois grandes eixos: as práticas de *uso* da língua e a *reflexão* sobre tais processos (ANTUNES, 2003; BRASIL, 1997), ampliando não apenas o conhecimento e a apropriação, pelos educandos, das diferentes linguagens, como também sua participação social efetiva (BRASIL, 2012c), a partir do exercício de práticas comunicativas diversificadas, aprimorando suas capacidades expressivas, sejam essas manifestações artísticas, corporais ou linguísticas (BRASIL, 2018).

O desenvolvimento da *competência comunicativa*, assim, coloca-se como finalidade do ensino de língua materna, e devido à amplitude de sua significação, refere-se tanto à compreensão das regularidades concernentes à formação de sentenças, como à *adequação* do discurso¹³ às diferentes circunstâncias sociais, culturais e interlocutores (BORTONI-RICARDO, 2004). Em *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*, Bortoni-Ricardo (2004, p. 73) diferencia os conceitos *competência comunicativa* e *competência linguística*, apresentando que, segundo Chomsky, esta se relaciona unicamente ao “[...] conhecimento internalizado que o falante tem das regras para a formação de sentenças na língua”, não qualificando o desempenho do uso efetivo daquela. Assim,

ao chegar na escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas tem de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

A escola, nesse contexto, tem como propósito ampliar a competência comunicativa dos indivíduos, fornecendo-lhes os recursos comunicativos¹⁴ necessários para que transitem e participem com autonomia nos diferentes domínios letrados, desempenhando as mais diversas tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004), possibilitando-lhes “[...] resolver problemas

¹³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 23) definem *discurso* como “[...] atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido”. Na concepção de Marcuschi (2010), o termo se refere àquilo que um texto produz quando manifestado em instâncias discursivas.

¹⁴ Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) defende que os *recursos comunicativos* podem ser adquiridos pelos sujeitos por meio da prática, “[...] à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais”. A função da escola, portanto, é ampliar tais recursos, de modo que os indivíduos tenham o domínio da língua e sejam capazes de realizar ações comunicativas mais complexas e que exijam maior monitoramento da linguagem.

da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais” (BRASIL, 1997, p. 33) e exercer a cidadania. Portanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, para o ensino de Língua Portuguesa, o objetivo de

garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (BRASIL, 2017, p. 63 *apud* OLIVEIRA, P., 2018, p. 111).

2.1 O texto e a textualidade

A organização da proposta didática em Língua Portuguesa, considerando os dois grandes eixos articuladores, as práticas de *uso* da língua e sua *reflexão*, e o objetivo de apropriação da língua, designada como *competência comunicativa*, admite a centralidade do *texto* como unidade de ensino (BRASIL, 1997; 2018), a fim de proporcionar oportunidades concretas de interação comunicativa, a partir dos enunciados que circulam diariamente nas diversas esferas sociais (KLEIMAN, 2005 *apud* BRASIL, 2012a).

Devido ao destaque atribuído a esse elemento, sua conceitualização, como também a compreensão de sua abrangência se tornam importantes para os avanços dos estudos aqui apresentados. Antunes (2010), Koch e Elias (2018b) aproximam-se em suas ponderações ao considerarem o texto como um *evento (socio)comunicativo*¹⁵ “[...] que ganha existência dentro de um processo interacional”, sendo o “[...] resultado de uma coprodução entre interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2018b, p. 13), por meio da qual os sentidos daquele são produzidos, não preexistindo a essa relação, demonstrando a qualidade dialógica (interacional) da língua (BAKHTIN, 1995 *apud* ANTUNES, 2010; KOCH; ELIAS, 2018a).

Mais do que um conjunto de palavras e frases aleatórias, conformam uma unidade integrada que expressa intencionalidade e cumpre, em seu contexto, propósitos comunicativos definidos (ANTUNES, 2010), atribuindo-lhe, portanto, de acordo com Halliday e Hasan (1989 *apud* ANTUNES, 2010), a qualificação de linguagem funcional.

Schmidt (1978 *apud* ANTUNES, 2010) defende que todas as manifestações comunicativas se encontram atreladas à forma textual e, por isso, apresentam outro atributo

¹⁵ Para Antunes (2010) o texto é um evento *comunicativo*, enquanto Koch e Elias (2018b) acrescentam o prefixo *socio* à designação *sociocomunicativo*.

compartilhado, a saber, a *textualidade*, a qual confere a um conjunto de palavras seu reconhecimento como um texto.

Os critérios para que tal certificação ocorra foram propostos por Beaugrande e Dressler (1981 *apud* ANTUNES, 2010), sendo aqueles: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade, como indicado no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Critérios de textualidade

1) **Coesão** – são os fatores responsáveis pelas relações referencias (retomadas e antecipações textuais) e pelas relações sequenciais (repetições estruturais e usos de conectivos, por exemplo).

2) **Coerência** – é a continuidade de sentido no texto que se estabelece de maneira global, levando-se em conta um conjunto de fatores de ordem linguística e não linguística.

3) **Intencionalidade** – é centrada no produtor do texto. Considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. “Corresponde à disposição do falante de somente dizer coisas que tem sentido, que são coerentes” (ANTUNES, 2010, p. 34).

4) **Aceitabilidade** – diz respeito à atitude do receptor do texto, que o recebe como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, interpretável e significativo.

5) **Situacionalidade** – todo sentido é um sentido situado, ou seja, há relações entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva. Nas palavras de Marcuschi (2008: 128-29): “A situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual”.

6) **Intertextualidade** – é a relação que se estabelece entre textos, que fazem parte ou não do repertório de leituras do leitor.

7) **Informatividade** – refere-se à distribuição da informação no texto e ao grau de previsibilidade com que ela é veiculada. Um texto será menos informativo quanto mais informação previsível ou redundante apresentar.

Fonte: Adaptado de Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 100-101).

Em *Análise de textos: fundamentos e práticas*, Antunes (2010) apresenta, contudo, sugestões à reordenação desses princípios em duas categorias¹⁶: propriedades do texto (coesão, coerência, informatividade e intertextualidade) e condições de efetivação do texto (intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade), uma vez que para a autora, esta última se refere mais aos sujeitos de comunicação do que ao enunciado propriamente dito.

A textualidade, dessa forma, materializando-se nos textos, é o que lhes confere unidade semântica e coerência interna e externa, regulando as atividades de linguagem e permitindo a realização e concretização das funções comunicativas pretendidas (ANTUNES, 2010).

É importante, que no trabalho com as linguagens, no ensino de língua materna, os textos sejam reais, existentes fora dos domínios escolares, contextualizados de acordo com situações sociocomunicativas de fato, não sendo de fachada nem tampouco artificializadores das práticas de leitura e escrita (MENDONÇA, 2008); que ofereçam diferentes níveis de complexidade, e que as manifestações textuais sejam diversas, para além das produções escritas (BRASIL, 2018), pois, para os indivíduos,

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos. (ROJO, 2010, p. 7).

Os usos autênticos da língua encontram-se organizados em *gêneros textuais*, instrumentos sociais, culturais e históricos, responsáveis por viabilizar os discursos dos diversos campos sociais¹⁷.

2.2 Os gêneros discursivos (textuais)

Materializando “modelos convencionais de comunicação, socialmente estabelecidos [...], os quais regulam nossa atividade social de uso da linguagem” (ANTUNES, 2010, p. 43), os *gêneros discursivos*¹⁸, ou *textuais*, como atividades concretas da língua, são configurações

¹⁶ Por não ser o objetivo deste trabalho, os *critérios de textualidade* não serão explorados além do posto. Sugere-se, portanto, a leitura do capítulo 2, *Noções preliminares sobre o texto e suas propriedades*, da obra de Antunes (2010, p. 29-44).

¹⁷ Referência a Roxane Rojo, ao definir *Gêneros do discurso*, no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ver referência.

¹⁸ Opta-se, neste texto, pela apropriação intercambiável das expressões *gênero discursivo* e *gênero textual*, adotando o posicionamento de Marcuschi (2008 *apud* FARIAS, 2008), uma vez que este trabalho não objetiva caracterizar fenômenos específicos de uma ou outra terminologia.

relativamente estáveis dos enunciados, sócio-historicamente situados, e demonstram intencionalidades específicas em determinadas esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1997 *apud* SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013; MARCUSCHI, 2010). São fluidos e não rígidos ou estanques pois desenvolvem-se na “[...] dinâmica vida social e cultural do trabalho dos autores” (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 113), acompanhando e adaptando-se às mudanças e transformações da sociedade. Rodrigues (2005, p. 165 *apud* FARIAS, 2008, p. 6), sobre a constituição dos gêneros textuais, afirma que essa está

[...] vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal. [...] os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

Apresentando uma estrutura de organização mais ou menos definida dos textos, os gêneros discursivos, a depender de seu campo de atuação, são caracterizados e diferenciados por seu *conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e construção composicional*¹⁹ (KOCH; ELIAS, 2018a; MARCUSCHI, 2010), atribuindo-lhe “[...] um jeito próprio, um típico de acontecer, [...] feitos acordos com um certo modelo, com partes ou blocos mais ou menos estáveis, que vão suceder-se numa ordem também mais ou menos fixa” (ANTUNES, 2003, p. 49).

Apesar da relevância de seus aspectos formais, os elementos unificadores dos enunciados e sua determinação e caracterização em gêneros específicos, associam-se, especial e privilegiadamente, às qualidades funcionais e sociocomunicativas, em decorrência de sua natureza interativa e pragmática (MARCUSCHI, 2010). Por isso, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Identificando-os como “frames para a ação social”, Bazerman (2011, p. 23 *apud* SOUZA; REIS, 2014, p. 35) defende que, mais do que formas, os gêneros discursivos são ambientes onde a vida, os modos de ser e a aprendizagem se desenvolvem.

¹⁹ Tal apresentação baseia-se em Bakhtin (1997 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 34), que “indicava a ‘construção composicional’, ao lado do ‘conteúdo temático’ e do ‘estilo’ como as três características dos gêneros”.

[...] São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não familiar. (BAZERMAN, 2011, p. 23 *apud* SOUZA; REIS, 2014, p. 35).

Incontáveis são os gêneros textuais que circulam pelos domínios da ação humana e, tal fator, associado às mudanças contextuais sociais e à capacidade de transmutação dos gêneros²⁰ (BAKHTIN, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2010), faz com que devam

[...] ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. (MARCUSCHI, 2011, p. 19-20 *apud* SOUZA; REIS, 2014, p. 35).

Essa realidade exige dos indivíduos a capacidade de conhecerem e se apropriarem desse “[...] mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 31), pois esse é um dos aspectos que favorece o envolvimento ativo na cultura letrada.

Em *Ler e compreender: os sentidos do texto*, Koch e Elias (2018a) definem *competência metagenérica*, a qual associam àquela apropriação. Atestam que orienta os sujeitos tanto na compreensão como produção dos gêneros, capacitando-os a “[...] interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais” (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 102), muitas vezes sem a necessidade do entendimento das concepções teóricas para tal.

Bakhtin (1992 *apud* KOCH; ELIAS, 2018a) revela, implicitamente, os princípios dessa competência:

Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. [...] aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de

²⁰ A *transmutação dos gêneros* (BAKHTIN, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2010) é a formação de novos gêneros a partir de sua ancoragem a outros pré-existentes, demonstrando que “novos gêneros não são inovações absolutas” (MARCUSCHI, 2010, p. 21), conceitualização que se relaciona à ideia dos *available designs*, para os multiletramentos, abordado com maior intencionalidade na seção 3, *Pedagogia dos Multiletramentos*, deste trabalho.

nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1992, p. 301-302 *apud* KOCH; ELIAS, 2018a, p. 105-106).

Pelo fato de todo letramento ser um letramento em algum gênero (Lemke, 1998a *apud* ROJO, 2010, p. 8), sua centralidade no ensino, a partir do trabalho com o texto, assim como a revisão das práticas pedagógicas, mostram-se não apenas necessárias, mas imperativas para a promoção de um “[...] ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita” (BRASIL, 2012a, p. 8).

2.3 Os eixos de ensino de língua materna

A organização didática para o ensino de língua materna, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), deve orientar-se para o trabalho a partir do *uso e reflexão* da, e sobre, a língua, considerando, de maneira inter-relacionada, os quatro eixos, ou modalidades, das práticas de linguagem: a *leitura/escuta*, a *produção escrita e multissemiótica*, a *oralidade* e a *análise linguística/semiótica* (BRASIL, 2018).

Antes, contudo, da caracterização de tais eixos, faz-se importante a indicação de elementos e princípios orientadores, básicos, iniciais e não hierárquicos, da compreensão e produção dos textos, que podem ser considerados em cada uma dessas práticas, em suas diversas modalidades: a contextualização, a tematização, a enunciação e a textualização.

A *contextualização* se relaciona com a análise das condições de produção, o contexto sócio-histórico de circulação e recepção dos textos, “[...] pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 72). A reflexão crítica sobre as temáticas abordadas e a consideração a respeito da validade das informações ficam a cargo da *tematização* (BRASIL, 2018), que estabelece como ação do enunciatário, “[...] identificar o tema do texto, a organização das ideias apresentadas, a identificação das partes do texto e da hierarquia dos tópicos abordados” (SOUZA; FIUZA, 2018, p. 19), posicionando-se frente a eles. Objetivando responder aos questionamentos sobre quem diz, como diz e quais são as vozes do discurso, a *enunciação* busca indicar e “[...] refletir sobre as diferentes perspectivas” (BRASIL, 2018, p. 73) e posicionamentos, assim como averiguar as variedades linguísticas presentes nos textos (SOUZA; FIUZA, 2018). A *textualização*, por sua vez, concentra-se nos elementos que contribuem para a textualidade, portanto, os recursos para a construção do texto e atribuição de sua unidade, assim como a “[...]”

recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto” (BRASIL, 2018, p. 73).

2.3.1 Eixo de leitura/escuta

Contrariando e refutando a concepção equivocada de que ler se refere, fundamentalmente, ao processo de decodificação da língua, convertendo letras (grafemas) em sons (fonemas), a *leitura*²¹, realizada no lugar de interação dos interlocutores, o texto (KOCH; ELIAS, 2018a), mostra-se como um campo dialógico estabelecido entre eles, por meio do qual, a depender da relação dos indivíduos, a intersubjetividade arquitetada possibilita a construção dos sentidos do discurso (BAKHTIN, 1997 *apud* OLIVEIRA, P., 2018). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, compartilhando dessa compreensão, defendem que

a leitura é um processo no qual o leitor realiza *um trabalho ativo de construção do significado do texto*, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...]. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual *os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita*. (BRASIL, 1997, p. 41, grifo nosso).

A partir de um posicionamento participativo, o leitor, como sujeito da interação, recupera experiências e conhecimentos prévios que lhes são próprios, pois “o significado [...] constrói-se pelo [seu] esforço de interpretação [...], a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto” (BRASIL, 1997, p. 43). O indivíduo, então, busca “[...] interpretar e compreender o conteúdo das intenções pretendidas pelo autor” (ANTUNES, 2003, p. 67), em um processo de negociação de significados (BRASIL, 1998), atentando-se para isso não apenas às informações apresentadas explicitamente, como também àquelas que exigem inferências do sujeito (SOUZA; FIUZA, 2018).

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de *produção de sentidos*, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a *mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo*. (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 11, grifo nosso).

²¹ Adota-se neste trabalho a perspectiva mais ampla de *leitura*, “[...] dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também às imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p. 72).

Por envolver processos intrasubjetivos, a concepção de uma interpretação única deve ser superada, pois as significações não se encontram dadas no texto, mas são construídas a partir da associação de múltiplos fatores. A leitura, dessa forma, não é uniforme, e essa variedade precisa ser reconhecida. São diferentes

[...] em cada circunstância, dependendo do tema, do nível de formalidade e do gênero do texto lido ou, ainda, dos objetivos e dos motivos implicados no ato de ler. [...] O grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura. (ANTUNES, 2003, p. 77).

Em decorrência da complexidade dessa atividade comunicativa, apresenta especificidades para sua realização autêntica e devidamente apropriada, a fim de se alcançar a proficiência. São necessárias, portanto, estratégias de *seleção*, *antecipação*, *inferência* e *verificação*, pois, “é o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas” (BRASIL, 1998, p. 69-70).

As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de *seleção* possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de *antecipação* permitem supor o que ainda está por vir; de *inferência* permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de *verificação* tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo. (BRASIL, 1997, p. 41, nota de rodapé).

O Currículo em Movimento do Distrito Federal, para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, defende a ação do professor como mobilizador de estratégias cognitivas de leitura, a partir de iniciativas que promovam a leitura *objetiva*, *inferencial* e *avaliativa*, como proposto por Bortone (2008 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018). Com a primeira, são analisadas as informações explícitas do texto, apresentadas claramente pelo enunciador, enquanto na *inferencial*, os sentidos implícitos são os que se buscam. Por meio da estratégia *avaliativa*, extrapola-se o texto, e “[...] o estudante manifesta postura crítica, julgamentos e crenças diante das ideias apresentadas pelo autor” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19).

Todos esses mecanismos convergem e contribuem para o desenvolvimento de um leitor competente que, compreendendo o que lê, é capaz de selecionar as informações que atendam às suas necessidades, identificar aquilo que não está escrito (elementos implícitos) e estabelecer “relações entre o texto que lê e outros textos já lidos” (BRASIL, 1997, p. 41). Alguém “que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [e] que consiga justificar e validar a

sua leitura a partir da localização de elementos discursivos” (BRASIL, 1997, p. 41). “Desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (SOLÉ, 2003 *apud* KOCH; ELIAS, 2018a, p. 13).

A fim de sintetizar o posto, para a realização do processo leitor até aqui descrito, são necessárias algumas habilidades, inter-relacionadas e não hierarquizadas, como “[...] (i) o domínio da mecânica que implica a transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos” (BRASIL, 2012a, p. 8).

Nos momentos e oportunidades de ensino-aprendizagem na escola, a partir de produções reais, relevantes e contextualizadas, demonstrando a diversidade e complexidade textual existente, os educandos poderão desenvolver a tríplice função da prática da leitura: “ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 76-77), subsidiando também os processos de autoria (OLIVEIRA, P., 2018), a partir da ampliação de seu repertório cultural, como também de seus conhecimentos sobre a língua e suas linguagens.

2.3.2 Eixo de produção escrita e multissemiótica²²

No momento de produção textual, escrita ou multissemiótica, os papéis em relação à leitura são invertidos. O outro se torna referência para as decisões sobre aquilo que se quer informar e qual a melhor estratégia para fazê-lo, de modo a alcançar as finalidades comunicativas pretendidas. Antunes (2003, p. 46) afirma que “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo”.

Portanto, a primeira condição para que essa ação criativa ocorra é a existência de um conteúdo a ser compartilhado. Assim, reconhece-se a importância da necessidade de ampliação da coletânea informativa dos indivíduos, a partir do contato com produções de modalidades e domínios discursivos variados, pois “se faltam as ideias, faltam as informações, vão faltar as palavras. Daí que nossa providência maior deve ser encher a cabeça de ideias, ampliar nosso

²² Maior ênfase será atribuída à *produção multissemiótica* na seção 3 deste trabalho, da *Pedagogia dos Multiletramentos*.

repertório de informações e sensações, alargar nossos horizontes de percepção das coisas” (ANTUNES, 2003, p. 45), atribuindo maior informatividade aos textos.

Outro aspecto relevante à consideração é, como apresentado anteriormente, a concepção interacionista (dialógica) e enunciativo-discursiva da língua, que defende a construção e a existência de uma relação entre interlocutores, sujeitos ativos na prática comunicativa, à visa da elaboração de significados a partir da contribuição de ambos. Para Koch e Elias (2018b, p. 35) “o sentido da escrita [...] é produzido dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor”. No estabelecimento desse campo enunciativo comum,

[...] toda a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1995, p. 113 *apud* ANTUNES, 2003, p. 47).

Contudo, o que se observa em algumas práticas pedagógicas, é a artificialização de situações comunicativas, nas quais o que se realiza é o “[...] treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. O outro, que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português” (ANTUNES, 2003, p. 47), não representando a forma como a língua acontece. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) corrobora com essa perspectiva, defendendo ser papel da escola despertar o desejo dos alunos para a produção escrita e, acrescenta-se, multissemiótica, a partir de ações que se distanciam da prática de “[...] escrever apenas para o professor corrigir ou guardar” (BRASIL, 2012a, p. 10), atestando, mais uma vez, a importância de se ter o que dizer e a quem dizer.

Como um dos elementos presentes em toda prática comunicativa, a intencionalidade orienta a diferenciação entre os textos nos distintos gêneros discursivos, possibilitando, de acordo com o propósito funcional, a realização de atividades sociocomunicativas nos diversos contextos de atuação humana (ANTUNES, 2003). A maneira, por exemplo, como a escrita será desenvolvida estará influenciada por esse aspecto, demonstrando a inter-relação entre as funções, condições de produção e recepção, formas de expressão (incluindo a adequação da língua) e os gêneros textuais.

A elaboração de textos escritos é um processo dinâmico, desenvolvido segundo a sucessão de várias etapas, distintas e interdependentes, e “[...] não se completa, simplesmente,

pela codificação das ideias ou informações, através de sinais gráficos” (ANTUNES, 2003, p. 54). As etapas, a saber, *planejamento*, *escrita* e *reescrita* (associada com a revisão), são abordadas no quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Etapas da produção textual escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática ;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		Observar a concatenação entre períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparágrafos;
Prever as condições dos possíveis leitores ;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a posterior de rever o que foi escrito;	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
Estar seguro quanto ao que se pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem enfocado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Adaptado de Antunes (2003, p. 57-58, grifo do autor).

Cada uma dessas, desde o planejamento à edição final do texto, exige a adequação do tempo para que sejam realizadas satisfatoriamente, de modo a serem aperfeiçoadas a cada oportunidade. Antunes (2003, p. 59) acredita existir, possivelmente, uma relação entre a

qualidade, algumas vezes “pouco desejável”, dos escritos produzidos pelos alunos, e a “[...] falta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos”.

Assim, à luz dos conceitos apresentados, “o trabalho com a produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47).

2.3.3 Eixo da análise linguística/semiótica

A partir da implementação de estratégias metacognitivas, busca-se, por meio da análise linguística/semiótica, a identificação e avaliação consciente, nos textos, de *regularidades* que contribuam à atribuição dos efeitos sentidos e efetivação dos objetivos propostos para os diferentes gêneros orais, escritos e multissemióticos, seja por sua composição, contexto de produção ou estilo adotado (ANTUNES, 2003; BRASIL, 2018). Reflete-se a respeito da língua e as diferentes semioses para que, a partir de sua compreensão, seus usos e aplicações sejam adequados (BRASIL, 1997) e coerentes, contribuído para a competência comunicativa.

Em resposta a quais textos podem ser submetidos a esse processo, Antunes (2010, p. 52) afirma que “todos os textos, de qualquer tipo ou gênero, de qualquer tamanho ou função, textos verbais (orais e escritos) e não verbais e multimodais (imagens, charges, histórias em quadrinhos, gráficos, tabelas, mapas) podem ser objetos de análise”.

Assim, seu foco deve ser a *dimensão global* do texto em ação, sendo sempre realizada, “[...] em função do sentido, da compreensão, da coerência, da interpretabilidade do que é dito” (ANTUNES, 2010, p. 59), a fim de que a intencionalidade pretendida para cada escolha seja percebida, pois tais opções e decisões não são executadas aleatoriamente (ANTUNES, 2010). Nesse processo, busca-se ampliar, concomitantemente, a “[...] consciência dos alunos sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivo” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 75).

[...] é mais do que perguntar sobre ‘o que diz o autor’. É, além disso, perguntar como é dito o que é dito, com que recursos lexicais e gramaticais, com que estratégias discursivas, quando e porque é dito, para quem e para provocar que efeitos, implícita e explicitamente. (ANTUNES, 2010, p. 49).

Em *Análise e produção de textos*, Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 77) indicam algumas características dessa análise, destacando a importância de sua integração com os demais eixos de ensino, a reflexão sobre as regularidades da língua a partir de casos particulares presentes nos textos, a identificação dos sentidos atribuídos ao discurso em decorrência de seu

gênero, e a “associação entre habilidades epilinguísticas (reflexão sobre o uso) e metalinguísticas (reflexão voltada para a descrição)”.

A atividade metalinguística orienta-se para a classificação e sistematização de características gramaticais específicas da língua (BRASIL, 1997), e contribui para que seu conhecimento implícito, derivado da competência linguística, seja potencializado por meio da compreensão explícita de tais regras e regularidades (ANTUNES, 2003). Defendendo sua associação com o desenvolvimento das habilidades epilinguísticas, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 71) atesta que os processos metalinguísticos “[...] não devem [...] ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem”.

2.3.4 Eixo da oralidade

Compartilhando da mesma concepção de “[...] língua como prática discursiva, inserida numa determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, em torno de um sentido e de uma intenção particular” (ANTUNES, 2003, p. 99), apresentada para os eixos de leitura e produção textual, a oralidade fundamenta-se na adequação da fala aos diferentes contextos comunicativos e sujeitos da interação (BRASIL, 1997).

Não se refere, no ambiente escolar, em ensinar aos alunos a se comunicarem oralmente, uma vez que, competentes linguisticamente quando iniciam sua educação formal básica, são proficientes nessa prática. Relaciona-se, segundo os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 39), em torná-los capazes de transitar de “situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais”. Portanto, o planejamento pedagógico deve envolver tanto atividades voltadas para o aperfeiçoamento da fala espontânea, por meio dos gêneros mais informais, como daquelas práticas que exigem maior monitoramento da oralidade, derivadas dos gêneros formais (SOUZA; FIUZA, 2018).

De acordo com Antunes (2003), é importante considerar e analisar, além dos aspectos comuns aos demais textos, as particularidades comunicacionais oferecidas para as construções discursivas desse eixo, como os

[...] recursos paralinguísticos (como os gestos, as expressões faciais) e suprasegmentais (como a entonação, o aumento da intensidade, o alongamento das vogais, as pausas). Além disso, a presença de referentes concretos deixa, quase sempre, o texto falado informalmente cheio de incompletudes e “vaguezas”, o que não

afeta a coerência do que é dito, pois são facilmente supridas pelo contexto. (ANTUNES, 2003, p. 53).

A competência discursiva oral abrange, dessa forma, o planejamento e o monitoramento da fala, como também da escuta, de acordo com a intencionalidade pretendida e ao evento comunicativo em que se está inserido, adequando-os às condições de produção e recepção do discurso (ANTUNES, 2003). Refere-se, igualmente, à compreensão das normas de regulação do comportamento e de convivência dos mesmos espaços (BRASIL, 2012a). A escola, portanto, tem a seu cargo a construção e promoção de um ambiente aberto, receptivo e acolhedor das múltiplas vozes, principalmente daquelas oriundas de campos discursivos desprestigiados, reconhecendo e valorizando a diferença e a diversidade (BRASIL, 1997), problematizando as raízes sociais para a disparidade do tratamento com elas, o que significa, para o PNAIC,

[...] oferecer o domínio da norma linguística de prestígio social sem, com isso, estigmatizar a variedade dos alunos, uma vez que toda língua é constituída de diferentes modos de dizer e que há maneiras mais prestigiadas que outras, o que não é questão linguística e, sim, questão social, econômica, regional etc. (BRASIL, 2012a, p. 11).

Mais do que saber como se comunicar adequadamente pela fala, por meio de sua abordagem intencional e sistematizada no ensino da língua materna, “o alargamento das práticas de oralidade significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa o exercício da cidadania” (BRASIL, 2012a, p. 11).

3 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

“Ninguém passa impunemente pelos Multiletramentos Críticos”.

Silva (2011, p. 5)

Os tempos são outros. A contemporaneidade trouxe consigo múltiplas linguagens (semioses), formas de expressão e produção que acompanham as revoluções e transformações que se desdobram na sociedade, principalmente em decorrência de um contexto globalizado, caracterizado tanto pelo desenvolvimento de novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como pela diversidade e interconexão cultural. Novas demandas são impostas aos indivíduos, pois deles são requeridas habilidades e competências que demonstrem o domínio de tais multiplicidades.

A fim de contemplar essas necessidades, ou mesmo imposições da modernidade, “é de fundamental importância que a escola se torne uma ‘agência de democratização dos letramentos’” (ROJO, no prelo *apud* DIAS, 2012, p. 100), de modo que, a partir de abordagens crítico-analíticas dessas novas práticas semióticas e de seus processos de criação, os sujeitos sejam habilitados a utilizá-las de modo qualificado e ético, e questionem outras demandas sociais relacionadas a essas práticas (BRASIL, 2018).

Cabe, portanto, discriminar alguns conceitos associados a esses aspectos sociológicos da língua e suas linguagens. Segundo Rojo (2012, p. 13, grifo do autor),

diferentemente do conceito de *letramentos* (*múltiplos*), que não fazem senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, 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 construção dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Nesse contexto, faz-se necessário que a escola, como espaço educacional privilegiado, assuma a responsabilidade de apresentar aos discentes, e com eles buscar exaurir, de maneira intencional e sistematizada, tais multiplicidades que adicionam o prefixo *multi* aos *letramentos*: a *cultural* e a de *modalidades de linguagens*, convergindo para uma *pedagogia dos multiletramentos*. Portanto, a partir dessa perspectiva, “[...] trata-se de *descoleccionar* os ‘monumentos’ patrimoniais escolares, pela introdução de novos e outros *gêneros de discurso* – ditos por Canclini ‘impuros’ –, de outras e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades,

linguagens” (ROJO, 2012, p. 16, grifo do autor), “[...] envolvendo não somente a aprendizagem da leitura e da escrita, mas de qualquer ato capaz de produzir sentido” (MECCA, 2019, p. 29).

Dessa forma, as práticas pedagógicas realizadas nos espaços escolares devem representar tal posicionamento, utilizando-se da inter/transdisciplinariedade, e explorando a natureza múltipla e complexa das linguagens, assim como dos aspectos fronteiriços do conhecimento (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014), a fim de favorecer o “[...] contato real do estudante com a multiplicidade de textos produzidos e que circulam socialmente” (OLIVEIRA, D., 2013, p. 2).

Esse movimento pedagógico resulta da aproximação entre a realidade contextual dos alunos e de suas práticas, desenvolvidas nas distintas esferas sociais letradas pelas quais transitam, e das exigências de uma sociedade globalizada, híbrida e múltipla, insaciável por transformações, que espera que seus indivíduos sejam capazes de “dar conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho [...], sem perda da ética plural e democrática” (ROJO, 2009, p. 90 *apud* CAMPOS *et al.*, 2012, p. 211).

3.1 Do letramento aos multiletramentos: um breve percurso histórico

Historicamente, no Brasil, o conceito de *letramento* encontrou-se, por anos, equivocadamente inserido ao de *alfabetização* e *alfabetismo*²³, atribuindo a esses uma significação abrangente, por ausência de termos específicos e diferenciadores. Segundo Soares (2007), *alfabetização* relaciona-se à ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, e tal aquisição da língua deve ser diferenciada de seu processo de desenvolvimento, o qual se realiza em diversos *espaços-tempos* e nunca é interrompido (SOARES, 2003a *apud* GONTIJO, 2008).

Em decorrência das transformações sociais e, por conseguinte, de suas novas demandas, tornou-se necessário aos indivíduos não apenas dominar “[...] a tecnologia do ler e do escrever, mas também [saber] fazer o uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia” (SOARES, 2007, p. 29). Realidades sociais emergentes, então, implicaram o surgimento de novas palavras para designar necessidades em ascensão.

Soares (1999 *apud* GONTIJO, 2008) indica que uma das primeiras ocorrências do termo *letramento*, no Brasil, deu-se em 1987, por Mary A. Kato, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, e ao se referir sobre a função da escola, afirmou que essa é,

²³ Ambos os termos serão definidos no decorrer do texto, e diferenciados do conceito de *letramento*.

[...] na área da linguagem, [a de] introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como instrumento de comunicação. (KATO, 1987, p. 7 *apud* GONTIJO, 2008, p. 28).

Kleiman (1995 *apud* GONTIJO, 2008), por sua vez, defendeu que a utilização do conceito de *letramento* nos ambientes acadêmicos orientou-se como uma “[...] tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social’ (KLEIMAN, 1991) [...] [daqueles] sobre alfabetização, cujas conotações destacam competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16 *apud* GONTIJO, 2008, p. 28), por mais que estes sejam “[...] processos simultâneos e interdependentes” (SOARES, 2001, p. 6 *apud* LIMA, 2019, p. 46). Similarmente, a diferenciação entre alfabetismo e *letramento* se faz necessária, uma vez que

ambas terminologias possuem distintas descrições, pois *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências cognitivas e linguísticas escolares e valorizadas de leitura e escrita, enquanto *letramento* enfoca os usos e práticas sociais da linguagem pela leitura e escrita, de segmentos valorizados ou não socialmente. (ROJO, 2009 *apud* LIMA, 2019, p. 46, grifo nosso).

A partir do final da década de 1990, as produções acadêmicas e ocorrências a respeito da *nova* terminologia e deste campo etimológico cresceram, e definições que buscavam se adequar, cada vez mais, às exigências sociais foram elaboradas. Conceituou-se *letramento*, portanto, como “[...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com *diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida*” (SOARES, 1999, p. 144 *apud* GONTIJO, 2008, p. 30, grifo nosso), ou mesmo como “[...] um conjunto de *práticas sociais* que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19 *apud* GONTIJO, 2008, p. 30, grifo nosso).

As escolas, por mais que sejam instituições privilegiadas em relação ao desenvolvimento do *letramento*, no contexto da aquisição do código linguístico a partir da alfabetização, não podem ser consideradas as dirigentes exclusivas daquele processo, uma vez que existem diversas agências de *letramento* pragmáticas, associadas a distintas práticas na sociedade (KLEIMAN, 1995 *apud* LIMA, 2019),

e tal fato nos leva a concluir que os *letramentos* são múltiplos e estão ligados à sua finalidade, contexto e “negociação” com os interlocutores, variando no tempo e no espaço que acontecem. No mais, as práticas de *letramento*, seja na cultura oral ou na escrita, são variadas, assim como os discursos que nos circundam. Por isso, seria um equívoco tratar o termo *letramento* de forma singularizada. (LIMA, 2019, p. 47).

Por ser a realização social da linguagem, anteriormente atrelada estritamente às práticas *grafocêntricas* de leitura e escrita de textos impressos, “[...] em ordem linear sequencial em que o todo estava dado” (LEMKE, 2002 *apud* GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 132), atribuiu-se dinamicidade a sua construção, não sendo mais considerado um evento isolado, mas, que pelo contrário, concretiza-se antropológica e socioculturalmente (LIMA, 2019). Dessa forma, devido ao fato de que as “[...] práticas sociais são diversas e modificam-se conforme as necessidades sociocomunicacionais dos indivíduos que nelas estão envolvidos” (LIMA, 2019, p. 49), conferiu-se a pluralização do termo *letramento(s)*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), em oposição ao ensino tradicional da língua materna, incluíram em sua estruturação, concepções que romperam

[...] com a perspectiva estática, estruturalista e subserviente dos sujeitos em relação à língua e [...] [introduziram] uma concepção de língua e linguagem baseada em uma perspectiva discursiva, como forma de interação entre os sujeitos, mediadora e constitutiva das relações e das práticas sociais (OLIVEIRA, P., 2018, p. 106),

situando-se sócio-historicamente.

Entretanto, outra vez, as exigências impostas pelas novas realidades contemporâneas, influenciadas, principalmente, pelo fenômeno globalizador e pelo advento das novas TDIC, demonstraram a

[...] necessidade de traçar novos rumos pedagógicos que atendessem as demandas enunciativas da sociedade moderna, tais como: a crescente diversidade linguística e cultural atrelada à economia globalizada e à multiplicidade de canais e meios/modos semióticos de comunicação com o resultado das novas tecnologias. (LIMA, 2019, p. 50).

Nessa nova disposição, distintas semioses são integradas e combinadas, e tal multimodalidade converge para alterações no modo de produção de sentidos (LEMKE, 2002 *apud* GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012).

Em 1994, um grupo de pesquisadores e teóricos, principalmente das áreas de linguística, educação e estudos antropológicos e sociais, reuniu-se em Nova Londres, nos Estados Unidos, e sob a denominação de Grupo de Nova Londres²⁴ (GNL), *New London Group*, e publicaram, em 1996, um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*²⁵

²⁴ Conformado por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

²⁵ Em português: Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais (tradução de ROJO, 2012).

(ROJO, 2012), que se tornaria a obra seminal e inaugural da *pedagogia dos multiletramentos*, essa objetivando, sobretudo, a construção de um currículo responsivo socioculturalmente à contemporaneidade (BEVILAQUA, 2013). As principais temáticas atreladas ao desenvolvimento de tal concepção foram

[...] a crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias). Esses dois motes foram responsáveis pelo prefixo multi, da denominação Multiletramentos. (BEVILAQUA, 2013, p. 102).

Evidenciando duas *multiplicidades* específicas presentes na sociedade, a *cultural* e a *semiótica* de construção dos textos, por meio da qual a primeira é comunicada, o conceito de multiletramentos se diferencia daquele atribuído aos letramentos (múltiplos), que apenas apontava para a diversidade das práticas letradas existentes (ROJO, 2012).

Para o GNL, fazia-se necessária a reformulação das práticas escolares de letramento, uma vez que seu *grafocentrismo* não mais se adequava ou bastava para acompanhar as mudanças da sociedade moderna globalizada (OLIVEIRA; MACHADO; FERREIRA, 2017). Tornava-se imperativa a inclusão, nos currículos, dos “[...] novos letramentos emergentes [...] [e da] grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural” (ROJO, 2012, p. 12).

Consonantemente, para Dionísio (2006, p. 131 *apud* OLIVEIRA, D., 2013, p. 3), o verdadeiro letramento se encontra na capacidade de compreender textos multimodais, atribuindo “[...] sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem”, defendendo, portanto, a conciliação entre as distintas e diversas semioses para a produção de significados.

3.2 Quais são os aspectos diferenciais dos multiletramentos?

Como resultado da produção teórica dos pesquisadores de Nova Londres, em 1994, a *pedagogia dos multiletramentos* objetiva o reconhecimento de dois importantes argumentos, representativos da então “[...] emergente ordem cultural, institucional e global. [...] a multiplicidade de canais e mídias de comunicação e a crescente saliência de diversidade cultural e linguística” (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 5 *apud* SILVA, 2011, p. 122) (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014; ROJO, 2012).

Apesar de tais diversidades e dos vários mecanismos de produção e distribuição dos discursos, os multiletramentos apresentam algumas características invariáveis, que permanecem ao longo de seu repertório:

- Eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- Eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias, culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Os textos são colaborativos, porque permitem a interação e coprodução entre distintos interlocutores, tornando-se dependentes das ações dos usuários, não mais passivos espectadores e receptores, mas indivíduos que apresentam um “[...] nível de agência [...] muito maior” (ROJO, 2012, p. 23). Devido à coautoria das produções, convertendo-as em “[...] ‘fratrimônios’ da humanidade” (ROJO, 2012, p. 25), e a maior disponibilidade e acesso aos seus elementos e ferramentas, democratizando o processo,

[...] a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo diluiu e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, imagens, sonoridade). (ROJO, 2012, p. 24-25).

Nesse contexto, a multimodalidade (ou multissemiose) se apresenta como uma das possíveis formas de materialização dessa subversão, ao permitir a interação de diversas linguagens (ou modos, ou semioses) na composição dos textos multimodais contemporâneos. Esses caracterizam-se por empregarem “[...] mais de um modo de representação semiótica, como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros” (OLIVEIRA, D., 2013, p. 3), e “[...] exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Mediante tal processo, “[...] o sentido é produzido, distribuído, recebido, interpretado e reconstruído não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas por vários modos representacionais e comunicativos” (DUARTE, 2008, p. 34).

Lemke (2010) advoga que a construção de significados não decorre da superposição de interpretações individuais dos modos de linguagens, mas se efetua por meio da interação de cada potencial semiótico (KRESS, 2010 *apud* HEMAIS, 2010), e da parcialidade de cada um deles em relação ao todo (JEWITT; KRESS, 2003 *apud* DUARTE, 2008).

[...] o texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isso de “*significado multiplicador*” (Lemke, 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010, p. 461-462, grifo nosso).

Como resultado de uma sociedade global em pleno desenvolvimento tecnológico e expansão dos meios de comunicação e informação, aquela se mostra cada vez “mais visual” (DIONÍSIO, 2006, p. 160 *apud* OLIVEIRA D., 2013, p. 2), e as produções textuais multimodais se encarregam de representar tais características, além de demonstrarem as relações dos indivíduos com essa nova configuração social e com o que ela representa. Assim sendo, o domínio da multimodalidade, além de favorecer a análise da inter-relação entre distintas semioses em uma mesma produção, permite a compreensão dos sentidos construídos e comunicados por meio dela, mostrando-se imprescindível para o efetivo exercício das práticas de letramento (OLIVEIRA, D., 2013).

Para Kress e van Leeuwen (2006 *apud* GUALBERTO, 2013), no processo de materialização do discurso e, portanto, de produção textual, aquele acaba por convergir distintos e diversos modos de linguagem em sua composição, originando o significado multiplicador (LEMKE, 2010). É importante salientar que “por modos designa-se o conjunto organizado de recursos para a produção de sentido, incluindo imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala e efeitos sonoros” (DUARTE, 2008, p. 34). Ainda, para aqueles pesquisadores, a multimodalidade seria uma característica observável em todos os gêneros textuais e, logo, a comunicação monomodal não existiria (JEWITT; KRESS, 2003 *apud* DUARTE 2008), uma vez que aqueles expressariam ao menos dois modos de representação, “[...] como imagens e palavras e palavras e tipografias. Dessa forma, o empoderamento semiótico depende da compreensão das diferentes semioses presentes em cada gênero” (OLIVEIRA, D., 2013, p. 3).

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, isto é, composto por mais de um modo de representação. Em uma página, além do código escrito, outras formas de representação como a diagramação da página (layout), a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (ou cores) das letras, a formatação do parágrafo etc. interferem na mensagem a ser comunicada. Decorre desse postulado teórico que nenhum sinal ou código pode ser entendido ou estudado com sucesso em isolamento, uma vez que se complementam na composição da mensagem. (DESCARDECI, 2002, p. 20 *apud* GUALBERTO, 2013, p. 5).

A cada evento comunicativo, a partir dos movimentos interacionais estabelecidos entre os interlocutores, os sentidos apreendidos no/pelo outro são reinterpretados e transformados internamente, descaracterizando uma mera recepção dos sentidos produzidos externamente. Tais modificações dos recursos internos de um indivíduo se desenvolvem “[...] conforme as hipóteses que os aprendizes constroem, segundo seus interesses, sobre os signos²⁶ que lhes são fornecidos” (DUARTE, 2008, p. 36), considerando suas vivências e experiências anteriores, em um processo de aprendizagem (ativa), uma vez que “a aprendizagem acontece apenas quando reinterpretamos o conceito/ideia em uma nova forma” (ANSELL, 2016, p. 128).

Na leitura, a tarefa é também produzir signos. Entretanto, nesse momento o processo é invertido. O processo parte não de uma pessoa querendo significar para o mundo exterior, mas da sua vontade de representar signos no mundo lá fora (produzidos por alguém) para seu próprio interior. Uma pessoa recebe um signo, na forma material do significante na qual ele foi compreendido. Ele ou ela toma a forma do significante como uma indicação apropriada do que foi significado, e forma a partir disso uma hipótese de qual é o significado. Mas a hipótese dos leitores sobre o significado provável, apto, plausível é baseada no interesse deles. Este também forma um novo signo. O novo signo e sua relação com todos os signos internamente empregados, mudam o estado próprio desses signos. Isso também representa a aprendizagem. (JEWITT; KRESS, 2003, p. 13 *apud* DUARTE, 2008, p. 35-36).

A multiplicidade de canais e meios de comunicação, além de diversificar os modos de produção e atribuição de significados aos textos, permitiu que vozes e culturas marginalizadas, subvalorizadas e alternativas fossem reconhecidas e encontrassem oportunidade para sua expressão (LIMA, 2019), mediante empreendimentos globalizadores contra-hegemônicos (SANTOS, B., 2001), proporcionando encontros entre sujeitos, “[...] por meio de discursos e vivências semelhantes, formando comunidades cujas necessidades socioculturais e de identidades são as mesmas” (LIMA, 2019, p. 52).

Os novos canais estabelecidos pela multimídia e hipermídia podem às vezes propiciar a membros de subculturas a oportunidade de encontrar suas próprias vozes. Essas tecnologias têm o potencial de promover uma maior autonomia entre os diferentes estilos de vida, por exemplo, um canal de televisão multilíngue ou a criação de comunidades [identitárias] virtuais por meio do acesso à Internet. (GNL, 1996, p.70-71 *apud* LIMA, 2019, p. 52).

Embora, potencialmente, tais movimentos de negociação e comunicação entre diferentes estilos de mundo possam ocorrer, na prática, por diversas vezes, as interações favorecidas nesse processo se realizam em “[...] diferentes bolhas, em que o outro é parecido e

²⁶ *Signos*, segundo Duarte (2008, p. 35) são “os elementos básicos dos recursos modais [...]”, e constituem a fusão de forma e significado.

pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 68). À vista disso, a partir da *pedagogia dos multiletramentos*, pretende-se, “desenvolver uma epistemologia do pluralismo”, pela qual diálogos e aproximações são incentivados e realizados, sem que as pessoas, nos movimentos de trocas e interações “[...] precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18 *apud* ROCHA, 2010, p. 68).

O projeto dos multiletramentos não busca evitar os conflitos, mas procura *estabelecer na heterogeneidade o diálogo*, fomentando a negociação entre os diversos discursos circulantes, com o argumento de que a cidadania eficaz e o funcionamento produtivo hoje requerem que saibamos da existência e sejamos capazes de dialogar e negociar múltiplas linguagens, múltiplas variantes de uma língua e padrões comunicacionais que atravessam as fronteiras locais físicas. (SILVA, 2011, p. 134, grifo nosso).

Devido a essa dinamicidade e diversidade informacional e linguística, as fronteiras culturais não mais se encontram rigidamente definidas, uma vez que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação reconfiguraram o mundo moderno “[...] em termos de distâncias, formalidades, fluidez e canonicidade” (SILVA, 2011, p. 122). Nesse sentido, portanto, Hall (2006 *apud* SILVA, 2011) e Rojo (2012) consideram as sociedades modernas como híbridos culturais, mestiços e fronteiriços, onde as misturas e posicionamentos alternativos recebem cada vez mais destaque. Ideias polarizadas ou pareceres anteriormente considerados como verdades absolutas, já não apresentam nem representam os mesmos impactos e influências.

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 70).

Um posicionamento multicultural ativo e progressista (SANTOS, 2001), que além de proporcionar voz aos diversos discursos, os legitime e reconheça sua abertura à negociação (ORLANDO; FERREIRA, 2013), deve ser construído e valorizado nas instituições escolares, essas estabelecidas a partir de uma abordagem cultural pluralista, rejeitando a monoculturalidade excludente, e reconstruindo práticas e pensamentos “[...] a partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente nesse processo de estigmatização de alguns grupos” (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 417).

É importante admitir que as estruturas culturais são dinâmicas e podem ser alteradas tanto por processos sociais internos como pelo contato com outros sistemas. Compreender tal fluidez é essencial para “[...] atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos” (LARAIA, 2014, p. 101). Por isso, requer-se da escola, como “agência de letramento patrimonial e cosmopolita” (ROJO, 2009, p. 120 *apud* GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 135), a competência de apresentar aos estudantes, com vivências cada vez mais globais (PINHEIRO, 2016), as culturas locais, mundiais, valorizadas e marginalizadas, reconhecendo a relevância e necessidade “[...] de formar um aluno ético e democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser ‘multicultural em sua cultura’ e a lidar com as diferenças socioculturais” (ROJO, 2009, p. 120 *apud* GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 135).

3.3 Por que uma *pedagogia dos multiletramentos*?

Como brevemente apresentado ao início da seção 3, *Pedagogia dos Multiletramentos*, as escolas, como agências sociais privilegiadas de letramento, apesar de existirem diversos *espaço-tempos* que possibilitam a apropriação da linguagem (GONTIJO, 2008), detêm grandes desafios sob sua responsabilidade, atribuídos, principalmente, devido a um dinâmico contexto de mundo em franco processo de globalização, interconexão e hibridização das nações, de desenvolvimento tecnológico, de multiplicidade e expansão dos meios digitais de comunicação e informação, e de sua produção.

Esse novo panorama se revela sedento por indivíduos que não apenas sejam capazes de transitar por tal realidade, mas que estejam ativamente engajados tanto no presente como em tempos futuros, e que se mostrem preparados para “[...] agir crítica e *protagonisticamente* no mundo” (ROCHA, 2010, p. 68, grifo nosso). De certa forma, pode-se, metaforicamente, personificar a modernidade ao lhe atribuir, como apelo próprio, o posicionamento de Lemke (2010, p. 470):

Queremos pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções.

A fim de atender a essas e outras demandas, originadas a partir da reconfiguração das práticas sociais, a *pedagogia dos multiletramentos* se coloca à disposição daqueles que reconhecem a necessidade de transformações, principalmente nos espaços escolares. Assim, o

manifesto elaborado pelo Grupo de Nova Londres apontava para a necessidade de um posicionamento de destaque dessas instituições no trabalho com os novos letramentos emergentes (o que explicaria uma *pedagogia*), principalmente, mas não exclusivamente, daqueles relacionados às novas TDIC, comprometendo-se também como a revisão curricular, incluindo as variedades culturais já demonstradas e existentes nas salas de aula (ROJO, 2012), favorecendo, a partir de mudanças estruturais, a desconstrução e “[...] reconfiguração de práticas sociais, linguísticas e culturais predominantemente monolíticas, centralizadoras e marginalizantes” (ROCHA, 2010, p. 70).

Ainda, contudo, na prática, essa se mostra como a principal realidade observável. As salas de aula, por mais que representem um microuniverso multicultural e multilinguístico, com estudantes cujas experiências poderiam fornecer elementos iniciais às construções e intercâmbios epistemológicos, permanecem alheias aos mundos e modos de viver e produzir significados de seus sujeitos. Somado a isso, algumas práticas discursivas tornam-se supervalorizadas, enquanto outras são esquecidas, e o grafocentrismo apresenta-se como característica elementar do letramento escolar. Lima (2019, p. 48) sugere que esse posicionamento pode indicar a constante e frustrada tentativa de “[...] homogeneizar a linguagem e perpetuar o império da cultura erudita dominante”.

Atestando tal caráter retrógrado, Farias, J. e Maia (2017, p. 5) acrescentam que

o modelo escolar tradicional, baseado em letramentos convencionais e excludentes, já não faz mais sentido no século XXI, cuja liquidez requer dos alunos a capacidade de navegar de um domínio de atividade social para outro, flexibilizando, (re)articulando e (re)ordenando suas próprias identidades diante de múltiplas maneiras de estabelecer diálogo e aprender novas e não conhecidas linguagens sociais (KALANTZIS; COPE, 2008), de acordo com a natureza interativa, colaborativa, transgressora e híbrida dos multiletramentos (ROJO, 2013).

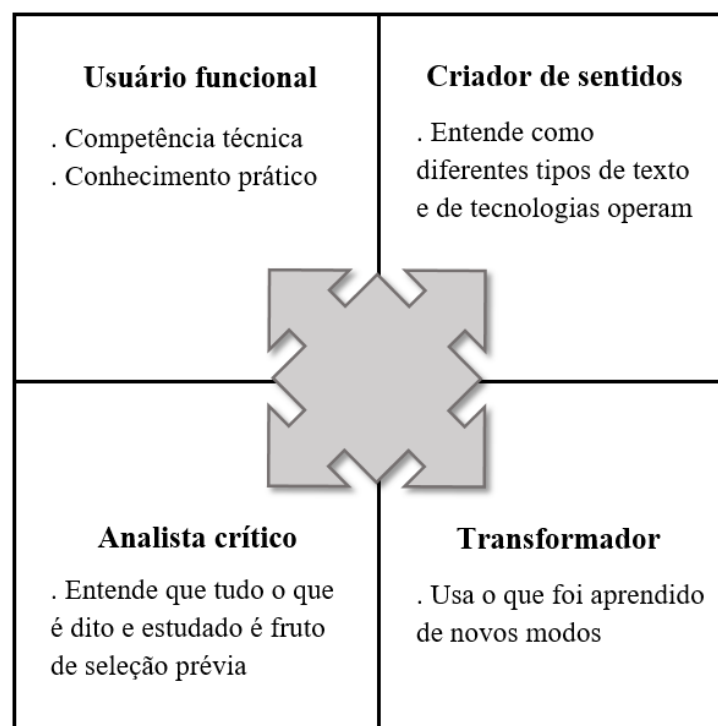
Então, como proceder? É importante que os olhares, tanto dos alunos, como de “[...] professores críticos, ousados, inovadores e motivados” (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 156), sejam direcionados e expandidos a práticas e posturas pedagógicas alternativas e diferenciadas (DIAS, 2012), em um exercício de “descoleção” (CANCLINI, 2008 *apud* DIAS, 2012, p. 100) daqueles hábitos institucionais canonizados e tradicionalmente empreendidos, repensando as estruturas que já se mostraram não ser mais atrativas aos estudantes do século XXI, desenvolvendo então um *paradigma de aprendizagem interativa*, onde todos os sujeitos participam ativamente de seu processo de elaboração, em contraposição com o *paradigma de aprendizagem curricular*, no qual é atribuído a outro a decisão e planejamento do que deverá

ser aprendido, em uma ordem e cronograma rígidos e fixos (LEMKE, 1994b *apud* ROJO, 2012).

Como apresentado, a abordagem, a partir dos multiletramentos, considera duas multiplicidades relevantes e passíveis de reconhecimento na atualidade: a cultural e a de modalidades semióticas. Por meio de uma ação integrada de ambos os conceitos, realizada especialmente nos espaços escolares, os diferentes modos de linguagem são identificados como recursos combinados utilizados para a produção de camadas de sentidos dos textos (OLIVEIRA, D., 2013), e os alunos, incentivados a “[...] expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços cívicos e contextos de trabalho” (COPE; KALANTZIS, 2000 *apud* MECCA, 2019, p. 29), colocam-se como agentes criadores nesse processo, e “para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar [...] os discursos e significações, seja na recepção ou na produção” (ROJO, 2012, p. 29).

De modo a sumarizar as principais ações e objetivos dessa pedagogia para com os aprendizes, a figura 1 abaixo, *Mapa dos Multiletramentos*, demonstra o perfil desse indivíduo, que se posiciona tanto como usuário funcional de tecnologias, analista crítico e criador de sentidos, quanto como ser atuante socialmente e transformador de realidades.

Figura 1 – Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Adaptado de Rojo (2012, p. 29).

Considerando os aspectos diferenciais dos multiletramentos, e recorrendo à sua abordagem sistemática e intencional, essa *pedagogia*, conduzindo a reformulações estruturais educacionais e curriculares, e tomando para si responsabilidades formativas dos indivíduos, objetiva orientá-los, a partir de uma ética plural e democrática, a atuarem como protagonistas na sociedade, demonstrando tanto o domínio de competências técnicas multimodais, quanto a habilidade de exercer o agenciamento nos processos criadores, atendendo às demandas contemporâneas.

3.4 Construção de uma pedagogia dos multiletramentos: respostas a *o quê e como*

Em resposta a *o quê* serviria como elemento de construção e efetivação da *pedagogia dos multiletramentos*, e na seleção e definição de um vocábulo que carregasse a profusão de sentidos por ela almejada, os pesquisadores do Grupo de Nova Londres encontraram no termo *design* a combinação e convergência ideal de significados. Esse conceito foi “[...] instituído com o propósito de contrapor-se a concepções tradicionais de ensino pautadas em uma visão estática e monomodal da linguagem (foco na escrita)” (BEVILAQUA, 2013, p.106).

Abrangendo, dinâmica e simultaneamente, tanto a capacidade de simbolizar a “[...] estrutura organizacional (morfologia) dos produtos” (MECCA, 2019, p. 30), quanto o próprio ato de construção de sentidos, a palavra atribui ao sujeito, produtor nesse processo (*meaning-maker*), autonomia e agenciamento, tornando-o *designer* de sentidos, não o considerando meramente como receptor do que fora previamente elaborado por outro (BEVILAQUA, 2013).

Design, então, se refere ao modo como as pessoas fazem uso de recursos de significação disponíveis em um dado momento em um ambiente específico de comunicação para realizar seus interesses (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 204). [...] os sentidos são constituídos por dimensões socioculturais e ideológicas, que variam enormemente de um contexto a outro. (BEVILAQUA, 2013, p. 106).

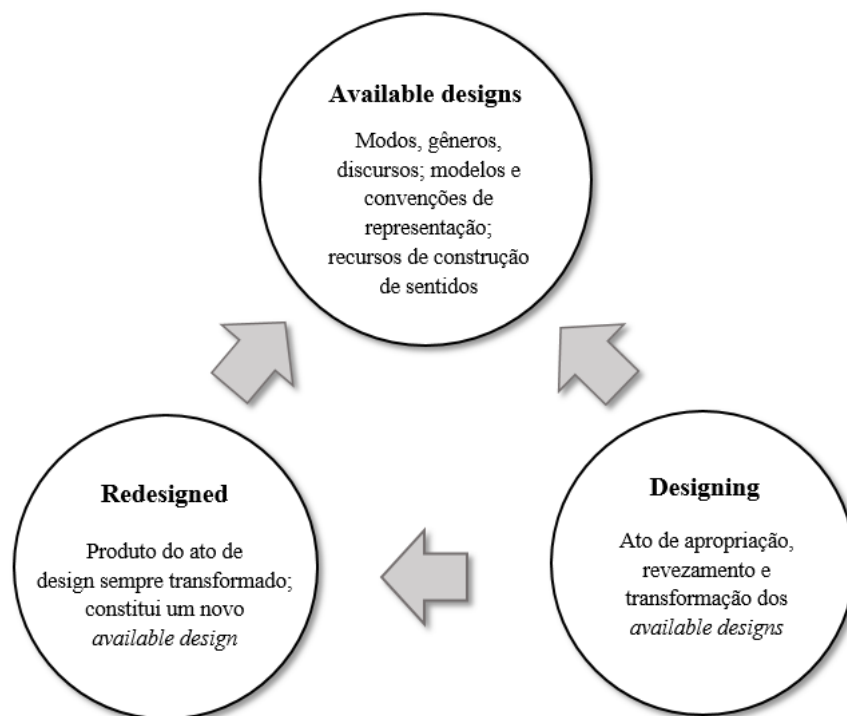
Compondo a ideia de que a “[...] produção de significado é um processo ativo e dinâmico, e não algo governado por regras estáticas” (NEW LONDON GROUP, 2000, p. 20 *apud* MECCA, 2019, p. 30, tradução do autor), a fim de caracterizar toda a atividade de construção semiótica, a ação do *design* consiste na “[...] relação dinâmica e dialógica entre três elementos” (ROCHA, 2010, p. 69): *available designs* (recursos, *designs* e projetos disponíveis para a criação de significados), *designing* (processo de construção de novos sentidos, a partir dos *available designs*) e *redesigned* (transformação e recombinação em novos *available designs* e recursos de criação) (BEVILAQUA, 2013; MECCA, 2019; ROCHA, 2010).

O *designing* [...] se refere ao processo de formação emergente de significado. Ele envolve a reapresentação e a recontextualização, por isso nunca é simplesmente a repetição de designs disponíveis. [...] o *redesigned*, que é o resultado do *designing*, é um novo significado e nunca uma repetição de designs disponíveis ou mesmo de uma combinação simples deles. [...] é produto único da agência humana, um significado transformado, fundado em padrões de significado historicamente e culturalmente recebidos. (MECCA, 2019, p. 31, grifo nosso).

De maneira a exemplificar o processo de *redesign* e produção de novos sentidos, Pasquotte-Vieira, Silva e Alencar (2012, p. 194), utilizando-se de proposições bakhtinianas, realizam aproximações entre aqueles e a leitura que, “[...] atualmente, também é entendida como um ato de relacionar um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”. Tais inter-relações são recorrentes e presentes em distintas formas de (re)criação ativa de significados.

A figura 2 sintetiza os conceitos expostos, demonstrando a dinamicidade do processo de *design* de sentidos e a associação entre seus elementos:

Figura 2 – Design de Sentidos²⁷



Fonte: Adaptado de Bevilaqua (2013, p. 107).

²⁷ Por ausência na, Língua Portuguesa, de vocábulos que abarquem a amplitude significativa dos termos *available designs*, *designing* e *redesigned*, optou-se por utilizá-los em sua língua original.

De maneira a elucidar o *como* desse paradigma pedagógico, possibilitando o desenvolvimento de iniciativas que favoreçam os *letramentos críticos*, termo utilizado sem desconsiderar as multiplicidades já apresentadas, são propostos quatro movimentos didáticos²⁸, não hierárquicos nem isolados, que objetivam tornar a teoria em prática reflexiva (MECCA, 2019): 1. *Prática situada*; 2. *Instrução explícita*; 3. *Enquadramento crítico* e, 4. *Prática transformada* (BEVILAQUA, 2013; NEW LONDON GROUP, 1996 *apud* LIMA, 2019; PINHEIRO, 2016).

A *prática situada*, ou vivência, apodera-se do fato da “[...] cognição humana ser socioculturalmente situada e contextual” (BEVILAQUA, 2013, p. 108), e do processo de aprendizagem significativa, descrito por Ausubel, ocorrer por meio da ancoragem e organização de novas informações a “[...] conceitos especificamente relevantes”, denominados subsunçores, já presentes na estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA, 2011, p. 13). Assim, por meio da consideração das experiências do alunado, e utilizando-as como ponto inicial a ser trasposto para a expansão das aprendizagens, as práticas se tornam significativas e relevantes para além dos espaços escolares, em iniciativa “[...] em que o criar e o fazer conectam os conteúdos curriculares com o mundo real” (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 155).

A superação da curiosidade ou conhecimento ingênuos, cujas bases encontram-se unicamente na experimentação, para aquela caracterizada como “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2016, p. 32), desenvolve-se na etapa de *instrução explícita*, ou conceitualização, definida como um “[...] processo de conhecimento pelo qual os aprendizes se apropriam da teoria e de seus conceitos; demanda que os aprendizes sejam capazes de mover-se entre do mundo experiencial para o conceitual – sistemático, científico” (BEVILAQUA, 2013, p. 108-109). Incluídos nesse movimento, encontram-se todas as atividades de aprendizagens e intervenções ativas realizadas por professores e outros especialistas (MECCA, 2019).

Dentre as principais características do projeto de discente egresso para a pedagogia dos multiletramentos, está a capacidade de realizar leituras e análises críticas frente ao mundo e seus conhecimentos. Freire (2016) pontua, entretanto, que a superação da ingenuidade para a criticidade não ocorre espontaneamente. “[...] o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2016, p. 33) se apresenta como uma das principais e fundamentais tarefas do fazer pedagógico progressista.

²⁸ Os termos utilizados para os quatro movimentos didáticos foram reorganizados, atualizados e traduzidos em “[...] ações mais reconhecíveis do ponto de vista pedagógico nos seguintes processos: vivência, conceitualização, análise e aplicação” (COPE; KALANTZIS, 2009 *apud* FARIAS; MAIA, 2017, p. 5).

Além do exposto, as capacidades envolvidas no *enquadramento crítico*, ou análise, podem ser subdivididas de duas maneiras,

análise funcional, baseada em processos de raciocínio, inferências, conclusões dedutivas e relações lógicas entre os elementos textuais; *análise crítica*, baseada na avaliação da representação do mundo, interroga as razões e propósitos que estão por trás de um sentido ou ação. (BEVILAQUA, 2013, p. 109, grifo nosso).

Sobre a necessidade dos espaços escolares se debruçarem com os alunos tanto na realização de *análises funcionais* como *críticas*, acrescenta-se que

se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar na escola, e fora dela, os *letramentos críticos*, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. (ROJO, 2009, p. 112 *apud* GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 133).

Por fim, a última etapa didática desse processo, iniciado por meio da prática, e para a qual retorna, abre novas oportunidades para o início de outros ciclos de aprendizagem. A *prática transformada*, ou aplicação, promove a intervenção e transformação do contexto circundante, tanto de maneira previsível ou esperada, sendo denominada de aplicação apropriada, como de modo projetado, considerando as particularidades, interesses e experiências do aprendiz, a partir da aplicação criativa (BEVILAQUA, 2013).

Transforma-se porque se reconhece a necessidade de (des)construções, rupturas e inovações, e são criados *redesigns* porque agora não mais passivos e inertes, os indivíduos são também criadores ativos de sentidos e agentes do próprio processo de aprendizagem.

4 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO UM REFLEXO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS PLANEJADAS, SITUADAS E INTENCIONAIS

“Um professor sem um plano de aula é como um navegador sem uma carta náutica, à deriva, sem saber para onde ir e em qual porto ancorar”.

Almeida (2002, p. 5)

A organização sistemática do trabalho pedagógico por meio de *sequências didáticas* (SD), apresenta-se como a articulação e o encadeamento de atividades ordenadas cujos propósitos atendem aos objetivos educacionais elaborados (ZABALA, 1998), a partir do trabalho com um “[...] conteúdo específico, um tema ou gênero textual de exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita” (BRASIL, 2012d, p. 21), em um determinado período. Essa sequencialidade atribuída ao conjunto de ações didáticas, confere maior organicidade ao processo, e a ordem determinada de sua sequência orienta-se a fim de sanar, progressivamente, as dificuldades apresentadas pelos alunos (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa atesta que, para a efetivação da aprendizagem ativa, é necessário o *ensino sistemático* que permita ao educando ter a liberdade de explorar e experimentar o mundo, e reorganizar suas estruturas cognitivas, a partir da interação com novos saberes, como formas de aquisição e construção de outros conhecimentos (BRASIL, 2012d).

A fim de estabelecer esse movimento contínuo e progressivo de aprendizagens dos alunos, a partir de práticas pedagógicas sólidas, a consideração prévia do modo como aqueles aprendem, assim como o reconhecimento das condições para que o processo ocorra, e o autoconhecimento docente, resultado de práticas reflexivas (BUTT, 2006), são essenciais para a construção de tais momentos privilegiados de ensino.

Dessa forma, Dolz, Schneuwly e de Pietro (1998 *apud* ROJO, 2001), apresentam o termo *modelização didática*, como um elemento a compor o processo de elaboração das SD, especialmente em relação ao ensino da língua materna, a partir da seleção de gêneros discursivos. Para os autores, o *modelo didático* pode ser compreendido como a escolarização dos conhecimentos de referência, realizando aproximações e adequações às possibilidades de aprendizagens dos alunos. São relacionados, portanto, três conjuntos de informações: “comportamentos dos especialistas, comportamentos dos aprendizes e experiências de ensino” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 1998, p. 35 *apud* ROJO, 2001, p. 316).

Essas são transformações necessárias aos conteúdos, “[...] pois o gênero apresentado e trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído numa dinâmica de ensino/aprendizagem para funcionar numa instituição cujo objetivo é ensinar” (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 30). Assim, a partir da mediação pedagógica, os alunos teriam “[...] acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e linguísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros” (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31).

A organização de *modelos didáticos*, com o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem, a seleção das metodologias de ensino, recursos didáticos e determinação das propostas avaliativas, todos adequados a um período específico, constituem o projeto ou programa de ensino (sequência didática) que, traduzindo-se em um planejamento eficaz, representam a “chave para um bom ensino, para uma gestão de classe com propósito e o sucesso de um progresso educacional sustentado” (BUTT, 2006, p. 15).

4.1 A importância do planejamento didático: estabelecendo direcionamentos e antecipando ações

A aula representa o *espaço-tempo* privilegiado onde as ações e processos didáticos encontram a oportunidade para sua concretização. Um acontecimento que, quando planejado, considerando e sendo articulado com o projeto político-pedagógico (PPP) da instituição educativa, assim como com os documentos oficiais de orientação curricular, possibilita “[...] a antecipação das ações e atividades [...], a fim de evitar a rotina, a improvisação” (VEIGA, 2008, p. 295) e o espontaneísmo ingênuo derivado da concepção de não planejamento, oferecendo um guia prático para os processos que ocorrerão em momentos pedagógicos específicos (BUTT, 2006).

Longe de compor uma estrutura rígida e imutável, condicionante da mediação docente, a organização didática da aula, como uma oferta de hipóteses de trabalho, deve apresentar flexibilidade em seu planejamento e execução, com possibilidades de ajustes mediante a identificação de necessidades espontâneas demonstradas e detectadas por parte dos alunos e professores (VEIGA, 2008), distanciando-se de uma concepção de prescritibilidade e linearidade do planejamento (REDIN *et al.*, 2013).

Como sistematização das ações pedagógicas, o planejamento organiza e projeta a prática docente em relação aos seus objetivos, meios, formas e conteúdos (FARIAS *et al.*, 2011),

colocando-se como um projeto de realização participativa e colaborativa, entre professores e alunos, e de ação imediata (VEIGA, 2008), e se caracteriza por ser uma

[...] ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto político, pois nos exige escolhas, ações metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questão ideias, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas. (FARIAS *et al.*, 2011, p. 111).

É, portanto, um direcionamento que considera experiências anteriores e, a partir de sua análise, reelabora e reconfigura ações futuras para potencializar a concretização dos objetivos pedagógicos imaginados. É “[...] olhar para trás e rever a caminhada, buscando alternativas para novas investidas”, em uma “[...] ação constante de reflexão-projeção-reflexão” (REDIN *et al.*, 2013, p. 28).

Ao discorrer sobre a organização didática da aula, Veiga (2008) apresenta algumas características daquela, a partir da concepção de aula por ela defendida, e aqui apresentada. Segundo a autora, essas envolveriam:

- . *Colaboração* entre os professores e alunos no processo de elaboração;
- . *Contextualização* da aula, de maneira que essa se faça significativa e socialmente relevante aos participantes, e se adeque às necessidades e possibilidades específicas do grupo de alunos;
- . *Coerência* com as orientações normativas curriculares e institucionais, como o projeto político-pedagógico, uma vez que “[...] os planos de aula devem estar ‘inseridos’ em sequências de ensino mais amplas, previamente estabelecidas para a disciplina” (BUTT, 2006 p. 23);
- . *Diversidade*, a fim de atender à multiculturalidade presente no espaço escolar, na comunidade imediata, assim como na sociedade;
- . *Flexibilidade*, permitindo ajustes no e durante o processo, de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo;
- . *Exequibilidade*, posto que o planejamento deve resultar em possibilidades de ação imediata, passíveis de serem realizadas em contextos e configurações reais.

Farias *et al.* (2011) qualifica o ato de organizar a ação didática do professor como um *continuum*, sistematizando-o em cinco etapas principais: 1) o *diagnóstico* da realidade sobre a qual se intervirá; 2) o *planejamento* da ação pretendida, a partir dos elementos que compõem o processo de ensino (objetivos, conteúdos, métodos, recursos didáticos e avaliação); 3) a

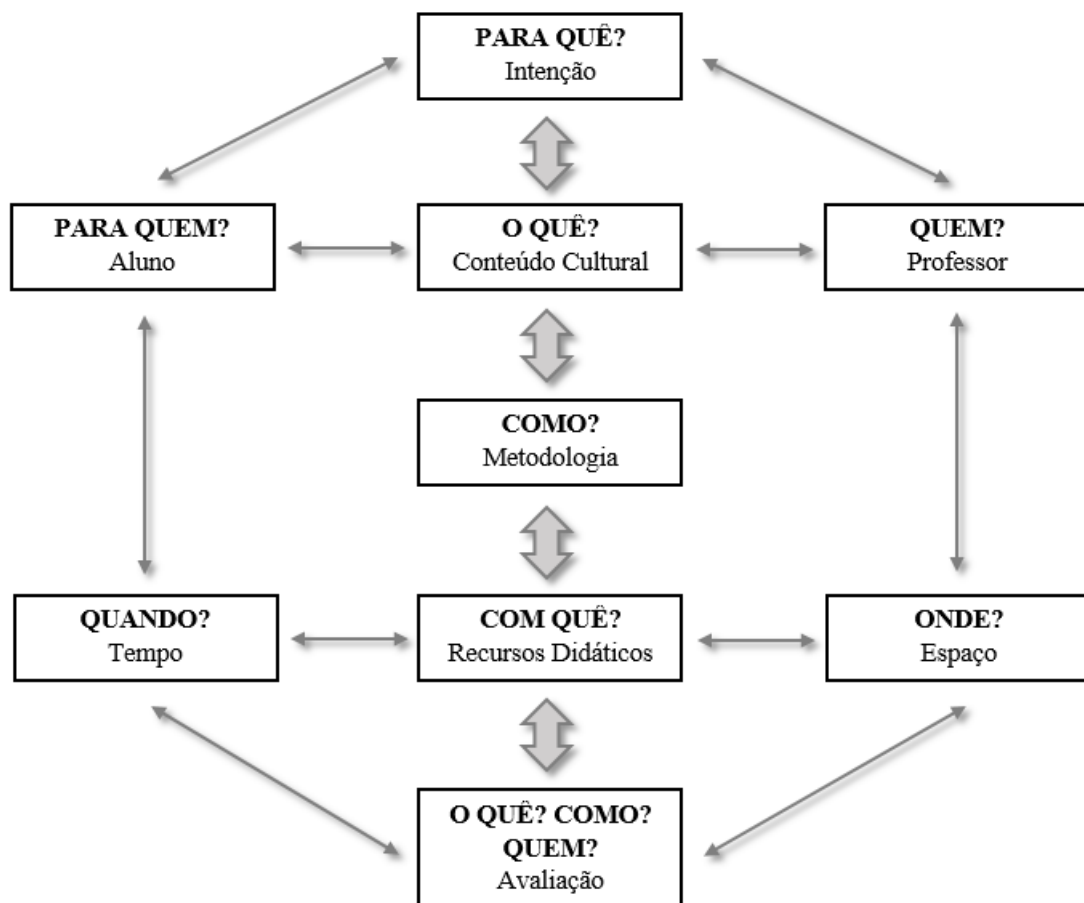
execução, demonstrando o caráter processual e flexível do plano elaborado; 4) a *avaliação* das práticas e experiências obtidas, relacionando-as com os objetivos propostos para aquelas ações, e 5) o *replanejamento* de novas intervenções.

Em relação aos elementos estruturantes do planejamento, Butt (2006, p. 22-23, grifo do autor) os apresenta como sendo:

1. O *propósito* da aula (objetivos e expectativas de resultados de aprendizagem);
2. A *substância* da aula (conhecimento da matéria, compreensão e habilidades);
3. Os *métodos* da aula (estratégias empregadas para garantir a aprendizagem);
4. A *avaliação* da aula (da aprendizagem dos alunos e da prática do professor).

Em consonância, e ampliando tal compreensão, Veiga (2008) elabora o seguinte diagrama (figura 3) demonstrando a dinamicidade das relações estabelecidas entre os distintos componentes da organização didática da aula, descritos na próxima subseção:

Figura 3 – Elementos estruturantes da organização didática da aula



Fonte: Adaptado de Veiga (2008, p. 275).

4.2 Elementos estruturantes da organização didática da aula

Como observado na figura 3 acima, Veiga (2008) relaciona os *elementos estruturantes da organização didática da aula* com perguntas orientadoras do processo, demonstrando, entre diversos aspectos, seu caráter reflexivo e avaliativo. A seguir, aqueles serão brevemente descritos, objetivando revelar a importância da consideração de cada um deles durante o planejamento da ação pedagógica.

OBJETIVOS: Para quê?

Orientadores do processo didático, os objetivos de aprendizagem derivam das finalidades que se atribuem às ações pedagógicas, expressando as concepções de educação (VEIGA, 2008) e indicando “[...] valores, ideias, crenças, projetos sobre o que é e o que deve ser, não só o aluno, mas o homem e a sociedade” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 119) e, por isso, demonstram o caráter intencional das ações.

Como direcionador do trabalho, os objetivos buscam antecipar os resultados almejados, e são “expressos no plano por meio de verbos no infinitivo que traduzem comportamentos, habilidades, atitudes e competências esperadas dos alunos” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 120), sendo elaborados “[...] de acordo com [...] [o] nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 119). Referem-se, portanto, àquilo que o aluno deve aprender e não, necessariamente, ao que o professor busca ensinar (BUTT, 2006), contribuindo à centralidade discente no processo.

É importante que os objetivos sejam claros a respeito do que se espera dos alunos, e que estes tenham seu conhecimento, de modo a assumirem parte da responsabilidade pelo agenciamento da própria aprendizagem (BUTT, 2006). Durante a elaboração dos objetivos, Veiga (2008) destaca três critérios que devem ser considerados:

coerência interna, relação que se estabelece entre os objetivos gerais e específicos; *contextualização*, critério que leva em conta o significado e a relevância social tanto para o aluno quanto para o professor; *adequação*, os objetivos correspondem aos interesses e possibilidades dos alunos. (VEIGA, 2008, p. 277, grifo nosso).

A partir de uma perspectiva de práticas que se pretendem transformadoras, os objetivos atestam a intenção de que o aluno seja cidadão ativo, agente de transformação e desalienação

social, a partir de sua apropriação dos conhecimentos científicos e universais, como ferramentas de luta e libertação “[...] do preconceito, do medo, da ignorância, da sensação de incapacidade e de impossibilidade de reverter as mais variadas situações de opressão e marginalidade às quais possa estar submetido” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 120).

CONTEÚDOS: *O quê?*

Compondo a estrutura objetiva do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos integram tanto os conhecimentos sistematizados (LIBÂNEO, 1994), como as habilidades “[...] que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 121), não se reduzindo à natureza conceitual e propedêutica das disciplinas. Sacristán (1998 *apud* FARIAS *et al.*, 2011) ainda defende a necessidade do desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades do pensamento, sem, contudo, adotar uma postura de banalização dos conteúdos e de subjugação a outros processos, o que descaracterizaria o próprio ato de ensinar, pois

sem conteúdo, não há ensino, [...] sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do que para que serve. (SACRISTÁ; GOMES; 1998, p. 120 *apud* FARIAS *et al.*, 2011, p. 122).

A partir de um posicionamento crítico em relação aos conteúdos, o professor tem em suas mãos a incumbência de selecionar aqueles saberes que serão significativos aos seus alunos, servindo como resposta às suas necessidades e interesses, que apresentem utilidade e adequação a sua realidade e que sejam fundamentais para sua formação e desenvolvimento integral. Dessa forma, partindo de conhecimentos identificados nas vivências dos indivíduos, retornam-se a elas, ao final, como práticas transformadas (VEIGA, 2008). Nessa ação, encontramos o educando e o professor como sujeitos ativos no processo, envolvidos no estabelecimento de uma relação pedagógica, portanto, de caráter específico, mediada pelo conteúdo (VEIGA, 2008), uma vez que a

[...] assimilação consiste em uma reconstrução ou reelaboração do saber historicamente construído e culturalmente organizado [...]. Esse processo de construção de novos significados, que substitui a concepção transmissiva e acumulativa da aprendizagem, requer ajuda específica. (ORTEGA; MATA, 2002 *apud* VEIGA, 2008, p. 278).

METODOLOGIA: *Como?*

Os métodos de ensino são a direção e o caminho que professores e alunos percorrem durante o processo de ensino-aprendizagem para que os fins educativos, previamente estabelecidos, sejam concretizados. Conduzem às escolhas daquelas ações pedagógicas que melhor potencializem a aprendizagem dos educandos (BUTT, 2006). Aquelas são “[...] conscientes, organizadas criticamente com a finalidade de tornar o trabalho docente e discente mais fácil e mais produtivo para o alcance das metas desejadas e necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos” (RAYS, 2006 *apud* VEIGA, 2008, p. 281). Dessa forma, tanto a seleção das metodologias como das estratégias de ensino²⁹ se mostram como atos e posicionamentos ativos, não neutros, revelando sua aproximação a ideias e concepções pedagógicas (FARIAS *et al.*, 2011).

São determinados a partir da relação estabelecida entre os objetivos de aprendizagem e os conteúdos, dando “[...] a forma pela qual se concretiza esta relação em condições didáticas específicas”. (LIBÂNEO, 1994, p. 120). Além disso, para a seleção dos métodos mais adequados, faz-se necessário o conhecimento, pelo docente, do grupo com o qual as atividades e processos serão desenvolvidos, seu nível de saberes, assim como a forma como melhor aprendem, incluindo no planejamento, portanto, uma variedade de estratégias de ensino, adequadas ao tempo disponível para as ações.

Para Butt (2006, p. 34), a definição das metodologias acarreta uma grande responsabilidade e autoconhecimento profissional, uma vez que depende de escolhas e concepções próprias, pois “[...] aquilo que é ensinado é normalmente definido pelo currículo nacional e outras especificações, ao passo que o modo como esse conteúdo é ensinado é determinado, em larga medida, pelo julgamento profissional do professor”.

RECURSOS DIDÁTICOS: *Com o quê?*

A materialização das estratégias de ensino ocorre, em grande medida, por ação dos recursos didáticos, cuja implementação deve se orientar para contribuir significativamente para a compreensão dos sujeitos e sua produção de sentidos.

²⁹ Para Farias *et al.* (2011), seria um equívoco utilizar *métodos* e *estratégias de ensino* como sinônimos, pois o primeiro termo se refere ao “[...] conjunto teórico constituído por pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 138), enquanto o outro, inserido naquele, representaria os componentes operacionais do método.

A sociedade contemporânea se mostra polifônica e policrômica, e múltiplas são as linguagens que permeiam as relações sociais, agora globalizadas, fazendo-se necessária a adequação da escola, muitas vezes monótona, monofônica e monocromática (KENSKI, 1996), a esta já consolidada realidade.

Do mesmo modo como, intencionalmente, são selecionados os conteúdos e metodologias, e são elaborados os objetivos de aprendizagem, a forma criteriosa para com a inclusão dos recursos didáticos no plano de aula deve ser exercida. Desviando-se da equivocada ideia de sua utilização apenas como ferramentas e facilitadores da ação pedagógica, apresentam o potencial de engajar o aluno e colocá-lo em uma posição de destaque, de criador, quando associado a propostas e mediações crítico-analíticas planejadas por parte dos docentes, favorecendo a ruptura da passividade e ingenuidade dos indivíduos frente a esses recursos e às informações. Professores e alunos, então “sistemizam o aprendido, posicionam-se criticamente diante do fato, organizam-se, conferem, dialogam e produzem conhecimentos personalizados” (KENSKI, 1996, p. 143).

AVALIAÇÃO: *O quê? Como? Quem?*

A avaliação, a partir da concepção de processo avaliativo, portanto, não se restringindo a uma atividade isolada na prática pedagógica (VEIGA, 2008), intenciona a efetivação e recuperação da aprendizagem, além da constatação do quanto os objetivos propostos foram alcançados. Logo, é imprescindível que estes estejam claros e bem definidos, e que por meio dos resultados obtidos, redefinições e correções referentes ao planejamento sejam conduzidas.

Devido às dimensões de sua importância, como também sua relação com as finalidades educacionais, “a avaliação [...] precisa ser abrangente, tomar o indivíduo como um todo. Seus critérios devem privilegiar não só a habilidade de reter conhecimento, mas de processá-lo, construí-lo, utilizá-lo em situações reais de vida” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 127), levando o educando a realizar operações cognitivas que evoquem as habilidades do pensamento e de resolução de problemas, uma vez que a construção da aprendizagem é um processo social, contextualizado (VEIGA, 2008).

Como um componente da estrutura didática da aula, articulado com os demais elementos, a avaliação permeia o progresso de todas as atividades e etapas, subsidiando professores e educandos com informações sobre o desenvolvimento daquelas, assim como das aprendizagens alcançadas, apresentando também novas possibilidades de condução da ação. Algumas das configurações que a avaliação pode assumir são a

[...] formal (por meio de um trabalho, de exercícios, de atividades, de perguntas e respostas orais e de provas) quanto informal (monitoramento geral do progresso dos alunos, atmosfera de trabalho na aula, discussão com os alunos) [...]. Deve ajudá-lo a determinar se os objetivos de aprendizagem planejados foram alcançados. (BUTT, 2006 p. 48).

Contudo, na prática escolar, o que muitas vezes se identifica é a restrição de um processo inteiro à qualidade única de aferição. Luckesi (2013), dessa forma, diferencia os conceitos de *avaliação* e *verificação* da aprendizagem, defendendo que o primeiro se refere a um ato dinâmico de reestruturação e reencaminhamento de ações em direção à consecução dos resultados intencionados, neste caso, a efetivação da aprendizagem, enquanto que o segundo, demonstrando um caráter estático e rígido, interpreta a aprovação e o aproveitamento escolar como um ponto definitivo de chegada, sendo a verificação uma ação com fim em si mesma.

A resposta ao *o quê* recupera aquilo que será avaliado, enquanto o *como* se relaciona ao método e perspectiva escolhidos para sua realização, e o *quem*, demonstra a necessidade de, tanto professores como alunos, reverem seus processos e planejarem novas ações para que a “[...] melhoria da qualidade e do nível de aprendizagem dos educandos” (LUCKESI, 2013, s.p.) seja alcançada.

ESPAÇO E TEMPO: Onde? Quando?

Mais do que uma área geograficamente localizada, a sala de aula³⁰ é a transformação, por professores e alunos, de um espaço fisicamente determinado em um *espaço pedagógico* (VEIGA, 2008). Um lugar praticado³¹, com movimentos e interações que possibilitam a “[...] construção de saberes, [...] [o] fortalecimento das relações humanas [...] [e o] desenvolvimento pessoal e profissional” (VEIGA, 2008, p. 290) dos interlocutores da ação pedagógica.

A sala de aula deve ser, dessa maneira, um ambiente que apresente condições para o acolhimento e permanência dos indivíduos, que favoreça e incentive o diálogo e o conflito, a participação ativa, o engajamento e a “[...] expressão dos potenciais críticos, criativos, afetivos e cognitivos” (VEIGA, 2008, p. 289), à vista de conduzir à formação e emancipação daqueles.

A aula, por sua vez, é caracterizada por Farias *et al.* (2011) como *espaço-tempo* coletivo, portanto apresentando dupla natureza, no qual saberes são elaborados, e que por ser “[...] *locus*

³⁰ O termo *sala de aula*, aqui, refere-se a todos os espaços onde a ação pedagógica, estabelecida entre professores e alunos, é construída. Indica o ambiente de organização espacial da aula (VEIGA, 2008).

³¹ Certeau (2001 *apud* VEIGA, 2008) defende a diferenciação dos termos *lugar* e *espaço*, afirmando que o último, ao contrário de primeiro, indica movimento, utilização e interações e, portanto, receberia a qualificação de ser um *lugar praticado*.

de produção de conhecimentos, pressupõe a existência de sujeitos que se relacionam, se comunicam e se comprometem com a ação vivida” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 166). Extrapolando limites físicos e temporais, é também o momento em que os demais elementos da organização didática ganham forma e visibilidade.

A organização temporal da aula, desenvolvida em um *tempo pedagógico*, por sua vez, deve proporcionar aos indivíduos experiências pedagógicas significativas e intencionais que favoreçam o estreitamento e qualificação da relação triádica estabelecida entre o professor, o aluno e o conhecimento, sendo este, o mediador (VEIGA, 2008).

PROFESSORES E ALUNOS: *Quem? Para quem?*

A *relação pedagógica*, cujo caráter é específico, como anteriormente mencionado, desenvolve-se devido à ação de dois agentes, protagonistas que, com papéis sociais singulares, contribuem de maneiras distintas à interação: o professor e o aluno. É por meio desta que os objetivos e finalidades da educação são manifestados, e Zabala (1998) a identifica como a chave de todo o ensino.

O modelo educacional que considera a centralidade do aluno no processo de construção da própria aprendizagem posiciona-se contrário à perspectiva bancária³², opressora, que defende que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68 *apud* BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 161). Por isso, deve-se reconhecer, igualmente, que professores não são autoridades incontestáveis, transmissores e detentores absolutos do conhecimento, mas, como sujeitos de aprendizagem, são também alunos (COLLIN; INSLEY; SOLER, 2001 *apud* FFIELD, 2016), em uma forma de declaração do próprio inacabamento. A construção do *espaço-tempo* da aula, nessa perspectiva, desenvolve-se pelo diálogo estabelecido entre ambas as partes:

Ao dialogar, o professor irá se munir de recursos para adentrar o processo de significação percorrido pelo aluno e juntos construir o conhecimento. O diálogo não faz com que momentos explicativos ou expositivos durante a aula percam o valor, mas permite que professores e alunos se assumam enquanto sujeitos indagadores e abertos a ouvir. (CAVALCANTE, 2015, p. 3).

³² Freire cunhou o termo *educação bancária* para se referir àquela prática pedagógica verticalizada, autoritária e opressora que nega a atividade e participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, resultando em seu silenciamento e docilidade. Considerados como corpos vazios e consciências mecanizadas (FREIRE, 2005 *apud* BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016), aqueles recebem passivamente os *depósitos* de informações realizadas pelos professores, considerados autoridades inquestionáveis, representantes da “[...] sacralidade da instituição escolar” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 162).

Apesar de se tratar de uma relação dialógica, horizontalizada, é assimétrica, pois implica particularidades profissionais derivadas da

interferência da noção de autoridade e da admissão de que se trata de relações que se estabelecem com finalidades relativamente determinadas, ligadas a objetivos externos às próprias relações, quais sejam, o conhecimento, o ensino e a aprendizagem de um determinado saber. (CORDEIRO, 2007, p. 101 *apud* VEIGA 2008, p. 293).

O professor, dessa forma, como responsável por arquitetar momentos intencionais de aprendizagem, deve criar oportunidades para que o educando transcenda suas potencialidades (FREITAS, 2012 *apud* CAVALCANTE, 2015), oferecendo-lhe suporte e estruturando os andaimes³³ necessários para que ele realize independentemente suas tarefas (FFIELD, 2016) e continue a “[...] assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem” (DWECK; LEGGETT, 1998 *apud* FFIELD, 2011, p. 32).

³³ A criação de *andaimes*, proposta conceitual metafórica desenvolvida por Bruner, refere-se à assistência e suporte oferecido por um sujeito mais experiente a outro iniciante, de modo a auxiliá-lo a transpor suas dificuldades e alcançar suas potencialidades em seu processo de aprendizagem. Relaciona-se conceitualmente à proposta desenvolvida por Vygotsky, sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre as aprendizagens já consolidadas pelo indivíduo e que, portanto, podem ser realizadas independentemente, e aquelas que ainda requerem o auxílio e mediação de outros mais experientes, mas que tem o potencial de se tornarem aprendizagens autônomas (CAVALCANTE, 2015).

5 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A fim de dar continuidade à cursada do componente curricular Projeto 4 – fase 2, do curso de Pedagogia, da Universidade de Brasília, foi requerida a escolha de uma instituição básica de educação, de caráter público, para a realização da segunda e última etapa do estágio obrigatório. Portanto, para os devidos fins, optou-se por manter as práticas no mesmo estabelecimento de ensino no qual a primeira fase fora realizada, na região administrativa da Estrutural.

A escolha inicial deu-se por se tratar de uma instituição localizada em uma área considerada vulnerável socioeconomicamente e pelo interesse da pesquisadora em desenvolver projetos direcionados aos sujeitos dessa população. A designação da turma de 4º ano onde as atividades, descritas neste trabalho³⁴, seriam desempenhadas foi, por sua vez, realizada pela coordenadora da escola, sendo indicados como critérios de escolha a disponibilidade, receptividade e experiência da professora regente.

No primeiro semestre de 2019, foram exercidas observações participativas contínuas, referentes ao Projeto 4 – fase 1, em uma turma de alfabetização do 1º ano, com oportunidades ocasionais de planejamento de atividades pela pesquisadora. A partir de setembro daquele ano, iniciando a segunda fase do estágio, o mesmo processo foi empreendido no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no turno vespertino, e no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite, a fim de contemplar uma maior variedade de turmas. Iniciou-se, igualmente, a docência assistida no 3º e 4º anos.

No decorrer de três encontros, nos dias 12, 14 e 19 de novembro de 2019, no período das 12h40 às 17h30, observou-se, sistemática e participativamente, a dinâmica das atividades efetuadas durante o turno de aulas, assim como atentou-se a possíveis particularidades daquele grupo de 24 alunos, entre nove e onze anos, que contribuíssem para a posterior elaboração de sequências didáticas, segundo seus interesses e necessidades.

Dessa forma, por meio de experiências desempenhadas pela pesquisadora em tal contexto, nos dias 26 de novembro, 3 e 5 de dezembro, questionamentos sobre a possibilidade do desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem favorável ao engajamento dos alunos no próprio processo de aquisição do conhecimento e de produção de significados, a partir da *pedagogia dos multiletramentos*, no *ensino de língua materna*, mobilizaram a elaboração da presente pesquisa.

³⁴ A descrição e análise das ações pedagógicas desenvolvida na instituição serão realizadas na seção 6, de *Análise das práticas em sala de aula*.

A partir de aproximações entre ambos os campos epistemológicos, buscou-se identificar possíveis maneiras de favorecer a implementação uma sala de aula relevante para os educandos e responsiva à contemporaneidade, considerando os empreendimentos realizados em aula, *espaço-tempo* privilegiado para a construção pedagógica, e a análise de referenciais teóricos.

Nos seguintes tópicos e subseções serão apresentados os componentes metodológicos de estruturação e delimitação deste trabalho, de maneira a contextualizar sua execução.

Questão de pesquisa

Como favorecer o desenvolvimento, a partir da interface estabelecida entre o *ensino de língua materna* e a *pedagogia dos multiletramentos*, de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos?

Objetivo geral

Investigar a interface que pode ser estabelecida entre o *ensino de língua materna* e a *pedagogia dos multiletramentos* para favorecer o desenvolvimento de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos.

Objetivos específicos

- Discorrer sobre o *ensino de língua materna* a partir de seus quatro eixos de ensino-aprendizagem: leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, análise linguística/semiótica e oralidade, considerando a perspectiva interacional da linguagem e de construção de significados;
- Identificar como a *pedagogia dos multiletramentos* pode contribuir para a implementação de um ambiente que favoreça o *engajamento* e a autonomia dos alunos no agenciamento da própria aprendizagem;
- Indicar a importância do desenvolvimento de sequências didáticas como um recurso de destaque no processo de mediação pedagógica;

- Apresentar propostas didáticas que favoreçam o engajamento discente no processo de construção do conhecimento e atribuição de significados, a partir do *ensino de língua materna*, pelo viés da *pedagogia dos multiletramentos*.

5.1 Metodologia da pesquisa

O presente trabalho classifica-se metodologicamente, quanto à sua *natureza*, como uma pesquisa original, pois por meio de novos estudos e análise do relato de experiências, busca ampliar os conhecimentos a respeito das relações que podem ser estabelecidas entre a pedagogia dos multiletramentos e o ensino de língua materna para o desenvolvimento de uma sala de aula que atenda as reivindicações do século XXI, e que resulte significativa e relevante aos educandos que, por meio da participação ativa, colocam-se como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Em relação à sua *finalidade*, identifica-se como aplicada, em decorrência de seu caráter prático, não se restringindo apenas à geração de novos conhecimentos, mas conduzindo também à resolução de problemas sociais (BOAVENTURA, 2004 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013), direcionando-se à orientação de educadores a respeito das possibilidades de implementação de uma sala de aula significativa para os sujeitos e relevante na contemporaneidade, a partir da associação entre as principais variáveis abordadas nesta pesquisa: os multiletramentos e o ensino de língua materna, além de ser um trabalho desenvolvido a partir de experiências obtidas em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental.

Quanto ao seu *objetivo*, classifica-se, predominantemente, como descritiva-exploratória pois, ao mesmo tempo em que fundamentos são descritos e relacionados, busca-se ampliar os conhecimentos a eles referentes e explorar a possibilidade de desenvolver, a partir da interface entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos, uma sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atendendo às demandas sociais vigentes, favoreça o engajamento e a autonomia dos alunos em seu processo de construção de sentidos, relacionando as experiências vivenciadas em uma escola pública do Distrito Federal.

Levando em consideração sua *abordagem*, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, uma vez que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas” para sua realização (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Para isso, mantém-se contato direto com o ambiente, fonte dos dados, e com o objeto da análise em questão (PRODANOV; FREITAS, 2013). Assim, neste trabalho, são realizadas interpretações e ponderações, à luz dos referenciais teóricos, sobre as experiências adquiridas no

desenvolvimento de sequências didáticas nos Anos Iniciais de uma instituição pública de Ensino Fundamental da Estrutural, planejadas considerando o conceito de multiletramentos para o ensino de língua materna, objetivando implementar práticas educacionais que favoreçam o engajamento e participação ativa dos alunos.

Será empreendido o *método* hipotético-dedutivo como base lógica para a investigação, a partir da formulação de conjecturas e hipóteses, para sua posterior comprovação ou refutação (GIL, 2008 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013), considerando a questão de pesquisa.

Parte-se da hipótese de que é possível favorecer o desenvolvimento de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos, a partir da interface estabelecida entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos, por meio de iniciativas pedagógicas que, assumindo a centralidade dos educandos no processo, conduzam e orientem posicionamentos crítico-analíticos e reflexões investigadoras daqueles sobre as multimodalidades semióticas e os discursos a elas associados, rompendo com a passividade dos sujeitos frente aos enunciados, linguagens e recursos, atribuindo-lhes o caráter de produtores (*designers*) de sentidos.

Finalmente, no que concerne ao *procedimento*, este será predominantemente de pesquisa-ação, visto que durante seu desenvolvimento, a pesquisadora esteve envolvida cooperativamente com participantes representativos da investigação (THIOLLENT, 1998 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013), pretendendo-se, dessa forma, “[...] desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 66). Segundo Thiollent (1998 *apud* PRODANOV; FREITAS, 2013), toda a pesquisa-ação é também participativa e, portanto, assume características desta, a qual

[...] está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade. Isso porque, à medida que a ação acontece, descobrimos novos problemas antes não pensados, cuja análise e consequente resolução também sofrem modificações, dado o nível maior de experiência tanto do pesquisador quanto de seus companheiros da comunidade. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69).

Tripp (2005 *apud* LIMA; VERSUTI; BENIA, 2018) defende que este procedimento apresenta características cíclicas, uma vez que se propõe ao aprimoramento da prática a partir do encadeamento: *planejamento – implementação – descrição – avaliação*, sendo as três últimas etapas contempladas neste trabalho.

A intervenção orientou-se para a implementação de sequências didáticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma instituição pública de ensino da região administrativa

da Estrutural, buscando a resolução da questão proposta. Além disso, objetiva-se extrapolar os estudos e análises realizados para a formação e prática de outros educadores que procurem transformar seus ambientes de atuação em salas de aula responsivas à contemporaneidade, que favoreçam o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem.

A conformação deste trabalho de conclusão de curso, portanto, organiza-se da seguinte maneira: apresentação pontual das intencionalidades e direcionamentos referenciais e metodológicos da pesquisa (*seção 1*); composição do quadro teórico, a partir da conceitualização dos termos: ensino de língua materna, considerando seus quatro eixos e o caráter dialógico da linguagem (*seção 2*); pedagogia dos multiletramentos (*seção 3*); organização didática da aula, por meio de sequências didáticas, como um reflexo de ações pedagógicas planejadas, situadas e intencionais (*seção 4*); apresentação detalhada dos elementos estruturais e delimitadores metodológicos do trabalho (*seção 5*); descrição e análise de evidências e experiências adquiridas em sala de aula, atentando aos conceitos e ponderações apresentados nas seções teóricas da investigação (*seção 6*) e, por fim, indicação das considerações finais (*seção 7*).

5.2 Contextualização da escola colaboradora com a pesquisa

A origem da instituição colaboradora da pesquisa encontra-se associada ao percurso histórico do surgimento da própria Estrutural, caracterizado pela busca e ocupação de espaços físicos e sociais, de qualidade de vida e serviços básicos oferecidos à comunidade. Às margens da DF – 095 ou via EPCT, conhecida como Via Estrutural, no aterro sanitário ali estabelecido, surgiram, a partir da década de 1960, os primeiros barracos e moradias de coletores de resíduos sólidos urbanos.

Incorporada, inicialmente, à região administrativa do Guará, a então Vila Estrutural era objeto de projetos de remoção da invasão para outras localidades. Contudo, sem que esses fossem realizados com sucesso, em janeiro de 2004, este espaço foi anexado como área urbana ao incipiente Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA), conformando a região administrativa do SCIA e Estrutural (PPP, 2018).

Inaugurada em 22 de setembro de 2009, a escola pertence à rede pública de ensino do Distrito Federal e encontra-se subordinada à Secretaria de Estado da Educação (SEDF) e vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Guará (CRE Guará). Atende aproximadamente a 1800 alunos, em três turnos, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais,

educação integral e na modalidade da EJA, em seu primeiro e segundo seguimentos (PPP, 2018).

A fim de desenvolver suas atividades, a instituição conta com uma organização estrutural física³⁵ composta por 26 (vinte e seis) salas de aula, divididas em quatro blocos, os quais encontram-se separados, de dois em dois, por uma área verde. Apresenta igualmente um laboratório de informática, com 16 (dezesesseis) computadores em operação, além de uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma biblioteca de uso compartilhado.

De acordo com o projeto político-pedagógico (PPP, 2018) à época da investigação, alguns outros elementos componentes da infraestrutura escolar são: acesso à Internet banda larga, computadores administrativos, aparelho televisor e de DVD em todas as salas de aula, aparelho de som, projeto multimídia, quadra de esportes descoberta, parque infantil, cozinha, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como dependências e vias também apropriadas.

³⁵ Ver Apêndice D – Instituição colaboradora da pesquisa | Estrutural, Distrito Federal (2018).

6 ANÁLISE DAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar [...]. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”.

Bakhtin (2011, p. 348 *apud* SANTOS, J., 2014, p. 78-79)

Nesta seção de *Análise das práticas em sala de aula*, será realizada a exposição e consideração, com base nos referenciais teóricos apresentados anteriormente, de experiências obtidas no desenvolvimento de três sequências didáticas (SD), em três encontros, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da região administrativa da Estrutural, no segundo semestre de 2019.

As análises, qualitativamente orientadas, englobam os seguintes procedimentos: a) descrição de atividades propostas e desempenhadas³⁶, b) verificação de sua adequação aos enfoques conceituais explorados neste trabalho, como o *ensino de língua materna* e a *dimensão interacional da linguagem*, a *pedagogia dos multiletramentos* e a organização das aulas em *sequências didáticas*, e c) impressões a respeito das práticas desenvolvidas e a percepção sobre o engajamento dos alunos durante o processo.

Reconhecendo a importância do planejamento sistemático do trabalho pedagógico, a elaboração das SD conduziu à articulação ordenada das atividades, por meio das quais “[...] um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem” (BRASIL, 2012b, p. 27). Para Dias (2012, p. 98), alguns dos objetivos deste planejamento, no ensino de língua materna, são

desenvolver a capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; criar contextos de produções reais; possibilitar atividades múltiplas e variadas, e, por fim, apresentar aos alunos um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 [2001]: 96-97).

Dessa forma, para tais alcances, e favorecendo o desenvolvimento contínuo e progressivo das aprendizagens, como eixo temático condutor e organizador das ações propostas, selecionaram-se *os processos comunicativos e de criação de sentidos a partir de*

³⁶ Optou-se por realizar os relatos das experiências em sala de aula, a partir do desenvolvimento das SD, descritas nos tópicos *Sequência didática 1*, *2* e *3*, com marcadores de enunciação em primeira pessoa.

distintas modalidades semióticas (linguísticas), objetivando, por meio do contato com uma diversidade de gêneros discursivos, contribuir para a formação de alunos multiletrados (MECCA, 2019) e comunicativamente competentes.

Os planejamentos orientaram-se para o trabalho a partir do *uso e reflexão* da, e sobre, a língua, como postulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), buscando contemplar as distintas modalidades das práticas de linguagem: a leitura/escuta, a produção escrita e multissemiótica, a oralidade e a análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018).

Os objetivos de aprendizagem, direcionadores dos empreendimentos pedagógicos e indicadores do caráter intencional das ações, foram estabelecidos considerando as determinações do Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para o nível atendido, assim como sua adequação e contextualização à realidade daquela turma (VEIGA, 2008), e com a concepção educacional adotada pela instituição, manifestada em seu projeto político-pedagógico.

A modelização didática, como o processo de aproximação entre os conteúdos e as possibilidades de aprendizagens dos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 1998 *apud* ROJO, 2001), orientou-se para a adaptação, em especial, de três gêneros textuais, sistematizados a partir das SD: os *memes*, os cartazes e as reportagens, de modo a favorecer a aquisição, pelos alunos, das habilidades necessárias à apropriação de tais expressões discursivas sociais.

Previamente ao início das aulas, arquitetou-se a disposição do ambiente e de seus elementos, construindo um *espaço pedagógico* que favorecesse a interação dos alunos entre si e com a professora³⁷, sua participação ativa e seu engajamento na construção do conhecimento, pois acredita-se que o *layout* da sala influencia a forma como os processos são desenvolvidos (BUTT, 2006). Desconstruíram-se, então, as tradicionais fileiras de carteiras direcionadas para frente, indicadoras, muitas vezes, de um modelo de ensino centrado no professor e na interação, predominantemente, entre este e o aluno.

A seguir, serão apresentadas as três sequências didáticas realizadas.

³⁷ Os termos *professora* e *docente* serão utilizados como referência à pesquisadora deste trabalho, salvo em relação aos tópicos *Sequência didática 1*, 2 e 3, que serão descritos em primeira pessoa.

Sequência Didática 1

As atividades desta SD se iniciaram a partir da apresentação, aos alunos, de diversas figuras, como as retratadas na imagem 23, para que indicassem se as reconheciam, e de quais contextos. À medida que as observavam, acrescentavam que as utilizavam, ou já as tinham realizado, em redes sociais, como o *Facebook* e o *Instagram*, e em aplicativos de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, por meio das populares *figurinhas*. Dessa forma, com base em práticas situadas nas vivências dos aprendizes, objetivava-se o estabelecimento de ancoragens das emergentes aprendizagens aos conhecimentos já existentes nas estruturas cognitivas daqueles.

Aleatoriamente, foram selecionados alguns dos exemplares para que designassem em qual situação os empregariam, e quais características das imagens indicariam sua intenção comunicativa. Elementos básicos das composições foram relatados, e os comentários recebidos.

Buscando introduzir o gênero textual *meme*, questionei a turma sobre as similaridades daquelas imagens, direcionando, por exemplo, à sua intencionalidade, os suportes por onde costumam circular e a tipicidade de seu conteúdo e tematização. As falas dos alunos apontavam para sua íntima relação com a *internet*, a cultura digital e as redes sociais, das quais aqueles já são usuários funcionais e participantes ativos, e para seu conteúdo humorístico, *para fazer rir*, como relatado pela turma.

Imagem 23 – Seleção de *memes* para as atividades



Fonte: A autora (2020).

Sistematicamente, apresentei-lhes o gênero em discussão como um fenômeno típico da *internet*, por meio do qual conteúdos são amplamente difundidos – *viralizam* – devido ao intenso processo de replicação, tornando-se uma linguagem eficaz de transmissão cultural híbrida, devido às múltiplas referências que envolve. Atentou-se igualmente para cuidados necessários no compartilhamento de informações nas redes.

Seguido a essas discussões, os estudantes formaram duplas, para que relatassem ao seu companheiro, em turnos alternados de fala, durante os minutos fornecidos, algum acontecimento que destacariam de seu fim de semana. Após o exercício da escuta ativa, em frente aos colegas, selecionaram um dos *memes* apresentados ao início da aula, para caracterizar a descrição que haviam recebido, considerando suas percepções sobre o fato e indicando quais aspectos conduziram sua escolha, como a gestualidade do relator, através de expressões corporais e faciais, a entonação da voz e as palavras utilizadas. Refletindo, ainda que timidamente, sobre os aspectos paralinguísticos e suprasegmentais da expressão comunicativa, puderam identificar e analisar os “[...] *efeitos de sentido* decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade” (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa defendem a organização de “[...] situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena” (BRASIL, 1997, p. 40), além da valorização de outros elementos que compõem o intercâmbio comunicativo, como a alternância e a observação dos turnos de fala.

Concluídas as apresentações, ponderamos sobre como diferentes linguagens utilizam distintos e específicos recursos para alcançar seus propósitos discursivos, de modo a favorecer a produção de sentidos e a negociação de significados entre os interlocutores. Relacionamos, então, tal aspecto às experiências que acabáramos de desenvolver, por meio dos relatos – *linguagem verbal* – e sua associação com os *memes* – *linguagem imagética*.

As atividades seguintes, motivadas a partir da música *Dia Especial*, por Tiago Iorc, gravada em 2014, foram desenvolvidas em três etapas, todas acompanhadas por momentos de leitura e análise linguística/semiótica: 1) leitura individual, silenciosa, da letra da canção, 2) escuta atenta da música e concomitante acompanhamento da letra, e 3) observação do videoclipe, interpretado pelo cantor.

Acomodados em um tapete na área central da sala, após a primeira leitura, buscamos identificar no texto, algumas de suas regularidades, como a repetição de estrofes e a terminação

similar de determinadas palavras, conferindo rima e maior sonoridade à composição: *especial / temporal / natural / marginal*.

A partir do fragmento destacado abaixo, indagou-se a respeito das correspondências de sentidos atribuídas às expressões: *dia especial – que nos leve desse temporal – até a dor / se vai quando olhar natural – e acordei nesse mundo marginal*. Dessa forma, estabelecíamos o primeiro nível interpretativo, para posterior ampliação das leituras. Considerando a semântica global, inferiam-se os significados de palavras e expressões que não estavam em seu contexto usual, instantaneamente reconhecível pelos alunos (BRASIL, 2018).

Dia Especial³⁸

Tiago Iorc

Se alguém
Já lhe deu a mão
E não pediu mais nada em troca
Pense bem
Pois é um *dia especial*

Eu sei
Não é sempre
Que a gente encontra alguém
Que faça bem
Que nos leve deste temporal

O amor é maior que tudo
Do que todos, *até a dor*
Se vai quando o olhar é natural

Sonhei que as pessoas eram boas
Em um mundo de amor
E acordei nesse mundo marginal [...]

Os textos literários apresentam particularidades em relação ao ato de construção de sentidos, como observado nesta música, pois neles “[...] as palavras extrapolam os significados convencionais, operando desvios de linguagem, a fim de criar outras formas de representação do real, exacerbando a função estética da linguagem” (OLIVEIRA, P., 2018, p. 117), resultando, muitas vezes, na necessidade de mediações pedagógicas para que as relações sejam estabelecidas.

Após escutarmos a música, as crianças foram incentivadas a compartilharem sua apreciação sobre aquela, incluindo as reações que o elemento sonoro, adicionado à análise, provocara. *O que mais gostaram ou desaprovaram? Como se sentiram? O que destacariam da*

³⁸ LETRAS. Dia Especial - Tiago Iorc. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/tiago-iorc/dia-especial/>. Acesso em: 7 set. 2020.

experiência? Sua percepção a respeito da música modificou, desde a primeira leitura? – foram alguns dos questionamentos orientadores da discussão.

No momento de assistirmos ao videoclipe³⁹ de *Dia Especial*, interpretado por Tiago Iorc, percebeu-se completo silêncio e atenção na sala, enquanto os alunos acompanhavam a performance do artista que, com uma menina, utilizando unicamente sua gestualidade e expressividade corporal e facial, originavam reações no outro. Logo ao término do vídeo, foram apresentadas novas impressões, de indivíduos ainda mais sensibilizados pela linguagem visual considerada. Para Lemke (2006 *apud* PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012), em textos multimodais, as leituras de seus diferentes componentes, como a imagem, o som, o texto verbal e as relações espaciais, ocorrem simultaneamente, assim como o processamento dos sentidos.

A partir de mediações planejadas, objetivou-se trazer-lhes à consciência a relação que poderia ser estabelecida entre o que havíamos acabado de presenciar e a própria linguagem. Esta, como uma ação interindividual, concebida entre *parceiros da comunicação* (interlocutores), quando utilizada, provoca reações e *movimentos internos* naqueles, assim como os performistas do vídeo, que a partir de suas expressões, conduziam efeitos um no outro, organizando um processo comunicativo. Brait (1994 *apud* SANTOS, J., 2014) pondera sobre tais relações dialógicas desenvolvidas entre o *eu* e o *outro*, nas quais a linguagem é o elemento articulador, e onde ambos são necessários à significação. Destaca-se, contudo, que o *outro* se refere não apenas a sujeitos, sendo, em realidade, “[...] tudo o que circunda o eu: o meio social em que vive, a história do indivíduo e a história de seu meio, os textos com os quais este indivíduo já teve contato, as várias vozes trazidas por esses textos, os textos com os quais ele ainda terá contato” (FIGUEIREDO, 2005, p.12 *apud* SANTOS, J., 2014, p. 79).

Ampliando a construção de significados, a partir da *contextualização* do projeto audiovisual, informou-se que a produção foi uma homenagem de Tiago Iorc ao guitarrista Luciano Leindecker, da banda Cidadão Quem, os primeiros a gravarem *Dia Especial*. O guitarrista havia falecido meses antes da data de lançamento do clipe, em 2014, e para homenageá-lo, o cantor contou com a participação de Julia Leindecker, filha caçula do músico.

Ao escutarem esse relato, alguns dos estudantes se emocionaram, considerando todas as informações e leituras que havíamos compartilhado, e as camadas interpretativas construídas.

³⁹ YOUTUBE. Tiago Iorc – Dia Especial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y0wzDTutlmE>. Acesso em: 8 set. 2020. Recomenda-se sua visualização para maior compreensão dos comentários e análises apresentados.

Por meio de outra iniciativa de inclusão das artes ao trabalho pedagógico, a partir da perspectiva que as considera “uma ferramenta para a construção de pontes entre pessoas de diferentes países, culturas, classes, grupos étnicos, gêneros e posições de poder” (CASTELLS, 2001, p. 168 *apud* GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 124), em consonância com o reconhecimento e valorização da multiculturalidade defendida pela pedagogia dos multiletramentos, aos alunos, foram apresentadas sete imagens, representativas de distintas produções artísticas, a saber: *Pietá*, de Michelangelo (1498-1499); *O pensador*, de Auguste Rodin (1904); *O beijo*, de Gustav Klimt (1907-1908); *Alegria de viver*, de Douglas Girard (1930); *Mulher chorando*, de Pablo Picasso (1937); *Retirantes*, de Candido Portinari (1944), e *O grito*, de Edvard Munch (1883). O critério de seleção das obras foi sua alta expressividade e aproximação a emoções/sentimentos humanos, reconhecíveis pelas crianças.

Sem identificar, inicialmente, seus respectivos títulos, autores e contextos de produção, possibilitou-se um espaço para que os alunos expressassem suas habilidades criativas e imaginativas ao nomearem, eles mesmos, as obras apresentadas. Reconhecendo a necessidade de exercícios a partir de tais aptidões, Oliveira, P. (2018, p. 117), defende que “se estamos convencidos de que imaginar é uma atividade impar na espécie humana, então, remetendo esse problema para o campo da pedagogia, necessitamos de processos educativos capazes de incitar essa capacidade”.

Como motivadores e mobilizadores das ações, foram oferecidos os seguintes questionamentos – *Quais impressões as obras lhes provocam? Quais acreditam ser as possíveis mensagens intencionadas pelo pintor/escultor? A quais elementos representados nas imagens se atentaram para a escolha do título provisório? O que destacariam das produções que lhes chamou a atenção? Será que existe relação entre as cores e formas utilizadas pelo artista para a compreensão global dos sentidos?* A partir desses, buscou-se proporcionar um posicionamento de investigação ativa das obras, em vez de sua apreciação passiva, que as considere unicamente como matéria estética (VICKERY, 2016).

À medida que os alunos compartilhavam seus pareceres, destacava-se e valorizava-se a pluralidade de interpretações encontradas ali naquele espaço pedagógico, expandindo o conceito para outras modalidades de leitura e criação de sentidos.

De modo a situar, contextualmente, as obras, apresentou-se uma breve descrição e análise de cada uma, relacionando-as às ideias pontuadas pelos alunos anteriormente, antes de as organizarmos em uma linha do tempo. Com os títulos e imagens espalhados, aleatoriamente, no espaço central da sala, as crianças, em duplas, buscavam associar uma das produções

artísticas ao seu título correspondente, lembrando, para isso, as discussões e ponderações realizadas.

Após a identificação dos pares adequados, *obra-título*, foram disponibilizados cartões com os anos de criação e, no quadro branco, os alunos as posicionaram na linha cronológica, organizando-as temporalmente, como indicado na imagem 24.

Imagem 24 – Linha cronológica das obras de arte e elementos para a encenação



Fonte: A autora (2019).

Conduzindo à efetivação das últimas atividades do dia, foi proposto o jogo *Entre situações e emoções*⁴⁰. Para sua preparação, deveriam ser indicadas algumas *emoções/sentimentos* e *lugares* que seriam registrados, individualmente, em papéis separados. A turma se dividiu em quatro grupos, com 3 a 5 componentes, e um representante de cada sorteou uma palavra de ambas as categorias. O objetivo das equipes era produzir um pequeno enredo encenável que abarcasse os elementos sorteados, que deveriam ser predominantes na história. A turma, por sua vez, considerando a globalidade do texto produzido, deveria indicar a qual emoção/sentimento se referia e em qual lugar se situava. Os sorteios designaram os pares: *cozinha – medo*; *mercado – raiva*; *castelo – felicidade*, e *hospital – carinho*.

⁴⁰ A concepção específica do jogo *Entre situações e emoções* foi realizada pela docente, adaptando a ideia de propostas existentes.

Os grupos se reuniram e, assumindo a tomada de decisões e a responsabilidade pelas produções, elaboraram sua construção, deliberando sobre o enredo, a divisão dos personagens e quais recursos adicionais, dentre os disponibilizados (imagem 24), incluíam em sua história. Johnson e Johnson (2008) atestam que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia chave para que a participação discente seja ativa, pois em tais oportunidades

[...] os estudantes trabalham em pequenos grupos para alcançarem um conjunto de objetivos relacionados a uma atividade acadêmica [escolar]. Espera-se de todos os membros que contribuam para o trabalho do grupo compartilhando suas ideias, auxiliando a resolver problemas, argumentando intelectualmente, a fim de chegarem a um acordo, e trabalhando em direção ao seu objetivo. (JOHNSON; JOHNSON, 2008, p. 29, tradução nossa).⁴¹

As equipes, uma a uma, revezaram-se em sua liderança do palco improvisado (imagem 25), enquanto as outras atentavam-se aos elementos linguísticos e paralinguísticos da dramatização, a fim de identificarem as duas incógnitas do jogo: qual a *emoção/sentimento* e o *lugar* representados?

Imagem 25 – Encenação de um dos enredos criados pelos alunos



Fonte: A autora (2019).

⁴¹ Texto original, em inglês: “In cooperative learning situations, students work in small groups to achieve a shared set of goals relating to academic assignments. All group members are expected to contribute to the work of the group by sharing their ideas, helping to solve problems, arguing intellectually in order to reach an agreement, and working toward the goal” (JOHNSON; JOHNSON, 2008, p. 29).

Destacando a importância dos jogos no processo de construção ativa do conhecimento, Evangelou et al. (2009, p. 78 *apud* FIELD, 2016, p. 29) consideram aqueles como

[...] um contexto para as crianças reunirem seus entendimentos atuais e, com flexibilidade, combinar, aprimorar e explorar suas ideias de formas imaginativas. Representar experiências por meio de jogos imaginativos sustenta o desenvolvimento do pensamento narrativo, a capacidade de ver de outras perspectivas e o pensamento simbólico.

Após a conclusão dessa etapa, os alunos foram desafiados a expandirem os enredos iniciados pelos colegas, escolhendo uma das situações para a produção escrita, em um movimento de respostas à enunciação do outro. Desta iniciativa, “[...] revela-se o potencial do uso de elementos da *transmídia*⁴² na educação. Uma vez que os sujeitos, por meio deles, podem criar histórias baseadas em outras, ou ainda modificá-las, fazendo uso de sua autonomia” (LIMA; VERSUTI, BENIA, 2018, p. 260, grifo nosso). Enquanto escreviam, circulava por suas carteiras, incentivando-os na realização da atividade proposta, indagando-os sobre suas ideias, e instruindo-os no processo de criação.

Sequência Didática 2

Na aula anteriormente compartilhada, *Sequência Didática 1*, abordaram-se alguns dos princípios da *transmídiação*, assim como o processo de *retextualização* das produções cênicas dos alunos, organizados em grupos, a partir da alteração de um texto para outro formato (MARCUSCHI, 2001 *apud* SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013), originando suas múltiplas versões escritas, individuais, levando-os a refletir sobre as estratégias e singularidades linguísticas dos gêneros envolvidos, assim como a modificação do propósito comunicativo.

Dando continuidade a essa perspectiva, para a *Sequência Didática 2*, analisamos o percurso inverso – de obra escrita para audiovisual –, a partir da *transmídiação*, por meio da qual o romance infantil *Extraordinário*, de R. J. Palacio, publicado originalmente em 2012, foi adequado a uma nova mídia, o cinema, por meio de seu filme homônimo, dirigido por Stephen Chbosky, e estreado em 2017, expandindo o próprio conteúdo, como também seu alcance. Alguns outros exemplos similares de ações de *transmídiação* foram apresentados aos alunos.

⁴² *Transmídia* (ou narrativa transmídia) é o resultado do processo de *transmídiação*, pelo qual conteúdos e discursos originais são ampliados e/ou modificados, e difundidos por distintas plataformas midiáticas (VERSUTI; SILVA, 2017). “[...] esta distribuição possibilita a expansão do engajamento das pessoas acerca de tal conteúdo, promovendo uma [maior] imersão” (JENKINS, 2008 *apud* VERSUTI; SILVA, 2017) dos sujeitos, sendo cada uma de suas expressões suficientes ao entendimento completo da narrativa.

Considerando a obra escrita e a cinematográfica como experiências narrativas únicas, pois “cada meio ou plataforma de comunicação gera diferentes experiências – cognitivas, emotivas, físicas – de uso, cada meio tem sua especificidade” (SCOLARI, 2013, p. 83 *apud* LIMA; VERSUTI; BENIA, 2018, p. 259), dependentes da apropriada correspondência entre o conteúdo e o suporte de divulgação, foi proposto analisar as particularidades de ambas as produções, comparando um mesmo momento do enredo. Para isso, previamente selecionou-se um capítulo do livro em questão, cuja adaptação e reprodução no filme encontravam-se particularmente delimitadas.

Essa sequência de ações foi organizada nos seguintes momentos: 1) análise dos componentes estruturais gráficos de superfície – *organização estética* –, tanto do livro como do cartaz de divulgação do filme, criando, a partir deles, possíveis hipóteses sobre suas temáticas, 2) acompanhamento da obra audiovisual, atentando às características singulares de sua mídia, 3) leitura e análise linguística do capítulo correspondente à cena do filme a ser avaliada, especificamente, e 4) comparação dos recursos adotados em cada uma das expressões transmidiáticas da obra *Extraordinário*, a fim de favorecer a construção de sentidos por seus leitores.

Para a realização da primeira atividade, direcionou-se a atenção dos alunos à identificação dos elementos estruturais do livro, contribuindo para seu *letramento literário*. À disposição, estavam tanto o livro físico como um dos pôsteres do filme (imagem 26), a partir dos quais os alunos conduziram antecipações a respeito das obras. Em concordância, a Base Nacional Comum Curricular determina como um dos objetivos das atividades de leitura, o estabelecimento de

[...] expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. (BRASIL, 2018, p. 74).

Os componentes imagéticos apresentados em ambos os gêneros foram comparados, atentando-se igualmente para as informações disponíveis no cartaz de divulgação, com indagações sobre a distribuição espacial daquelas. Alguns dos questionamentos orientadores a respeito do livro foram: *Como vocês descreveriam a imagem retratada na capa do livro? Para vocês, existe alguma particularidade nela? Qual relação poderiam atribuir ao título do livro e a essa ilustração? A partir dos elementos e informações disponíveis, qual acreditam ser o tema da obra?*

É importante salientar a necessidade de se apresentar uma pergunta de cada vez, com propósitos bem definidos, de modo a auxiliar o desenvolvimento e consideração profunda das ideias, a fim de que esses momentos não se originem por um “[...] desejo vago de suscitar uma discussão qualquer” (LEMOV, 2011, p. 258).

Imagem 26 – Capa do romance infantil⁴³, *Extraordinário*, e cartaz de divulgação do filme homônimo⁴⁴



Fonte: Amazon (s.d.) e Pinterest (s.d.), respectivamente.

Na contracapa do romance estava registrada a seguinte frase: *não julgue um ~~livro~~ menino pela ~~capa~~ cara*. Esta também serviu como orientadora às ponderações e leituras iniciais dos sentidos de ambas as produções.

Em relação ao cartaz do filme, percorremos um caminho similar de análise, destacando adicionalmente sua finalidade comunicativa, por ser parte de um gênero discursivo específico. Discutiu-se sobre as diferentes funções atribuídas aos textos nele registrados, por meio da variação dos tamanhos das fontes das letras e as relações espaciais dos elementos – *hierarquia visual* –, assim como a influência dos diversos recursos gráficos para a composição final, pois “[...] as imagens e o arranjo de diagramação impregnam e fazem significar os textos contemporâneos – quase tanto ou mais que os escritos ou a letra” (ROJO, 2012, p. 19).

⁴³ AMAZON. *Extraordinário* (português). Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Extraordin%C3%A1rio-R-J-Palacio/dp/8580573017>. Acesso em: 10 set. 2020.

⁴⁴ PINTEREST. *Extraordinário* | Novo Pôster. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/753578950122349719/>. Acesso em: 10 set. 2020.

Acompanhamos o filme até os momentos anteriores à cena correspondente ao capítulo do livro que serviria para a comparação transmidiática, intitulado *A máscara ensanguentada*.

Estabelecemos, novamente, os processos de antecipação dos sentidos do texto, relacionando, para isso, o que havíamos assistido ao título da seção que iniciáramos. Diversas suposições foram apontadas pela turma, que duelava sobre as possíveis explicações para a *máscara ensanguentada*.

Tomando turnos para a realização da leitura em voz alta, à medida que avançávamos, questionava-os sobre alguns artifícios de referenciação utilizados pela autora, assim como indicadores do discurso direto e indireto. Tal mediação teve por propósito explicitar conhecimentos metalinguísticos, de descrição da língua, a partir do desenvolvimento de habilidades epilinguísticas, de reflexão sobre seu uso, uma vez que, a partir das produções escritas realizadas na *Sequência Didática 1*, percebeu-se a dificuldade de vários alunos nesses aspectos.

Ao comparar ambas as versões do mesmo episódio – o capítulo do livro e a cena do filme –, a atenção dos alunos foi conduzida às multissemioses empregadas na produção cinematográfica para que os objetivos propostos para aquele fragmento da história fossem alcançados. Tanto o design sonoro, uma vez que “música, efeitos sonoros, voz e silêncio [...] contribuem para o significado” (ANSELL, 2016, p. 131), a interpretabilidade dos atores e os recursos de alteração da velocidade de reprodução dos quadros – *frames* – pelo efeito especial de *slow motion*, como recursos dessa mídia, contribuíram para construção de sentidos, sendo seu reconhecimento e compreensão necessários, uma vez que os processos de elaboração das leituras, a partir das diferentes linguagens, são simultâneos (LEMKE, 2006 *apud* PASQUOTTE-VIEIRA; SILVA; ALENCAR, 2012).

A multimodalidade, por meio da perspectiva da Semiótica Social⁴⁵, desenvolvida por Hodge e Kress (1988 *apud* GUALBERTO, 2016) e Kress e van Leeuwen (2001, 2006 *apud* OLIVEIRA, D., 2013), focaliza e se caracteriza por essa inter-relação e articulação de diversas linguagens e modos de significação, sendo “um texto multimodal [...] aquele que admite mais de um modo de representação semiótica, como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, dentre outros” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, 2006 *apud* OLIVEIRA, D., 2013, p. 3).

⁴⁵ A *Semiótica Social* é um campo teórico que apresenta como objeto de estudo a comunicação humana e o processo de criação de sentidos, reconhecendo as funções sociais da linguagem (CARVALHO, 2011). Atribui-se igual importância às análises das diferentes semioses (modos semióticos) e seus recursos (GUALBERTO, 2016), não priorizando as expressões verbais sobre as demais.

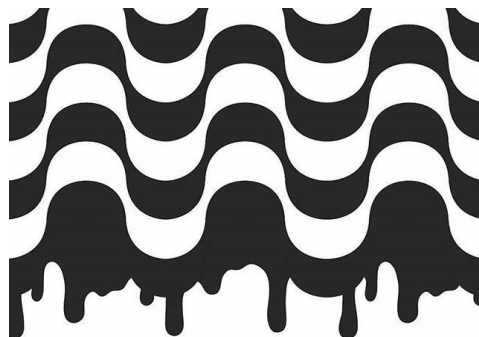
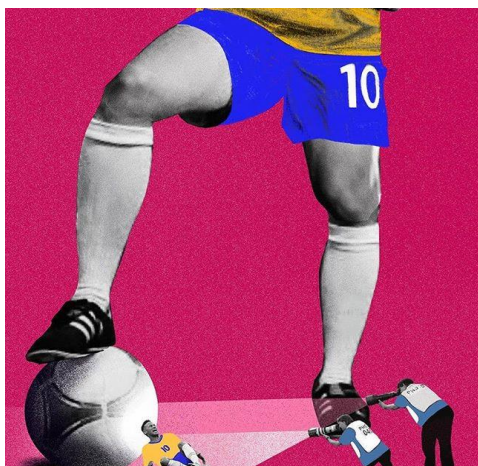
Para as produções desta SD, selecionou-se o gênero discursivo cartaz, como um dos modelos da materialização de finalidades comunicativas na sociedade, sendo estabelecidos como principais critérios de escolha, sua recorrência social e as discussões orientadas, previamente realizadas naquela aula. A fim de ampliar os conhecimentos sobre sua estrutura, conteúdos temáticos, construção composicional e, principalmente, seu propósito comunicativo, outros exemplos reais foram fornecidos e analisados⁴⁶.

Demonstrando a *transmutação dos gêneros* (BAKHTIN, 1997 *apud* MARCUSCHI, 2010), por meio da qual novos gêneros são criados a partir de sua ancoragem a outros pré-existentes, acompanhando a dinamicidade das transformações sociais, foram apresentado aos alunos alguns *posts* do perfil *Design Ativista*⁴⁷, no *Instagram*, que a partir da contribuição de diversos designers, produz *cartazes digitais* de direcionamento temático ativista, como o próprio nome da página defende.

Sua seleção considerou os acontecimentos nacionais e mundiais daquele ano, como o rompimento da barragem em Brumadinho (janeiro de 2019), as queimadas na Amazônia (agosto de 2019), o derramamento de óleo no litoral nordestino (outubro de 2019) e o empoderamento feminino, associado à Copa do Mundo de Futebol Feminino (junho – julho de 2019), estando relacionado a este, o grande interesse daquela turma pelo esporte.

Nos momentos de discussões em roda, as atenções convergiram, especificamente, para dois dos exemplares (imagem 32), um retratando a temática do Futebol Feminino, e o outro, o óleo nas praias do Nordeste.

Imagem 32 – Cartazes digitais



E SE NÃO FOSSE NO NORDESTE? I

Fonte: Design Ativista (2019).

⁴⁶ Ver ANEXO A – Gênero cartaz: referências | Sequência Didática 2.

⁴⁷ INSTAGRAM. *Design Ativista*. Disponível em: <https://www.instagram.com/designativista/?hl=pt-br>. Acesso em: 10 set. 2020.

A respeito do primeiro, atentamo-nos, inicialmente, ao reconhecimento dos distintos elementos apresentados, realizando sua análise funcional, “baseada nos processos de raciocínio, inferências, conclusões dedutivas e relações lógicas entre os elementos textuais” (BEVILAQUA, 2013, p. 109): meio corpo de uma jogadora de futebol (como inferimos), em destaque, com uma bola embaixo de um dos pés; um jogador, em tamanho reduzido em relação àquela, identificado pelos alunos como sendo Neymar Jr., chorando/gritando/reclamando; fotógrafos, com suas câmeras direcionadas a ele, e a cor escolhida para o fundo da produção.

Os aprendizes, como leitores críticos e autônomos, identificando os elementos utilizados para a composição daquele trabalho, e reconhecendo “[...] ecos e ressonâncias” (BAKHTIN, 2011, p. 296 *apud* SANTOS, J., 2014, p. 83) de outras esferas da sociedade naquele processo comunicativo, recriaram os significados potenciais (HALLIDAY, 1978 *apud* CARVALHO, 2011), de acordo com o que compreendiam de seu mundo, e estabeleceram sua análise crítica.

Considerando todos esses elementos em conjunto e os associando aos eventos que presenciávamos à época, os alunos elaboraram suas compreensões, atribuindo sentidos aos processos iniciados pelo designer, uma vez que “[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação” (KOCH; ELIAS, 2018a, p. 11).

A fim de iniciar as discussões sobre o segundo cartaz (imagem 32), perguntei às crianças o que identificavam e reconheciam naquela produção. A referência apresentada pelos alunos foi a similaridade dos desenhos pretos a manchas de óleo. Percebendo que não haviam se atentado a alguns outros elementos interpretativos, mostrei-lhes, progressivamente, as imagens 33, 34 e 35, a seguir.

Imagem 33 – Praia de Copacabana, Rio de Janeiro⁴⁸



Fonte: Reader's Digest Canada (2019).

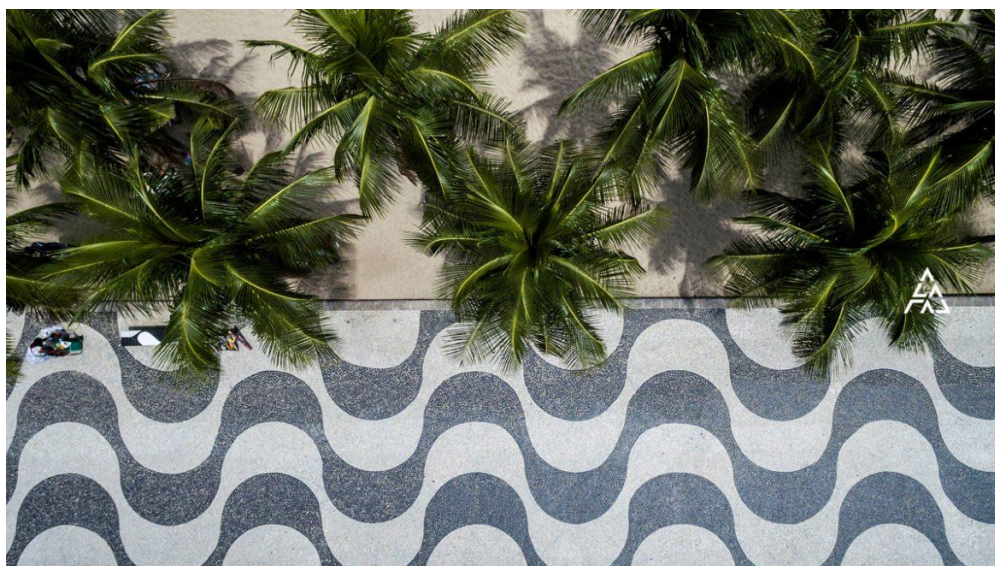
Imagem 34 – Copacabana, Rio de Janeiro⁴⁹



Fonte: Wikipédia (s.d).

⁴⁸ READER'S DIGEST CANADA. 10 Beautiful reasons to visit Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.readersdigest.ca/travel/world/10-reasons-visit-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 14 set. 2020.

⁴⁹ WIKIPÉDIA. Copacabana. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Copacabana>. Acesso em: 14 set. 2020.

Imagem 35 – Calçadão de Copacabana, Rio de Janeiro⁵⁰

Fonte: Troally (2019).

Durante o planejamento das sequências didáticas, buscava antecipar possíveis questionamentos das crianças e identificar recursos úteis para auxiliá-las em sua compreensão, como o oferecido pelas imagens acima.

Aos estudantes, foi situado o Calçadão de Copacabana, no Rio de Janeiro, e o que ele e aquela região representam no cenário nacional. Relacionando com o texto indicado na imagem 32 – *E se não fosse no Nordeste?* –, nos deparamos com os conflitos valorativos entre duas regiões do país, e a dimensão e mobilização que um mesmo acontecimento poderia ter, considerando a localidade afetada.

Por mais que ambas as produções sejam predominantemente imagéticas, são textos⁵¹, passíveis de leituras, uma vez que apresentam os critérios de textualidade, a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade, independentemente de sua modalidade. Kress e van Leeuwen (2006 *apud* OLIVEIRA, D., 2013, p. 3), em relação ao *letramento visual*, acrescentam que: “a) as imagens [...] podem ser lidas como um texto; b) a multiplicidade de significados dos textos multimodais

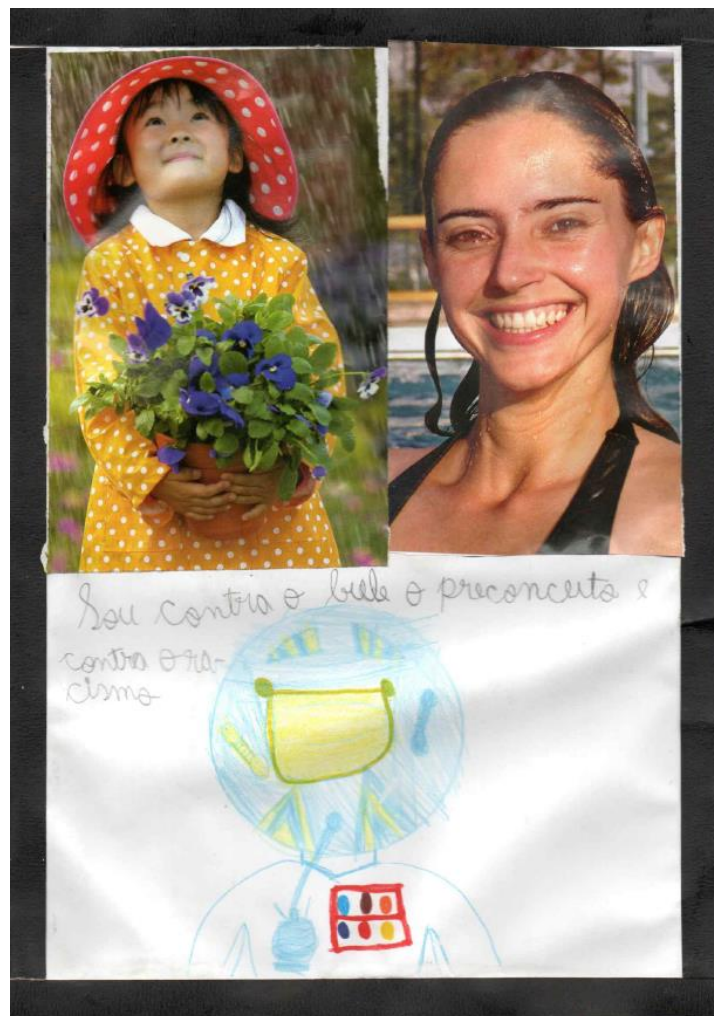
⁵⁰ TROALLY. Troally fala sobre história | Calçadão de Copacabana. Disponível em: <https://alataj.com.br/troally/calcao-de-copacabana>. Acesso em: 10 set. 2020.

⁵¹ Celia Abicalil Belmiro, ao definir *Textos visuais*, no Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), afirma que: “[...] a definição de texto toma por base as teorias linguísticas atuais que vêm ampliando esse conceito como uma produção, seja verbal, sonora, gestual, imagética, em qualquer situação de comunicação humana, estruturada com coerência e coesão. São necessários minimamente os interlocutores, um contexto e um texto, que pode apresentar diferentes materialidades”. Ver referência.

deve estar pautada nos seus contextos sociais, e c) as imagens [...], como a linguagem e todos os modos semióticos, são socialmente construídas”.

Realizados os estudos e construções teóricas sobre o gênero cartaz, assim como as análises multissemióticas de alguns exemplares, os alunos, em grupos, produziram suas versões⁵² a partir de temáticas que consideraram pertinentes, dentre as quais se destacaram o preconceito, o *bullying* e a valorização da diversidade (imagens 36 a 39), influências das obras de *Extraordinário*, sendo, inclusive, representados em alguns daqueles, *capacetes de astronauta*, como observado nas imagens 36 e 37, em referência ao personagem principal, como pode ser observado no pôster de divulgação cinematográfica (imagem 26). Explicitou-se assim, o processo de intertextualidade das composições e a sensibilização daqueles indivíduos aos discursos, linguagens e produções trabalhados.

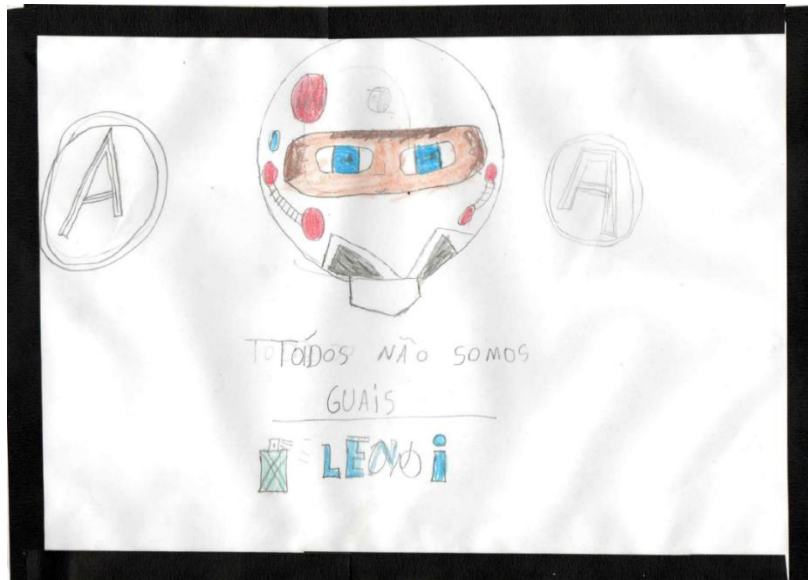
Imagem 36 – Cartaz do grupo E



Fonte: A autora (2019) - Produção dos alunos do grupo E.

⁵² Algumas das produções de cartazes realizados pelos alunos são contempladas nas imagens 36 a 40 apresentadas.

Imagem 37 – Cartaz do grupo B



Fonte: A autora (2019) – Produção dos alunos do grupo B.

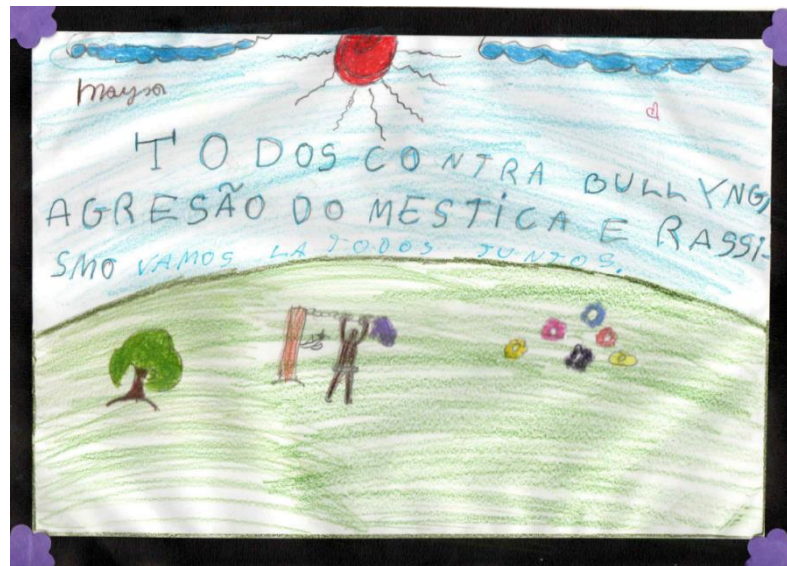
Percebeu-se, entretanto, durante a realização da atividade, a dificuldade de alguns alunos em orientarem suas produções pelas características do gênero, principalmente em relação a sua adequação estética – harmonia entre as dimensões das letras, imagens e cores empregadas, assim como sua distribuição espacial – e a concisão e sugestividade dos enunciados, em correspondência a um público parâmetro/referência, como é possível observar nas imagens 36 a 40, indicando a necessidade de mais momentos de mediação, além daquele dia de aula, de análise do gênero em questão e dos elementos que o compõe.

Imagem 38 – Cartaz do grupo C



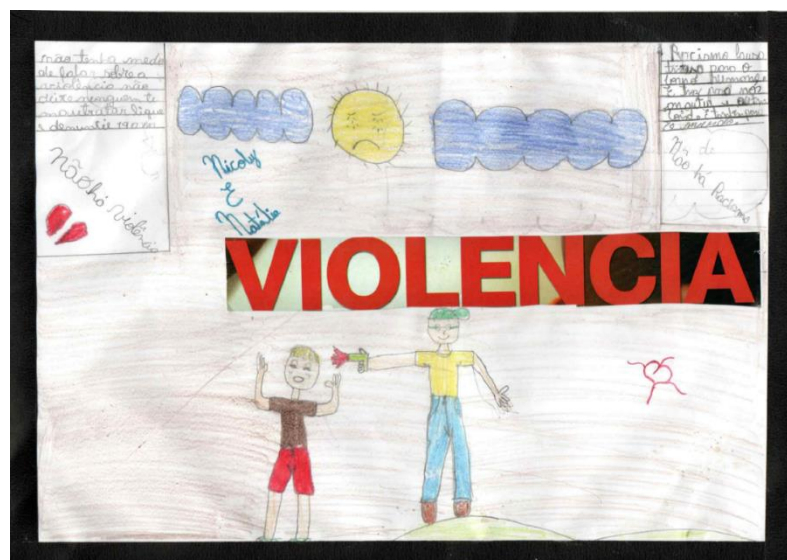
Fonte: A autora (2019) – Produção dos alunos do grupo C.

Imagem 39 – Cartaz do grupo A



Fonte: A autora (2019) – Produção dos alunos do grupo A.

Imagem 40 – Cartaz do grupo D



Fonte: A autora (2019) – Produção dos alunos do grupo D.

Sequência Didática 3

Iniciando a aula neste dia, perguntei aos alunos onde estiveram e o que haviam realizado no sábado, dia 23 de novembro daquele ano, dias antes do nosso encontro. Este questionamento mobilizaria a turma em direção às atividades planejadas.

A partir do reconhecimento, quase que imediato, da data como a final da Copa Libertadores da América de 2019, entre os times Flamengo e River Plate, acompanhamos um

vídeo com a seleção dos melhores momentos da partida⁵³. Os alunos, em sua grande maioria flamenguistas, vibraram com as jogadas do time brasileiro.

Ao final daquele momento, indaguei à turma sobre maneiras como a população pôde se inteirar a respeito dos resultados do embate. Diversas possibilidades foram mencionadas: assistindo ao jogo no estádio, acompanhando sua transmissão pela televisão, rádio ou *internet*, conversando com alguém e, finalmente, *através dos noticiários*.

Reconhecendo-se a necessidade de intervenções pedagógicas no processo de apropriação e aprendizagem de alguns gêneros, “revelando as características, as especificidades do conteúdo e da estrutura de composição” (OLIVEIRA, P. 2018, p. 113) que lhes são referentes, optou-se pela *reportagem* como o gênero textual de destaque para esta SD.

Evidenciando a mobilização nacional ao redor de tal evento, foram apresentados diversos exemplos⁵⁴, com distintas abordagens sobre o tema, demonstrando a multiplicidade de perspectivas sobre um mesmo acontecimento. Ampliando essa concepção, a fim de incluir as reportagens audiovisuais, acompanhamos uma matéria especial⁵⁵ realizada pelo programa televisivo *Fantástico*, informando sobre a chegada do time carioca ao Rio de Janeiro, acompanhados por seu troféu e pela torcida.

Enquanto assistiam, solicitou-se aos alunos que se atentassem às imagens dinâmicas selecionadas, à linguagem utilizada no texto, narrado pelo repórter, e à trilha sonora ao fundo da produção, de modo a criarem hipóteses sobre a sua contribuição no alcance da finalidade intencionada. Outras impressões pessoais dos alunos foram compartilhadas entre os colegas. Algumas das perguntas-chave, previamente planejadas, que conduziram as discussões em direção aos objetivos propostos (BUTT, 2006), foram: *Como que a informação objetiva da vitória do Flamengo, e retorno do time ao Rio de Janeiro, foi expandida na reportagem? Quais*

⁵³ YOUTUBE. Completo | Os melhores momentos de Flamengo 2X1 River Plate | Final Libertadores 2019. Disponível em: [youtube.com/watch?v=vKILy8jS0rk](https://www.youtube.com/watch?v=vKILy8jS0rk). Acesso em: 10 set. 2020.

⁵⁴ Relação das reportagens *online* utilizadas: GLOBO ESPORTE. De geração para geração: 38 anos depois, Flamengo vence River Plate e volta a pintar a América do Sul de vermelho e preto. Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/futebol/libertadores/jogo/23-11-2019/flamengo-river-plate.ghtml>. Acesso em: 10 set. 2020.

GAZETA ESPORTIVA. Confira os memes da vitória do Flamengo sobre o River Plate na Libertadores. Disponível em: <https://www.gazetaesportiva.com/campeonatos/libertadores-da-america/confira-os-memes-da-vitoria-do-flamengo-sobre-o-river-plate-na-libertadores/>. Acesso em: 10 set. 2020.

TERRA. É campeão! Famosos comemoram a vitória do Flamengo na Libertadores. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/gente/purepeople/e-campeao-famosos-comemoram-vitoria-do-flamengo-na-libertadores,59a0a615958ab2224211c32c6d5c95focllhx0kg.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

ISTOÉ. Flamengo vence River de virada (2 – 1) e é bicampeão da Libertadores. Disponível em: <https://istoe.com.br/flamengo-vence-river-de-virada-2-1-e-e-bicampeao-da-libertadores-2/>. Acesso em: 17 de novembro de 2019.

⁵⁵ GLOBOPLAY. Fantástico, Edição de domingo, 24/11/2019. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8113034/programa/>. Acesso em: 10 set. 2020.

elementos foram adicionados? O que mais lhes chamou a atenção? Qual a sensação que as imagens aéreas e amplas da passeata lhes provocaram? Quais poderiam ser algumas das explicações para a seleção dessas imagens para retratar a movimentação?

Por meio dos questionamentos elaborados e de outros que surgiram à medida que as discussões se desenvolviam, buscava-se favorecer a ruptura da passividade e ingenuidade dos indivíduos frente aos recursos e informações, posicionando-os como usuários funcionais daqueles, seus analistas críticos e *designers* de sentidos.

Relembrando que alguns textos apresentam características similares entre si, conformando gêneros específicos, como percebido a partir dos estudos com os *memes* e cartazes, os alunos destacaram tanto o objetivo informativo das reportagens, como seus meios de circulação, como jornais impressos, revistas, telejornais e páginas na *internet*. Contudo, era necessário ampliar sua compreensão sobre este gênero discursivo, tão recorrente nas diversas esferas sociais das quais participam.

Após a modelização didática, por meio da sistematização das características funcionais, estruturais e contexto de produção, realizou-se outra atividade de verificação da aprendizagem. Na região central da sala, foram disponibilizados alguns títulos e manchetes de reportagens diversas, de páginas de jornais *online*, assim como os primeiros parágrafos correspondentes a cada uma. Alguns dos exemplos utilizados em sala são apresentados na imagem 41.

Os alunos, em duplas, detectaram os pares que se adequavam⁵⁶ e, após momentos de análise, indicaram quais características do gênero eram identificadas no fragmento fornecido, especialmente aquelas referentes ao *lide* (ou *lead*, em inglês) *do jornalismo*, equivalendo às respostas das questões orientadoras do relato: *O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por quê?*

⁵⁶ Relação dos pares das reportagens *online* representadas na imagem 41: G1. Focos de queimadas na Amazônia são quase 20 mil em setembro, segundo Inep. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/09/02/balanco-das-queimadas-na-amazonia-em-setembro-segundo-o-inpe.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2020.

G1. Gato é “preso” suspeito de furto nos EUA. Disponível em: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2019/09/04/gato-e-presos-suspeito-de-furto-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Vacas usam óculos VR para ficarem menos estressadas no inverno russo. Disponível em: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2019/09/04/gato-e-presos-suspeito-de-furto-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2020.

G1. Homem procurado não gosta de foto divulgada pela polícia e sugere outra. Disponível em: <https://g1.globo.com/planeta-bizarro/noticia/2019/07/26/homem-procurado-nao-gosta-de-foto-divulgada-pela-policia-e-sugere-outra.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2020.

Imagem 41 – Fragmentos de algumas das reportagens selecionadas



Fonte: A autora (2020).

Selecionando partes de suas reportagens, deveriam justificar seus pareceres, pois “ao pedir aos alunos que descrevam trechos que sustentem suas conclusões, você reforça o processo de construção e sustentação de sólidos argumentos na vida real, onde as respostas não são tão fáceis. Com isso, você evita reforçar argumentos frágeis e subjetivos” (LEMOV, 2011, p. 62).

A proposta para a produção escrita baseava-se em um acontecimento, registrado por câmeras de segurança, e que obtivera grande divulgação e repercussão na *internet*, viralizando, aproximadamente um mês antes do desenvolvimento da SD. Nas imagens⁵⁷, uma mulher que

⁵⁷ YOUTUBE. Completo: mulher engolida por portão tenta se explicar para a câmera. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rvHJNJ4IMIA>. Acesso em: 15 set. 2020.

andava em uma calçada residencial é *engolida* por um portão eletrônico, para dentro da casa de um desconhecido.

Relacionando dois dos gêneros discursivos estudados, os *memes* e as reportagens, os alunos, após acompanharem o vídeo, deveriam relatar o ocorrido (conteúdo temático) a partir de sua adequação ao propósito comunicativo, estrutura composicional e estilo das reportagens, adotando a perspectiva que desejassem. Contudo, em decorrência do desenvolvimento, naquele dia, de atividades matemáticas⁵⁸ de resolução de problemas, a partir de tabelas de pontuação de times de futebol e de um fragmento de reportagem sobre a final da Libertadores, não foi possível realizar o proposto para a última produção escrita.

Análise e discussão de aspectos compartilhados pelas SD

A proposta temática das três sequências didáticas orientou-se segundo *processos comunicativos e de criação de sentidos a partir de distintas modalidades semióticas* (linguísticas). Portanto, para a elaboração dos planos de aula para o ensino de língua materna, especificamente, foram consideradas as perspectivas interacionistas (dialógicas), enunciativo-discursivas da linguagem, a centralidade dos gêneros do discurso e seus textos nos processos comunicativos e os multiletramentos, como uma pedagogia a ser implementada em sala de aula.

Partindo de práticas situadas em interesses dos alunos, como a cultura digital dos *memes*, músicas populares, filmes infanto-juvenis/familiares e esportes por eles acompanhados, buscou-se engajá-los, desde o início, nas atividades que seriam desenvolvidas naquele espaço pedagógico.

A cada nova linguagem e discurso apresentados aos educandos, estes eram incentivados a se posicionarem como produtores de sentidos (*meaning-makers*), em um processo de ressignificação responsiva ao próprio contexto e experiências, e ao *outro*, pois, segundo Bakhtin (1997 *apud* OLIVEIRA, P., 2018, p. 107), “[...] o sentido do texto e a significação das palavras dependerão da relação entre esses sujeitos”, uma vez que “[...] não há significado estável, fechado sob o próprio texto” (SHEPHERD, 1989 *apud* SANTOS, J., 2014, p. 84).

Assim, por meio de mediações da docente, objetivava-se ampliar o repertório cultural e informativo dos alunos sobre as diferentes obras, para que, adequadamente instruídos,

⁵⁸ Tais atividades não serão relatadas neste trabalho. Contudo, encontram-se disponíveis no APÊNDICE F – Atividade de matemática | Sequência Didática 3.

agenciassem crítica e analiticamente o processo. “Desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga, ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (SOLÉ, 2003 *apud* KOCH; ELIAS, 2018a, p. 13), uma vez que a leitura não é um ato de simples decodificação das palavras, por parte de um receptor passivo.

Reconhecendo a complexidade comunicativa do século XXI, advinda, principalmente, mas não se restringindo, ao desenvolvimento e expansão das práticas associadas às novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a partir da abordagem de distintos gêneros discursivos, encontrou-se a oportunidade para o trabalho com a multimodalidade semiótica. Para Sousa (2015), esta ainda é subjugada, por muitos professores, aos textos impressos, considerados como uma modalidade textual mais cômoda e simples de trabalhar.

A partir de enquadramentos críticos sobre as múltiplas linguagens e conteúdos associados, à luz das particularidades das superestruturas (ANTUNES, 2010) e propósitos comunicativos de cada gênero, buscou-se

levar os aprendizes a perceberem como as obras são compostas, suas características, estilos, temas e a implicação que todos esses elementos tem, não somente para uma apreciação estilística, como para produção e percepção dos sentidos, o que somente reforça a qualidade dialógica da linguagem. (GARCIA; SILVA; FELÍCIO, 2012, p. 134).

As análises dos processos de convergências das semioses possibilitaram perceber o descrito por Lemke (1994a; 1998 *apud* LEMKE, 2010) como significado multiplicador, resultado da explosão combinatória de sentidos derivada das potencialidades e parcialidades de cada mídia para a atribuição dos significados globais aos textos (JEWITT; KRESS, 2003 *apud* GUALBERTO, 2013). Por isso, todas as vezes em que novas camadas interpretativas eram descobertas e reveladas, alunos e professora, reconhecendo-se como sujeitos de aprendizagem envolvidos nas ações, compartilhavam, por meio do diálogo, os caminhos percorridos para a construção dos saberes e ressignificação dos enunciados (CAVALCANTE, 2015), e dessas interações, resultava a própria constituição do indivíduo (BRAIT, 1994 *apud* SANTOS, J., 2014, p. 79) e de sua subjetividade.

A partir dos *available designs*, a saber, os distintos gêneros, discursos, modos de representação da linguagem e demais recursos para a construção de sentidos, os educandos iniciavam o processo de *designing*, considerando todos os elementos disponíveis e as discussões empreendidas em sala, dos quais se apropriavam, recontextualizavam e transformavam para a elaboração de novos significados, *redesigned* (BEVILAQUA, 2013; MECCA, 2019). As oportunidades de produção textual, escrita e multissemiótica, também favoreceram processos

similares de criação. Em relação a esses, contudo, reconhece-se a necessidade de adequações das propostas apresentadas, uma vez que algumas ainda carregam influências de *práticas escolarizadas* para as expressões escritas, como, por exemplo, a falta de determinações específicas do *para quem dizer*.

Recomenda-se o investimento, nas sequências didáticas, em momentos para o planejamento, revisão e reescrita dos textos, pois, por meio deles, os alunos analisam as próprias criações e verificam sua adequação aos critérios de textualidade – coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013) – atentando-se para seus propósitos comunicativos e interlocutores de referência, caracterizando a ação interindividual da linguagem.

Em relação ao eixo de língua materna referente à oralidade, constata-se a necessidade de diversificar as oportunidades de exercício da fala, especialmente em ocasiões formais, nas quais maior monitoramento é exigido. Da mesma forma, convém-se explicitar a importância de sua adequação ao contexto discursivo e aos sujeitos da interação, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Durante as SD, a fim de alcançar a efetivação da aprendizagem, para os processos avaliativos, foram assumidas as configurações formais, a partir da realização das diversas atividades, de acordo com os objetivos indicados, e informais, considerando a participação e o engajamento dos alunos nas propostas e discussões estabelecidas. Através das informações obtidas, a docente providenciava reformulações em sua prática, exemplificando de maneiras distintas os conteúdos, modificando a apresentação dos questionamentos e fornecendo orientações individualizadas àqueles alunos que demandavam maior mediação.

O plano didático realizado, a partir da educação linguística, manifestando concordância com as concepções teóricas apresentadas e defendidas neste trabalho, buscou considerar: “a) os multiletramentos de maneira crítica, ética e democrática, b) os letramentos multissemióticos, c) os letramentos críticos no trato ético dos discursos: as condições de produção, os sujeitos e o dialogismo decorrentes, e d) estratégias de leitura multimodal” (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 154).

As vivências em sala de aula demonstraram potencialidades: de que os educandos, reconhecendo-se como sujeitos autônomos, agentes do próprio processo de aprendizagem, criação de textos e significados (*designer* de sentidos), podem desconstruir as barreiras da passividade frente aos discursos, linguagens e demais recursos que permeiam a sociedade. Que a partir de posicionamentos crítico-analistas, de reflexão investigadora, podem perceber as distintas vozes presentes nos enunciados, identificando suas pretensões comunicativas. De que

sejam indivíduos “[...] capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais” (ANTUNES, 2010, p. 52), para que mais do que demonstrarem adequação às exigências contemporâneas, sejam os agentes de transformação que elas necessitam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tempos e suas exigências mudaram. As múltiplas linguagens permeiam os inúmeros campos discursivos, e para que os indivíduos atuem autônoma e ativamente nesses ambientes, deles são requeridas habilidades que demonstrem o domínio crítico-analítico de tais multiplicidades. Desses sujeitos, espera-se que sejam criativos e criadores, de discursos e sentidos, e que demonstrem as competências comunicativas necessárias para se apropriarem da diversidade de enunciados presentes na sociedade. Portanto, a pesquisa buscou a associação entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos, para possibilitar a efetivação de uma prática pedagógica que seja responsiva à contemporaneidade.

Diante disso, como objetivo geral, determinou-se: investigar a interface que pode ser estabelecida entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos para favorecer o desenvolvimento de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos. Constatou-se que esse foi atendido, porque o trabalho, a partir da associação entre o relato de experiência e as análises e discussões estabelecidas, apoiadas nas perspectivas dos referenciais teóricos apresentados, efetivamente demonstrou possibilidades para a implementação de um *espaço-tempo* pedagógico que favoreça o engajamento dos alunos e seu reconhecimento como sujeitos ativos de aprendizagem e produtores de sentidos.

Assim, acrescenta-se, portanto, que a

[...] consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*, alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2018, p. 70).

A cada seção, no decorrer da pesquisa, pretendeu-se atender aos objetivos específicos elaborados. O primeiro, propôs-se a discorrer sobre o ensino de língua materna a partir de seus quatro eixos: leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, análise linguística/semiótica e oralidade, considerando a perspectiva interacional da linguagem e de construção de significados, o que foi realizado na segunda seção deste trabalho. Nesta, expôs-se também sobre a centralidade do texto/enunciado na abordagem didática da língua, em associação com sua

correspondência aos gêneros discursivos, representantes da materialização das práticas de uso da linguagem, e a necessidade de desenvolver a competência comunicativa dos sujeitos.

O segundo objetivo específico buscou identificar como a pedagogia dos multiletramentos pode contribuir para a implementação de um ambiente que favoreça o engajamento e a autonomia dos alunos no agenciamento da própria aprendizagem. Tais respostas foram obtidas a partir da explicitação dos fundamentos dessa concepção teórica, que atribui aos sujeitos um papel de destaque e centralidade no trato com as multimodalidades semióticas, multiplicidades das mídias de comunicação e com a diversidade cultural, posicionando-os como usuários funcionais dos recursos, analistas críticos de linguagens, enunciados e recursos, criadores de sentidos e transformadores de discursos, significações (ROJO, 2012), e por fim, da sociedade.

Para a concretização das vivências em sala de aula, o terceiro objetivo dispôs-se a indicar a importância do desenvolvimento de sequências didáticas como um instrumento de destaque no processo de mediação pedagógica. Dessa forma, além de serem apresentados os embasamentos teóricos que defendem tal planejamento para a realização de ações situadas (contextualizadas) e intencionais, percebeu-se, a partir das experiências relatadas, a necessidade dos direcionamentos por elas oferecidos, proporcionando, por meio do ensino sistemático, o movimento contínuo e progressivo das aprendizagens dos alunos, evitando o espontaneísmo, a rotina e a improvisação nos empreendimentos docentes (VEIGA, 2008).

Por fim, objetivou-se apresentar propostas didáticas que favorecessem o engajamento discente no processo de construção do conhecimento e atribuição de significados, a partir do ensino de língua materna, pelo viés da pedagogia dos multiletramentos. Assim, planos pedagógicos foram elaborados e desenvolvidos em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, em uma instituição pública na região administrativa da Estrutural, Distrito Federal, possibilitando a realização dessa pesquisa-ação.

Partiu-se da hipótese de que é possível favorecer o desenvolvimento de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos, a partir da interface estabelecida entre o ensino de língua materna e a pedagogia dos multiletramentos, por meio de iniciativas pedagógicas que, assumindo a centralidade dos educandos no processo, conduzam e orientem posicionamentos crítico-analíticos e reflexões investigadoras daqueles sobre as multimodalidades semióticas e os discursos a elas associados, rompendo com a passividade dos sujeitos frente aos enunciados, linguagens e recursos, atribuindo-lhes o caráter de produtores (*designers*) de sentidos.

Confirmou-se essa, pois percebeu-se nas práticas empreendidas, o reconhecimento, dos próprios alunos, como criadores de discursos e significados, identificando-se as possibilidades para que sejam, efetivamente, agentes de sua própria aprendizagem.

O delineamento metodológico adotado orientou-se para a realização de uma pesquisa de finalidade aplicada, pois conduziu à resolução de uma questão⁵⁹ identificada na realidade de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, na região administrativa da Estrutural, Distrito Federal. De objetivo descritivo-exploratório, dedicou-se tanto a descrições das concepções teóricas orientadoras do trabalho (ensino de língua materna, concepção dialógica da linguagem, pedagogia dos multiletramentos e sequências didáticas), como à exploração, em campo, de possibilidades ao desenvolvimento de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade. O método adotado foi o hipotético-dedutivo, pois a partir de observações realizadas no espaço escolar, e do questionamento então proposto, considerando a realidade identificada, formulou-se a hipótese apresentada, a fim de confirmar ou refutar sua validade, como uma possível resposta. Com abordagem qualitativa para a realização das análises das experiências na escola, adotou-se como procedimento, predominantemente, a pesquisa-ação, pois por meio da participação da pesquisadora, foram desenvolvidas as etapas de planejamento das SD, implementação na turma selecionada, descrição e avaliação (TRIPP, 2005 *apud* LIMA; VERSUTI; BENIA, 2018) das experiências e resultados obtidos.

Reconhece-se que as propostas empreendidas demonstraram suas limitações, principalmente em relação ao estabelecimento de momentos destinados ao maior planejamento das produções escritas e multissemióticas, assim como a revisão e reelaboração de tais projetos, a fim de que os alunos refletissem sobre a língua, a linguagem e suas regularidades, a partir do próprio uso que delas fizeram. Eventos de aprimoramento da oralidade, em situações formais, que exijam maior monitoramento da fala, também foram insuficientes para contemplar amplamente esse eixo de ensino de língua materna. Como outro fator limitador a ser considerado, aponta-se a distância temporal entre os encontros, os quais não ocorreram em dias consecutivos, o que demandou maior atenção aos momentos de retomada do que fora aprendido previamente.

Posto isso, recomendam-se tanto empreendimentos que se proponham a atender alguns dos desafios contemporâneos que se mostram à formação docente, qualificando e orientando

⁵⁹ Como favorecer o desenvolvimento, a partir da interface estabelecidas entre o ensino de *língua materna* e a *pedagogia dos multiletramentos*, de uma sala de aula responsiva à contemporaneidade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que oportunize o engajamento discente no próprio processo de aprendizagem e de construção de sentidos?

esta categoria em meio ao cenário que se apresenta, como iniciativas acadêmico-científicos no desenvolvimento de aproximações entre a pedagogia dos multiletramentos e os distintos componentes curriculares, não apenas relacionando-a ao ensino de língua materna.

Sugere-se a abordagem, em sala de aula, de teorias e metodologias de análise específica das distintas linguagens, proporcionando diversas frentes de atuação, nas instituições escolares, para o favorecimento de uma educação que se mostre mais relevante aos indivíduos e ao século, que os prepare para atuarem com autonomia na sociedade, como sujeitos que, rompendo com a passividade frente aos discursos, linguagens e recursos e com o *status* de meros receptores, coloquem-se como criadores e transformadores sociais.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Então, o caminho continua.

“Eu sei os planos que tenho para você, diz o Senhor, planos de paz e não de mal, para lhe dar o futuro que deseja”.

Jeremias 29:11

A partir de agora, uma nova etapa se iniciará e novos e desafiadores projetos serão estabelecidos e colocados em andamento. Algumas daquelas lembranças e memórias iniciais, ainda infantis, de como meus pais desenvolviam seu trabalho em comunidades socioeconomicamente vulneráveis, ainda perduram e influenciam minhas escolhas no presente. O que antes era uma atividade compartilhada, tornou-se, posteriormente, uma decisão pessoal que inspiraria como percebo um dos aspectos do propósito da vida.

Dessa forma, atendendo a tais afinidades e interesses, estabelecidos há mais anos do que me recordo, em minhas práticas profissionais empregarei os conhecimentos e habilidades adquiridos durante minha trajetória formativa, e em seu contínuo aprimoramento, para proporcionar experiências educativas inovadoras e aprendizagens significativas para meus estudantes. Assim, a partir de aproximações estabelecidas entre seus interesses, vivências e os conhecimentos científicos sistematizados, procurarei favorecer sua busca ativa por significado e maestria (VICKERY, 2016), de maneira a transformar o ambiente escolar em um lugar onde os alunos não apenas devam, mas também queiram estar.

Relembrando algumas oportunidades que tive em participar de projetos educacionais desenvolvidos interculturalmente, em São Tomé e Príncipe e em Guiné Bissau, fosse por meio de iniciativas simples de sensibilização à alfabetização, práticas de leitura, escrita e contação de história para crianças de algumas comunidades locais, ou mesmo em um Seminário Internacional de Treinamento e Capacitação Educacional, posso afirmar que vivenciei alguns dos momentos mais significativos e profissionalmente gratificantes desta minha carreira que se inicia.

Perceber o entusiasmo e atenção de colegas docentes da Ilha de Bolama, Arquipélago de Bijagós, em Guiné Bissau, ao lhes ministrar conceitos/ideais e compartilhar minhas ainda incipientes experiências pedagógicas, em um processo dialógico, e verificar suas respostas aos desafios propostos à sua prática educativa, motivaram-me ainda mais a dedicar meus esforços

e ações para atender realidades como aquela, onde os recursos educacionais são ainda mais escassos, mas nas quais iniciativas e ações teoricamente conceitualizadas, sistematizadas, inovadoras e que considerem o contexto e o público ao qual se dirigem, podem resultar em movimentos de transformação individual e social.

...

No momento em que escrevo algumas últimas ponderações em minhas perspectivas profissionais, tento organizar meus pensamento e planos, a princípio, para os próximos meses. Com uma possível oportunidade para trabalhar em Majdal Aanjar, no Líbano, com crianças libanesas e refugiadas sírias, na área de educação, sinto-me, ao mesmo tempo, lisonjeada e grata por tal consideração, e ansiosa pelo futuro e responsabilidades que podem me aguardar.

Lembro-me de minha vocalização de sonhos ainda distantes, e talvez considerados *impossíveis*, quatro ou cinco anos atrás, quando ao início dos maiores movimentos emigratórios sírios, devido a conflitos bélicos no país, compartilhava com familiares e amigos o desejo de trabalhar *com e para* tais populações em vulnerabilidade.

Quem sabe esse momento não chegou? Preciso, pacientemente, aguardar as deliberações finais.

Outras aspirações, agora acadêmicas, também ocupam e dividem espaço em meus planejamentos. Idealizo a realização, inicialmente, de um mestrado em educação, linguística aplicada ou psicologia social, ou mesmo em outra área de concentração que apareça de repente e me surpreenda, que contribua, ao menos, para iniciar o estabelecimento de mudanças estruturais na educação, seja a partir da minha própria práxis ou também na de outros profissionais, e quem sabe, a longo prazo, na sociedade.

...

É, desde pequena tenho sido assim, sonhadora, imaginativa e cheia de projetos. Mas, mais que isso, acredito nas possibilidades e no comprometimento a uma vida com propósito.

“Hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mudanças, numa certa direção, oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente”.

Gadotti, 2004, p. 26-27 (apud FARIAS et al., 2011, p. 171)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de. O Plano de ensino: ponte entre o ideal e o real. *In.:_____*. **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Edições Democrático Rocha/EdUECE, 2002. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/o_plano_de_ensino.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.
- ANSELL, Keith. Aprendizagem Ativa com as TICs. *In: VICKERY, Anitra. **Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental***. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. p. 127.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BELMIRO, Celia Abicalil. Glossário CEALE - **Textos visuais**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-visuais>. Acesso em: 14 set. 2020.
- BEVILAQUA, Raquel. **Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências**. RevLet - Revista Virtual de Letras, [S. l.], v. 05, n. 01, p. 99–114, 2013. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> Acesso em: 2 jul. 2020.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 2 jul. 2020.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 01, unidade 02** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: [https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_02_ano_01_azul\(07_11_2012\).pdf](https://www.pomerode.sc.gov.br/arquivos/SED/ano1/unidade_02_ano_01_azul(07_11_2012).pdf). Acesso em: 27 jul. 2020.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/43.pdf>. Acesso em: 27 jul.

2020.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ao trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas: ano 03, unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012c. Disponível em: http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_05_Ano_03%5B3657%5D.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em: http://files.pacto-elisiario.webnode.com/200000023-9ca769da37/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília: MEC. 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire:** da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 155–177, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BUTT, Graham. **O planejamento de aulas bem sucedidas**. 1. ed. São Paulo: Special Book Services, 2006.

CAMPOS, Jucelina Ferreira de *et al.* As múltiplas faces do Brasil em curta metragem. *In*: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 211.

CARVALHO, Flaviane. **A semiótica social das cores e das formas tipográficas:** conceitos, categorias e aplicações. *Discursos contemporâneos em estudo*. [S. l.], p. 47–66, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/8289/6808>. Acesso em: 27 set. 2020.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. **O andaime como estratégia pedagógica para o ensino de língua estrangeira na Educação Infantil**. XII Congresso Nacional de Educação, [S. l.], 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18361_10389.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

CORDEIRO, Glaís Sales.; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MATTOS, Vanda Lúcia. **Trabalhando com sequências didáticas:** uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 29–42, 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6479>. Acesso em: 16 jun. 2020.

DIAS, Anair Valência Martins. Hipercontos Multissemióticos. *In*: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 100.

DISTRITO FEDERAL, **Currículo em Movimento do Distrito Federal** - Ensino Fundamental: Anos Iniciais - Anos Finais. 2 ed. Brasília. SEEDF, 2018. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

DUARTE, Viviane Martins. **Textos Multimodais e Letramento**: Habilidades na Leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos do Ensino Médio. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ARCO-7FVRTQ/1/viviane_mduarte_diss.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3 ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

FARIAS, Jailine Mayara S. de; MAIA, Angélica Araújo. **Multiletramentos e formação docente**: representações de bolsistas do PIBID sobre o design de práticas pedagógicas para o ensino de língua inglesa. X Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e de Literaturas, [S. l.], p. 14, 2017.

FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira Farias. **O conceito de gênero textual e gênero discursivo**. p. 16, 2008. Disponível em: http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestoes_leitura/sandrafarias.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

FFIELD, Mary. Aprendizagem ativa na educação infantil. *In*: VICKERY, Anitra. **Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. p. 21.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, Cíntia B.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; FELÍCIO, Rosane de Paiva. Projet(o)arte. *In*: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 123.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir. **Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa**. Revista Linguagem & Ensino, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 151–174, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15301/9489>. Acesso em: 17 ago. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multiletramentos a Partir da Gramática do Design Visual**. Anais do SILEL, [S. l.], v. 3, p. 1–19, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_705.pdf. Acesso

em: 25 jul. 2020.

HEMAIS, Barbara. **Multimodalidade**: enfoque para o professor de ensino médio. Janela da Ideias, [S. l.], p. 1–4, 2010. Disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/JaneladeIdeias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

JOHNSON, Roger T.; JOHNSON, David W. **Active Learning**: Cooperation in the Classroom. The Annual Report of Educational Psychology in Japan, [S. l.], v. 47, p. 29–30, 2008. Disponível em: https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj1962/47/0/47_29/_pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologia. In: Veiga, Ilma P. A. (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 4 ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 127.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LEMKE, Jay L. **Letramento Metamidiático**: transformando significados e mídias. Society, [S. l.], v. 49, n. 2, p. 455–479, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Daniella De Jesus; VERSUTI, Andrea Cristina; BENIA, Renata Tavares. **Gêneros textuais e Transmídiação**: aproximações, potências e desafios para a Educação. Holos, [S. l.], v. 3, p. 252–271, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4723>. Acesso em: 22 set. 2020.

LIMA, Priscilla Alves. **O uso de Metodologias Ativas e plataformas digitais para o desenvolvimento de um projeto de Multiletramentos em Língua Portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Univesidade de Taubaté, Taubaté, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/865/1/Dissertacao%20apos%20a%20defesa.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. (Livro eletrônico). 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uNTDAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=luckesi+avalia%C3%A7%C3%A3o>

+da+aprendizagem&ots=zo96iLpibL&sig=rKcMaqI788zSjonDAhrjQNvrYnI#v=onepage&q=melhoria%20da%20qualidade&f=false. Acesso em: 9 ago. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MECCA, Édina Menegat. **Multiletramentos e multimodalidade**: o design de significados em livros didáticos de língua portuguesa e inglesa. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1776/2/2019EdinaMenegatMecca.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MENDONÇA, Márcia (coord.). **Diversidade textual**: propostas para a sala de aula. Recife: MEC/CEEL, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, Derli Machado de. **Gêneros Multimodais e Multiletramentos** : Novas Práticas De Leitura Na Sala De Aula. VI Fórum Identidades e Alteridades e II Congresso Nacional de Educação e Diversidade, [S. l.], n. 1996, p. 1–8, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8831060-Generos-multimodais-e-multiletramentos-novas-praticas-de-leitura-na-sala-de-aula.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Práticas de multiletramentos na escola**: por uma educação responsiva à contemporaneidade. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 184–205, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19345/15609>. Acesso em: 7 jul. 2020.

OLIVEIRA, Grassinete Albuquerque; MACHADO, Cristiane Silva; FERREIRA, Antônio Bruno Cavalcante. **Por uma Pedagogia dos Multiletramentos** – Ontem, Hoje e Sempre. Horizontes, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 108–111, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/490/225>. Acesso em: 3 jul. 2020.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. Ensino da Língua Portuguesa: Quais as tendências atuais?. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs.). **Ensino Fundamental**: Da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Do letramento aos multiletramentos**: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. Revista Travessias, [S. l.], v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360/6302>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane A.; SILVA, Flávia Danielle Sordi; ALENCAR, Maria Cristina Macedo. A canção Roda-viva. *In*: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 181.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Sobre O Manifesto “a Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”** - 20 Anos Depois. Trabalhos em Linguística Aplicada, [S. l.], v. 55, n. 2, p.

525–530, 2016. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200525. Acesso em: 30 jul. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. *E-book*. Disponível em:
<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2020.

PPP, **Projeto Político Pedagógico**, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/PPP.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

REDIN, Marita Martins *et al.* **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: Plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em:
http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269818/1/Rocha_ClaudiaHilsdorf_D.pdf Acesso em: 19 jul. 2020.

RODRIGUES, Cláudia Ribeiro. **Por uma pedagogia a serviço dos multiletramentos**. Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD, Software Livre. v.1, n. 7 p. 4, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/11510>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor? *In*: KLEIMAN, A. B. (org.) **A Formação do Professor**: Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313. Disponível em:
https://www.academia.edu/1387697/Modeliza%C3%A7%C3%A3o_did%C3%A1tica_e_planejamento_duas_pr%C3%A1ticas_esquecidas_do_professor. Acesso em: 25 jul. 2020.

_____. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. *In*: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (orgs.) **Círculo de Bakhtin**: inter e intra discursividades. Vol. 4 da Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Disponível em:
https://poslp135.files.wordpress.com/2014/10/rojo_gc3aanero-bakhtin-multiletramentos.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 7.

_____. Glossário CEALE - **Gêneros do discurso**. [s.d.]. Disponível em:
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Dilemas do Nosso Tempo**: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Educação & Realidade, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 32, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41311/26143>. Acesso em: 4 ago. 2020.

SANTOS, Juliana Ormastroni Carvalho. **Uma discussão sobre a produção de sentidos na leitura**: entre Bakhtin e Vygotsky. Leitura: teoria & prática. Campinas, v. 32, n. 62, p. 75–86, 2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/241/140>. Acesso em: 6 ago. 2020.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Simone Batista da. **Da Técnica à Crítica**: Contribuições dos Novos Letramentos para a Formação de Professores de Língua Inglesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/publico/2011_SimoneBatistaDaSilva_VOrig.pdf. Acesso em: 27 ago. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUSA, Ivan Vale De. **Multiletramentos e práticas pedagógicas**. Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, [S. l.], v. 2, 2015. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/766/499>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SOUZA, Carmen de; FIUZA, Vivian (coord.). **Projeto pedagógico - 4º ano**: Aprendizagem Significativa: sistema inter@tivo fundamental 1. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2018.

SOUZA, Sheilla Andrade; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. **Sequência didática e gêneros textuais**: uma proposta pedagógica. Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 17, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17532/15693>. Acesso em: 17 ago. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização Didática da Aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula - gênese, dimensões, princípios e práticas** Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 267.

VERSUTI, Andrea; SILVA, Daniel David. **A transmidiação como uma escrita de resistência**. Linha Mestra, [S. l.], p. 92–101, 2017. Disponível em: https://linhamestra0033.files.wordpress.com/2018/01/10_andrea_versuti_daniel_david_silva.pdf. Acesso em: 11 set. 2020.

VICKERY, Anitra. Criando uma cultura de indagação. In: VICKERY, Anitra. **Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. p. 43

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A – Registros fotográficos | Projeto Universidade e Escola Sem Muros⁶⁰
(2019)

Imagem 1 – Alunos realizando releituras de obras de Alfredo Volpi⁶¹



Fonte: A autora (2019).

Imagem 2 – Alunos durante o processo criativo das releituras



Fonte: A autora (2019).

⁶⁰ O conjunto de imagens referentes às oficinas desenvolvidas pelo Projeto Universidade e Escola Sem Muros (UESM) encontra-se disponível em: <https://www.instagram.com/projetouesm/>.

⁶¹ Alfredo Volpi (1896-1988), pintor italo-brasileiro que influenciou as artes nacionais, principalmente durante a Segunda Geração do Modernismo, sendo suas obras reconhecidas, principalmente, pela presença de bandeirinhas coloridas e casarios. Suas produções artísticas foram selecionadas como motivadoras das oficinas do Projeto UESM.

Imagem 3 – Alunos realizando releituras de obras de Alfredo Volpi



Fonte: A autora (2019).

Imagem 4 – Alunos realizando releituras de obras de Alfredo Volpi



Fonte: A autora (2019).

APÊNDICE B – Registros fotográficos | São Tomé, São Tomé e Príncipe (2018)

Imagem 5 – Explicação de uma das atividades de construção de palavras, com alfabeto móvel (escola)



Fonte: Eleni Hosokawa Wordell – Acervo pessoal (2018).

Imagem 6 – Mediação em leitura individualizada (escola)



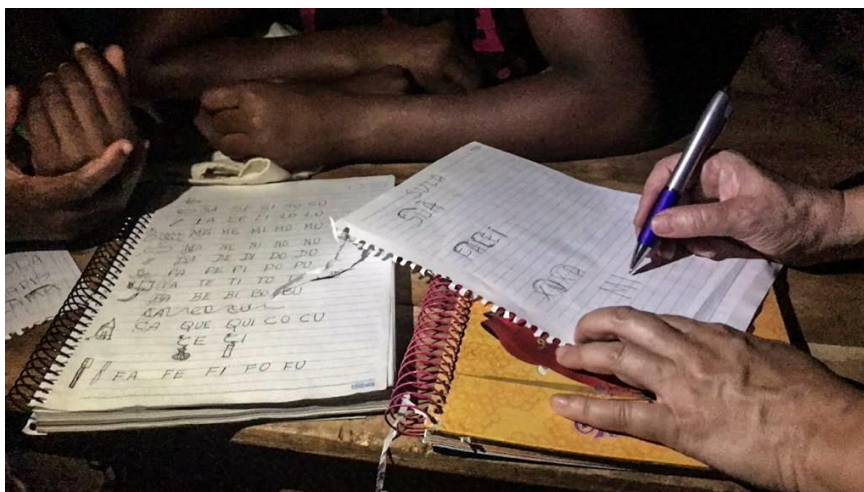
Fonte: Eleni Hosokawa Wordell – Acervo pessoal (2018).

Imagem 7 – Minha mãe realizando intervenções em alfabetização (casa)



Fonte: A autora (2018).

Imagem 8 – Intervenções em alfabetização (casa)



Fonte: A autora (2018).

APÊNDICE C – Registros fotográficos | Bolama, Guiné Bissau (2020)

Imagem 9 – Grupo de docentes e futuros professores que realizaram o Treinamento e Capacitação Educacional em Bolama, Guiné Bissau



Fonte: Ernesto Cabral Júnior - Acervo pessoal (2020).

Imagem 10 – Apresentação de uma das palestras realizadas (Carolina Hosokawa Wordell)



Fonte: Luiz Cláudio de Matos Monteiro – Acervo pessoal (2020).

Imagem 11 – Explicação da relação dialética estabelecida entre *ação* e *reflexão* no fazer pedagógico (Carolina Hosokawa Wordell)



Fonte: Luiz Cláudio de Matos Monteiro – Acervo pessoal (2020).

Imagem 12 – Grupo de docentes que participaram do Treinamento e Capacitação Educacional (entrega dos certificados)



Fonte: Luiz Cláudio de Matos Monteiro – Acervo pessoal (2020).

**APÊNDICE D – Instituição colaboradora da pesquisa | Estrutural, Distrito Federal
(2018)**

Imagem 13 – Portão e parte da fachada da escola



Fonte: A autora (2018).

Imagem 14 – Pátio principal e entrada da escola



Fonte: A autora (2018).

Imagem 15 – Pátio principal da escola



Fonte: A autora (2018).

Imagem 16 – Corredor com banheiros dos alunos (esquerda) e biblioteca (última porta, à esquerda)



Fonte: A autora (2018).

Imagem 17 – Área verde central (perspectiva frontal)



Fonte: A autora (2018).

Imagem 18 – Área verde central (perspectiva posterior)



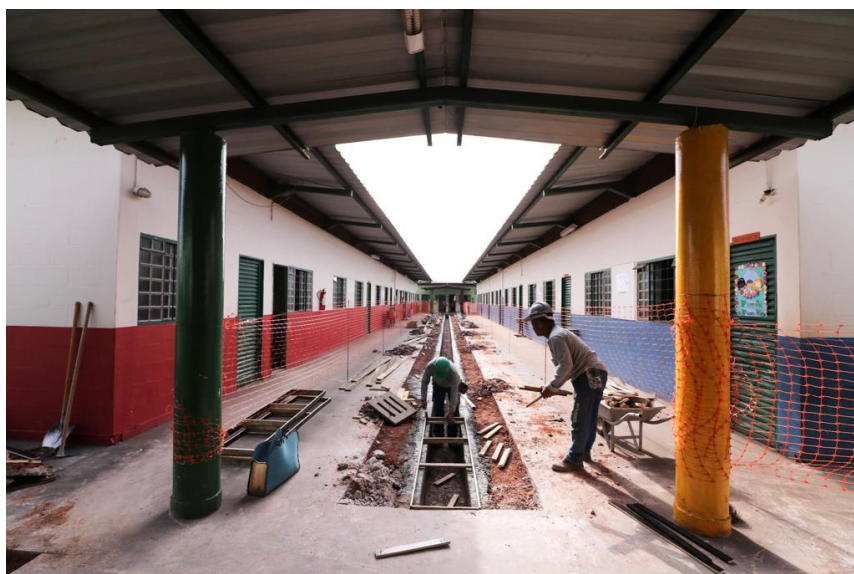
Fonte: A autora (2018).

Imagem 19 – Bloco de classes



Fonte: A autora (2018).

Imagem 20 – Bloco de classes



Fonte: A autora (2018).

Imagem 21 – Quadra de esportes descoberta



Fonte: A autora (2018).

Imagem 22 – Parque infantil



Fonte: A autora (2018).

APÊNDICE E – Atividade de matemática | Sequência Didática 3

Nome: _____

Turma: _____

Data: _____

Para acompanhar de perto a decisão da Libertadores entre o Flamengo e o River Plate, milhares de torcedores foram ao Estádio Monumental de Lima, na capital do Peru. A princípio, a partida ocorreria em Santiago, no Chile, mas, por causa dos protestos que aconteciam nesse país, foi decidido mudar o local da final do campeonato das Américas.

1. O Estádio Nacional de Santiago apresenta, aproximadamente, 50 mil lugares, e no Estádio Monumental de Lima, cabem cerca de 80 mil pessoas. Suponhamos que os valores exatos de cadeiras nos dois ambientes sejam:

. Capacidade máxima do Estádio Nacional de Santiago: 50.743 pessoas

. Capacidade máxima no Estádio Monumental de Lima: 80.359 pessoas

Quantos lugares a mais o estádio em Lima apresenta em relação ao de Santiago?

2. Os torcedores, ao comprarem seus ingressos, podem receber seus assentos em algumas áreas da arquibancada. Cada uma delas é formada por 7 fileiras, cada uma contendo 13 cadeiras. Dessa forma, como podemos saber quantos assentos existem em uma área da arquibancada? Quantos são?

3. Supondo que no Estádio Monumental de Lima, cinco áreas, vistas no exercício anterior, formam um setor da arquibancada, quantos lugares encontramos em cada setor?

4. Em uma reportagem sobre a venda de ingressos para o jogo da final da Libertadores, foi informado o seguinte:

Ingressos para a final da Libertadores destinados à torcida do Flamengo estão esgotados

Venda para torcedores do River Plate e setores mistos permanecem

Por **GloboEsporte.com** — Rio de Janeiro
12/11/2019 20h19 - Atualizado há 3 semanas

Foram 12.500 ingressos comercializados para a torcida do Rubro-Negro, mesma quantidade anunciada anteriormente para o estádio Nacional do Chile. Apesar da mudança para uma arena maior, a Conmebol manteve a quantidade de bilhetes para cada clube.

Considerando que o valor de cada ingresso foi R\$ 9,00 e que o total dessa quantia que fica para o clube é a metade, quanto que o Flamengo recebeu após a venda de todos os seus ingressos?

Outro campeonato em que o Flamengo saiu vitorioso, em 2019, foi o Brasileirão, mesmo ainda faltando uma rodada para o seu término. Abaixo, está a tabela de pontuação dos times:

CLASSIFICAÇÃO

		P	V	D
1	FLAMENGO	87	27	3
2	SANTOS	71	21	8
3	PALMEIRAS	68	19	6
4	ATHLETICO	63	18	10
5	GRÊMIO	62	18	10
6	SÃO PAULO	60	16	9
7	CORINTHIANS	56	14	9
8	INTERNACIONAL	54	15	13
9	FORTALEZA	50	14	15
10	GOIÁS	49	14	15
11	ATLÉTICO-MG	48	13	15
12	BAHIA	48	12	12
13	VASCO	47	12	13
14	FLUMINENSE	43	11	16
15	BOTAFOGO	42	13	21
16	CEARÁ	38	10	19
17	CRUZEIRO	36	7	14
18	CSA	32	8	21
19	CHAPECOENSE	31	7	20
20	AVAI	19	3	23

P - Pontos | J - Jogos | V - Vitória | E - Empates | D - Derrotas |

■ Rebaixados | ■ Libertadores

5. Analisando a tabela de classificação, qual a diferença de pontuação entre o primeiro e o último colocados?

6. Quantos pontos o Goiás precisa fazer para alcançar o Flamengo?

7. Quantos pontos o time do Flamengo tem a mais que o do Vasco?

8. Sabendo que o Palmeiras, até agora, jogou 36 partidas no Brasileirão, observe a tabela e descubra quantas vezes o resultado de seus jogos foram empates.

APÊNDICE F – Autorização para uso de imagem



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Curso de Pedagogia

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM – VIA DA PESQUISADORA

Eu Mônica Brandão da Silva,
RG nº. 4.349.458-8, órgão expedidor SSP-RJ,
responsável por Supervisora Pedagógica, autorizo a utilização
de imagem do _____ Estrutural em materiais de divulgação ou
publicações exclusivamente de cunho acadêmico referentes à pesquisa associada à Universidade de
Brasília (UnB) com o título **A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA: Uma resposta à contemporaneidade**, de responsabilidade da pesquisadora
Carolina Hosokawa Wordell.

Estou ciente de que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins pedagógicos e não
comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Brasília, 29 de setembro de 2020.

Mônica Brandão da Silva

Responsável escolar/administrativa

Assinatura

Mônica Brandão da Silva
Supervisora Pedagógica
Matrícula 35.123-7
DODF nº 95 de 22/05/2019 pg 02

Carolina Hosokawa Wordell

Pesquisadora e estagiária

Assinatura

ANEXO – Gênero cartaz: referências | Sequência Didática 2

Imagem 27 – Cartaz A⁶²



Fonte: Pinterest (s.d).

Imagem 28 – Cartaz B⁶³



Fonte: Toda Matéria (s.d).

⁶² PINTEREST. Neerks TV. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/515662226079098958/>. Acesso em 15 set. 2020.

⁶³ TODA MATÉRIA. O cartaz como gênero textual. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-cartaz-como-genero-textual/>. Acesso em: 15 set. 2020.

Imagem 29 – Cartaz C⁶⁴

Fonte: Universidade Estadual de Campinas
- UNICAMP (2019).

Imagem 30 – Cartaz D⁶⁵

Fonte: Flickr (2018).

⁶⁴ UNICAMP – Diretoria Executiva: direitos humanos. Campanhas. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.unicamp.br/campanhas>. Acesso em: 15 set. 2020.

⁶⁵ FLICKR. Arquivo Nacional do Brasil | Charles Chaplin. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/arquivonacionalbrasil/41542156732>. Acesso em: 15 set. 2020.

Imagem 31 – Cartaz E⁶⁶

Fonte: Wikipédia (2013).

⁶⁶ WIKIPÉDIA. Ficheiro: se a tarifa não baixar. jpg. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Se_a_tarifa_ao_baixar.jpg. Acesso em: 15 set. 2020.