

ASSUÉRIO MARCOS

BNCC & MULTILETRAMENTOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS



ASSUÉRIO MARCOS ALVES

**BNCC & MULTILETRAMENTOS
EM MATERIAIS DIDÁTICOS**


Fortaleza-CE
2023

© Copyright 2023 - Todos os direitos reservados.

FICHA TÉCNICA:

Editor-chefe: Vanques de Melo

Diagramação: Vanques Emanuel

Capa: Vanderson Xavier

Produção Editorial: Editora DINCE

Revisão: Gustavo José de Deus Souza Gomes

CONSELHO EDITORIAL:

Dr. Felipe Lima Gomes (Mestre e doutor pela UFC)

Prof. e Ma. Karine Moreira Gomes Sales (Mestra pela UECE)

Francisco Odécio Sales (Mestre pela UECE)

Ma. Roberta Araújo Formighieri

Dr. Francisco Dirceu Barro

Prof. Raimundo Carneiro Leite

Eduardo Porto Soares

Alice Maria Pinto Soares

Prof. Valdeci Cunha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

ALVES, Assuério Marcos.

BNCC E MULTILETRAMENTOS EM MATERIAIS DIDÁTICOS

Editora DINCE 2023. 214p

ISBN: 978-85-7872-665-2

DOI: 10.56089/978-85-7872-665-2

1. Multiletramentos. 2. Livros Didáticos. 3. BNCC. 4. PNLD

Todos os direitos reservados. Não é legalmente permitido reproduzir, duplicar ou transmitir qualquer parte deste documento em meios eletrônicos ou impressos.

NOTA DA EDITORA

As informações e opiniões apresentadas nesta obra são de **AUTORIA EXCLUSIVA DO AUTOR** e de sua inteira responsabilidade.

A DIN.CE se responsabiliza apenas pelos vícios do produto no que se refere à sua edição, considerando a impressão e apresentação. Vícios de atualização, opiniões, revisão, citações, referências ou textos compilados são de responsabilidade de seu(s) idealizador (es).

Impresso no Brasil

Impressão gráfica: **DIN.CE**

CENTRAL DE ATENDIMENTO:

Tel.: (85) 3231.6298 / 9.8632.4802 (WhatsApp)

Av. 2, 644, Itaperi / Parque Dois Irmãos – Fortaleza/CE

Aos professores e professoras que, heroicamente, assumem as funções de pais, de orientadores/as, de psicólogos/as, de amigos/as, muitas vezes, tendo que investir mais do seu tempo em seus/suas alunos/as que em seus próprios filhos/as ou cônjuges. Honra ao mérito para aqueles/as que não desistem da educação, pois sabem que ela é uma das ferramentas muito eficazes na construção de uma sociedade humanitária.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiríssimo lugar! Tenho me esforçado para que os meus sonhos se realizem, mas reconheço o cuidado pessoal dEle em todos os detalhes. A Ele, minha gratidão!

À minha esposa, Eva Cavalcante, por ser, de fato, minha outra metade, por me completar tão perfeitamente nessa caminhada. Sei das suas lutas, dos seus desafios na psicologia, na direção da loja Divina Madame, nas ocupações com o ministério cristão, nos desdobramentos em casa, com o nosso filho, e ainda assim, consegue dar suporte para que eu mergulhe nas minhas leituras e escritas intermináveis. A você e ao nosso filho, Theodoro Cavalcante, todo o meu amor!

Aos meus pais, Anastácio Evangelista e Eulina Marques, por serem referenciais, intercessores, por estarem sempre preocupados em me ver bem. Oro para que Deus me permita tê-los ao meu lado por muitos anos. De mesmo modo, aos meus segundos pais (sogros) Emídio e Maeli, por terem me adotado como filho. Eu sinto o vosso amor, respeito, carinho e cuidado em cada atitude. Aos meus irmãos e a minha irmã unigênita (são tantos que só dá pra contar nas refeições” rs), vocês são muito especiais e atenciosos para comigo.

À minha orientadora, Débora Hissa, gratidão pela sua amizade, pelo cuidado com minha escrita, pelas preciosíssimas orientações (pelos puxões de orelha também), pela confiança, pela inspiração que você é. Os conhecimentos adquiridos contigo comporão minha bagagem para toda a vida! Aos professores das minhas bancas de qualificação e defesa, Dr. Valdinar Custódio, Dra. Dilamar Araújo, Dra. Cibele Bernardino e Dra. Nukacia Araújo, muito obrigado pelas riquíssimas contribuições.

À colega Elisafran Lemos, minha gratidão pela parceria desses dois anos. Você se tornou muito importante em vários momentos dessa trajetória. Obrigado pelas dicas. Sua amizade foi um presente de Deus. Aos demais amigos no PosLA, sobretudo no grupo LENT, sob a coordenação

das professoras Dra. Nukacia Araújo e Dra. Débora Hissa, como foi bom tê-los(as) conhecido! Nos tornamos uma família com objetivos bem comuns!

À CAPES, muito obrigado pelo investimento financeiro.

Enfim, a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui, o meu respeito e gratidão. Eu costumo dizer que a vida vem de um sopro, e com um sopro ela também se vai. Aproveitem cada minuto, e enquanto estivermos juntos, contem comigo, porque eu conto com vocês!

Porque dele e por ele, e para
ele, são todas as coisas;
glória, pois, a ele
eternamente. Amém.

Romanos 11.36

APRESENTAÇÃO

O objetivo principal desta pesquisa é analisar unidades didáticas em livros de Linguagens e suas Tecnologias aprovados no PNLD 2020 e produzidos conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), com base em categorias da Pedagogia dos Multiletramentos. Partimos da hipótese de que há uma relação entre as atividades encontradas em duas coleções do ensino fundamental anos finais e os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos. Tal hipótese toma como base Hissa e Sousa (2020), que analisaram o diálogo entre o texto da BNCC de Língua Portuguesa do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e o manifesto programático da Pedagogia dos Multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996[2021]).

Em nosso estudo, verificamos como atividades em unidades didáticas de duas coleções - Tecendo Linguagens (FTD) e Se liga na Língua (Moderna) - revelam o componente “como” da Pedagogia dos Multiletramentos: Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada, a partir da descrição dos gêneros textuais apresentados. Para isso, os articulamos com a proposta de design desta pedagogia e investigamos como os elementos do componente “o quê”, desenvolvidos pelo GNL - *available design, designing, redesigned* - se revelam nas atividades das unidades didáticas, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica. Quanto à teoria, nos fundamentamos em Rojo (2015), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Ribeiro (2020), Tilio (2021), GNL (2021), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na Análise de Conteúdos de Bardin (1977).

Como procedimento de análise, selecionamos as duas coleções com maiores números em distribuição nos PNLDs dos últimos cinco anos e analisamos a primeira e última unidade didática de cada uma delas, buscando investigar como as atividades são apresentadas no início e no final

da etapa, após quatro anos de percurso. Os resultados mostraram que os elementos do componente “como” são evidenciados em todas as atividades analisadas, com destaque para a prática situada e a instrução explícita. Quanto aos elementos do design (linguístico, visual, oral, auditivo, tátil, espacial e gestual), o *design* linguístico e o visual ganharam maior relevância nas atividades analisadas. Em relação à análise dos elementos do componente “o quê”, o *avaliabile design* e o *designing* foram encontrados em todas as unidades avaliadas, enquanto o *redesigned* foi percebido apenas em algumas, uma vez que, em muitas atividades, não há uma proposta de transformação, mas uma repetição do *avaliabile design*.

A análise das unidades didáticas à luz da Pedagogia dos Multiletramentos nos possibilitou refletir tanto sobre concepções de linguagem/letramento quanto sobre propostas pedagógicas e seu consequente alinhamento aos documentos de orientação curriculares, evidenciando a adequação ao contexto escolar, para que se possa pensar em uma educação contextualizada, engajada, crítica, problematizadora e equânime no contexto brasileiro.

SUMÁRIO

refazer

1	INTRODUÇÃO ...	19
2	(MULTI)LETRAMENTOS, BNCC E ENSINO DE LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS	32
2.1	Letramento nos documentos curriculares e o ensino de língua portuguesa .	32
2.2	Os multiletramentos e a BNCC para a área de linguagens	36
2.3	Pedagogia dos Multiletramentos: principais premissas	41
2.3.1	As dimensões do “porquê”	46
2.3.2	As dimensões do “o quê”	51
2.3.3	As dimensões do “como”	60
2.4	Pedagogia dos Multiletramentos e as pesquisas no Brasil .	66
2.5	Multiletramentos na BNCC e as adaptações ao DCRC, BCM e PPP	72
3	METODOLOGIA	78
3.1	Caracterização geral da pesquisa	78
3.2	O Corpus	80
3.3	Categorias de análises	84
3.3.1	Categoria 1 – elementos do componente “como”	84

3.3.2	Categoria 2 – design multimodal	87
3.3.3	Categoria 3 – elementos do componente “o quê”	89
3.4	Procedimentos de análise	90
4	ANÁLISES E DISCUSSÕES	92
4.1	Coleção Tecendo Linguagens: língua portuguesa – Editora FTD	92
4.1.1	Análise da Unidade 1 – livro do 6º ano	96
4.1.1.1	<i>Categoria de análise 1 – elementos do componente “como”</i>	98
4.1.1.2	<i>Categoria de análise 2 – design multimodal ..</i>	109
4.1.1.3	<i>Categoria de análise 3 – elementos do componente “o quê”</i>	113
4.1.2	Análise da Unidade 4 – livro do 9º ano	124
4.1.2.1	<i>Categoria de análise 1 – elementos do componente “como”</i>	127
4.1.2.2	<i>Categoria de análise 2 – design multimodal ..</i>	130
4.1.2.3	<i>Categoria de análise 3 – elementos do componente “o quê”</i>	133
4.2	Coleção Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem – Editora Moderna	134
4.2.1	Análise da unidade 1 – livro do 6º ano	139
4.2.1.1	<i>Categoria de análise 1 – elementos do componente “como”</i>	142
4.2.1.2	<i>Categoria de análise 2 – design multimodal ..</i>	145

INTRODUÇÃO

Não podemos reconstruir o mundo pela educação, mas podemos fundamentar uma visão, pela pedagogia, que crie, em um microcosmo, um conjunto transformado de relações e de possibilidades para os futuros sociais, uma visão que é vivenciada em escolas. Isso pode envolver atividades como simular relações de trabalho colaborativas, com comprometimento e envolvimento criativo; usar a escola como um lugar para acesso e aprendizagem da mídia de massa; reivindicar o espaço público da cidadania escolar para diversas comunidades e discursos; e criar comunidades de aprendizes que sejam diversas e respeitem a autonomia dos mundos da vida.

Grupo de Nova Londres (2021).

*D*esde o período colonial, o livro didático (doravante LD) vem sendo utilizado como um veículo para conduzir saberes escolarizados às salas de aula, subordinado aos programas curriculares de controle dos governos vigentes de cada época, conforme nos afirma Bittencourt (1993). Constituído como um instrumento de poder e de orientação ao trabalho do professor, esse recurso didático tem acompanhado a prática docente nas mais diferentes gerações, sendo utilizado para materializar diferentes concepções pedagógicas e de linguagem no decorrer dos anos. O LD tem sido utilizado para guiar a aprendizagem de um público estudantil heterogêneo, a nível de nação, estudantes das mais diferentes representações, fatores sociais que lhes concebem modos particulares de aprendizagem em relação as suas culturas (BITTENCOURT, 1993).

O interesse por analisar LDs surgiu das minhas leituras no texto

da Base Nacional Comum Curricular (Doravante BNCC) para o ensino médio, em sua terceira versão (2018), e da observação às suas diversas referências a termos da Pedagogia dos Multiletramentos, sobretudo no componente Língua Portuguesa. Após ter conhecido essa corrente teórica, surgiu-me o interesse em observar como seriam atividades em livros baseados em tais proposições teórico-metodológicas.

Minhas experiências docentes e a aproximação com a academia foram essenciais para que eu conhecesse e aprofundasse os meus conhecimentos nos estudos dos multiletramentos. Tal direcionamento se deu após a realização de um curso de especialização em “*Alfabetização e Multiletramentos*”¹ pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, sobretudo, quando ingressei no curso de mestrado pela mesma universidade no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Logo no início do curso de mestrado, participei da disciplina *Tecnologias e Multiletramentos*² e aprofundei os meus estudos no grupo de pesquisas em Linguagens, Ensino e Tecnologias (LENT)³.

As leituras que fiz no texto da BNCC foram motivadas por necessidades pessoais como docente de escola pública de ensino médio, a

¹ Aprovado pela Resolução N.º 3279 de 30/03/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE da UECE e regulamentado pela Resolução N.º 01/07 de 08/06/2007 – CES/CNE, o curso de Especialização em Alfabetização e Multiletramentos visa qualificar professores da Educação Básica ligados à educação infantil e ao ensino fundamental I, de modo integrado, no que tange aos fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização e dos multiletramentos, propiciando o aprofundamento e a atualização em nível teórico e metodológico destes profissionais para o melhor desempenho de suas práticas pedagógicas. Saiba mais em: <http://www.uece.br/sate/dmdocuments/Projeto%20PROPGPQ%20MULTI.pdf> Acesso em 05 de nov. de 2020.

² Na disciplina *Tecnologias e Multiletramentos* estudam-se os letramentos, a pedagogia dos multiletramentos, os novos letramentos e os letramentos digitais, com foco nas práticas e nos eventos sociais. Ministrada pela professora Dra. Débora Hissa, a disciplina integra a grade das disciplinas optativas nos cursos de Mestrado e Doutorado na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

³ O grupo LENT (Linguagem, Ensino e Tecnologia) é um grupo de pesquisa ligado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e ao Laboratório de Jogos e Ferramentas Digitais da UECE, coordenado pelas professoras Dras. Nukácia Araújo e Débora Hissa. Nasceu em 2009, como resultado de um projeto financiado pelo MEC/FNDE, cujo produto foram softwares para o ensino de Língua Portuguesa. Os trabalhos desenvolvidos pelo LENT englobam linguagem e tecnologia, análise e produção de material didático impresso e digital. Saiba mais: <https://grupolent.weebly.com/>

fim de explorá-la e de alinhar meu trabalho às suas diretrizes e propostas curriculares. Além disso, tive interesse em conhecer possíveis alterações ocorridas entre as suas três versões, inquietações que me surgiram após ter lido a pesquisa de Heinsfeld e Silva (2018), “As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica *versus* compreensão de sentidos”. Na obra, as autoras traçam um comparativo entre a segunda e a terceira versões da base, mostrando alterações na parte que concerne ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o que nos sugere ter havido mudanças também em outras áreas, sobretudo, no componente Língua Portuguesa.

Durante o processo de leitura, fui levando em consideração as escolhas terminológicas de alguns elementos linguísticos na redação do texto da base. Nesse sentido, esses aspectos me chamaram a atenção e me conduziram a um interesse em pesquisar os porquês do uso de tais palavras, partindo da premissa de que os termos de um discurso não são utilizados por acaso, mas ao contrário, em uma perspectiva bakhtiniana, os elementos escolhidos para o comporem são dialógicos, se relacionam com outros textos e possuem objetivos e propósitos comunicativos muito específicos.

Assim, comecei a destacar termos como *design* e multiletramentos, dentre outros que, certamente, deviam estar ali com propósitos específicos. Esses aspectos textuais, a meu ver, promoveram um diferencial no texto da terceira versão da base, pois ainda não tinha deparado com vocábulos semelhantes em leituras de outros documentos oficiais anteriores de mesma natureza, a exemplo das duas primeiras versões da própria base.

Essas inquietações iniciais levaram-me a refletir sobre os desafios da escola na escolha e aquisição de LDs que deem conta de materializar o conjunto de propostas pedagógicas e métodos interdisciplinares e multimidiáticos de ensino propostos pela BNCC, na busca por um melhor desempenho no trabalho docente e, conseqüentemente, de uma melhor fluidez para o processo de aprendizagem.

Há muito tempo, o LD vem sendo o principal manual que materializa as diretrizes curriculares educacionais e contém direcionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem aos professores e alunos (BITTENCOURT, 1996). Em minha percepção, se por um lado eles têm sido uma das ferramentas que facilitam o trabalho dos professores, trazendo-

lhes propostas de atividades e conteúdos distribuídos por etapas e séries, e para os alunos, têm lhes possibilitado boas leituras; por outro lado, vêm provocando um comodismo em muitos dos professores quanto à preparação e ministração das aulas e quanto a organização curricular como um todo.

Ao nos referirmos a essa ferramenta didática, considerando aspectos dos multiletramentos, refletimos sobre possíveis dificuldades que a maioria das escolas do país terá, em relação a trabalhar gêneros discursivos com foco na cultura digital e nos novos letramentos, já que são escassos os investimentos em dispositivos que permitam aos estudantes se conectarem com o “mundo digital”. Em sua maioria, as escolas possuem equipamentos sucateados, insuficientes para acompanhar o desenvolvimento multifacetado dos estudantes nesse contexto moderno em que vivemos, fora do ambiente escolar, e para atenderem demandas dos novos métodos de ensino, uma vez que, como colocam Hissa; Sousa e Costa (2020a), não se pode mais pensar a escola dissociada das ferramentas digitais que permeiam a vida em sociedade. Segundo essas autoras:

[...] não se trata mais, no que se refere à educação, de usar eventualmente a tecnologia, e sim de utilizá-la de uma forma integrada às atividades em sala de aula para que as potencialidades educativas disponibilizadas pelos meios digitais sejam, de fato, empregadas (eficazmente) pela escola (HISSA; SOUSA; COSTA, 2020a, p.491).

Nessa perspectiva, podemos listar algumas das complicações pelas quais a maioria das escolas que estão desafiadas ao novo formato de ensino proposto na BNCC passam, tais como: internet de baixa qualidade, redes congestionadas, computadores sucateados, leis que proíbem o uso de celulares em sala, escassez de tablets ou qualquer outro dispositivo tecnológico móvel pelos alunos, equipamentos de configurações não atualizadas etc. Além disso, há, ainda, uma grande parte dos professores que não sabem lidar com os recursos tecnológicos exigidos na escola e as formações continuam sendo escassas. Tudo isso tem sido alguns dos problemas que têm levado muitos docentes a se acomodarem apenas com as propostas de atividades veiculadas nos LDs.

Considerando a oportunidade que tive de conhecer sobre os multiletramentos, especialmente sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, vi

que suas premissas teóricas integram um dos referenciais tomados como construtos para a elaboração da BNCC para os ensinos fundamental e médio (HISSA; SOUSA, 2020). Diante disso, passei a refletir sobre os desafios que terão os profissionais docentes no manuseio dos novos LDs, já que grande parte deles não dispõe de tempo para analisar e conhecer as orientações da BNCC em sua complexidade, muito menos a Pedagogia dos Multiletramentos, devido a sua demanda excessiva de trabalho, porém, são eles que, de alguma maneira, deverão ter noção dos pressupostos teóricos dessa base para guiar suas atividades nas instituições de ensino onde trabalham.

Diante do exposto, passei a refletir sobre os objetivos de um documento formativo único para um país continental, que possui regiões de culturas e linguagens tão diversas como o Brasil, e sobre a necessidade de um alinhamento entre sua proposta fundante e os milhares de atores executores (professores, coordenadores, diretores escolares e de outras instituições, colaboradores educacionais, técnicos etc). Esses diversos profissionais são os responsáveis diretos pela implementação da BNCC nas instituições de educação básica de ensino e, provavelmente, grande parte deles somente detêm conhecimentos superficiais acerca das proposições teóricas que fundamentam a BNCC, documento responsável pela criação de um currículo tão generalizado e, mais que isso, pela formação integral dos estudantes.

A BNCC é o documento curricular oficial do Ministério da Educação (MEC), elaborado em conformidade com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, para promover a universalização no atendimento, a igualdade do acesso à educação e o direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro dentro da faixa etária apropriada para a sua respectiva etapa (BRASIL, 2017; HEINSFELD; SILVA, 2018). Sua implementação foi obrigatória em todo o território nacional até o ano 2021, conforme a Portaria 331 de 5 de abril de 2018, ou seja, trata-se de um documento em pleno vigor.

O objetivo essencial da BNCC é garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes na escola, para que respondam adequadamente as suas demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 2017, p. 461). Nesse sentido, nota-se uma preocupação, como ela mesma apresenta, quanto as “rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e

internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico que afeta diretamente as populações jovens” (BRASIL, 2017, p. 462). O documento expressa a necessidade de enxergar os jovens em suas múltiplas dimensões e atravessamentos sociais e culturais.

Em se tratando da complexidade na construção desse documento formador, Heinsfeld e Silva (2018) observaram que a segunda versão da BNCC (2016) foi elaborada a partir de discussões de mais de sessenta mil integrantes, dentre os quais estão gestores, professores e líderes da sociedade civil, além da participação de cerca de doze milhões de contribuições individuais e de redes educacionais de todo o país, “além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica” (HEINSFELD; SILVA, 2018, p. 675).

Esta última versão da base, homologada em 2018, teve menos envolvimento colaborativo, por se tratar apenas de adaptações da segunda versão, fato que pode significar acentuadas mudanças, conforme assinalam Heinsfeld e Silva (2018). Vale ressaltar que o documento foi lançado em um momento político delicado no país, considerando a forma democrática como participaram os envolvidos na construção das duas primeiras versões (durante o governo da presidente Dilma Rousseff) e as adaptações da nova versão pensada mais internamente, para atender propostas dos projetos educacionais do novo governo (Michel Temer) após o processo de impeachment de Dilma.

Por meio da Portaria 331, de 5 de abril de 2018, o MEC homologou um documento instituindo o programa de apoio à implementação da BNCC, ProBNCC⁴. Este programa propôs a liberação de fundos financeiros para apoio técnico e com equipamentos, além de bolsas para custear profissionais para a criação e implementação de currículos a nível de Unidades Federativas. Essas informações nos levaram a reflexões

⁴ O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. Essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, para inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio. Saiba mais em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf Acesso em 05 de nov. de 2020.

sobre a intensidade com que as propostas almejadas em um âmbito federal, pudessem não ser reproduzidas na íntegra nos documentos que orientam os estados, os municípios, em geral, e as escolas, em específico, e cheguem ao chão da sala de aula. Esta inquietação advém da preocupação de que a construção e implementação de um documento tão abrangente, assim como a produção e distribuição de uma numerosa quantidade de materiais didáticos, se tornem investimentos obsoletos, e não haja, de fato, um atendimento às suas premissas teóricas nas propostas de atividades.

Creio que não é absurdo pensar, também, que há riscos de professores e alunos de muitas regiões específicas brasileiras atravessarem o período vigente do novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) sem sequer ter uma noção efetiva do que preconiza a BNCC sobre o material que utilizam, ou quais as formas de utilização desses recursos para o desenvolvimento de uma etapa educacional tão importante, já que a presença de expressões-chaves de teorias específicas sem uma conceituação epistemológica subjacente não garante sua utilização na prática.

Com uma rápida leitura na base, pudemos observar que um dos caminhos pedagógicos encontrados pela equipe técnica para sua composição, sobretudo para a área de Linguagens, visando atender às necessidades das transformações decorrentes do “desenvolvimento tecnológico” para/pele jovens em seu processo educativo, foi manter um forte diálogo principalmente com teorias que proponham trabalhar letramentos digitais, multimodalidade, multiculturalidade.

Nesse sentido, quando a BNCC coloca, no componente Língua Portuguesa, por exemplo, na seção “As tecnologias digitais e a computação”, que uma das habilidades a serem desenvolvidas nos jovens é “apropriar-se das linguagens da *cultura digital*, dos *novos letramentos* e dos *multiletramentos*” (BRASIL, 2017, p.475 - grifo nosso), ela intertextualiza claramente com as teorias dos novos e múltiplos letramentos, ou mais especificamente, com a Pedagogia dos Multiletramentos. Nessa direção, é válido pensar sobre como esse quadro pedagógico seria contemplado em atividades nos LDs em conformidade com a BNCC.

Apesar da complexidade que envolve a Pedagogia dos Multiletramentos e da necessidade de estudos mais aprofundados para compreendê-la, a BNCC utiliza termos que nos remetem ao texto do manifesto do GNL em diversos trechos, além de algumas ideias muito similares, o que nos leva a perceber um estreito diálogo ou certo grau de

apropriação de suas propostas pedagógicas, tal como aponta Ribeiro (2020), ao observar que tanto nas competências gerais quanto na valorização da diversidade, na questão da inclusão, do uso de tecnologias digitais e colaboratividade, evidencia-se a influência da Pedagogia dos Multiletramentos na base. Assim, percebemos que a BNCC propõe um ensino que se alinha às teorias do GNL.

Para exemplificar esse estreito diálogo, fazemos algumas observações a partir do olhar do GNL para os estudantes, no tocante as suas relações sociais, nas quais a atuação desses jovens é apresentada em três campos de atuação: vida profissional, *vida pública e vida pessoal* (GNL, 2021). Nesse mesmo sentido, diferindo apenas por ser cinco campos, em vez de três, a BNCC propõe trabalhar a partir dos campos: da *vida pessoal*, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, *vida pública* e artística.” (BRASIL, 2017, p. 488-489, grifo nosso). Como pode ser notado, espera-se que seja possível interagir com os/as estudantes nos campos de atuação da “vida pública” e da “vida pessoal” que são comuns aos dois documentos em questão, além dos outros três campos que foram acrescentados na BNCC.

Além disso, há, também, a utilização do termo “*design*” dialogando diretamente com o componente “o *quê*” do manifesto, quando a BNCC trata das competências dos itinerários formativos (p. 477) que, inclusive, apesar de ser um termo em língua inglesa, aparece no documento sem tradução e sem qualquer introdução conceitual a seu respeito. Neste caso, acho válido refletir sobre quais tipos textuais ou gêneros discursivos dariam conta de exceder sua própria forma convencional, em LDs impressos, agregando-se a outras modalidades e semioses até formar um *design* de significados, assim como propunha a Pedagogia dos Multiletramentos?

Já na seção de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, a BNCC faz uso da expressão “práticas situadas”, que faz referência diretamente ao componente “*como*” do Manifesto, e dos vocábulos “*multilíngues*” e “*multiculturais*”, termos que compõem os eixos centrais da Pedagogia dos Multiletramentos: a multimodalidade e a multiculturalidade (BRASIL, 2017, p. 485).

Com relação às propostas de atividades que contemplem o componente “*como*”, à luz do Manifesto, refletimos, principalmente, sobre como seria trabalhar uma prática situada que forneça base ao(as)s estudantes no sentido de produzirem práticas transformadas. Esse aspecto tem base nos

posicionamentos de Freire (1987) e Street (1984) e do próprio GNL (2021), ao defenderem que, para que sejam trabalhados os gêneros discursivos em sala de aula, o professor deve começar pelo contexto e pelas práticas socioculturais dos estudantes, relacionando-as, intertextualmente, a outros textos e contextos sociais, situacionais e a sua conexão com tipos de texto na(s) ordem(s) do discurso e conceitos relacionados como vozes, estilos etc.

Além de mobilizar a prática situada, as atividades em conformidade com a BNCC precisariam dar conta da integração entre os demais elementos desse componente pedagógico (instrução explícita e enquadramento crítico), principalmente em relação a uma prática transformada de aplicação criativa, na perspectiva do que propuseram Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), ou de uma prática transformadora, conforme Tilio (2021).

Com relação aos termos “*multilíngues*” e “*multiculturais*”, tornam-se interessantes as reflexões sobre como atividades contemplariam os dois eixos que serviram de base para a construção do Manifesto da Pedagogia dos multiletramentos: a multimodalidade, abrangendo a aprendizagem por design de significados, e a multiculturalidade, envolvendo a multiplicidade de culturas que convivem no espaço das salas de aula.

Nessa direção, considerando o quadro Pedagógico que integra os elementos do componente “como”, mobilizando os elementos do design multimodal, integrando os designs linguístico, visual, oral, auditivo, tátil, espacial e gestual e a aprendizagem por design, que envolve um percurso entre *available design*, passando por um *designing* e possibilitando um *redesigned*, realizamos o seguinte questionamento central para nortear essa pesquisa: como atividades nos livros didáticos do PNLD (2020) relacionam as diretrizes do componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Fundamental II à Pedagogia dos Multiletramentos?

A partir dessa questão geral, apresentamos questões específicas que serviram para guiar as nossas análises:

- a) De que forma atividades em unidades didáticas de livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais revelam os componentes Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada da Pedagogia dos Multiletramentos?

b) Como os gêneros textuais apresentados nas atividades das unidades didáticas dos livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais se articulam com a proposta de *design multimodal* da Pedagogia dos Multiletramentos?

c) De que maneira os elementos *available design, designing e redesigned* se revelam nas atividades das unidades didáticas de livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica?

Para respondermos a esses questionamentos, traçamos um objetivo geral que consiste em: analisar como atividades nos livros didáticos do PNLD (2020) relacionam as diretrizes do componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Fundamental II à Pedagogia dos Multiletramentos

a) Verificar como atividades em unidades didáticas de livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais revelam os componentes Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada da Pedagogia dos Multiletramentos.

b) Descrever os gêneros textuais apresentados nas atividades das unidades didáticas dos livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais, em articulação com a proposta de *design multimodal* da Pedagogia dos Multiletramentos.

c) Investigar como os elementos *available design, designing e redesigned* se revelam em atividades das unidades didáticas dos livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica.

Dessa forma, esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), e mostra-se muito promissora, já que visa ajudar os professores em relação às escolhas de materiais didáticos para suas práticas pedagógicas e, sobretudo, para alcançarmos resultados mais eficientes quanto à aprendizagem dos estudantes.

Partindo de inquietações que impactam o âmbito da minha vida pessoal e as minhas necessidades e experiências profissionais, como docente

de escola pública, justificamos a realização dessa pesquisa de diferentes modos.

Como já relatado anteriormente, o LD tem sido uma ferramenta que, em muitas instituições educacionais, constitui-se um dos únicos suportes ao ensino, pois traz conteúdos para cada série ou etapa, metodologicamente, apresentando propostas de exercícios práticos (BITTENCOURT, 1993). É, sem dúvidas, um manual que possui uma estrutura predefinida e, por isso, muitas vezes, engessa o trabalho do professor e/ou a realização de atividades por parte dos alunos durante suas etapas de escolarização.

Como graduando de 7º semestre do curso de Letras Português da Universidade Federal do Ceará (UFC), no ano 2017, tendo em vista a carência de professores na rede pública, comecei a atuar na secretaria estadual como professor contratado por tempo determinado. Naquele ano, ainda como docente, majoritariamente inexperiente, deparei-me com a responsabilidade de analisar algumas coleções de LDs para que, junto aos demais professores da área de linguagens, escolhêssemos a coleção que seria uma das principais ferramentas de suporte ao processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa naquela escola pelo triênio do PNL 2018-2020.

A tarefa de analisar aquelas coleções foi muito árdua para mim. Em casa, com tranquilidade, comecei folhear as páginas dos livros e muitas questões começaram a surgir, tais como: por que analisar essas coleções? As propostas de conteúdos são diferentes? A abordagem dos conteúdos entre eles é diferente? O que difere uma coleção de outra? Todas não participaram do mesmo edital? O que faz uma coleção ser mais apropriada que outra? Que tipo de análise crítica pode ser feita? Como saber se os estudantes se identificarão mais com a linguagem de uma que de outra? Quais são, de fato, os critérios de análises?

De imediato, eu não encontrava respostas para aqueles questionamentos, já que não tive disciplinas com esse tipo de orientação durante o período de formação inicial na graduação. Além disso, os representantes das editoras que faziam o marketing dos livros na escola, em suas falas, claro, cada um deles, representava a melhor coleção! Os resultados da escolha não pautada na qualidade metodológica e pedagógica do material, mas no atendimento e suporte dado pela editora e na conveniência administrativo-política da escola, levou-me a perceber, no dia

a dia do fazer docente em sala de aula, que optamos por uma das coleções menos indicadas. Por muitas vezes ouvi reclamações sobre a má qualidade daquele material na sala dos professores, pelos próprios que haviam preenchido e assinado o instrumental da editora no período da escolha.

Em 2021 as escolas e os professores tornaram a passar por momentos de escolhas das novas coleções do PNL D, e agora, em conformidade com as novas diretrizes da última versão da BNCC. Após um período de experiência prática, para a realização desta pesquisa, na seção de metodologia, senti-me mais confortável para organizar alguns critérios que balizassem as escolhas das duas coleções para a formação do nosso corpus. Logo, em um âmbito social, esta pesquisa se mostra promissora para suporte nas escolhas de coleções e ao processo ensino/aprendizagem.

Como pode ser visto no próprio registro grafocêntrico, essa expressão “ensino/aprendizagem” abre duas grandes áreas de pesquisas que foram sendo aglutinadas por autores que estudaram concepções de ensino e de aprendizagem como Freire (1996), por exemplo, o qual afirma não haver aprendizagem se não houver ensino, assim como não há ensino se não houver aprendizagem. Todavia, para que haja um melhor entendimento dos impactos que serão causados com a implementação da BNCC (2017) sobre esse sistema, dissociei os dois termos para que os sujeitos implicados em cada um deles tomem notabilidade.

Primeiramente dei notabilidade aos sujeitos que compõem o primeiro elemento da expressão, [o ensino], que são, institucionalmente, “os professores”. É de amplo conhecimento que o Ministério da Educação, por meio da Portaria 331, de 5 de abril de 2018, e do ProBNCC, assim como consta no texto do documento, dará suporte à formação de professores para o processo de implementação da base, inclusive, ao pensar o objeto ⁵, que se refere especificamente a esse assunto.

Sabemos que nem todos os professores se prendem a LDs, e que muitos procuram trazer suas produções autorais de materiais para as aulas. De mesmo modo, sabemos de professores que, por algum motivo, seguem religiosamente essa cartilha, de tal maneira que todos os assuntos e atividades sejam contemplados no decorrer do ano letivo. É razoável afirmar que a produção de conteúdos autorais será pensada em conformidade com as diretrizes da BNCC, assim como o material didático do PNL D também o

⁵ Manual didático direcionado à formação de professores.

será, mas tenho uma preocupação, como pesquisador, que muitos professores ainda não tenham conhecido teoricamente algumas das propostas que integram a base, e que não será em um ou alguns poucos encontros de formação continuada ou em rápidas leituras de algum material de apoio que passarão a conhecê-las.

É importante essa consciência porque, certamente, em muitos aspectos, o “projeto de dizer” dos redatores da BNCC e dos LDs estará ancorado em vertentes teóricas de forma explícita, no entanto, muitas delas estarão em evidência apenas implicitamente, sendo reconhecidas, portanto, somente por àqueles que já tiveram acesso a essas fontes teóricas anteriormente. Nesse sentido, que tipo de formação esses profissionais terão? Como produzir ou utilizar materiais conforme métodos ou modelos pedagógicos que desconhecem?

Com relação ao LD e ao ensino, é importante analisarmos tecnicamente a qualidade conteudística desse material, considerando a integração dos eixos de leitura e produção de textos na área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, a interdisciplinaridade dos conteúdos, a inserção de atividades que contemplem os novos e multiletramentos, sobretudo da proposta pedagógica do GNL (2021), que será central nesta pesquisa etc. Que tipo de critérios de análise serão utilizados pelos professores para a escolha da melhor coleção para suas práticas? Que tipo de trabalho desenvolverão para que haja um ensino em conformidade?

Em segundo lugar, é importante darmos notabilidade aos sujeitos do segundo elemento da expressão, [a aprendizagem], que são, institucionalmente, “os alunos”. São inúmeras as pesquisas cognitivo-construtivistas que têm mostrado o aluno como sujeito central no processo de ensino/aprendizagem. Uma vez que os estudantes são os personagens centrais para os quais se move a força centrípeta⁶ do sistema de educação, é

⁶ A força centrípeta é a força que age sobre os corpos no movimento circular em determinada trajetória curvilínea. Através dela, é possível mudar a direção da velocidade de um corpo em uma trajetória circular, atraindo-o para o centro. [...] A fórmula da força centrípeta deriva da Segunda Lei de Newton, também chamada de Princípio Fundamental da Dinâmica, que diz: “A aceleração (a) adquirida por um corpo é diretamente proporcional à força resultante (F_r) que atua sobre ele.” No caso dessa metáfora, nos referimos a força age sobre o sistema de educação desde as diversas instituições, governo, políticas públicas, leis e documentos prescritivos que o regem, até às instituições de ensino e seu alvo núcleo que são os estudantes. Saiba mais em: <https://www.todamateria.com.br/forca-centripeta/> Acesso em 05 de dez. 2020.

importante refletirmos sobre a quais ferramentas eles têm tido acesso na escola, ou que tipo de material tem sido planejado para auxiliá-los em sua aprendizagem. Nesse sentido, é importante que se faça reflexões sobre a relação – aluno, livro didático e aprendizagem.

De forma específica, nesta pesquisa, damos ênfase à observação das relações que se espera das atividades em unidades didáticas com os multiletramentos, seja em uma perspectiva de trabalho com as novas tecnologias multimidiáticas, ou, mais especificamente, com o quadro pedagógico do GNL (2021). Assim, tendo em vista o contexto globalizado em que se inserem os alunos da contemporaneidade, precisamos investigar como as diferentes práticas culturais e diferentes linguagens desses estudantes são trabalhadas nesses materiais e como eles operacionalizam a Pedagogia dos Multiletramentos.

Tomando como base pesquisas que se dedicaram em analisar a BNCC e LDs do PNL (2018), a exemplo dos trabalhos de Donatoni (2019), Mendonça (2019), Ramos (2020), dentre outros, é que justificamos academicamente a proposta deste trabalho. É a partir das lacunas que se evidenciam em aspectos não analisados e que demandam novas pesquisas, que procuramos nos situar, tais como: a) o período de vigência do PNL analisado findou e, portanto, em 2021, iniciou-se um novo período com novas coleções que precisam ser investigadas; b) embora pesquisas tenham abordado o conceito dos multiletramentos e suas relações com as tecnologias digitais, não trataram do assunto considerando o quadro pedagógico do GNL (2021), levando em consideração os seus componentes e elementos pedagógicos, ainda que algumas delas tenham analisado atividades.

Assim, partindo dos resultados das obras analisadas, as quais evidenciam um diálogo da BNCC com os multiletramentos, e de resultados de análises no próprio texto da base, sobretudo, das proposições de Hissa e Sousa (2020) e de Ribeiro (2020), ao apontarem que há uma relação intrínseca entre o texto do documento e os componentes pedagógicos do GNL (2021) “porque”, “o quê” e “como”, é que percebemos uma lacuna na qual procuramos nos abrigar. Nesse sentido, objetivamos analisar evidências dos elementos que constituem os componentes da Pedagogia dos Multiletramentos, a saber: atividades em LDs do ensino fundamental anos finais, buscando evidências do design multimodal, dos componentes “o quê”

(available design, designing e redesigned” e “como” (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada).

Quanto a organização textual, essa dissertação está subdividida em cinco seções. Ao longo desta introdução, apresentamos as nossas inquietações de pesquisas baseadas em experiências docentes, os objetivos e justificativa em relação ao tema que propomos. Na segunda seção, apresentamos o quadro de autores que nos serviram de bases teóricas para fundamentação, discussões e reflexões sobre o objeto de pesquisa. Na terceira seção, apresentamos a nossa metodologia, a caracterização da pesquisa quanto a sua natureza, objetivos, cronograma, apresentação do corpus, das categorias de análises e dos procedimentos de pesquisa. Na quarta seção, analisamos as duas coleções que compõem o corpus do nosso objeto de pesquisa e discutimos os resultados a partir do posicionamento dos nossos referenciais teóricos. Por fim, na quinta seção, tecemos considerações finais e conclusões.

CAPÍTULO 1

(MULTI)LETRAMENTOS, BNCC E ENSINO DE LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS

Nesta seção, para refletirmos sobre: Pedagogia dos Multiletramentos, BNCC e materiais didáticos, recorreremos a alguns autores que darão bases teóricas em relação ao nosso objeto de pesquisa (BITTENCOURT, 1993; COPE; KALANTZIS, 2015; BRASIL, 2017; GNL, 2021).

Dessa forma, dialogamos sobre diferentes propostas metodológicas para se trabalhar com a linguagem em diferentes momentos da história da educação no Brasil (KLEIMAN, 1995; PIETRI, 2010; BUNZEN, 2011; MALFACINI, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), em diferentes documentos de orientação curricular (BRASIL, 1971, 1996, 1997, 1998, 2000, 2002, 2006, 2017) para que, na sequência, reflitamos sobre possíveis adequações da Pedagogia dos Multiletramentos ao contexto das salas de aulas brasileiras (BARBOSA-SILVA, 2016; HISSA; SOUSA, 2020; TILIO, 2021).

1.1 Letramento nos documentos curriculares e o ensino de língua portuguesa

Ainda que não pretendamos encabeçar uma discussão sobre o processo de elaboração e reelaboração de significados para o termo letramento nesta pesquisa, pois já foi amplamente discutido por Street,

(1984), Tfouni (1988), Soares (1998), dentre outros, precisamos considerar que os Novos Estudos do Letramento (NEL) ampliaram essas reflexões, partindo do modelo de letramento autônomo, para uma compreensão de um modelo ideológico, multiplicativo, heterogêneo, na perspectiva do que defenderam Street (1984, 2012), Ribeiro (2008), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), dentre outros.

A partir dessa nova visão, analisamos a concepção de letramento adotada em documentos de orientação curricular brasileiros, refletindo sobre o que vem sendo adotado na escola para a construção do currículo no âmbito da leitura e da escrita, desde o final do século passado ao início dos anos dois mil, para que analisemos a inserção do termo multiletramentos do documento vigente, a BNCC, a partir do ano 2017.

Para tanto, faz-se necessário observarmos o lugar do letramento nesses documentos e nas salas de aula de Língua Portuguesa, desde os anos 60, “período militar”, em que mudanças significativas ocorreram na educação. A partir desse recorte temporal, o Brasil começou a receber um grande número de indústrias estrangeiras, o que levou o governo brasileiro a elaborar uma proposta de “redemocratização” do ensino, garantindo o seu acesso a todos os cidadãos (MALFACINI, 2015).

As medidas tomadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei 5692/71)¹, objetivava transformá-la em uma ferramenta que atendesse propósitos específicos, a começar pelo próprio nome da disciplina que, até então, era chamada de “Disciplina de Português”, passando a ser denominada de “Disciplina de Comunicação e Expressão”. Nesse sentido, como colocou Malfacini (2015), o ensino de língua portuguesa passou a ser utilizado como um instrumento de desenvolvimento do governo, visando formar trabalhadores com o ensino técnico, em oposição aos estudos humanistas clássicos voltados ao ingresso no ensino superior que se cultivava antes da promulgação desta LDB.

Pietri (2010) ressalta que todos os cursos de 2º grau do Brasil nesse período passaram a ter finalidades profissionalizantes, e que a disciplina de Comunicação e Expressão deveria “ter como objetivo formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, aptos para as

¹ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 20 de maio de 2020.

exigências que o desenvolvimento econômico apresentaria, o que teria conferido caráter pragmático à disciplina” (PIETRI, 2010, p. 71).

Como pode ser notado, a concepção de letramento para essa LDB era a de ensinar a língua como um instrumento de uso neutro em práticas sociais, isto é, prevendo existência autônoma das relações sociais e voltando-se para a operacionalidade técnica.

No Art. 4º, parágrafo 2º, o documento reforça o utilitarismo do ensino de língua portuguesa, considerando-a o meio essencial para a emissão de mensagens: expressão do pensamento pelo falar e escrever, e recepção de mensagens pelo ler e ouvir. Ou seja, era uma visão de língua operacional que funcionava como mecanismo formal de comunicação, configurado pela teoria da comunicação, onde há um emissor e um receptor de mensagens que são compartilhadas por meio de um código verbal e não-verbal.

Essa configuração de ensino e aprendizagem de leitura e escrita só recebeu novas alterações a partir da promulgação da LDB de 1996 (Lei. Nº 99396/96), e dos demais documentos de orientação educacional que dela emanaram. Entretanto, ainda que nesse período os estudos do letramento desenvolvidos pelos NEL (inclusive no âmbito brasileiro) numa perspectiva de letramentos sociais já visionavam o modelo ideológico de Street (1984), o documento sequer se refere a tal termo. Situação semelhante também ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacional PCN (1997)² e PCNEM (2000)³, apesar de neste já haver certa assimilação dessas premissas teóricas e uma referência à obra “*Os significados do letramento*” de Ângela Kleiman (1995), mesmo que não tenha se referido diretamente ao termo no corpo do texto. Nesse sentido, o documento declara ser a representação de:

uma síntese das teorias desenvolvidas, nas últimas décadas, sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua materna e o papel que ela ocupa. A novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade (BRASIL, 2000, p. 16).

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 20 de maio de 2021.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 20 de maio de 2021.

Como podemos notar nesse excerto, ao tocar na questão da interdisciplinaridade e das reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita em harmonia com a vida em sociedade, fica perceptível o afeiçoamento e deferência do documento ao campo de visão da LA e dos estudos dos letramentos sociais.

Os PCN+ (2002)⁴, documento que complementa os PCNEM (2000), é o primeiro documento de orientação curricular brasileiro que lança mão da palavra letramento, inclusive explicando sua concepção sobre o termo, ressaltando que se trata de um “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (BRASIL, 2002, p. 60). Logo na seção de introdução, o documento “apresenta um elenco de conceitos estruturantes da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias [...]”, e a “preocupação em contextualizar competências, habilidades e conteúdos e, nesses, o conceito, explicitando o significado, evidenciando sua importância e identificando sua articulação como o todo” (BRASIL, 2002, p. 24).

Ao focar na gradual valorização que esses documentos orientadores passaram a dar ao processo de letramento envolvendo diretamente as relações sociais, e não somente o ensino de uma disciplina, também percebemos uma “evolução” entre os PCN, PCNEM e PCN+, pois há alguns termos caros ao processo de letramento que não aparecem na primeira versão dos PCN, mas que já fazem parte dos PCN+ tais como: linguagem, texto e contexto (verbal, não-verbal e digital), signo e símbolo, denotação e conotação e gramática - Interlocução, significação e dialogismo.

Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM (2006)⁵, trouxeram uma visão mais ampliada dos letramentos, inclusive, concebendo-os como múltiplos, a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. De forma mais específica, o documento admite que “as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos” (BRASIL, 2006, p. 28). Assim, traz

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf> Acesso em 20 de maio de 2021.

⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em 20 de maio de 2021.

observações relacionadas aos aspectos de mudanças sociais temporais pelas quais passou o ensino de língua portuguesa e propõe uma revisão e uma construção de novas rotas ao afirmar que:

“As transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior, assim como dos estudos especificamente vinculados ao processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa [...] provocaram, nos últimos anos, a reflexão e o debate acerca da necessária revisão dos objetos de ensino em nossas salas de aula.” (BRASIL, 2006, p.19).

Por fim, dez anos depois de os letramentos múltiplos terem passado a fazer parte das orientações curriculares para o ensino de língua materna no Brasil, surge a BNCC, documento normativo previsto desde a LDB (Lei. Nº 9394/96), como almejavável para reger a educação em todo o território nacional. De acordo com a base, as habilidades e competências a serem desenvolvidas no componente Língua Portuguesa devem orientar possíveis progressões dos currículos e das propostas pedagógicas da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias nas escolas. Além disso, devem:

[...] orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam *vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias* (impressa, digital, analógica), situadas em *campos de atuação social* diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2017, p .485 grifos dos autores).

Como podemos observar, a constituição do atual Componente Curricular de Língua Portuguesa é resultado do aprimoramento de pesquisas e da confluência dos documentos norteadores para o currículo nos últimos anos no Brasil. Dessa forma, a concepção de letramento adotada por eles, inicialmente, foi uma concepção de letramento autônomo, voltada a decifração do código, preparação técnica, língua neutra e existente em si mesma, sem preocupação com seus desdobramentos de uso nas práticas sociais. Bunzen (2011) ratifica isso ao admitir que essa “disciplina vai se

reconfigurando nas práticas escolares em diálogo com políticas públicas para a educação, mais recentemente, com as pesquisas acadêmicas sobre ensino de línguas nas escolas” (BUNZEN, 2011, p. 907).

É somente no final da década de 1990 que se inicia essa perspectiva de letramentos sociais nos documentos e uma valorização das práticas de linguagem, a observância às relações de poder, que antes eram desconsideradas pela concepção autônoma, passou a ser colocada em discussão, processo que vem sendo ampliado aos poucos pelos PCN+, pelas OCEM e, com mais força, pela BNCC.

No entanto, ainda que os estudos e pesquisas tenham se voltado ao desenvolvimento de uma concepção de letramentos sociais, e que novas políticas públicas tenham sido implementadas para a educação, em grande medida, a escola continua engessada sob a égide desses documentos orientadores quando orientam um padrão de regras global. Tal padrão, diz respeito a definição dos conteúdos ensináveis, a quantidade de horas diárias e anuais que o estudante deve cursar em cada série ou disciplina, a busca por um desenvolvimento homogêneo planejado pelo estado-nação para encaixar os estudantes em um padrão de educação nacional.

A ação de implementar um documento nacional único, como a BNCC, promove a ideia de imposição de uma língua nacional única (apagando línguas de povos minoritários), assim como nos tempos coloniais. Dessa forma, quando refletimos sobre esses conteúdos universais a serem ensinados (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais) (BRASIL, 2018, p. 8), percebemos a visão de um protótipo de cidadão com habilidades e competências homogeneizantes, e uma formação que deve gerar um produto nacional padrão como resultado de investimentos econômicos. Nesse sentido, indagamos: estaríamos retrocedendo no projeto de letramentos sociais? Voltamos a treinar pessoas com foco no exercício de funções específicas do mercado de trabalho, assim como informaram Pietri (2010) e Malfacini (2015) sobre a educação dos anos 1970?

Apesar dessas indagações, a BNCC propõe uma educação integral onde os(as) estudantes estariam sendo preparados para todos os desafios da vida no trabalho *e em sociedade*, o que nos leva a inferir que o período escolar se pretende capaz de proporcionar a eles as habilidades letradas suficientes para participarem de todas as práticas sociais as quais deverão ter acesso para sua vida em sociedade. Ou seja, a escola estaria

buscando inserir práticas de letramentos sociais mais amplas e que digam respeito a vida cotidiana dos(as) alunos(as). Neste caso, cabe refletir: a quais tipos de práticas de letramento os estudantes têm/teriam acesso durante a fase escolar? Quais os novos redirecionamentos? É sobre isso que refletiremos a seguir.

1.2 Os multiletramentos e a BNCC para a área de linguagens

A virada do século e a chegada da Web 2.0, bem como o acentuado desenvolvimento das TDICs, as transformações ocorridas no seio da sociedade contemporânea, segundo Lankshear e Knobel (2007), fez surgir uma “virada cultural⁶” que promoveu muitas novidades nesse campo de pesquisas. Não obstante a isso, faz-se necessário colocar que as mudanças ocorridas no meio digital provocaram o surgimento de uma multiplicidade de canais de comunicação e de multissemiotes nos textos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Assim, com a preocupação voltada aos detalhes desse novo fenômeno, as pesquisas desenvolvidas pelos NEL trouxeram um olhar mais especializado na direção dos novos e múltiplos letramentos.

Conforme observam Lankshear e Knobel (2007), em se tratando de sociedade, o fenômeno em torno desse novo cenário digital mundial contemporâneo, em que se observa novas formas de se comunicar, de produzir e de interpretar textos, extrapola a noção de letramentos que vinha sendo considerada até então. Para eles, em meio a essas novas tecnologias de comunicação - desses “novos letramentos” - os quais os autores os diferem como letramentos de casos paradigmáticos e letramentos de casos periféricos, os sujeitos passam a desenvolver um novo *ethos*, isto é, uma

⁶ Conforme Hall (1997), refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades. Confira em: HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). Media and cultural regulation. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997. (Cap. 5). Saiba mais em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf Acesso em 19 de abr. de 2021.

nova forma de lidar com a produção e a com recepção de textos em contextos digitais, como percebem Canclini (1997) e Rojo (2015).

Em relação aos aspectos textuais, esses novos letramentos emergentes que passaram a se manifestar nos novos gêneros discursivos híbridos (multimodais) como marca das novas práticas sociais, passaram a envolver a utilização simultânea de textos escritos, imagens estáticas, imagens em movimento, infográficos etc. Embora o adjetivo “novo(a/s)” tenha sido frequentemente utilizado por autores desta área de pesquisa para caracterizar a sociedade contemporânea e sua relação com os textos, Hissa; Silva e Valentim (2019) questionam o uso de tal adjetivação, pois, para elas, o que era novo na virada do século poderá não ser mais, ou ter sido incorporado noutras novidades depois de passadas duas décadas.

Corroborando o pensamento dessas autoras sobre os fenômenos em torno desses “novos” letramentos, é preciso salientar que, nos últimos 10 ou 15 anos, as questões em torno da relação letramento e sociedade vêm provocando mudanças que impactaram diretamente à indústria, o comércio, às redes de comunicação e, claro, a educação. Também não podemos deixar de acrescentar aqui que, nesse interim, surgiram outros “novos” letramentos, imbricados à noção de letramento crítico, que marcaram/marcam a sociedade, e que vertentes teóricas já vêm mobilizando os centros acadêmicos em busca de identificar novas faces desse campo tão vasto de pesquisas (MENEZES de SOUZA e MONTE-MÓR, 2006).

Foi diante dessa realidade multifacetada e pensando em como desenhar o futuro de uma nova geração – pessoas em contato direto com a multiplicidade de informações e de culturas em suas práticas sociais cotidianas - que a temática tomou centralidade nos objetivos traçados pelo GNL (2021). Partindo da percepção dessa realidade, esse grupo teve a preocupação de propor uma pedagogia voltada aos multiletramentos, considerando as práticas multiletradas dos estudantes que passaram a desenvolver um novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), com novas formas de pensar, de construir sentidos e de agir, imersos em um mundo digital, multimodal, multissemiótico, multicultural e hiperconectado, que propõe novas demandas e, conseqüentemente, um novo currículo escolar.

Apesar da Pedagogia dos Multiletramentos não ser uma proposta pedagógica tão “nova”, uma vez que o manifesto foi produzido nos Estados Unidos em 1996, portanto, há 25 anos, somente há três anos passou-se a discutir essa perspectiva epistemológica nos documentos de orientações

curriculares de língua portuguesa no Brasil. Contudo, não podemos esquecer que as OCEM já trouxeram tais orientações para o ensino de Língua Inglesa em 2006, dez anos antes da promulgação da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de “introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas” (BRASIL, 2006, p. 87).

Uma vez que os multiletramentos passaram a fazer parte das propostas metodológicas de ensino da BNCC para o presente contexto, fazem-se necessárias algumas reflexões:

a) Inicialmente, ao pensar na construção do Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, o GNL (2021) os conceituou de duas maneiras: primeiro afirma que os multiletramentos extrapolam a noção de letramento tradicional, já que representam a “emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística” (GNL, 1996[2021], p. 106). Para além disso, o grupo também denomina de multiletramentos o quadro pedagógico que desenvolveu para trabalhar a diversidade cultural e linguística na escola, cujo detalhamento será feito mais adiante.

b) É importante ressaltarmos também que autores brasileiros divergem quanto a concepção de multiletramentos, ora concebendo-os no sentido de letramentos múltiplos ou das relações sociais com as tecnologias multimidiáticas, ora como uma pedagogia de fato construída para sistematizar o ensino na escola. É pensando nessas divagações que Rojo e Moura (2012, p. 13) elucidam sua visão de que:

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz 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 constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Do mesmo modo, considerando o quadro pedagógico do GNL (2021), Bevilaqua (2013, p. 110) assinala que:

Na perspectiva dos Multiletramentos, a cada novo processo de Design, o sujeito produtor de sentido mobiliza recursos de sentido disponíveis, aos quais acrescenta suas especificidades e peculiaridades construídas na interação social, que configuram sua identidade, motivação e interesse, resultando sempre em um novo recurso recriado, transformado, nunca meramente reproduzido.

O que podemos depreender, de acordo com Rojo e Moura (2012) e Bevilaqua (2013), é que para se trabalhar com a perspectiva dos multiletramentos na escola é importante, antes de tudo, ter clareza sobre qual/quais concepções adotar.

c) Por fim, precisamos considerar a noção de multiletramentos na BNCC, sabendo-se que dela emanam as orientações pedagógicas para as atividades nos LDs. Nesse sentido, produzimos um quadro para que possamos melhor visualizar alguns excertos em que o documento se refere ao termo multiletramentos atribuindo-lhe diferentes sentidos, tanto na base para o Ensino Fundamental quanto na base para o do Ensino Médio.

Quadro 1 - Concepção de Multiletramentos na BNCC

... diversidade cultural.	Pág. 70
... ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de <i>designer</i> : alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.	Pág. 70
... práticas sociais do <i>mundo digital</i> ...	Pág.184
... <i>diferentes semioses e linguagens</i> (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.	Pág. 242

... explorar e produzir conteúdo em <i>diversas mídias</i> , ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à <i>tecnologia</i> , à <i>cultura e ao trabalho</i> ;	Pág. 275
... além dessa visão <i>intercultural</i> e “desterritorializada” da língua inglesa [...] além da <i>cultura do impresso</i> (ou da palavra escrita) ...	Pág. 487
... práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de <i>diferentes linguagens</i> ou semioses (nota de rodapé nº 60).	Pág. 487

Fonte: Elaborado pelo autor (grifos meus).

Como podemos observar, a partir do Quadro 1, há pelo menos quatro maneiras diferentes de conceber multiletramentos na BNCC: Notamos um uso que nos remete a um sentido mais generalizante (páginas 242, 275, 487), onde se atribui ao prefixo “multi” um sentido equivalente a “múltiplos”, ou seja, pluralidade de letramentos sociais (modelo ideológico [STREET, 1984]); nas páginas (184 e 242) a utilização de alguns termos que nos remetem à relação dos estudantes com as tecnologias digitais TDICs, dialogando com os aspectos de mudanças nas esferas das vidas profissional, pública e privada observados pelo GNL (2021); nas páginas (70, 242, 275 e 487) há um sentido em conformidade com o Manifesto do GNL (2021), no qual se propõe trabalhar o duplo significado do prefixo “multi”, considerando os eixos da “Multimodalidade e Multiculturalidade”, ou seja, a multiplicidade de canais integrados de comunicação e a diversidade cultural e linguística dos textos; e há também um uso termos que dialogam com o projeto pedagógico de letramentos pensado pelo GNL (2021), na página 70, cuja sistematização metodológica dos componentes “o quê” e “como” é evidenciada pela expectativa de formar um estudante *designer*, capaz de remixar, transformar, redistribuir, produzir novos sentidos e (re)praticar criativamente (BRASIL, 2017).

Essas observações levam-nos ao entendimento de que os multiletramentos constituem-se um “novo” caminho pedagógico na BNCC de para a Área de Linguagens e guiam-nos a uma reflexão sobre o almejado processo de inclusão social na esfera pública, o redirecionamento do processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a reorganização dos currículos escolares brasileiros e a reverberação de tudo isso nas atividades dos LDs.

Daí a necessidade de se investigar como atividades em LDs evidenciam todas essas perspectivas de letramentos e multiletramentos, considerando os quatro eixos integrantes do componente Língua Portuguesa da base, os quais são: leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica); oralidade; análise linguística/semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita).

No tocante a isso, parece-nos sensato pensar, de certa forma, que para práticas baseadas em tais epistemologias de ensino serão estabelecidas políticas de formação continuada para os professores, já que tais profissionais deverão adequar suas propostas de atividades à utilização dos livros didáticos as metodologias de ensino orientadas na BNCC, ações que pressupõem a existência de determinadas habilidades e conhecimentos teóricos prévios.

A seguir, refletiremos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, as pesquisas a ela relacionadas, e como ela poderia se revelar em atividades nos livros didáticos de língua portuguesa.

1.3 Pedagogia dos Multiletramentos: principais premissas

Com as mudanças ocorridas nas relações da sociedade quanto à leitura e a escrita, de forma globalizada, especialmente nos últimos trinta anos, surgiu também uma grande preocupação por parte da academia sobre novas metodologias de ensino, de forma que pudesse manter um diálogo entre o novo cenário surgente no espaço da aprendizagem e um consequente novo currículo. É em meio a esse contexto que, em setembro de 1994, um grupo formado por dez professores⁷ provenientes dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Grã-Bretanha, reuniram-se na cidade de *New London, New Hampshire*, EUA, no Centro de Comunicação e Cultura da Universidade de Queensland, para discutirem como desenhar o “futuro social” dos estudantes.

No encontro do grupo, que durou cerca de uma semana, os pesquisadores discutiram uma longa pauta cujos resultados foram

⁷ Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. GNL (2021).

publicados em um manifesto, dois anos depois, em 1996, na revista *Harvard Educational Review* (Revista Educacional de Harvard) com o título *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (A Pedagogia dos Multiletramentos: Desenhando Futuros Sociais).

O manifesto desses autores consistiu em uma nova proposta pedagógica com uma visão mais abrangente do letramento que aquela oferecida por abordagens tradicionais baseadas somente na língua (GNL, 2021). Para tanto, o grupo apresenta um termo novo, cunhado pelos próprios autores, que viria ser capaz de absorver e representar aspectos essenciais de certos desdobramentos aos quais se referiam. Nesse sentido, observamos que, no percurso de sua produção, vai se construindo um link que liga os multiletramentos a sentidos específicos e diversos. Inicialmente, segundo os autores, dois argumentos principais emergiam de suas discussões naquele momento:

O primeiro está relacionado à crescente multiplicidade e à integração de modos significativos de construção de significado, em que o textual também está relacionado ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental [...] Em segundo lugar, decidimos usar o termo “multiletramentos” como forma de enfatizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global (GNL, 2021, p. 107).

Esse excerto expõe os dois eixos centrais tomados como justificativa para a realização do encontro desses professores, e já explica, de forma sintética, o primeiro sentido atribuído por eles ao termo “multiletramentos”, no caso, uma referência a dois “*multis*” específicos: a multiplicidade de canais de comunicação e a multiplicidade cultural e linguística presentes na sociedade contemporânea. Para o GNL, os novos meios de comunicação estavam dando uma nova forma ao modo como usamos a língua e causando impactos, tanto nos campos de atuação da vida profissional, como da vida pública, enquanto cidadãos, como da vida pessoal, uma vez que os estudantes são participantes de diferentes comunidades em suas interações sociais cotidianas, sejam elas virtuais ou não.

Nesse sentido, afirma que os multiletramentos envolvem modos de representação que variam conforme a cultura e o contexto das pessoas, o

que extrapola a noção de língua considerada até então. De forma a estabelecer um conceito, acrescentam que o termo multiletramentos encapsula todos os resultados de suas pesquisas, já que será utilizado para:

descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual (GNL, 2021, p. 106),

Segundo os autores do manifesto, grande parte dos estudantes daquela época já convivia com a multiplicidade de linguagens que emergiam das TDICs e as culturas que permeavam os mais diversos níveis sociais quanto a crenças, ideologias políticas, situação econômica, raça, transnacionalidade etc. Esses aspectos coadunam com a percepção de Lemke (2010, p. 468), ao afirmar que “as formas visuais e textuais e as convenções para combiná-las passaram por muitas mudanças históricas interessantes”, e isso influencia diretamente à construção de sentidos no processo de leitura e escrita.

Cope e Kalantzis (2009, p. 167) sintetizam esse fenômeno acrescentando que:

Com essas novas práticas de comunicação, novos letramentos emergiram. E esses novos letramentos estão incorporados às novas práticas sociais – modos de trabalhar em empregos novos ou transformados, novos modos de participar como cidadão em espaços públicos, novas formas de identidade e personalidade.

Assim, buscando fazer revisões sobre o que produziram junto ao grupo e retomando de tempos em tempos a temática com um olhar cada vez mais crítico, esses autores advogam que a escola e os seus antigos métodos de trabalho com os letramentos convencionais centrados nas “letras” e nos “cânones” que objetivavam moldar os estudantes a uma “forma social” que

considerava correta ou adequada, não se concebe mais na contemporaneidade. Além disso, defendem que:

o tipo de pessoa que pode viver bem neste mundo é aquele que adquiriu a capacidade de navegar de um domínio de atividade social para outro, que está flexível em sua capacidade de articular e ordenar suas próprias identidades e que pode encontrar maneiras de estabelecer diálogo e aprender novas linguagens sociais (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 9)

Nessa direção, a sociedade do século XXI apresenta aspectos novos em relação a gerações anteriores. As pessoas agora estão envolvidas em multiculturas, participando das diversas esferas sociais, consumindo e produzindo textos multimodais. Esses novos aspectos sociais são preocupações que precisam ser consideradas na educação, pois se as pessoas estão tornando-se multifacetadas, a escola precisa acompanhar essas mudanças no projeto de ensinar.

Em diversos momentos de sua produção, o GNL (2021) destaca o termo “transformação”, mostrando a necessidade de acompanhar as mudanças culturais que estão ocorrendo além dos muros da escola, um olhar para essa virada cultural a que se referiram Lankshier e Knobel (2007), que marca um divisor histórico, colocando a sociedade da Web 1.0 de um lado, caracterizada por leitores essencialmente passivos, que apenas recebiam as informações e não intervinham no espaço digital, e de outro, a sociedade ativa da Web 2.0 (LANKSHEAR; KNOBEL 2007; BUZATO 2010). Essa geração que surge, diferentemente da anterior, passa a intervir digital e virtualmente, a produzir textos e a compartilhá-los na rede, a criar comunidades de relacionamentos virtuais etc.

Com relação às produções de texto nesse contexto, espontaneamente, passou-se a ter uma combinação das modalidades oral, visual, escrita, e esse fenômeno tem ressoado positivamente, pois favoreceu milhões de pessoas que não lidavam bem com o processo de escrita canônico, assim como tirou outros milhões do anonimato, possibilitando-lhes acesso à esfera pública, dando-lhes voz, influência, tornando o espaço digital um ambiente multidirecional, “democrático”, interativo e colaborativo. O GNL já observava que:

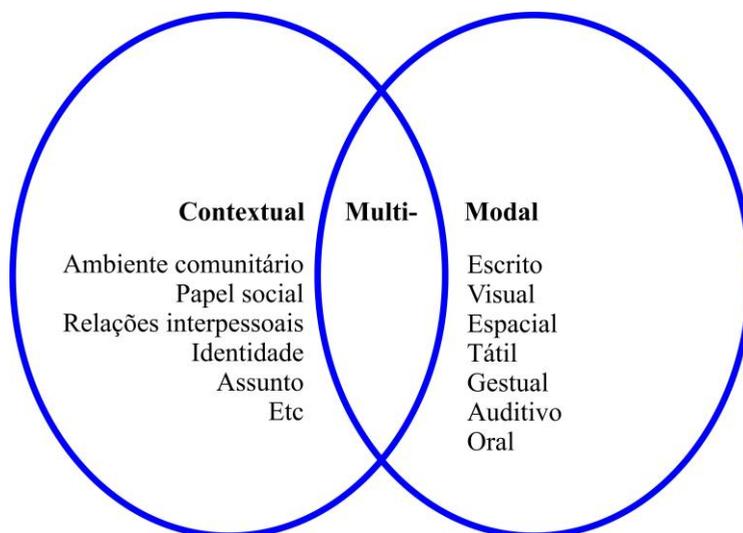
Os novos canais multimídia e hipermídia podem promover, e as vezes promovem, membros de subculturas com a oportunidade de encontrar suas próprias vozes. Essas tecnologias têm o potencial de possibilitar maior autonomia a diferentes mundos da vida, como, por exemplo, a televisão multilíngue ou a criação de comunidades virtuais, por meio do acesso à internet (GNL, 2021, p. 116).

Afirmado esse posicionamento, Lemke (2010) defende que os novos gêneros discursivos em circulação na contemporaneidade produzem significados mais abrangentes do que apenas a simples somatória de modalidades individuais, ou seja, são significados multiplicados. Nas palavras do autor, isso ocorre “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. 462).

Como podemos ver, espontaneamente os estudantes contemporâneos estão envolvidos com novas formas de leitura e produção. São novos leitores, novas formas de consumir textos, “*prosumidores*” como postulou Canclini (1997), ou “*lautores*” como encontramos em Rojo (2015), pessoas que estão, naturalmente, mesmo que na informalidade, em contato com novos gêneros híbridos, novas ferramentas empoderadoras, novas formas de dizer, de compreender, de interagir.

Há que se levar em consideração, além disso, que, se por um lado, essas ferramentas contribuem para um avanço na educação, possibilitando agilidade e conforto, por outro, também são armas que podem ser utilizadas para se produzir crimes, publicar inverdades, manipular informações (*Fake News*), transgredir a ética, fomentar a prática do *ciberbullying*, por exemplo, dentre outros, o que torna necessária uma intervenção educativa crítica e curadora.

A figura a seguir, proposta por Kalantzis & Cope, resume esse aspecto “multi” da relação linguagem e sociedade incorporada à noção de multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres.

Figura 1 - (Multi)culturalidade e (Multi)modalidade

Fonte: Trabalhos e diários de Kalantzis & Cope. Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>. Traduzido e adaptado pelo autor.

Apesar da simplicidade da ilustração acima, esse aspecto “multi” fica ainda mais claro quando observamos, nas palavras de Canclini (2003), o fenômeno da interculturalidade. O autor advoga que esse fenômeno ocorre, não apenas pela diversidade social ocasionada pelo aumento da frequência de estudantes de diversas identidades e culturas nas escolas, mas pelo quanto eles estão envolvidos em múltiplos textos, discursos e eventos de letramentos compartilhados. Neste caso, para o autor, realmente não é possível fazermos classificações simplistas sobre a complexidade dos fenômenos culturais, porque, segundo explica o estudioso, há um entrecruzamento entre as diversas fronteiras sociais que separam as comunidades e identidades, ou seja, não é possível delimitar onde termina uma cultura e inicia-se outra.

Ainda nos reportando a Canclini (2003) e nos apropriando dos termos “*descoleccionar*” e “*desterritorializar*” os cânones⁸, apresentados por

⁸ “Descoleccionar” é um termo cunhado por Canclini (1997) para referir-se ao armazenamento de bens simbólicos nas culturas híbridas, e “desterritorializar” refere-se a dois processos: a perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das

ele nesta obra, notamos que é nesta perspectiva que a proposta dos multiletramentos pretende ressignificar as linguagens e culturas populares marginais, no intuito de propiciar uma reflexão crítica sobre o que vinha sendo imposto como correto nas escolas e impetrar ações mais condizentes com a realidade prática dos estudantes, fator denominado pelo autor de gêneros do discurso “impuros”.

Rajo (2012, p. 16) coaduna com esse posicionamento quando reconhece nos estudantes contemporâneos “novas éticas” e “novas estéticas”. Para ela, concebe-se uma “nova ética” em virtude de serem agentes que não se baseiam mais em propriedade, mas no diálogo entre novos interpretantes, e “novas estéticas” porque se baseiam nos letramentos críticos e critérios próprios de coleção. Ou seja, para a autora, a coleção cultural de um estudante da cadeira à direita, na sala de aula, nunca será a mesma do estudante à esquerda ou à frente, encaixando-se, perfeitamente, na ideia de Canclini (2003) sobre “*descoleção*” e “*desterritorialização*” dos cânones.

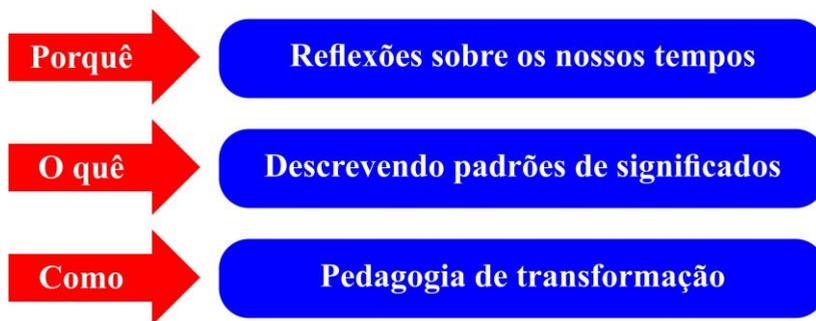
Uma vez consciente de que é preciso rever seus currículos, alertamos para a necessidade de realizar mudanças, não somente em uma gama de conteúdos formais provenientes por documentos reguladores, como a BNCC, por exemplo, construídos por agentes que, em sua maior parte, desconhecem a realidade do chão da escola e de seus contextos locais.

Nesse sentido, visando trazer sugestões que impactem diretamente as escolas, após as reflexões iniciais sobre os aspectos do prefixo “multi”, apresentamos a proposta do Grupo de Nova Londres sobre o seu projeto pedagógico de multiletramentos baseado nas dimensões dos três componentes: “porquê”, “o quê” e “como”, conforme poderemos ver na figura a seguir:

velhas e novas produções simbólicas.

CANCLINI, N. G.. Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina

Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350: Culturas híbridas, poderes oblíquos.

Figura 2 - O projeto dos Multiletramentos

Fonte: Elaborada pelo autor com base no GNL (2021)

1.3.1 As dimensões do “porquê”

O “porquê” da Pedagogia dos multiletramentos é o pilar inicial do tripé e consiste em uma espécie de justificativa para a produção do manifesto, representando as mudanças que já vinham ocorrendo em, pelo menos, três campos de atuação da vida em sociedade, como já referido anteriormente: vida profissional, vida pública e vida privada. O propósito era “garantir que todos os alunos se beneficiassem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica” (GNL, 1996[2021], p. 102). Na figura abaixo, Kalantzis e Cope constroem uma síntese contextual das principais mudanças que perceberam.

Figura 3 - As dimensões do “porquê” dos Multiletramentos

	<i>De...</i>	<i>Para...</i>	<i>Para...</i>
<i>Trabalho</i>	Fordismo	Pós-Fordismo	Diversidade Produtiva
<i>Cívico</i>	Nacionalismo	Estado em Declínio	Pluralismo Cívico
<i>Pessoal</i>	Cultura de Massa	Comunidade Fragmentada	Identidade em Multicamadas
<i>Aprendizagem</i>	Institucional em massa	‘Progressiva’	Nova Aprendizagem

Fonte: Trabalhos e diários de Kalantzis & Cope. Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>. Traduzido e adaptado pelo autor.

Para iniciarmos uma exposição descritiva do projeto dos autores pelo mundo do trabalho, o GNL (2021) defende que havia um discurso completamente novo orquestrando o âmbito dos negócios e as questões administrativas de um lado, e de outro, discursos preocupados com a educação, com a reforma educacional e com a ciência cognitiva. Além disso, muitos autores já vinham sinalizando “termos e interesses em vários discursos pós-modernos e críticos com foco na libertação, destruição de hierarquias e honra à diversidade” (GNL, 2021, p. 109). Esse movimento, sem dúvidas, era uma indicação de que um novo cenário despontava no campo do trabalho.

As principais mudanças pelas quais vinha passando a sociedade, conforme a Figura 3, eram em decorrência do Pós-Fordismo, da ascensão capitalista global e das consequências desta, sobretudo, no setor da indústria. Por um lado, os avanços tecnológicos que alteravam constantemente as relações nos setores de trabalho traziam uma nova linguagem, exigiam um novo perfil profissional para operar máquinas digitais com novas adaptações e que exigiam habilidades com facetas multimodais (KALANTZIS; COPE, 2006). Além disso, esses equipamentos

obrigavam os operários a estar constantemente se reciclando para que pudessem permanecer em seus postos de trabalho, sobretudo, nos países desenvolvidos.

Em contrapartida, conforme Cope e Kalantzis (2000), aqueles que tinham pouca condição de se aprimorarem profissionalmente e não conseguiam acompanhar essa dinâmica, geralmente perdiam seus empregos. O GNL, referindo-se a esse assunto, coloca que uma divisão de trabalho minúscula e desqualificada passou a ser “substituída por trabalhadores “polivalentes” e bem preparados, que são flexíveis o suficiente para realizar um trabalho complexo e integrado” (GNL, 2021, p. 109). No entanto, o grupo faz questão de alertar aos profissionais da educação quanto a não caírem em uma visão tecnocrata, com função apenas de preparar operários para o mercado, tendência que se mostrou muito produtiva no Brasil, quando observamos pesquisas como as de Pietri (2010) e de Malfacini (2015).

De forma a justificar o trabalho que estava propondo, o GNL (2021) faz um alerta sobre o perigo de que suas palavras fossem cooptadas por discursos impulsionados pela economia e pelo mercado. Por isso traz a ideia de que “uma visão altamente democrática das escolas, deve incluir uma visão de sucesso significativo para todos, que não seja definida exclusivamente em termos econômicos” (GNL, 2021, p. 111). Concordando com esse posicionamento, advogamos que, de fato, facilmente, um sistema de educação poderia, equivocadamente, diante de suas necessidades primárias, se envolver com interesses puramente econômicos, permitindo que a face exploratória do capital humano seja a mola mestra que lhe direcione em um sistema capitalista, perceptível em qualquer sociedade que por ele é movida.

No Brasil, por exemplo, desde os anos 1960 busca-se converter educação em capital humano, ou mão de obra especializada (YANNOULAS; SOARES, 2009). Na Constituição Federal de 1988, por exemplo, em seu artigo 205, já se preconizava uma educação que preparasse os estudantes para o exercício da cidadania e sua preparação para o trabalho, discurso que também passou a ser reproduzido em documentos posteriores como a LDB (Lei nº 9394/96) e a BNCC.

Ao realizarem uma importante pesquisa sobre educação e qualificação para o trabalho, Yannoulas e Soares (2009) constataram que os sistemas de educação estão intrinsecamente relacionados à questão do

mérito e do estabelecimento de hierarquias de níveis para o exercício profissional no mundo produtivo. Sobre esse aspecto, Kalantzis e Cope, (2006, p. 130) adicionam, paralelamente ao GNL (2021), que “a logística de negociar diferentes mudanças leva a setor do trabalho a uma nova fase, a da diversidade produtiva, inclusive em termos de especialização em nichos, de terceirização da produção e da customização do consumo”.

Sintetizando, portanto, as inquietações do grupo sobre a esfera profissional, os autores alertam que a intervenção a ser feita diante desses problemas não consiste em apenas preparar pessoas educadas com habilidades e competências específicas para receberem ordens hierárquicas, como na antiga estrutura de comando, mas é preciso educar com vistas a proporcionar um caminho cuidadoso, que ofereça aos alunos a oportunidade de acesso ao mercado de trabalho, mas que mantenha fronteiras bem definidas entre o binômio educação X trabalho.

Concomitante com as rápidas e bruscas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, as relações entre os indivíduos e a sociedade também passaram a sofrer impactos. O GNL (2021) coloca que, nos últimos dez anos, até a data de publicação do manifesto, o racionalismo econômico e o fortalecimento do capitalismo emergente pós Guerra Fria vinham diminuindo a importância dos espaços públicos e enfraquecendo o Estado, com o intuito de fortalecerem o mercado e estabelecerem uma nova ordem mundial pautada na expansão do liberalismo econômico e no enfraquecimento do Estado. Citando Fukuyama (1992), os autores lembram que “em apenas uma década ou duas, esse liberalismo prevaleceu globalmente, quase sem exceção” (FUKUYAMA, 1992 *apud* GNL, 2021, p. 112).

Essas novidades nas estruturas públicas, é claro, provocaram mudanças diretas na escola e impactaram diretamente à educação, pois, segundo o grupo, o enfraquecimento do Estado proporcionou o fortalecimento de “organizações paramilitares e facções políticas etnonacionalistas”, e as escolas agora precisam repensar suas políticas de identidade e de assimilação desses novos grupos que se destacam, são novas identidades linguísticas e culturais que passam a tomar visibilidade na sociedade e no cenário escolar, provocando, conseqüentemente, mudanças na pedagogia do letramento (GNL, 2021).

Um dos pontos principais para o qual o grupo chama-nos a atenção são as semelhanças registradas nessas mudanças locais em

conectividade com as mudanças globais. Ou seja, já que o novo capitalismo emergente provocou mudanças geopolíticas em todos os países do mundo, ao mesmo tempo, os desafios encontrados pelas escolas passam a ser semelhantes em todos esses lugares, inclusive no Brasil, e exatamente por isso, pensavam em um projeto de multiletramentos a nível global. Nesse sentido, o grupo explica que:

Diversidade local e conexão global significam não só que não é possível haver um padrão, mas também que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe social; as variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; os discursos híbridos interculturais; a troca de código que frequentemente é encontrada dentro de um texto entre vários idiomas, dialetos, ou registros; os diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagens e objetos materiais (GNL, 2021, p. 113).

A preocupação desses autores era justamente a de construir uma proposta pedagógica que pudesse diminuir os impactos dessas diferenças sociais e de identidades entre os estudantes na sala de aula, e fortalecer a pedagogia do letramento, fenômeno que parecia tomar maior complexidade conforme os dias iam passando. Ao citarem Kalantzis e Cope (1993), declaram que “Essa é a base para o senso pós-nacionalista de propósito comum que é agora essencial para ordem global pacífica e produtiva” (KALANTZIS; COPE, 1993 *apud* GNL, 2021, p. 113).

Com a popularização da internet e os avanços nos meios de comunicação em massa, o mundo está se adequando a uma nova realidade de vida em rede, e esse é também um aspecto que não se restringiu apenas à sociedade americana, mas todas as demais sociedades, inclusive a brasileira. Comportamentos e ações pessoais e de pequenos grupos que antes eram mais reservadas, agora se tornaram públicos. As pessoas estão cada vez mais conectadas por meio das grandes redes sociais que englobam comunidades de relacionamentos entre pessoas de todas as partes do mundo, impactos que estão diretamente relacionados a educação, às novas formas de produzir e consumir textos (LANKSHIER; KNOBEL, 2007; LEMKE, 2010; GNL, 2021).

Nesse sentido, conforme assinala o GNL, se por um lado tínhamos subculturas com poucos espaços - algumas identidades de gênero, etnias etc, que passaram a ganhar significados e notoriedade social - por outro, o espaço privado passou a ser invadido pelos meios de comunicação e informação, ao que os autores chamaram de “cultura do *commodity* global”.

O grupo também exprime o fato de que os pais dos alunos estão buscando maneiras de conduzir os filhos em meio a essa multiplicidade da vida porque entendem essas narrativas como invasoras, ao mesmo tempo em que acreditam não terem como evitá-las, e os professores entendem que diante dessas facetas seus métodos pedagógicos de ensino estão se tornando obsoletos e que precisam encontrar uma forma de negociar uma criação de sentido ou forma de recepção crítica por parte dos estudantes, mas ainda estão no campo da indagação sobre como isso poderia ser feito.

Kalantzis e Cope (2006, p. 139) alertam-nos para o fato de que as pessoas vivem, atualmente, conectadas às diversas culturas híbridas, ao mesmo tempo, o que as torna fragmentadas (*identidades multifacetadas*), dados que também confirmam as reflexões de Canclini (2003) sobre culturas e territórios, em se tratando do cenário mundial, e de Rojo (2012), em se tratando da realidade brasileira. Dessa forma, as grandes comunidades da internet estão constringendo os indivíduos a compartilharem suas histórias na rede de modo que, pequenas ações ou assuntos bem pessoais como sexualidade, tornou-se potenciais para discussões em mídia. Além disso, relacionamentos familiares que mantinham tradições hierárquicas paternalísticas passaram a ser rompidas, pois, para esse novo aspecto da sociedade, transmite-se uma ideia de “cínico, manipulativo, invasivo e explorador (GNL, 2021, p. 115).

Outro aspecto da vida privada que sofreu suas modificações, na observação dos autores, tem relação com a necessidade dos indivíduos de serem ouvidos e de adquirirem autonomia nas suas discussões. O grupo assinala, em uma visão de presente (no tempo e espaço de sua produção), e principalmente visando um refinamento sobre isso em um futuro bem próximo, que os “novos canais de multimídia e hipermídia podem promover, e as vezes promovem, membros de subculturas com a oportunidade de encontrarem suas próprias vozes” (GNL, 2021, p. 116). Ao decidirmos analisar evidências dos multiletramentos em materiais didáticos, certamente, temos a expectativa de que atividades que proporcionem aos estudantes a oportunidade de se expressarem, de manifestarem seus

pensamentos e ideias façam parte desse grande projeto de multiletramentos a que se refere o GNL, conforme está sendo previsto nas premissas da BNCC.

Dentre muitos aspectos, o grupo também toca numa questão já levantada por Canclini (2003), anteriormente, no que concerne às fronteiras entre as comunidades de relacionamentos, a exemplo das comunidades *gays* ou comunidades de negócios, que não têm limite fronteiro definido entre uma e outra, de forma que pessoas facilmente entram ou saem, as alianças e vínculos entre as pessoas não têm mais caráter definitivo, são mais livres e podem até ser quebrados facilmente.

Desse modo, essas identidades se entrecruzam, o que era do limite individual passa a fazer fronteiras e até a adentrar ao campo individual das pessoas, umas para com as outras, e, neste caso, os espaços públicos do pluralismo civil e seus limites tornam-se mais evidentemente complexos e coincidentes (GNL, 2021). Kalantzis e Cope (1995) *apud* GNL, (2021) também asseguram que as pessoas, enquanto indivíduos, participam de várias comunidades simultaneamente - trabalho, interesses e afiliações étnicas, identidade sexual etc – fator que lhes confere várias identidades e camadas culturais e linguísticas sobrepostas.

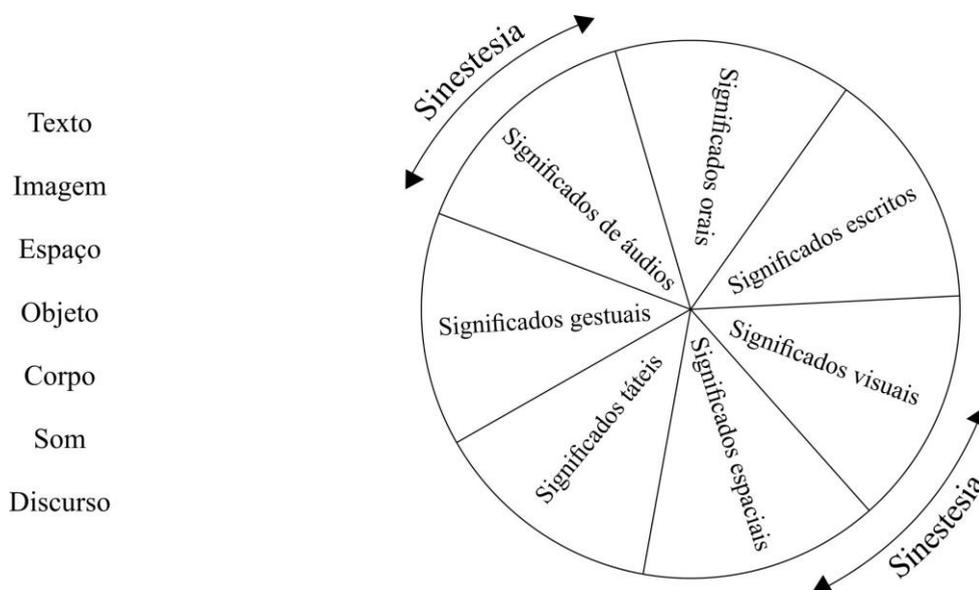
É diante de tudo isso que o grupo proclama a necessidade de refletir o “porquê” dessa pedagogia como divagações sobre novas maneiras de ensinar e de aprender. Para tanto, faz um *link* entre o sentido atribuído aos dois “*multis*” específicos, relatados no início da seção, com as três esferas de relações, profissional, pública e privada, onde cada uma de suas facetas nos remete ao termo multiletramentos.

Portanto, se há diversas camadas culturais e linguísticas, então atividades em LDs e o processo de ensino precisam ser pautados na diversidade cultural e multiplicidade linguística dos textos que, conseqüentemente, são promotoras de múltiplos discursos e múltiplas criações de sentidos. Assim, isso precisa ser negociado entre os estudantes para que não haja discriminação e exclusão, e é exatamente por isso que o Grupo de Nova Londres define o seu caminho afirmando sua direção ao mundo que a pedagogia do letramento precisa lidar (GNL, 2021, p. 116).

2.3.2 As dimensões do “o quê”

O componente “o quê” é o segundo do tripé que sustenta a proposta de fundamentação pedagógica do Grupo de Nova Londres. Esse componente, para os autores do manifesto, representa suas inquietações sobre a composição do ambiente da aprendizagem no processo de ensino, ou o que, de fato, deveria ser aprendido pelos estudantes. Diante das discussões apresentadas, os autores propuseram que o caminho mais promissor para uma aprendizagem profícua e que fizesse sentido para esse tempo seria encontrado nos *designs* de significado e nos diferentes modos de produção de sentido, como veremos no esquema abaixo.

Figura 4 - Modos ou formas de significado do componente “o quê”



Fonte: Trabalhos e diários de Kalantzis & Cope. Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>. Traduzido e adaptado pelo autor.

O *design*, para os autores da Pedagogia dos Multiletramentos, é um conceito-chave. De forma mais explicativa, o Grupo de Nova Londres advoga que trabalhar o conceito de *design* na aprendizagem é trabalhar a metalinguagem dos multiletramentos, pois trata-se de um termo que se

tornou comum nos ambientes de trabalho, assim como para os sistemas de ensino nos últimos anos. Dessa forma, esses autores defendem que, com a ajuda dos docentes, os(as) estudantes se apropriam dos *designs* disponíveis para construir sentidos em suas atividades, ação que os coloca numa condição de *designers* de significados ou desenhistas de significados ou, ainda, construtores de seus próprios futuros sociais (GNL, 1996[2021]). A essa sinestesia ou integração entre os elementos do design, os autores denominaram-na de design multimodal.

Para que sejam encontrados os modos de significados, segundo o Grupo de Nova Londres, precisa-se saber quais as funções que cada um deles adquire no contexto do processo de ensino. Neste caso, os autores observaram que nem todos os *designs* disponíveis podem oferecer significados relevantes para a construção de sentidos na pragmática do ensino. Assim, para que os(as) estudantes saibam selecionar os elementos significativos e realizar uma construção exitosa, precisam refletir e questionar sobre os *designs* em busca de entender as suas referências, sua agência de letramento, sua estrutura, seu contexto e seu interesse, conforme veremos abaixo na figura ilustrada por Cope e Kalantzis.

Figura 5 - Funções dos *designs* de significado

Cinco perguntas sobre o significado de um *design* significativo...

1. **Referência:** Do que se trata? (A que se referem os significados?)
2. **Agência:** Quem ou o que está sendo feito? (Como os significados conectam as pessoas com aquilo que se envolvem?)
3. **Estrutura:** O que os mantém unidos a outros significados? (Como os significados são coerentes?)
4. **Contexto:** A que mais ele está conectado? (Como os significados mais restritos se encaixam em um mundo mais amplo de significados?)
5. **Interesse:** Para que servem? (A quais interesses os significados atendem?)

Fonte: Trabalhos e diários de Kalantzis & Cope. Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>. Traduzido e adaptado pelo autor.

Tendo em vista o *design*, seus modos de representação e as funções de seus significados, o GNL justifica uma necessidade urgente de se discutir a multiplicidade de canais de comunicação e a diversidade linguística consequentes desse novo cenário composto por alunos, não somente de língua nativa, mas também por imigrantes, indígenas, pessoas de diferentes culturas, linguagens, gêneros, raças, visão de mundo, contextos sociais, políticos e econômicos distintos etc.

Essa população gigantesca passou a conviver no espaço da sala de aula, influenciando a produção de sentidos e, naturalmente, evidenciando uma nova postura para o ensino da língua materna. Essa mesma necessidade deve ressurgir nas atividades em LDs do nosso contexto, pois a partir dos eventos de letramentos sugeridos nos livros, os estudantes têm a oportunidade de participar e se engajar em um projeto de vida transformador.

Cope e Kalantzis (2009) postulam que os estudos tradicionais dos letramentos não estão mais sendo suficientes para dar conta das multissemoses que compõem os textos da atualidade, já que se tornaram híbridos, ou seja, um misto entre o que é visual, auditivo, tátil, icônico, simbólico etc, interligados ao contextual, questões culturais, bem como das ligações que se estabelecem com o mundo digital e com as TDICs etc. Nesse sentido, ao lado desses autores, defendemos que a escola precisa trabalhar a noção de design e designers de significados para que os/as alunos/as possam entender e sejam capazes de criar textos multimodais.

Esses novos aspectos da sociedade, portanto, passaram a exigir que o professor também esteja preparado para lidar com essas formas de produção e recepção. O velho método educativo centrado no conteúdo e no professor já não se concebe mais na sociedade do “Ciberespaço⁹”, da “Era digital”, da Era da informação e comunicação, criatividade e colaboratividade. Nesse sentido, os dez estudiosos do GNL notaram que a hibridização presente nos gêneros discursivos contemporâneos estava conferindo a eles uma complexidade e, por conseguinte, exigindo habilidades leitoras mais complexas por parte dos estudantes, de forma que, em sua visão, melhor seria trabalhar um processo de aprendizagem baseado

⁹ Para Willian Gibson, o termo designa todo conjunto de rede de computadores nas quais circulam todo tipo de informação. Disponível em https://www.pedagogia.com.br/artigos/ciberespaco_cibercultura/?pagina=1 Acesso em 03 de mar. 2020.

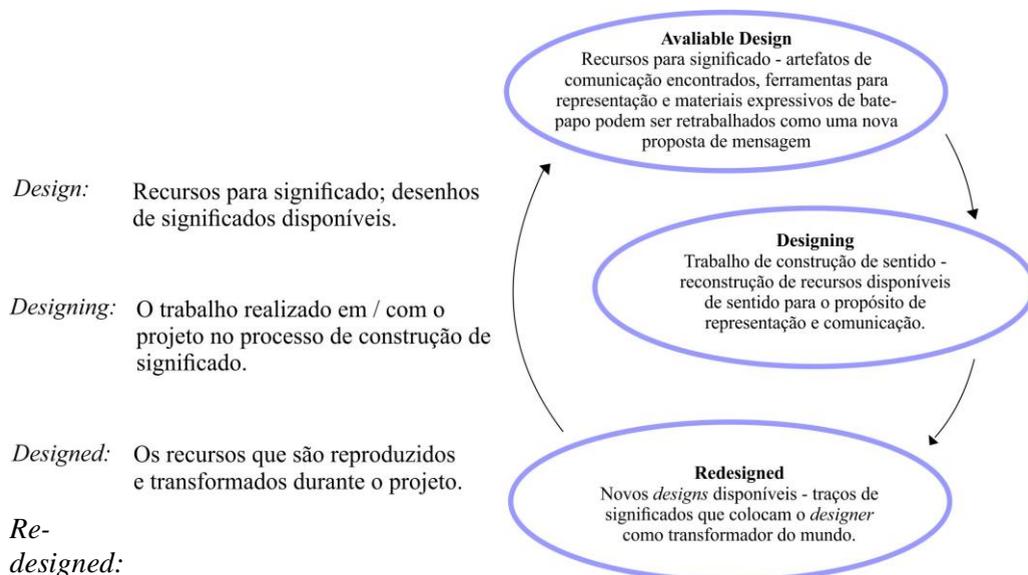
na noção de *design* de significados, que na costumeira noção da aprendizagem focada na estrutura e na formalidade dos conteúdos dos gêneros.

Para desenvolver um trabalho baseado na noção de *design de significados*, o GNL propõe que deve haver uma imersão complexa em um processo de conhecimento. Primeiro deve-se considerar que há uma quantidade de elementos - linguísticos, visuais, sonoros, tátil, espacial, cultural etc - disponíveis para que o aluno se aproprie em sua ação de criação de sentidos. É algo semelhante ao que as construtoras fazem ao se apropriam dos materiais de construção disponíveis para a edificação de um prédio, podendo, a cada necessidade específica, o mestre da obra fazer novos pedidos de materiais aos fornecedores, para que sejam supridas as demandas do percurso. A todos esses recursos de criação de sentidos que são disponibilizados aos(as) alunos(as), o grupo denominou de *Avaliable Design*. Nesse sentido, o professor assume a posição de mestre ao direcionar o processo, suprimindo os(as) estudantes com novos elementos, ou novos *designs*, que contribuam para a ampliação das possibilidades de criação de sentidos.

Depois dessa apropriação inicial, acompanhada de reflexões e críticas analíticas, os(as) estudantes passariam ao processo de construção dos novos significados, ao que o grupo chamou de *designing*, para que, enfim, após construírem um sentido reflexivo e crítico, transformado, passem-se a estar prontos para outras atividades e ações criativas que lhes possibilitem redesenhar os seus *avaliáveis designs*, ou seja, ao que tiveram acesso no início da atividade. Esse aspecto da construção do conhecimento foi denominado pelo GNL como *redesigned*.

Os autores assinalam que nós somos herdeiros de padrões convencionados de construção de significados e, ao mesmo tempo, *designers* ativos de significados. Assim, para o grupo, uma vez *designers* ativos de significados, somos também *designers* de futuros sociais, ou seja, desenhamos futuros profissionais, futuros agentes públicos e futuras comunidades (GNL, 1996[2021]). Na imagem abaixo, reproduzimos uma ilustração proposta por Cope e Kalantzis, que busca apresentar o processo de conhecimento intermediado pela proposta do design.

Figura 6 - O componente “o quê” e o *design* de significado



Fonte: Trabalhos e diários de Kalantzis & Cope. Disponível em: <https://newlearningonline.com/multiliteracies/theory>. Traduzido e adaptado pelo autor.

A proposta de aprendizagem por *design*, segundo os autores do grupo, traz um argumento baseado em Kress e Van Leeuwen (1996), no qual, pelo menos seis elementos ou modos de significação são acionados para um processo de produção de sentidos: “o sentido linguístico, o sentido visual, o sentido auditivo, o sentido gestual, o sentido espacial e os padrões multimodais de sentido que relacionam os primeiros cinco modos de sentidos uns com os outros” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996 *apud* GNL, 2021, p. 126), ao que eles denominaram de design multimodal.

Seguindo essa visão, um *design* de significados não se limitaria apenas ao conceito de um gênero textual quanto ao seu conteúdo e forma, mas a um conjunto de vários gêneros multimodais que adquirem significados plurais quando somados às culturas existentes e às experiências de vida dos estudantes, bem como aos contextos espaço-temporais etc. Todos esses elementos formam um “guarda-chuva” de possibilidades de construção de sentidos (GNL, 2021).

Para que a discussão sobre a aprendizagem por *design* de significados fosse melhor embasada, o grupo contou com a participação direta de Gunther Kress, um dos estudiosos que têm se destacado em pesquisas no âmbito da semiótica social e sobre a multimodalidade desde o início dos anos 1990. Apenas para apresentar esse autor, Gunther Kress, ao lado do pesquisador Van Leeuwen, desenvolveram a Gramática do Design Visual (GDV). Para nos situarmos quanto ao trabalho desenvolvido por eles, bem como as suas contribuições para o trabalho com *design* proposto pelo (GNL, 2021), é importante relembrarmos que Kress e van Leeuwen (1996), em suas atividades de pesquisas, perceberam que seus sujeitos analisavam apenas a linguagem verbal e enxergavam apenas os aspectos linguísticos das imagens. Como uma forma de reconhecer os sentidos que são produzidos a partir de outras semioses disponíveis nas imagens, os autores desenvolveram a GDV.

Contudo, apesar de considerarem importantes as ferramentas descritivas da GDV propostas por Kress e Van Leeuwen (1996), Gomes e Pinheiro (2015) analisaram um vídeo institucional sobre a União Europeia no qual observaram essas categorias de produção de significados, e depois de fazerem uma análise comparativa, chegaram à conclusão de que a proposta de *design* de que trata o GNL (2021) toma uma abrangência que extrapola a noção de imagens estáticas de Kress e Van Leeuwen (1996).

O termo multimodalidade se constitui, portanto, a partir do princípio de que toda significação é fruto da inter-relação entre vários meios semióticos. Assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, em outros contextos de significação é importante analisar a conjunção entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos etc. (GOMES; PINHEIRO, 2015, p. 211).

Como podemos notar, pelo posicionamento de Gomes e Pinheiro (2015), a multimodalidade dos textos não se resume apenas em análises de imagens estáticas, como colocaram os autores da GDV, mas de todos os meios semióticos disponíveis, como os contextos, as culturas e as ideologias, por exemplo. Nesse sentido, em uma visão um pouco mais abrangente daquela que propunham Kress e Van Leeuwen (1996), para além da materialidade dos textos multimodais, a escola deve dar atenção a

hibridização e a intercalação de linguagens, sabendo que as imagens em movimento remetem a significados multiplicativos, como coloca Lemke (2010), e isso deve reverberar nas atividades nos livros didáticos.

Outro fator importante que precisamos considerar para compreendermos a abrangência da proposta de aprendizagem por *design* do GNL (2021), em uma visão para além do que propuseram Kress e Van Leeuwen (1996), é que em vez de restringirem-se a uma análise semiótico-visual (gramática) que, em termos gerais, apenas pretendia transpor as estruturas linguísticas para a imagem visual, conforme aponta (ROJO, 2013 *apud* GOMES, 2017), na perspectiva dos multiletramentos, buscou-se considerar outras possibilidades analíticas e modos de representações que contemplassem as diferentes linguagens dos textos contemporâneos.

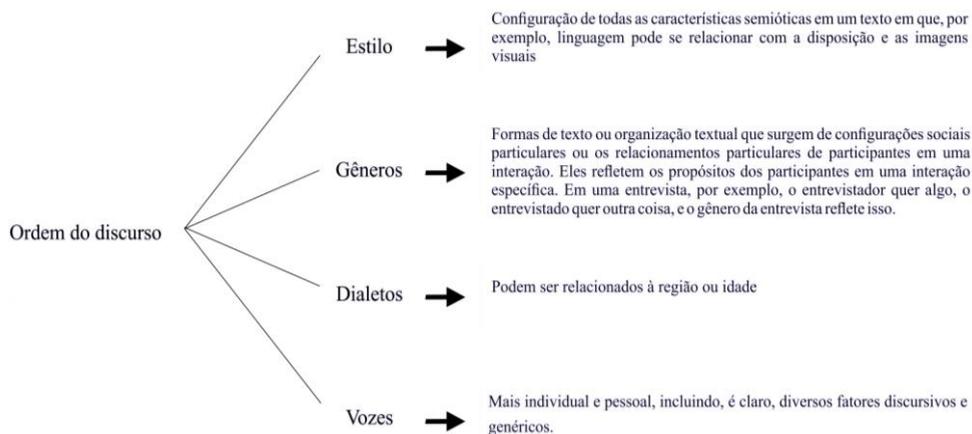
Para tratarem a respeito dos *available design*, além de recorrerem aos estudos da multimodalidade intermediados por Kress, o GNL também recorreu a Fairclough, outro estudioso que fez parte do mesmo grupo, para analisarem os *designs* incluindo gramáticas de diversos “Sistemas semióticos”. Na verdade, para dar conta da abrangência de sentido pretendido pelos autores na compreensão do *design*, o GNL (2021) fala em “ordens do discurso”:

Uma ordem do discurso é estruturada por um conjunto de convenções associadas a atividades semíticas (incluindo o uso de diferentes linguagens) em um dado espaço social – uma sociedade particular, ou uma instituição particular, tal como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços mais vagamente estruturados na vida comum, encapsulados na noção de diferentes mundos da vida. Uma ordem do discurso é um conjunto de discursos produzidos socialmente, entrelaçando-se e interagindo dinamicamente. Uma ordem do discurso pode ser vista como uma configuração particular de tais elementos. Isso pode incluir uma mistura de diferentes sistemas semíticos – sistemas semíticos visual e sonoro, em combinação com linguagens constituídas na ordem do discurso da TV, por exemplo. Pode envolver as gramáticas de várias línguas– as ordens dos discursos de muitas escolas, por exemplo (FAIRCLOUGH, 1995, *apud* GNL, 2021, p. 121).

Dessa forma, considerando a pluralidade de ordens do discurso que permeiam o ambiente escolar, o GNL chama-nos a atenção para a importância dessas multissemoses e para a construção de sentidos. Os autores reconhecem a legitimidade dos “discursos disciplinares, os discursos de ser um professor (cultura do professor), o discurso de ser um estudante, discursos de comunidades, discursos étnicos, discursos de classe, e a esfera pública de discursos envolvendo negócios e governo, por exemplo. Cada um desses discursos, conforme os autores, envolve a produção, reprodução e transformação de diferentes tipos de pessoas.

Buscando trazer mais clareza sobre o conceito do termo design, ao qual se referiu o GNL, ressaltamos que os autores consideraram convenções particulares de design – Designs Disponíveis - para a composição do processo de aprendizagem. Dessa forma, o design também abrange aspectos implícitos – ordens do discurso – materializados nas questões ideológicas, nos estilos, nos gêneros, nos dialetos, nas vozes discursivas etc. Na figura abaixo, inspirados nesses autores, procuramos ilustrar as categorias da ordem do discurso propostas por eles.

Figura 7 - Formas discursivas



Fonte: Elaborado pelo autor com base no GNL (2021).

Em resumo, o conceito de ordem do discurso proposto pelo GNL (2021), para representar o *Available Design*, abrange sistemas

semióticos gramaticais, de crenças, práticas sociolinguísticas e culturais. Assim, os indivíduos envolvidos na construção dos seus projetos (*Designing*) se apropriam dessa multiplicidade de textos e intertextos e de suas experiências linguísticas e discursivas para construir seus sentidos de maneira espontânea.

Na perspectiva de que os estudantes são *designers* de significados, o elemento *Designing* assume um sentido de construção ou de retextualização. O GNL (2021) observa que a função do projetar nunca estará em repetir o *Available Design*, mas em (re)apresentá-lo e (re)contextualizá-lo criativamente objetivando transformar a realidade.

Se a GDV proposta, por Kress e Van Leeuwen (1996) não foi totalmente eficaz para estabelecer o conceito de *design* pretendido pelo GNL (2021), as Metafunções propostas por Halliday (1978) foram retomadas pelo grupo para compor aspectos do *designing*. Para Fairclough *apud* GNL (2021), a distinção entre as macrofunções da linguagem propostas por Halliday (1978) - ideacional, interpessoal, e funções textuais - são as diferentes funções dos *Designs Disponíveis*.

Dessa forma, o GNL defende que qualquer atividade semiótica ou qualquer ação de projetar, desenhar, construir sentidos (*designing*), na ordem do discurso, faz relação, simultaneamente, com macrofunções, sendo que, para a ordem do discurso:

a inter-relação gera discursos em contextos sociais nos quais os gêneros podem ser parcialmente caracterizados em termos de relações sociais particulares e de posições dos sujeitos que eles articulam, enquanto os discursos são conhecimentos particulares (constituídos no mundo) e articulados a determinadas posições de sujeitos (GNL, 2021, p. 122).

Ou seja, para os autores do grupo, os *Available Designs* são uma ação transformadora por meio do conhecimento, sobre a qual os estudantes produzem novas construções e representações da realidade. Nesse sentido, como coloca Marcuschi (2010), por meio de retextualizações eles transformam suas relações interpessoais, intermediados por novos sentidos produzidos e, assim, passam a também sofrer transformações, descobrem o novo, tornam-se capazes de utilizar o mesmo material antigo

dos *Avaliable Designs* em um trabalho criativo de (re)articulação, (re)combinação.

O *Redesigned* é o novo conhecimento transformado e os novos significados adquiridos pelos(as) estudantes após o processo de construção, produto das ações sobre o *Avaliable Design* e o *Designing*. Para não cair no entendimento de que o *Redesigned* se trata apenas de uma revisitação ao *Avaliable Design*, os autores relembram-nos que essas novas ações precisam apresentar características de transformação da realidade, ações criativas ou reprodutivas em relação aos recursos de criação dos significados disponíveis. Nesse sentido, afirmam que o *Redesigned* é fundado sobre padrões de significado recebidos cultural e historicamente e, “ao mesmo tempo, um *redesign* torna-se um novo *Design* Disponível, um novo recurso de construção de significado” (GNL, 2021, p. 124).

Portanto, a aprendizagem por *design* envolve um conjunto de sensibilidades e estratégias inovadoras por parte dos professores, assim como metodologias ativas no trabalho com os estudantes, pois ao se depararem com os seus *designs*, eles não estarão apenas conhecendo-os ou (re)conhecendo-os, passivamente, por meio da apresentação de um professor, mas promovendo uma transformação ao se apropriarem de práticas que lhes sejam familiares, passando a interpretá-las e a ressignificá-las criticamente.

1.3.3 As dimensões do “como”

O componente “como” da Pedagogia dos Multiletramentos é o terceiro do tripé sobre o qual o grupo construiu o manifesto, e ancora-se na premissa de que a mente humana é incorporada, situada e social e não uma máquina que pode ser programada para fazer aquilo que o técnico deseja. Para falar sobre “mente humana e sociedade”, os autores justificam esse componente defendendo que as respostas para as perguntas relacionadas a “como desenvolver uma boa aprendizagem” não residem especificamente nas teorias da psicologia, da educação ou ciências sociais, mas principalmente, no fazer prático dos professores e nas interações colaborativas com outras diversas competências antecedentes, desenvolvidas por estudantes engajados. Nesse sentido, advogam que “o

conhecimento humano é inicialmente desenvolvido, não como “geral e abstrato”, mas como inserido em contextos sociais, culturais e materiais” (GNL, 2021, p. 132).

Foi pensando nessa complexidade que envolve mente, sociedade e aprendizagem, ancorados em trabalhos como os de Barsalou (1992); Eiser (1994); Gee (1992); Harre e Gillet (1994); Margolis (1993); Nolan (1994 *apud* GNL, 1996), autores que defendem a mente como elemento situado, que o grupo propôs a integração de quatro fatores que envolvem a relação da prática com o desenvolvimento cognitivo: Prática Situada (baseia-se no mundo de experiências do estudante), Instrução Explícita (metalinguagem do trabalho com *design*), Enquadramento Crítico (relaciona os significados aos contextos sociais e propósitos) e Prática Transformadora (os estudantes (re)criam e (re)contextualizam os *designs*).

Antes de detalhar as dimensões desse componente, no entanto, os autores do Manifesto nos fazem duas observações iniciais a respeito de seus elementos: primeiramente nos advertem que a ordem em que são apresentados no documento não constitui uma hierarquia linear e nem etapas a serem seguidas e, portanto, não deve prescrever e nem engessar a fluidez do trabalho dos professores em suas práticas pedagógicas. Assim, é livre a utilização simultânea ou em sequência inversa, elementos podem se destacar ou sequer constarem nas atividades. Em segundo lugar, que a imersão nas práticas situadas com os estudantes, assim como a instrução explícita, não são, necessariamente, suficientes para uma aprendizagem significativa. É necessário, portanto, que se utilize ambos os fatores e, para além do trabalho com a linguagem, outros enquadramentos devem ser alocados para que os estudantes desenvolvam habilidades para criticar sistemas como a política, sistemas ideológicos, de valores, de poder etc (GNL, 2021).

A prática situada trata-se de fazer uma imersão com os estudantes nas práticas contextuais ao seu mundo de experiências, envolvendo suas comunidades e discursos escolares e extraescolares. Para Cope e Kalantzis (2009;2015), trabalhar a prática situada é parte da premissa já mencionada pelo GNL (2021) de que a mente humana é social e situada. Assim, é preciso considerar as experiências familiares, o conhecimento prévio, o conhecimento histórico da comunidade, os interesses pessoais, as perspectivas e as motivações individuais dos estudantes. Devem-se criar mecanismos capazes de levá-los também a uma imersão nas experiências que ainda não vivenciaram, tanto físicas como

virtuais, mas que lhes permitam compreender certa familiaridade ou sentido geral intuitivo.

Essas experiências, para os Cope e Kalantzis, podem e devem levar os estudantes ao registro de novas informações, novos fatos dentro de sua zona de inteligibilidade ou, ao citarem Vygotsky, a "zona de desenvolvimento proximal" COPE; KALANTZIS, 2015). Essa tendência metodológica também vem tomando cada vez mais espaço nas ciências da linguagem no Brasil. Geraldi (2011), por exemplo, tece duras críticas ao velho sistema de ensino tradicional (letramento da letra) que, quando muito logra êxito, possibilita ao aluno apenas o desenvolvimento de competências para decodificar letras. Nesse sentido, o autor sintetiza seu pensamento advogando que:

o [ler e escrever] tomado como sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula ler para escrever, toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo. Toda leitura deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda a escrita deve repetir o já dito. Tranquiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo. Há movimento de superfície, aquele do pêndulo ou aquele dos corpos celestes imaginados pela física clássica. (GERALDI, 2011, p.8)

Esse posicionamento de Geraldi (2011) está perfeitamente alinhado ao que já postulava Freire (1979), ao defender que o professor precisa encaminhar o seu aluno a “[...] exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” para que haja aprendizagem transformadora.

Ao revisitarem o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, após dez anos de sua publicação, Bill Cope e Mary Kalantzis trouxeram algumas reflexões complementares, inclusive, alterando algum aspecto nos termos utilizados para representar os quatro elementos que constituem o processo de conhecimento originalmente pensado. Dessa forma, numa obra de 2006, os autores sugeriram a utilização dos termos experimentar (o conhecido; o novo), conceitualizar (nomeando; teorizando), analisar (funcionalmente; criticamente) e aplicar (apropriadamente; criativamente). Em outra obra, em 2009, propuseram que esses termos podem substituir os

do texto seminal, embora tenham sido duramente criticados por muitos autores como, por exemplo, Rojo (2012), mas esses argumentos sistematizadores adquiriram um espaço como categorias complementares ao processo de conhecimento, sendo reproduzido na antologia *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*, em 2015 e, mais recentemente, na obra *Letramentos, com participação e tradução para a língua portuguesa* por Petrilson Pinheiro, pesquisador na Unicamp, em 2020.

Nesse sentido, de acordo com as novas proposições da Cope e Kalantzis, o elemento Prática Situada recebe duas dimensões no processo. Primeiramente, em relação ao mundo de conhecimento da vida e do cotidiano, os(as) estudantes devem ser imersos em um processo de conhecimento que inicia pelo experimentar o conhecido, mergulhar em suas histórias pessoais de experiências passadas, passando a refletir e tomar consciência sobre as vozes dos discursos, sobre as percepções de seus próprios sentimentos e emoções, sendo reconhecedores das fontes do seu próprio eu e de sua identidade (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Depois dessa prática inicial, seguindo a proposta dos autores, os(as) estudantes agora devem ser imersos na busca por uma experimentação do novo, com observações focadas sob um olhar metódico, desenvolvimento de raciocínio indutivo, se tornando capaz de realizar experimentos, registrar acontecimentos, mensurar possibilidades, compartilhar suas percepções entre os colegas etc.

Com relação as avaliações, o GNL (2021) defende que, durante as atividades realizadas, os alunos devem ser avaliados, mas essas avaliações não devem ser somativas, e sim, formativas ou de percurso, não com o intuito de julgá-los ou reprová-los, mas apenas de verificar e validar a sua aprendizagem.

No que se refere à metalinguagem para se trabalhar a Pedagogia dos Multiletramentos, nós a chamamos de instrução explícita. O GNL defende que, apesar da tendência que os professores têm de fazer explicações por meio de exercícios, a ideia aqui é, preferivelmente, construir caminhos por meio da linguagem para que os estudantes enfoquem suas experiências e encontrem informações explícitas que guiem suas práticas dentro de sua comunidade, recrutando saberes já adquiridos anteriormente.

Nas palavras de Cope e Kalantzis (2015), os professores devem criar um ambiente reflexivo que proporcione aos estudantes o

desenvolvimento de conceitos abstratos e generalizantes, assim como também de sínteses teóricas de tais conceitos. Nesse sentido, é preciso lhes oportunizar o acesso aos significados mais profundos do mundo que, muitas vezes, não parecem ser óbvios, ou até chegam a ser contra-intuitivos, desafiando as suposições do senso comum.

Sobre as reformulações pelas quais passaram os termos desse quadro pedagógico, Cope; Kalantzis e Pinheiro (2020) defendem que uma boa imersão no processo de conhecimento, precisa contar com a participação dos professores, possibilitando que os(as) estudantes conceitualizem, primeiramente por nomeação, e depois por teorias. Por nomeação quando estiver categorizando, classificando, desenhando distinções, desenvolvendo critérios para categorização ou definindo conceitos. Já o conceitualizar por teoria, diz respeito ao desenvolvimento teórico, a ação de criar modelos.

Consoante ao uso terminológico “instrução explícita”, em 2009, Cope e Kalantzis já se referiram a esses termos denominando-os de instrução aberta, assim como também, com eles, encontramos adesão de outros autores como Tilio (2021), com o argumento de que essa tradução do termo “explícito” para a nossa realidade pode carregar um entendimento equivocado de instrução centrada no professor e com excesso de prescrição. Contudo, para o GNL, o intuito dessas instruções abertas é levar os(as) estudantes a uma consciência sobre a representação do professor e suas interpretações, fazendo com que o(a) aluno(a) também adquiria habilidades para abstrair e refletir criticamente. Em outras palavras, é uma ação apropriada para o professor trabalhar a linguagem por meio da metalinguagem, descrevendo forma, conteúdo e função dos discursos na prática.

Já o enquadramento crítico é uma dimensão que integra todo o percurso e propicia aos(as) estudantes a oportunidade de moldarem o domínio da Prática Situada e do entendimento consciente da Instrução Explícita para fazerem relação dessas práticas sociais com as suas experiências históricas, com os artefatos culturais, com suas ideologias políticas, seus valores, suas crenças etc. Essa dimensão pedagógica se inter-relaciona com o que já defendia Paulo Freire, ao afirmar que “a leitura do mundo precede à leitura da palavra” (FREIRE, (1989, p.9), e que nossas leituras não se dão no vazio, mas na experiência social, no convívio com o mundo e com os outros.

Confirmando o entendimento de Cope e Kalantzis (2009, 2015), que também é um entendimento nosso, o enquadramento crítico consiste em um “processo de causa e efeito, estrutura e função, elementos e suas relações. Requer raciocínio na forma de explicação e argumentação”. (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 20). Assim, por meio de análises, os estudantes devem identificar a razão de ser de determinado conhecimento, objeto ou ação, além de identificar e interpretar perspectivas, interesses e intenções, e isso não é aspecto de um momento, mas um posicionamento que deve ser efetivo. Para Paulo Freire, só será possível possibilitar ao estudante uma leitura crítica da realidade, se professores também acionarem um posicionamento crítico diante dos fatos, de forma que seja possível perceber “que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar, termos que se aproximam das expressões utilizadas por Cope e Kalantzis para se referirem a um enquadramento de análises críticas. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar” (FREIRE, 1996, p. 45).

O GNL procurou dar uma ênfase mais pragmática nesta dimensão, visando encorajar os estudantes a intervirem em suas realidades, a partir do que aprendem, para não se tornarem apenas aprendizes passivos, ou para que não caiam na velha prática da mera assimilação disciplinar. Em Freire (1986), o autor critica duramente a escola por manter a tradição da aprendizagem da letra sem relacioná-la a uma compreensão crítica e a uma tomada de consciência, afirmando que:

[...] o domínio escolar das palavras só quer que os alunos descrevam as coisas, não que as compreendam. Assim, quanto mais se distingue descrição de compreensão, mais se controla a consciência dos alunos. [...]. Esse tipo de consciência crítica dos alunos seria um desafio ideológico à classe dominante. Quanto mais essa dicotomia entre ler palavras e ler realidade se exerce na escola, mais nos convencemos de que nossa tarefa, na escola ou na faculdade, é apenas trabalhar com conceitos, apenas trabalhar com textos que falam sobre conceitos. Porém, na medida em que estamos sendo treinados numa vigorosa dicotomia entre o mundo das palavras e o mundo real, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto. (FREIRE, 1986, p.85)

Todos esses posicionamentos vêm mostrar que uma postura crítica é o que tem sido defendido nas últimas décadas e que ainda está em alta nos estudos mais recentes. Assim, de posse do conhecimento teórico e prático, é necessário que os estudantes tomem consciência de o que fazer com isso, ou seja, é uma situação apropriada para avaliá-los e para testar se podem aplicar os conhecimentos adquiridos a sua realidade e vida prática de forma crítica e reflexiva, desenvolver um letramento crítico. É também uma dimensão importante para que eles adquiriram bases para as suas práticas transformadas.

Em relação à terminologia, Tilio (2021) também tece suas críticas, defendendo que uma melhor tradução do termo original (*critical framework*) para língua portuguesa seria postura crítica, e não enquadramento crítico, pois traz uma ideia mais dinâmica. Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) explicam seu entendimento de postura crítica, afirmando que a imersão com os estudantes deve passar pelos processos de análise funcional e crítica. Funcionalmente quando envolver “raciocínio e explicação lógica, inferência, previsão, hipótese, adequação, declarações cuja consciência lógica pode ser demonstrada”. Analisar criticamente quando envolver “exame de interesses, motivos e ética, ceticismo cauteloso, reflexão metacognitiva, reconhecimento explícito das próprias crenças para si e para os outros (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 340).

Cope e Kalantzis (2009; 2015) afirmam que o posicionamento crítico é profundamente influenciado pelas experiências dos estudantes, assim como também envolve análises críticas, questionamentos e interesses humanos presentes e futuros.

Por fim, na categoria denominada, originalmente, de Prática Transformada, o GNL esclarece que, sob a orientação de seus professores, os estudantes precisariam retornar ao ponto de partida, à prática situada, para (re)fazê-la, a partir das informações teóricas e práticas e das reflexões críticas, conforme os seus próprios objetivos e valores. Para Cope e Kalantzis (2009, 2015), após o processo de uma atividade, considerando essas dimensões, os estudantes deverão se tornar capazes de intervir ativamente no mundo humano de forma bem natural.

No sentido de buscar uma prática transformada, Paulo Freire também defendia que, para se alcançar uma liberdade autêntica, deve-se considerar a” praxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1996, p. 67). Geraldí (2005, p.16)

também está alinhado a essa perspectiva, e acrescenta, ainda, que “todo ponto de chegada é também um ponto de arrancada nesta transformação perene, porque sempre há algo a ser alcançado, algo que não está na origem como essencialidade fixa do humano, mas que está sempre se fazendo”. Esse processo envolve a aplicação, não só do conhecimento numa dimensão de prática previsível, mas principalmente de uma prática transformada.

Em certa medida, Cope e Kalantzis afirmam que a prática previsível vai sempre envolver alguma transformação ou reinvenção do mundo, apesar de não extrapolar o esperado, mas a prática transformada constitui-se uma ação que envolve inovação e criatividade, envolve adaptar o conhecimento adquirido em um ambiente, para aplicá-lo em outro totalmente novo, totalmente diferente de sua origem. Essas transformações, segundo Cope e Kalantzis (2015, p. 21), “podem resultar em originalidade imaginativa, divergência criativa ou recombinações e justaposições híbridas que geram novos significados e situações”.

Nesse ponto, Geraldi (2011) critica modelos de ensino ainda não superados em escolas brasileiras no que concerne à realização de leituras para responder exercícios. Para ele, deve haver uma inversão da flecha: em função do fazer algo se vai em busca de textos para leitura. O autor afirma que há alguns equívocos para serem superados na escola, se é que desejamos uma educação transformadora. Nesse sentido, advoga que:

Na escola, em geral se lê para escrever. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem (GERALDI, 2011, p. 6).

Mais recentemente, na busca de superar esses desafios, Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) delinearão que, ao passar por um processo de conhecimento, os estudantes devem manifestar dois tipos de práticas transformadas: a prática de aplicação apropriada e a prática de aplicação criativa. Aplicando apropriadamente diz respeito à aplicação do

conhecimento processual, a pragmática de fazer as coisas conforme a rotina, de acordo com o hábito adquirido. Aplicando criativamente se relaciona a uma transcendência de conhecimentos de forma transformativa, criativa e inovadora (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A esse tipo de prática transformada, Tilio (2021) denominou de prática transformadora, ou seja, depois do processo, os estudantes devem se tornar capazes de transformar suas visões, terem novas maneiras de interpretar o mundo ao seu redor, fazer coisas que sejam diferentes do esperado, ou que se juntem de forma surpreendente, portanto, um *redesigned*.

Com relação a avaliações, o GNL propõe que, após as atividades, faz-se necessário que os professores avaliem seus alunos, mas, reforçando, não com intuito de reprovar aqueles que não atingirem uma nota mínima exigida, mas de analisar seus avanços notáveis, e com os resultados dessas avaliações em mãos, analisarem o percurso pedagógico utilizado, buscando reformular suas bases sempre que necessário, porque isso também é multiletramentos.

Após essas descrições e reflexões acerca do Manifesto do GNL, na seção subsequente, refletimos sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e as pesquisas no Brasil, para que pudéssemos observar os compassos e descompassos, assim como as variantes dessas dimensões pedagógicas no tempo e no espaço. Isso posto, tecemos reflexões críticas e pensamos caminhos para a análise do nosso objeto de pesquisa.

1.4 Pedagogia dos Multiletramentos e as pesquisas no Brasil

Apesar da lacuna temporal entre a publicação do manifesto do GNL e as primeiras pesquisas que se manifestaram sobre o assunto em nosso país, depois de passados mais de dez anos, o Brasil também, assim como os demais países, começou a intensificar pesquisas no sentido de analisar e produzir caminhos em seus documentos de orientação curriculares para se trabalhar com essa realidade “multissemiótica” e multicultural.

O entendimento sobre a construção curricular dos estudantes visando o seu futuro social também já estava sendo preconizado aqui pela LDB, Lei nº 9394/96 no Art. 2º, que “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1), no mesmo ano em que ocorreram os encontros do GNL. O texto da lei já demonstrava uma preocupação com a atuação dos estudantes brasileiros nas suas relações com a vida privada (indivíduo), com a vida pública (cidadania) e com a profissional (trabalho).

Nesse sentido, podemos entender que, a despeito das diferenças socioeconômicas notadamente marcadas entre a sociedade americana e a brasileira, o tempo e o espaço foram responsáveis por profundas mudanças, tanto na questão do desenvolvimento econômico, político e social, como no desenvolvimento das tecnologias digitais, provocando mudanças em nossa sociedade e nos atribuindo aspectos semelhantes aos que foram inquietantes para o GNL, tendo em vista que essas transformações estão se dando a nível local em conexão com o global e impactando diretamente a educação.

Nos últimos anos, a quantidade de pesquisadores que vêm se interessando pelos estudos do GNL e que também passaram a realizar pesquisas de mestrado, de doutorado e de diversas outras modalidades acadêmicas, tanto voltadas a esse novo aspecto digital da vida em sociedade quanto à formação de professores, vêm crescendo e se espalhando pelo mundo. Com as atualizações emergentes da cultura digital¹⁰, principalmente com o advento da pandemia do Covid-19, em 2020, novas visões educacionais vêm se apropriando dessa pedagogia de formas muito diferenciadas. O termo multiletramentos ainda não faz parte da coleção vocabular dos verbetes em língua portuguesa. Aliás, por ser uma palavra híbrida e que se refere a “multis” específicos, seu conceito fica a cargo do que os próprios autores do GNL atribuem a ela no manifesto (já explicado anteriormente) e pelas diversas interpretações feitas por pesquisadores ao citarem tal obra.

Uma rápida busca pelas plataformas Google Acadêmico, Periódicos da Capes e Scielo no mês de dezembro de 2020, definida pelo termo-chave multiletramentos, integrando apenas títulos de obras, nos fez ter uma noção do acúmulo de pesquisas sobre multiletramentos nos últimos anos no Brasil. Na plataforma do Google, como pudemos observar pelos indicadores vermelhos no *print* de tela a seguir, de cima para baixo, elencamos várias informações muito relevantes.

¹⁰ O conceito de cultura digital não está consolidado. Aproxima-se de outros como sociedade da informação, cibercultura, revolução digital, era digital. [...]. Disponível em <http://culturadigital.br/conceito-de-cultura-digital/> Acesso em 03 de mar. 2020.

Figura 8 - Multiletramentos na plataforma Google Acadêmico

The image shows a Google Scholar search interface. At the top, the search bar contains the text "allintitle: multiletramentos". Below the search bar, it indicates "Aproximadamente 557 resultados (0,03 s)". On the left side, there are filters for "Artigos", "A qualquer momento" (with sub-options "Desde 2020", "Desde 2019", "Desde 2016", "Período específico"), "Classificar por relevância" (with sub-option "Classificar por data"), "Em qualquer idioma" (with sub-option "Pesquisar páginas em Português"), and checkboxes for "Incluir patentes", "Incluir citações", and "Criar alerta". The main results list includes:

- [PDF] **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos** by R. Rojo, J.P. Barbosa - São Paulo: Parábola Editorial, 2015 - core.ac.uk. Cited by 288.
- Práticas de **multiletramentos** na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. MBF de Oliveira, E.T.C. Szundy - Bakhitríana. Revista de Estudos ... 2014 - revistas.pucsp.br. Cited by 30.
- Entre Plataformas, ODA's e Protótipos: Novos **multiletramentos** em tempos de WEB2. R. Roxane - The Specialist, 2017 - revistas.pucsp.br. Cited by 32.
- [HTML] WebQuests: tecnologias, **multiletramentos** e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. R. Dias - Revista brasileira de linguística aplicada, 2012 - SciELO Brasil. Cited by 48.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira observação importante consiste na observação de 557 obras entre artigos, livros e capítulos de livros, dissertações e teses em língua portuguesa utilizando o termo multiletramentos em seu título, sem restringir a um escopo temporal. Outra informação importante diz respeito ao critério de relevância da pesquisa: ao organizar a busca colocando na sequência primeiramente as obras mais relevantes, as autoras Roxane Rojo e Jaqueline Barbosa assumem a posição de primeiro lugar, recebendo 288 citações de sua obra *Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos*. Essa informação é muito importante quando nos referimos aos multiletramentos no Brasil, pois, como afirma Barbosa-Silva (2016), Rojo é uma das autoras pioneiras na difusão das pesquisas sobre multiletramentos em nosso contexto, e também é uma das que fizeram parte da elaboração da BNCC (2017), conforme veremos mais adiante.

Há, ainda, uma informação evidenciada na imagem que somente foi constatada ao analisar os resultados página a página, com intenção de observar datas: diz respeito a obra mais antiga sobre esta temática, disponível na referida plataforma a qual refere-se ao artigo “A Contribuição

do Letramento Multimodal para os Multiletramentos” de Josenia Antunes Vieira, da UnB, no ano 2010, publicado pela revista Linguagem em Foco da UECE.

Em uma busca realizada nesta mesma data na plataforma de periódicos da Capes, também restringindo o termo multiletramentos apenas aos títulos das obras, e sem definir um escopo temporal, obtivemos dados bastantes interessantes. O primeiro deles é que, nessa busca, se comparada a anterior, tivemos um número bem reduzido de trabalhos no âmbito dos multiletramentos: apenas 41. Para fazermos diferente, desta vez, organizamos por data. Sendo assim, na primeira página temos as pesquisas mais recentes, enquanto na última, as mais antigas. Vejamos os dados apresentados no *print*.

Figura 9 - Multiletramentos no portal da Capes

The image shows the Capes search portal interface. On the left is a navigation menu with categories like 'períodicos', 'ACERVO', 'INFORMATIVOS', and 'SUPPORTO'. The main area is titled 'Buscar Assunto' and contains search filters. A search query 'no título contém multiletramentos' is entered. On the right, there are filters for 'Data de publicação' (set to 'Qualquer ano'), 'Tipo de material' (set to 'Todos os itens'), and 'Idioma' (set to 'Qualquer idioma'). Below these are date range filters. The search results show 'Resultados de 41 - 41 para Portal de Periódicos' and 'Ordenado por: Data - mais recente'. A specific article is highlighted: 'WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço' by Reinildes Dias, published in 'Revista Brasileira de Linguística Aplicada' (RBLA), Vol. 12(4), pp. 861-882, in 2012. Red arrows point to various elements: the search filters, the search button, the search results count (41), the sorting dropdown, the article title, and the article's page number (5).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista o critério de organização desta busca por data, nos dedicamos a observar o trabalho mais antigo que a plataforma nos apresentou, o artigo “*WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*”, de Reinildes Dias, publicado pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), no ano 2012. Como podemos notar, a temática dos multiletramentos começa a aparecer nessa plataforma em um período ainda mais recente do que na plataforma do Google.

Por fim, ainda realizamos mais uma busca na plataforma Scielo, utilizando os mesmos critérios das duas buscas anteriores, com a finalidade de conhecermos a obra mais antiga da plataforma. Assim como nas duas primeiras buscas, observamos uma lacuna entre as pesquisas no âmbito dos multiletramentos no Brasil e a publicação do manifesto do GNL, visto que a obra mais antiga desta plataforma se trata do mesmo artigo que também foi

apresentado pela busca no portal da Capes e, portanto, datada do ano 2012. Vejamos os dados no *print* a seguir.

Figura 10 - Multiletramentos no portal da Scielo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser observado nesta rápida pesquisa, a temática dos multiletramentos começou a fazer parte das pesquisas no cenário acadêmico brasileiro a partir do final da primeira década deste século, cerca de 15 anos depois da publicação do texto seminal pelo GNL (2021). Barbosa-Silva (2016) em sua pesquisa intitulada “Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional”, observou que essa temática começou a ser difundida em nosso território a partir do projeto nacional “Novos Letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras” coordenado pela pesquisadora Prof.^a Dra. Walkyria Monte Mór e pelo Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza, no ano 2009. A autora ressalta que o projeto foi sediado na USP, mas contou com a participação de mais de 20 universidades de todo o país, dentre elas, a UECE, assim como pudemos comprovar na busca que realizamos na plataforma do Google.

Apenas para reforçar uma informação trazida anteriormente, no início desta seção, Barbosa-Silva (2016) confirma que o conceito dos multiletramentos já vinha sendo tratado desde o ano 2006 nas OCEM para línguas estrangeiras (BRASIL, 2006), pois os coordenadores do projeto Nacional supracitado, Monte Mór e Lynn Mario, também eram autores das OCEM. A autora destaca, ainda, que outros pesquisadores de referência nacional participaram do projeto e marcaram suas pesquisas sobre multiletramentos, como Ruberval Franco Maciel e Ana Paula Duboc. Esta última, inclusive, foi uma das leitoras críticas que fizeram parte da elaboração da BNCC (2017) e pode representar uma das vozes que influenciaram a inserção da proposta pedagógica do GNL no documento brasileiro.

Corroborando os estudos desses autores, Hissa e Sousa (2020) afirmam que, realmente, as primeiras pesquisas sobre multiletramentos no Brasil datam do ano 2007. Mais especificamente, apresentam o artigo “Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas”, publicado nesse período por Walkyria Monte Mór, como sendo uma referência pioneira nesse campo teórico no país. Essa informação, acrescida das informações da nossa busca nas plataformas acima, confirmam o posicionamento de Barbosa-Silva (2016) sobre o engajamento de Mote Mor nas pesquisas sobre multiletramentos desde aquele período, e nos fazem perceber os destaques da Universidade de São Paulo (USP) e da Uece como centros acadêmicos que largaram na frente com grupos de estudos e pesquisas de referências no âmbito dos multiletramentos no Brasil.

Em concordância com os resultados obtidos nas buscas realizadas nas plataformas mencionadas, Barbosa-Silva (2016) confirma que, depois dos esforços empreendidos pelo Projeto Nacional em pauta, os estudos sobre multiletramentos no Brasil realmente ganham força com as publicações das obras “Multiletramentos na Escola” (ROJO; MOURA, 2012) e “Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs” (ROJO, 2013), respectivamente.

A despeito dessas pesquisas terem avançado com a temática, a pedagogia do GNL só passa a ser uma das metodologias de ensino na proposta de currículo nacional brasileiro a partir da BNCC (2017). Conseqüentemente, a inserção da Pedagogia dos Multiletramentos no documento trouxe consigo necessidades por mudanças epistemológicas que poderão se refletir nas atividades dos LDs as quais propomos analisar. Uma

observação bastante curiosa é que, apesar de as primeira e segunda versões da BNCC trazerem uma vasta proposta de trabalho com as tecnologias digitais para a construção do currículo, elas sequer apresentam o termo multiletramentos. Assim, a inserção de tal proposta pedagógica no ensino de língua materna, de fato, torna-se inerente a terceira versão da BNCC (2017).

Sobre as pesquisas no âmbito dos multiletramentos, atualmente no Brasil, é possível enumerar uma grande quantidade de artigos, dissertações, teses, cursos de extensão e de especialização, disciplinas de graduação e pós-graduação, livros, revistas, eventos, e grupos de pesquisas coordenados por pesquisadores de grande relevância no país. A exemplo disso, temos o Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) “Multiletramentos na escola por meio da hipermídia”, coordenado pelo professor Dr. Petrilson Alan Pinheiro, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, e o Grupo LENT, na UECE, no Projeto “Multiletramentos e Letramento Digital: processo de produção de material didático” (do qual sou integrante), coordenado pelas professoras Dra. Nukacia Araujo e Dra. Débora Hissa, para citar apenas dois, dentre tantos outros.

Grupos e projetos como esses são núcleos que se aprofundam em suas pesquisas e deles emanam cada vez mais obras, principalmente no âmbito da LA, que contribuem para a difusão dessa temática tão importante para se trabalhar aspectos sociais da educação no Brasil. Para termos uma noção da dimensão dessas pesquisas, realizamos mais uma busca no Google, utilizando o termo-chave multiletramentos, e o site nos apresentou um quantitativo de 7.950 resultados, apenas para obras em português, o que nos revela um forte engajamento dos pesquisadores espalhados pelos centros acadêmicos especializados do país.

2.5 Multiletramentos na BNCC e as adaptações ao DCRC, DCM e PPP

Ao elaborarem o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, o GNL declara não ter intenção de substituir a pedagogia do letramento já em uso. Nesse sentido, advoga que “o Projeto suplementa, e não critica o currículo existente e as abordagens pedagógicas para o ensino de língua e letramento” (GNL, 2021, p. 118). Além disso, propõe uma visão mais

abrangente do letramento do que aquela oferecida por abordagens tradicionais baseadas na língua.

Em meio ao calor da produção do manifesto, os autores do GNL manifestaram expectativas otimistas para o futuro em relação ao projeto internacional de multiletramentos que estavam embarcando, no qual esperavam ser referência para que outros pesquisadores pudessem produzir pesquisas colaborativas buscando o “desenvolvimento de currículos que testem, exemplifiquem, ampliem e retrabalhem as ideias provisoriamente sugeridas” (GNL, 202, p. 108).

Após passados mais de 20 anos do encontro em Nova Londres - EUA, Cope e Kalantzis (2015)¹¹ supervisionaram o meio acadêmico digital para observarem como seu trabalho estava sendo apreciado pelos pesquisadores e constataram, embora com dados ainda incipientes, que houve uma difusão internacional jamais imaginada inicialmente pelo grupo. A pesquisa rápida dos autores mostrou que, em 2015, havia 196.000 páginas na web mencionando o termo “Multiletramentos” a nível internacional, assim como 12.700 artigos e livros acadêmicos registrados do Google Scholar e 193 livros publicados na plataforma Amazon (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 2).

Dentre as expectativas iniciais do grupo, estava a de que o projeto dos Multiletramentos servisse de inspiração para o desenvolvimento de programas curriculares, tanto nos EUA como em outros países ao redor do mundo. Existem pesquisas já concluídas, outras em andamento, que buscam investigar a inserção dessa proposta pedagógica em muitos programas de currículos internacionais. No caso da nossa pesquisa, especificamente, analisamos a adesão de tal proposta pedagógica no Brasil, a partir da BNCC (2017), e buscamos observar até que ponto suas propostas pedagógicas são evidenciadas em atividades nos LDs.

Sobre a fundamentação teórica que embasa a BNCC, o documento não apresenta uma listagem com referências bibliográficas (a exemplo dos textos acadêmicos), mas procura esclarecer os “Marcos Legais” que lhe serviram de base, dentre os quais estão a Constituição Federal (CF) (1988) Art. 205, 210, a LDB nº 9394/96 no Art. 9º inciso IV, Art. 26, e nº 13.415/2017 Art. 35 e 36, CNE/CEB nº 7/2010, DCN, PNE Lei

¹¹ Bill Cope e Mary Kalantzis fazem parte do grupo dos dez autores que construíram o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos em 1996.

nº 13.005/2014 (BRASIL, 2017, p.13). Sobre os “Fundamentos Pedagógicos”, o documento ressalta uma atenção aos Art. 32 e 35 da LDB nº 9394/96. O enfoque nas tendências de desenvolvimento de competências, no entanto, é inspirado em currículos de países como Austrália, Portugal, França, Colômbia, Britânia, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros (ver nota de rodapé nº 10, p.13 da BNCC). Nesse sentido, a BNCC indica:

o que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.13)

Como pode ser observado, apesar de utilizar uma arregimentação institucional e pedagógica declarada para atender necessidades específicas na proposição do currículo nacional, a BNCC não deixa suas referências bibliográficas à disposição do leitor, nem tampouco fundamentos de determinadas diretrizes e propostas pedagógicas. Contudo, para quem já conhece o manifesto programático da Pedagogia dos Multiletramentos, é possível notar uma interlocução entre esses dois documentos, tanto no componente de língua portuguesa como de língua inglesa, a partir de algumas marcas enunciativas específicas e da utilização de alguns termos-chave.

Mesmo sem a pretensão de se aprofundar nesse aspecto, a inserção das propostas pedagógicas do GNL no texto da terceira versão da BNCC pode ser justificada de diversas maneiras. Uma delas advém da participação direta de algumas pesquisadoras brasileiras na redação do documento, as quais são referências nos estudos dos letramentos e multiletramentos, informação que pode ser observada na Ficha Técnica. Assim, podemos notar, por exemplo, dentre as 23 leitoras convidadas para uma leitura crítica da BNCC, percebemos a participação de “Ana Paula Martinez Duboc”¹² e Magda Becker Soares¹³ (BRASIL, 2017, p. 581),

¹² Docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. <http://lattes.cnpq.br/8933339247096718>

autoras nacionalmente reconhecidas e que declaram em seus Currículos Lattes interesses pelos estudos e pesquisas do âmbito dos “Letramentos”. Além dessas, encontramos, também, dentre outras, duas pesquisadoras renomadas no âmbito dos “Multiletramentos” que compuseram o quadro de redatoras da base, que são Jacqueline Peixoto Barbosa¹⁴ e Roxane Helena Rodrigues Rojo¹⁵ (BRASIL, 2017, p. 581), ambas pertencentes ao Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp.

Essas informações, nos levam ao entendimento de que o termo multiletramentos não está posto no documento apenas para atualizar modismos terminológicos, mas, conhecendo as especialistas que compuseram a equipe técnica de produção, de fato, trata-se de uma adesão ao quadro pedagógico do Grupo de Nova Londres para se trabalhar os letramentos em sala de aula. Tais decisões, certamente, tem a ver com o êxito logrado com a pedagogia dos Multiletramentos em documentos educacionais de alguns países, como mencionado anteriormente, e com a expectativa que se deve gerar bons resultados na formação do currículo em escolas brasileiras.

Contudo, quando direcionamos o olhar para outros documentos mais restritivos, como os documentos oriundos da BNCC para orientação dos currículos nos estados e municípios, por exemplo, percebemos que os diversos sentidos que emergem do texto seminal do manifesto para multiletramentos, assim como os sentidos percebidos no Quadro 1, na própria BNCC, podem ter se perdido pelo caminho, reduzindo o quadro pedagógico a um termo simplista, que se refira apenas ao uso de tecnologias digitais e não a um quadro pedagógico tão importante, de fato.

Por exemplo, quando analisamos o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), direcionado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, encontramos sua concepção de multiletramentos ao afirmar que “Multiletramentos dizem respeito à diversidade de culturas e de

¹³ Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, de comitê assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais. <http://lattes.cnpq.br/8530550473275266>

¹⁴ Professora no Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. <https://www.escavador.com/sobre/3187282/jacqueline-peixoto-barbosa>

¹⁵ Professora associada livre docente (MS5-2) do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. <https://www.escavador.com/sobre/505993/roxane-helena-rodrigues-rojo>

linguagens em jogo no cotidiano e decorre dos avanços da tecnologia (CEARÁ, 2018, p. 237). Esse sentido atribuído ao termo coaduna com o que previa o GNL sobre os dois eixos que nortearam a produção do manifesto, que são a diversidade cultural e linguística, contudo, por ser um posicionamento bem resumido, torna-se impossível o entendimento de que a pedagogia para se trabalhar esses eixos seja uma das abordagens possíveis para a formação do currículo estadual.

Além dessa primeira referência ao termo multiletramentos, o documento ainda o repete em dois momentos, conforme veremos a seguir:

A partir desta visão, percebe-se um esforço maior em introduzir o gênero oral e o gênero produzido em contextos midiáticos e multissemióticos para a sala de aula. Desta vez, eles são citados e a eles são relacionadas competências e habilidades a desenvolver nas práticas sociais de linguagem, sob a premissa de que o estudante convive com realidades diversas de práticas sociais. Tal posicionamento reflete a necessidade de se observar e ensinar a multimodalidade em situação de multiletramentos (CEARÁ, 2018, p. 230).

[...]

Na era dos avanços tecnológicos digitais surgem demandas prementes que exigem do sujeito o desenvolvimento de outras habilidades que vão além da função social da língua. Sendo assim, a concepção de **multiletramentos**, amparada na prerrogativa de que o domínio da língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico ampliam as possibilidades de uso da língua mediante a construção social (CEARÁ, 2018, p. 240)

No primeiro excerto, o documento defende que trabalhar com os multiletramentos é introduzir gêneros orais, multimidiáticos e multissemióticos na sala de aula, e conclui com a expressão “ensinar a

multimodalidade em situação de multiletramentos”. Esse posicionamento, apesar de pouco confuso, deixa transparecer que, para seus autores, a multimodalidade está à parte dos multiletramentos, e que a situação de multiletramentos a que se referem são as práticas sociais da linguagem onde deve-se ensinar a multimodalidade.

Já no segundo excerto, na parte reservada a orientações para o ensino de língua inglesa, apesar de iniciar novamente se referindo às tecnologias digitais, há uma remissão a termos que nos aproximam da aprendizagem por design: “entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado [...]” (CEARÁ, 2018, p. 240). Nesse sentido, são somente essas as orientações que temos no documento em relação ao projeto de multiletramentos pensado pelo GNL (2021) e defendido pelos especialistas que compuseram a equipe técnica da BNCC.

Se percebemos certa limitação quanto ao significado do termo multiletramentos no DCRC, sobretudo, em relação a pedagogia do GNL, há algo que aumenta a nossa preocupação quando olhamos para currículos municipais. Por morar no município de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza, o autor da presente pesquisa foi em busca de conhecer o documento produzido pela Secretaria de Educação desta cidade, Base Curricular de Maracanaú (BCM), fonte dos direcionamentos da educação, de onde emergem as formações e orientações para os professores das escolas municipais.

Dessa forma, se na BNCC foi possível nos depararmos com o termo multiletramentos onze vezes, nas quais são apresentadas variadas maneiras de se conceber um significado multiplicativo para os multiletramentos, no DCRC encontramos apenas três, apesar do aumento considerável no número de páginas, e na BCM encontramos o uso do termo apenas uma vez, no qual, claramente, não se pretende definir um entendimento significativo sobre ele, mas apenas o relaciona a novas tecnologias, como se segue: “Nesse sentido, é imprescindível ampliar as formas de abordagem do texto oral, no trato com os novos gêneros em sala de aula, fazendo o uso, também, das novas tecnologias defendidas pelos multiletramentos” (MARACANAÚ, 2018, p. 180).

Depois de ter percebido essa gradativa mudança de significados do termo multiletramentos em direção à sala de aula, este pesquisador procurou a escola do bairro onde reside para analisar o seu Projeto Político

Pedagógico (PPP), já que se trata de um documento que materializa as abordagens previstas pela regência do documento nacional, BNCC, estadual, DCRC, e municipal, BCM, diretamente relacionado à prática docente. O dado resultante desta última pesquisa não foi animador em relação ao que se pensava. No PPP da escola não constava o termo multiletramentos, não pelo motivo de a escola desconsiderar tal proposta para guiar seu currículo local, mas por desconhecimento de sua existência. Aliás, a diretora pediu-me desculpas pela situação vexatória e apressou-se em informar-me que a última atualização daquele documento datava do ano 2017. Essa informação confirma a falta de diálogo entre o documento de orientação curricular nacional e o local, cujas propostas deveriam estar alinhadas.

As análises realizadas nesses documentos propõem um aprofundamento em nossas reflexões sobre o pretense alinhamento de propostas curriculares para a educação no Brasil, não apenas em relação a Pedagogia dos Multiletramentos, mas a tantas outras orientações que, como percebemos, não chegam às escolas. Dessa forma, quanto aos multiletramentos, precisamos refletir, dentre outros aspectos em pesquisas futuras, sobre a formação de professores, pois em vez de uma formação que deveria ser continuada, nos parece está havendo uma formação fragmentada, já que as secretarias estaduais e municipais produzem suas próprias propostas e oferecem suas próprias jornadas. Em outras palavras, se esses cursos têm como base os seus próprios documentos de orientação educacional, de fato, o que se pretende em âmbito nacional perde força na esfera estadual, na esfera municipal, e sequer chega à sala de aula.

Nesse sentido, indagamos se as propostas que regem a educação nacional chegam aos estudantes na prática? Os professores conhecem os documentos que orientam o seu trabalho docente? Há alinhamento entre as esferas educacionais? Existe, de fato, um sistema educacional no Brasil? Como os professores utilizam a Pedagogia dos Multiletramentos em atividades nos livros didáticos, já que se propõem em conformidade com a BNCC? Há formação para algo que sequer faz parte dos documentos que orientam o currículo? É também uma oportunidade para refletirmos outras questões relacionadas às práticas já recorrentes em sala de aula a partir das críticas de Ribeiro (2020, p. 16): “um novo discurso pode levar a novas práticas? Um novo discurso ou um discurso revisto pode levar a uma nova visão? [...] A formulação de um novo termo carrega um novo sentido às nossas práticas?” são inquietações para futuras pesquisas.

Para este momento, no entanto, nos restringimos à observação dos multiletramentos em unidades didáticas conforme a BNCC. Para tanto, a seguir, apresentamos a metodologia que guiará o processo de análises, onde situamos o nosso objeto de pesquisa, bem como apresentamos as categorias de análises e os procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA

Nesta seção, nos dedicamos à apresentação da metodologia adotada para a realização deste trabalho. Apresentaremos o campo de estudos da linguagem em que nos enquadrados, o tipo da pesquisa que estamos desenvolvendo, bem como apontamos os procedimentos e a abordagem utilizada em nossa relação com o objeto de análise. Apresentaremos também o corpus, bem como as categorias que guiarão as análises. Nossa investigação busca atender os objetivos traçados a partir dos questionamentos norteadores, a fim de alcançarmos resultados que satisfaçam as nossas pressuposições a esse respeito. Para tanto, organizamos os procedimentos que nortearão todo esse percurso a partir da subseção a seguir.

2.1 Caracterização geral da pesquisa

Quanto a sua natureza, este trabalho enquadra-se na área de estudos da Linguística Aplicada. Trata-se de uma pesquisa exploratória, comparativo-descritiva quanto aos objetivos, e de cunho qualitativo quanto aos procedimentos técnicos adotados (THIOLLENT, 1986; GIL, 2002). Inserimo-nos no campo da LA por se tratar da investigação de um problema social relacionado à linguagem, no caso, nos manuais didáticos direcionados ao trabalho com o ensino de língua portuguesa referentes a etapa do ensino fundamental anos finais.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, conforme Gil (2002). Para ele, esse método permite uma flexibilização no planejamento das análises “de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p. 41). Nosso objeto de estudo mostra-se complexo, no entanto, ao mesmo tempo, flexível aos diversos aspectos os quais propomos analisar, tendo em vista as múltiplas facetas nas quais podemos encontrar evidências dos multiletramentos nas unidades didáticas selecionadas.

É também uma pesquisa que tem objetivos descritivos, segundo esse mesmo autor, porque procura descrever características de determinado fenômeno ou fazer associações entre variáveis. Conforme coloca Gil (2002), esse tipo de pesquisa enquadra-se em projetos de pesquisas nos quais os pesquisadores mostram-se preocupados com a atuação e a prática das produções teóricas. Do mesmo modo, este trabalho também se torna descritivista quando busca descrever a forma como as atividades veiculadas nas unidades evidenciam as propostas pedagógicas do GNL (2021), uma vez que se constituem uma das premissas da BNCC, conforme apontam Ribeiro (2020) e Hissa e Sousa (2020).

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa que adota procedimentos técnicos de base qualitativa. Ainda com base em Gil (2002, p. 133), esse tipo de abordagem “depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. Afirmando esse posicionamento e ampliando um pouco mais a visão sobre essas nuances complexas, Thiollent (1986) afirma que:

a representatividade expressiva (ou qualitativa) é dada por uma avaliação da relevância política dos grupos e das ideias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento. Trata-se de chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada, com possível controle ou retificação de suas distorções no decorrer da investigação. (THIOLLENT, 1986, p. 63)

Para organizar um cronograma de pesquisa que possibilite relacionar e executar todos esses procedimentos técnicos recorreremos ao método Análise de Conteúdos de Bardin (1977). Para esta autora a pesquisa

deve começar pela organização da análise e deve seguir um fluxo cronológico em que, primeiramente, o pesquisador faça uma pré-análise do conteúdo que compõe o *corpus*, depois uma exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 1977, p. 95).

Conforme as premissas do método Análise de Conteúdos, a fase de pré-análise possui pelo menos três missões a saber: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 1977, p. 95). Por sua vez, essas missões são realizadas a partir de uma leitura flutuante do material, e de uma escolha do conjunto de elementos que constituem o *corpus* o qual, posteriormente, passará por procedimentos analíticos seguindo algumas regras pré-estabelecidas: Exaustividade, Representatividade, Homogeneidade e Pertinência. Outros procedimentos dessas missões são: a formulação de hipóteses e objetivos, a referenciação dos índices, a elaboração de indicadores e a preparação do material.

Um segundo momento da fase de organização do trabalho, previsto pelo método Análise de Conteúdos, é a exploração do material que consiste de operações de codificação. No caso desta pesquisa, exploramos dez coleções para que pudéssemos identificar o recorte que daria conta de responder aos questionamentos iniciais. Um terceiro momento, diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e a interpretação deles, atividade exaustiva, mas que assume um lugar de destaque nas etapas do processo. Bardin (1977, p. 101) afirma que “para um maior rigor, esses resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação”.

Uma segunda etapa de atividades na pesquisa qualitativa sob o método da Análise de Conteúdos na perspectiva de Bardin (1997) é o processo de codificação. Para esta fase da análise, a autora sugere a construção de pelo menos dois fatores muito importantes: *Unidades de Registro*, como a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento, o documento, e *Unidades de Contexto* (BARDIN, 1997).

Uma terceira etapa proposta por Bardin (1977) para o fluxo cronológico da pesquisa sob a Análise de Conteúdos, nos limites desta pesquisa, é a categorização. Segundo a autora, o princípio para a organização dos elementos em observação parte de possibilidade de agrupamento das unidades de registro com características comuns, as quais

podem ser classificadas a partir de critérios semânticos, sintáticos, lexicais e expressivos. Os capítulos que compõem as unidades do corpus desta pesquisa são elementos contemplados com esse agrupamento para facilitar a visibilidade da análise. Esse processo estrutural, para Bardin (1977), deve comportar duas etapas: o inventário (isolar os elementos), e a classificação (repartir os elementos). Portanto, com base em todos os autores apresentados nesta subseção, direcionamos um atento olhar para as observações dos fenômenos encontrados em torno do objeto, considerando fatores que nos permitam analisá-lo e descrevê-lo. A seguir, apresentamos o *corpus*.

2.2 O corpus

O objeto dessas análises é constituído de quatro unidades didáticas referentes a quatro livros didáticos de duas distintas coleções de Língua Portuguesa das editoras FTD e Moderna, para os 6º e 9º anos do ensino fundamental anos finais, respectivamente, aprovadas pelo PNLD 2020. Em tempo, concernente ao alinhamento das coleções à BNCC, julgamos importante observar que, apesar da implementação do documento ter ocorrido apenas a partir dos anos 2021 e 2022, em 2018, os autores já garantiram o alinhamento dessas obras didáticas ao referido documento curricular, afirmação que nos leva a hipótese de que há alguma relação de suas atividades com a Pedagogia dos Multiletramentos.

As primeiras duas unidades dizem respeito à coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa” da editora FTD, de cuja obra analisamos a Unidade 1, constante no livro do 6º ano, e a Unidade 4, constante no livro do 9º ano, edições de 2018. As segundas duas unidades referem-se à coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” da editora Moderna, da qual analisamos o Capítulo 1, constante no livro do 6º ano, e o Capítulo 8, constante no livro do 9º ano, também de edições de 2018. Quanto a composição física, os livros analisados são amostras de pré-aprovação, de ambas as editoras, disponibilizadas antes da versão impressa para as análises dos docentes, nas plataformas digitais dessas instituições, como poderemos conferir na imagem abaixo.

Figura 11 – Coleções Tecendo linguagens e Se liga na língua - 6 e 9º anos

Fonte: (FTD, 2018, Vol.1 e 4; MODERNA, 2018, Vol. 1 e 4).

Escolhemos apenas quatro unidades, dentre as trinta e duas existentes nos oito volumes das duas coleções, porque elas abrangem dois capítulos importantes referentes às atividades de abertura e fechamento da etapa do ensino fundamental anos finais, e isso é o suficiente para analisarmos como suas atividades relacionam as diretrizes do componente Língua Portuguesa da BNCC à Pedagogia dos Multiletramentos, conforme o nosso objetivo geral.

Assim, visamos observar como os referidos LDs abordam questões relacionadas aos multiletramentos, a exemplo da instrução explícita, da postura crítica ou da prática transformada nas atividades das unidades (GNL, 1996[2021]). Do mesmo modo que as primeiras duas unidades se referem à abertura das coleções para esta etapa, as outras duas se referem aos últimos capítulos de ambas ao final, estratégia que nos possibilitam observar se há uma mudança epistemológica no percurso, ou como são tratadas as mesmas questões direcionadas às primeiras unidades em relação às últimas desta etapa, depois de quatro anos de trajetória desses estudantes em contato com as atividades.

Nesse sentido, há quatro unidades em cada um dos livros, mas utilizaremos apenas as unidades 1 do livro do 6º ano, e a unidade 4 do livro do 9º ano, ficando de fora do corpus, portanto, as outras três unidades dos livros do 6º e 9º anos, assim como as oito unidades que compõem os livros de 7º e 8º.

Apesar de haver pesquisas que evidenciam o fato de uma coleção estar no topo do favoritismo em distribuição pelo PNLD não significar que seja a melhor (GONZÁLEZ, 2015), o critério de escolha das

coleções para esta pesquisa se deu pela identificação das duas editoras que distribuíram o maior número de livros aprovados para o ensino fundamental entre os anos 2015 e 2020 no Brasil, dados gerados na plataforma do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE)¹. Nas buscas que fizemos, relacionamos, primeiramente, as 10 editoras de maior destaque quantitativo, considerando o número de distribuição de suas coleções, para, então, selecionarmos apenas duas coleções, as de maiores destaques, como veremos no quadro a seguir.

Quadro 2 - Editoras com maiores destaques nos últimos cinco anos no PNLD

EDITORA	2016	2017	2018	2019	2020	Total
FTD	8.649.666	15.179.633	3.895.186	3.278.087	18.222.978	49.225.550
MODERNA	4.586.354	12.636.700	3.316.505	2.737.310	23.095.911	46.372.780
ÁTICA	2.750.189	10.807.493	6.487.170	6.102.457	12.288.220	38.435.529
SARAIVA	2.905.152	14.903.804	5.493.362	4.832.549	6.525.992	34.660.859
SM	2.990.066	5.837.779	2.883.446	2.686.055	5.403.086	19.800.432
SCIPIONE	641.802	6.424.745	1.677.510	1.432.714	1.951.609	12.128.380
DO BRASIL	1.009.318	4.328.794	1.127.256	923.284	4.525.171	11.913.823
IBEP	635.834	1.522.436	418.218	341.730	3.810.801	6.729.019
RICHMOND	-	-	-	-	3.038.558	3.038.558
QUINTETO	-	333.279	82.949	79.531	1.636.830	2.132.589

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados do portal do FNDE, disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores> Acesso em 10 de agosto de 2021.

¹ Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores> Acesso em 10 de agosto de 2021.

Como pode ser observado no quadro, o destaque das editoras FTD e Moderna é considerável em relação as demais. A editora FTD chega a ultrapassar em mais de dez milhões de cópias a terceira editora do ranking. Ao lado da editora Moderna, ambas são responsáveis pela distribuição de quase cem milhões de exemplares de livros nas escolas públicas brasileiras, quantidade mais ou menos equivalente ao que foi distribuído por todas as outras oito editoras que fizeram parte das dez que mais distribuem via FNDE, juntas.

Para conhecermos um pouco dessas duas editoras, trazemos um breve histórico de cada uma delas, conforme há disponível em suas próprias plataformas de acesso digital.

No site da FTD Educação², na ferramenta “Sobre nós”, a editora nos apresenta uma longa trajetória que pode significar um dos motivos do seu êxito em relação ao domínio no mercado editorial desde décadas atrás. A empresa se firmou no Brasil, em 1902, na cidade de São Paulo, onde publicou o primeiro livro intitulado “Exercícios de Cálculo sobre as Quatro Operações”. A sigla que lhe identifica é uma homenagem formada pelas iniciais do nome de um de seus fundadores, Frère Théophile Durand, irmão Superior-Geral do Instituto Marista³ na época. Apesar de ser uma empresa francesa, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, a marca FTD esteve presente em países como Inglaterra, Bélgica, Alemanha, Itália, Espanha, Estados Unidos, México, Peru, Argentina, China, além de outros países.

Com o passar dos anos, a FTD foi adquirindo bons conceitos na educação brasileira de forma que alcançou créditos suficientes para se manter em boa colocação na produção e distribuição de livros didáticos, principalmente quando o irmão Isidoro Dumont (1874-1941) assumiu a direção da empresa e dedicou-se, pessoalmente, à produção de livros didáticos de Aritmética como: Álgebra, Geometria, Trigonometria, Logaritmos e outros.

Seguindo essa trilha, a editora passou a trabalhar sob o Método FTD, uma forma que encontrou de dinamizar o material e dar suporte aos

² Disponível em: <https://ftd.com.br/sobre-a-ftd/> Acesso em 10 de agosto de 2021.

³ O Instituto Marista se dedica à Educação de crianças e jovens com a Missão declarada de tornar Jesus Cristo conhecido e amado. No Brasil, o Instituto é organizado por meio de três unidades administrativas e uma delas é o Grupo Marista, do qual a FTD faz parte. Disponível em: <<<https://ftd.com.br/sobre-a-ftd/>>> Acesso em 10 de agosto de 2021.

professores com o Livro do Mestre, ações que lhe possibilitaram a adesão de seus livros pela maioria dos colégios no Brasil, e a abertura de 15 filiais e 8 distribuidoras que facilitaram a produção e distribuição de livros em vários estados do território brasileiro.

Já a editora Moderna tem um histórico bem mais recente que a FTD, apesar de ter adquirido condições para participar da concorrência em nível semelhante de aprovação no mercado editorial. A empresa foi fundada em 1968, pelo professor Ricardo Feltre, um dos maiores autores de livros didáticos de química do Brasil, conforme consta em um site da instituição⁴. Com o intuito de investir e expandir a qualidade do seu material didático, em 2001, a Moderna passou a integrar o grupo espanhol Santillana, uma referência no seguimento editorial em países ibero-americanos desde os anos 1960, presente em 22 países⁵.

Por sua vez, o grupo Santillana, conforme a aba nossa história no site da instituição⁶, faz parte do grupo de mídia PRISA, companhia líder na criação e distribuição de conteúdos culturais, educativos, de informação e entretenimento nos mercados da língua espanhola e portuguesa, desde o ano 2000. Além da Editoria Moderna, integram o Grupo Santillana as empresas Richmond, UNO Educação, Compartilha, Sistema Farias Brito, Kepler, Avalia Educacional, Programa Crescemos e Salamandra.

Essas informações em torno do objeto são necessárias para que possamos ter uma visão mais amplificada da importância dessas obras que compõem o nosso objeto de análises (THIOLLENT, 1986). Ao lado dos professores, essas coleções funcionam como instrumentos de efetiva participação na educação, na construção e manutenção de poder, de ideologias e valores culturais da nossa sociedade (BITTENCOURT, 1993), assim como possui acentuada relevância em questões econômicas e políticas no país, (considerando os investimentos milionários em torno de sua produção e distribuição) principalmente quando reconhecidas e aprovadas pelo PNLD, e utilizadas como uma espécie de consolidação dos direcionamentos da BNCC para a construção dos currículos.

⁴ Disponível em: <https://redes.moderna.com.br/tag/ricardo-feltre/> acesso em 10 de agosto de 2021.

⁵ Disponível em: <https://www.santillana.com.br/institucional> acesso em 10 de agosto de 2021.

⁶ Disponível em: <https://santillana.com/pt/nossa-historia-2/> acesso em 10 de agosto de 2021.

Nessa perspectiva, focamos em analisar o alinhamento desses livros didáticos à premissa da BNCC de que “para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), [...], é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 487). Nesse sentido, conforme o nosso objetivo geral, analisamos como atividades em livros didáticos do PNLD (2020) relacionam as diretrizes do componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Fundamental anos finais à Pedagogia dos Multiletramentos. Para tanto, selecionamos as diversas atividades das quatro unidades acima referidas, envolvendo os quatro eixos da leitura, escrita, oralidade e análises linguística/semiótica.

2.3 Categorias de análise

Para respondermos os questionamentos específicos e chegarmos aos objetivos específicos pretendidos, propomos três categorias originadas dos elementos da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021), que se organizam da seguinte maneira: a primeira categoria será para responder o questionamento específico 1 e atender o objetivo específico 1; a segunda categoria será para responder o questionamento específico 2 e atender o objetivo específico 2; e a terceira categoria será para responder o questionamento específico 3 e atender o objetivo específico 3, conforme veremos nos quadros seguintes.

2.3.1 Categoria 1: Elementos do componente “como”

Para chegarmos ao objetivo específico 1, propomos analisar as atividades das unidades didáticas a partir da categoria “como” da Pedagogia dos Multiletramentos, componente composto por outras quatro subcategorias, os elementos Prática Situada, Instrução explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada, conforme dispomos no quadro abaixo:

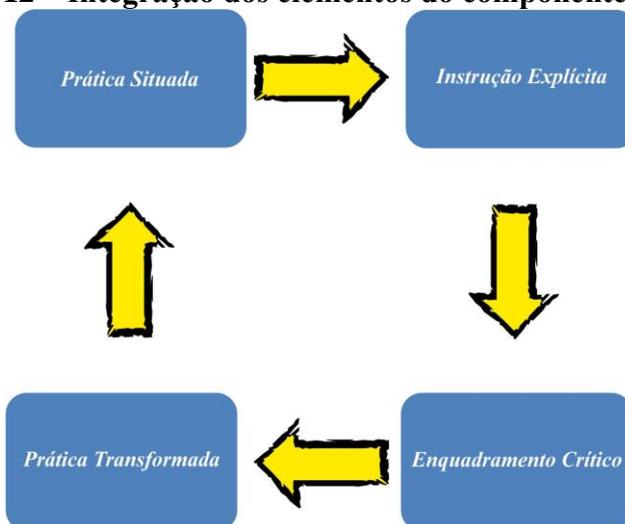
Quadro 3 – Categoria analítica 1

Questão específica 1	Objetivo específico 1	Categoria de análise
De que forma atividades em unidades didáticas de livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais revelam os componentes Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada da Pedagogia dos Multiletramentos?	Verificar como atividades em unidades didáticas de livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais revelam os componentes Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada da Pedagogia dos Multiletramentos.	Elementos do componente “como”

Fonte: elaborado pelo autor.

A figura a seguir procura ilustrar o quadro pedagógico que envolve os elementos do componente “como” (Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada) sugerindo uma integração, assim como foi pensada pelo GNL.

Figura 12 – Integração dos elementos do componente “como”



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para analisarmos unidades didáticas sob o escrutínio desta categoria, tanto recorreremos ao quadro pedagógico do manifesto do GNL (2021) como levaremos em consideração as reformulações feitas por Cope e Kalantzis (2006, 2009, 2015) ao revisitarem e ressignificarem os elementos da obra seminal, reconceitualizando-os em: Experimentando (o conhecido/ novo), Conceitualizando (por nome/por teoria), Analisando (funcionalmente / criticamente) e Aplicando (apropriadamente / criativamente).

Esta dimensão do quadro pedagógico do GNL relaciona-se diretamente com a vida prática e situada dos estudantes, fazendo com que sua aprendizagem esteja relacionada aos seus contextos sociais, familiares, sua cultura, suas vivências, assim como com a multiplicidade de textos e de linguagens que os cercam. Em conformidade com essa proposta pedagógica, a BNCC também orienta aos professores a levarem os estudantes a uma “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que sejam capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em seus históricos e experiências” (GNL, 2021, p. 136).

Analisar atividades a partir desta categoria, portanto, significa verificar o modo como se organizam os elementos do componente “como” (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico, prática transformada) em obras didáticas que se proponham alinhadas à BNCC. Hissa e Sousa (2020) elaboraram um quadro ilustrativo que resume o componente “como” da pedagogia dos multiletramentos incluindo referências que evidenciam tal quadro pedagógico presente na própria BNCC. Como resumo dessas observações, as autoras organizaram o quadro de forma que fosse possível notar o percurso de evolução dos estudantes em atividades por campo de atuação, desde suas práticas situadas até as práticas transformadas, como veremos a seguir.

Quadro 4 - Verbos e complementos que indicam prática transformada

Campo de atuação social	Código alfanumérico	Primeira macroproposição	Elementos de conexão	Segunda macroproposição
Campo da Vida Pessoal	EM13LP19	“Apresenta-se por meio de textos multimodais...”	para	<i>...falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos”.</i>
Campo da Vida Pública	EM13LP23	“Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos...”	de forma a	<i>...participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas”.</i>
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	EM13LP31	“Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa...”	de forma a	<i>...compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos”</i>
Campo Jornalístico-Midiático	EM13LP43	“Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas...”	de forma a	<i>...combater a proliferação de notícias falsas (fake news)”</i>
Campo artístico-literário	EM13LP53	“Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários...”	para	<i>...exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica”</i>

Fonte: (HISSA e SOUSA, 2020, p. 577)

A partir do esquema proposto por Hissa e Sousa (2020), no Quadro 4, percebe-se que, conforme prevê a BNCC, o percurso do processo de conhecimento segue a mesma direção do que propôs o GNL (2021, p.139) “projetar e realizar, de maneira reflexiva, novas práticas inseridas em

seus próprios objetivos e valores”. Assim, colocam que “a segunda macroproposição constitui-se de práticas que os alunos devem alcançar para aplicar em outros contextos após a realização de outros processos de aprendizagem” (HISSA; SOUSA, 2020, p. 578).

23.2 Categoria 2: Design Multimodal

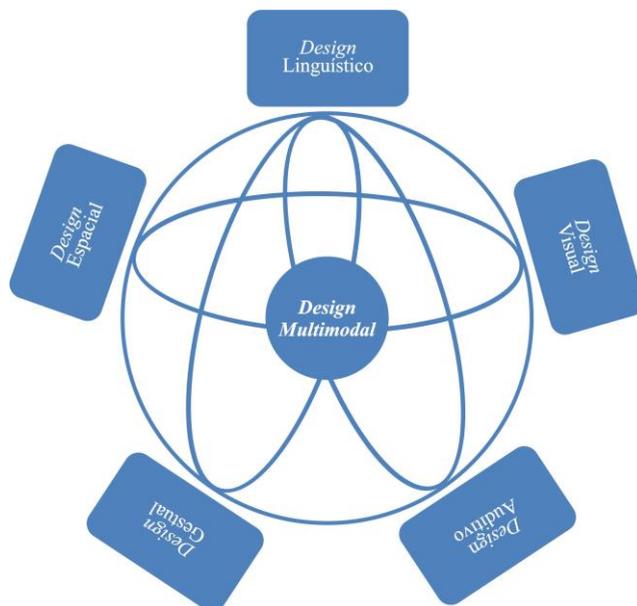
Quadro 5 – Categoria analítica 2

Questão específica 2	Objetivo específico 2	Categoria de análise
Como os gêneros textuais apresentados nas atividades das unidades didáticas dos livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais se articulam com a proposta de <i>design multimodal</i> da Pedagogia dos Multiletramentos?	Descrever os gêneros textuais apresentados nas atividades das unidades didáticas dos livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais, em articulação com a proposta de <i>design multimodal</i> da Pedagogia dos Multiletramentos.	<i>Design Multimodal</i>

Fonte: elaborado pelo autor.

O *design multimodal* é um dos seis elementos do design propostos pelo GNL (2021) como conceitos-chave para se trabalhar a complexidade dos diferentes modos de significado, a saber: design linguístico, design visual, design auditivo, design gestual, design espacial, e design multimodal.

Figura 13 – Integração do design multimodal



Fonte: Elaborada pelo autor com base no GNL (2021).

O design multimodal apresenta uma ordem ou um padrão de interconexão entre os outros cinco modos de significado de forma bastante dinâmica. Assim, afirmam que ler os significados linguísticos dos meios de comunicação não é suficiente para compreender seu real sentido, haja vista as interferências das semioses visuais (imagens, *layouts* de página, formatos de tela), auditivas (música, sonoplastia), gestuais (linguagem do corpo, sensualidade), espaciais (os significados de espaços ambientais, espaços arquitetônicos) (GNL, 2021).

De forma mais incisiva, o GNL advoga que toda produção de significado é multimodal. Nesta visão, as atividades das unidades devem ser analisadas como um design multimodal, tendo em vista a mescla de imagens, as cores, tamanhos e tipos das fontes, tanto nos títulos como nos corpos dos textos, as intertextualidades, os hipertextos, a autoria, o estilo e tantos outros aspectos do design que compõem os gêneros discursivos, sobretudo, por se tratar de textos direcionados à juventude contemporânea para qual a escola deve considerar sua produção de sentido, conforme a

própria BNCC (2017) orienta, não somente pelos textos escritos, mas a partir dos (novos) múltiplos letramentos e dos multiletramentos.

Além dos elementos que podem ser percebidos e identificados por estarem presentes na estética do *design*, o GNL (2021) faz questão de destacar também os elementos subjetivos, que não podem ser identificados no espaço, mas que influenciam às inferências do leitor. Assim, é preciso considerar as experiências historicamente vividas pelo estudante, os sentidos que produzem a partir de suas crenças, valores, conhecimento de mundo, conceitos ideológicos, políticos, níveis sociais etc.

Nesse sentido, para descrever os significados multimodais, o GNL propõe dois conceitos-chave: o hibridismo e a intertextualidade. O hibridismo revela-se como uma subcategoria do design multimodal, representando as interferências culturais, práticas já estabelecidas e convenções entre diferentes modos de significado produzidos por diferentes discursos de diferentes grupos sociais e a criação de sentido decorrente da hibridização que pode ser percebida em suas fronteiras, resultando em uma recombinação de ritmos, de tradições e culturas etc. A intertextualidade, também como subcategoria do *design* multimodal, são as complexas relações linguísticas existentes entre os textos, tanto àquelas referenciadas pelo autor quanto as referências da memória intersubjetiva do leitor (textos orais, escritos, imagens etc) que influenciam a produção de sentido.

Seguindo essa perspectiva, nos apropriaremos dessas subcategorias para descrevermos, primeiramente quanto ao hibridismo, os significados multimodais das atividades a partir do modo como elas relacionam diferentes culturas, diversidades de práticas e sentidos já convencionados entre diferentes grupos sociais e os sentidos híbridos que são reproduzidos nos limites fronteiraços entre esses grupos. Para a subcategoria referente a intertextualidade, procuraremos descrever as relações linguísticas entre os textos das atividades de forma que possamos observar e compreender os sentidos produzidos pelas diversas semioses (textos escritos, orais, imagens, inferências etc).

2.3.3 Categoria 3: Elementos do componente “o quê”

Para chegarmos ao objetivo específico 2, propomos trabalhar com elementos do componente o “que” da Pedagogia dos Multiletramentos conforme o Quadro 6.

Quadro 6 – Categoria analítica 3

Questão específica 3	Objetivo específico 3	Categoria de análise
De que maneira os elementos avaliáveis <i>design, designing e redesigned</i> se revelam nas atividades das unidades didáticas de livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica?	Investigar como os elementos avaliáveis <i>design, designing e redesigned</i> se revelam em atividades das unidades didáticas dos livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica.	Elementos do componente “o quê”

Fonte: elaborado pelo autor.

A figura a seguir procura ilustrar o quadro pedagógico que envolve os elementos do componente “o quê” (*Avaliable design, Designing e Redesigned*) da Pedagogia dos Multiletramentos.

Figura 14 – Integração dos elementos do componente “o quê”



Fonte: Elaborada pelo autor.

As três subcategorias descritas na Figura 14 fazem parte de outra macrocategoria chamada “Design”, conceito-chave apresentado pelo GNL (2021) ao afirmar que somos herdeiros de padrões e convenções de significados. A esse respeito, não discorreremos nesta seção, já que se trata de um aspecto amplamente detalhado anteriormente. Contudo, vale lembrar que o GNL (2021) propõe três elementos a serem trabalhados no componente “o quê”, conforme a figura anterior, que são o *Avaliable Design*, *Designing* e *Redesigned*. Esta categoria constitui-se uma importante dimensão das análises que faremos, pois, em linhas gerais, trata-se de fazer um transcurso, a partir dos *designs* disponíveis, visando alcançar um *redesigned*, um novo avaliabile design, uma nova prática transformada.

3.4 Procedimentos de análise

Para analisarmos as atividades lançaremos mão, é claro, das três categorias descritas acima. Para tanto, levaremos em consideração as observações feitas pelo GNL (2021) quando colocam que a sequência em que tais categorias poderão ser trabalhadas não deve, obrigatoriamente, seguir a ordem em que estão apresentadas do documento. As nossas análises ocorreram seguindo as seguintes etapas de geração de dados:

Quadro 7 - Etapas de realização dos procedimentos

ETAPA	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS
1	Selecionamos as coleções para a realização das análises;
2	Fizemos as análises do <i>corpus</i> : Unidade 1 – Coleção Tecendo linguagens (Editora FTD para o 6º ano); Unidade 4 – Coleção Tecendo linguagens (Editora FTD para o 9º ano); Unidade 1 – Coleção Se liga na língua (Editora Moderna para o 6º ano);

	Unidade 4 – Coleção Se liga na língua (Editora Moderna para o 9º ano).
3	Buscamos interpretar a forma como os livros didáticos trabalham atividades a partir das categorias (Elementos do componente “como”; Design multimodal; Elementos do componente “o quê”).
4	Organizamos os resultados coletados e produzimos gráficos
5	Produzimos considerações técnicas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a realização da primeira etapa, detemo-nos na utilização de critérios para a escolha das coleções, para a composição do *corpus* a ser analisado. Em uma pesquisa feita na plataforma online do FNDE, como descrito anteriormente, foi possível selecionarmos as duas editoras que mais se destacaram quantitativamente na produção e distribuição de livros didáticos a nível nacional.

Na segunda etapa, detemo-nos em fazer uma análise descritiva cuidadosa de cada uma das atividades (incluindo os textos, as imagens, os exercícios), de cada um dos capítulos das quatro unidades. Primeiramente analisando os quatro capítulos que compõem as duas unidades da primeira coleção, para depois analisarmos os quatro capítulos que compõem as duas unidades da segunda coleção.

Para a terceira etapa, passamos à utilização das nossas categorias de análises a cada leitura de forma exaustiva. Assim, primeiramente analisamos a unidade 1 com um olhar para os aspectos do componente “como”. Uma vez que tal componente é composto por quatro subcategorias (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), realizamos quatro leituras cuidadosas para que pudéssemos perceber as evidências de cada um dos elementos. Dessa mesma maneira, prosseguimos para as demais unidades.

Para realizarmos uma análise a partir dos elementos do componente “o quê”, utilizamos as subcategorias *avaliable design, designing e redesigned*. Da mesma forma, esse procedimento foi repetido nas quatro unidades, constituindo-se, portanto, um total de oito descrições analíticas atentas em cada uma das unidades para que tenhamos explorado

todas as categorias.

Na quarta etapa, discorreremos textualmente sobre as evidências das propostas do GNL nas atividades, assim como suas conformidades com a BNCC. Nesta etapa lançamos mão das categorias de análise para identificar a relação entre as habilidades e competências da BNCC de linguagens para o ensino fundamental anos finais, para, por fim, entrecruzarmos os dados coletados e produzimos esquemas visuais para reflexões e considerações.

A quinta etapa refere-se à conclusão de registros das análises, de observações, reflexões e considerações. Trata-se de um momento oportuno para o registro de dados qualitativos bem como para registros e impressões subjetivas a respeito do objeto de análise. Os dados são disponibilizados em gráficos que representam as relações encontradas entre as atividades de produção escrita e as diretrizes da BNCC (2017) de linguagem para o ensino fundamental anos finais, à luz da Pedagogia dos Multiletramentos.

Assim, na próxima seção, damos início às análises e discussões em relação ao objeto de estudo, mantendo um olhar atento a todos os aspectos materiais e teóricos descritos ao longo desta metodologia.

CAPÍTULO 3

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Nesta seção, analisamos as duas coleções que formam o *corpus* da nossa pesquisa. Primeiramente a coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa” da editora FTD. Procuramos compreender suas dimensões políticas e metodológicas, conhecer seus autores, e depois examinarmos um possível diálogo seu com a Pedagogia dos Multiletramentos a partir de suas atividades. Nosso foco é analisar os dois capítulos que compõem a Unidade 1 (livro do 6º ano) e os dois capítulos que compõem a Unidade 4 (livro do 9º ano).

Em seguida, analisamos a coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” da editora Moderna. Nela, observamos aspectos gerais, de modo semelhante ao que realizamos na coleção anterior. Como recorte de pesquisa, analisamos os capítulos 1 e 2 (livro do 6º ano) e os capítulos 7 e 8 (livro do 9º ano). Depois das análises das unidades e dos capítulos selecionados, comparamos as duas coleções, no que diz respeito à relação com a Pedagogia dos Multiletramentos, a fim de percebermos como tais preceitos se apresentam em dois materiais didáticos diferentes.

4.1 Coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa” - Editora FTD

A coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa” da editora FTD (2018) é uma obra direcionada ao ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental anos finais, e faz parte do conjunto de obras das várias

editoras aprovadas pelo PNLD 2020 para esta etapa educacional. A obra é de autoria dupla: Tania Amaral Oliveira é professora formadora de educadores nas áreas de língua portuguesa e comunicação, e também professora do ensino fundamental das redes pública e particular da cidade de São Paulo¹. Sua coautora, Lucy Aparecida Melo Araújo, é professora do ensino fundamental da rede particular de ensino da mesma cidade².

Na apresentação da obra, as autoras afirmam que a coleção “ajudará os(as) professores(as) no aprimoramento dos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre conceitos importantes que embasam as propostas de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. III). Explicam que o(a) professor(a) encontrará os pressupostos que fundamentam as práticas didáticas da coleção, tanto no que se refere às teorias quanto ao que diz respeito às metodologias adotadas; os objetivos das seções e indicações de leituras relevantes que enriquecerão o trabalho em sala de aula (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. III).

Segundo as autoras, o conteúdo do material didático pensado para a coleção está de acordo com as premissas e orientações da BNCC, porém não encontramos, em toda a parte dedicada ao suporte do professor, qualquer referência ao conceito de multiletramentos (uma das premissas teórico-metodológicas da BNCC) apesar de haver referências às obras “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos” de Roxane Rojo e Jaqueline Barbosa; e de Lankshear e Knobel (2007 e 2011)³, para se referirem a conceitos de letramentos, letramentos digitais e de gêneros textuais.

Oliveira e Araújo (2018) esclarecem que o projeto de ensinagem que permeia as atividades das unidades está sustentado sobre quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. IX)⁴. Esse processo de construção tem se mostrado engajado em objetivos bem específicos, e tem o texto, em suas múltiplas formas, como o centro das práticas de linguagens, as quais se dão por meio dos quatro eixos integradores: leitura, escrita, oralidade e análise

¹ É formada em letras, pedagogia e psicologia pela Universidade de São Paulo (USP).

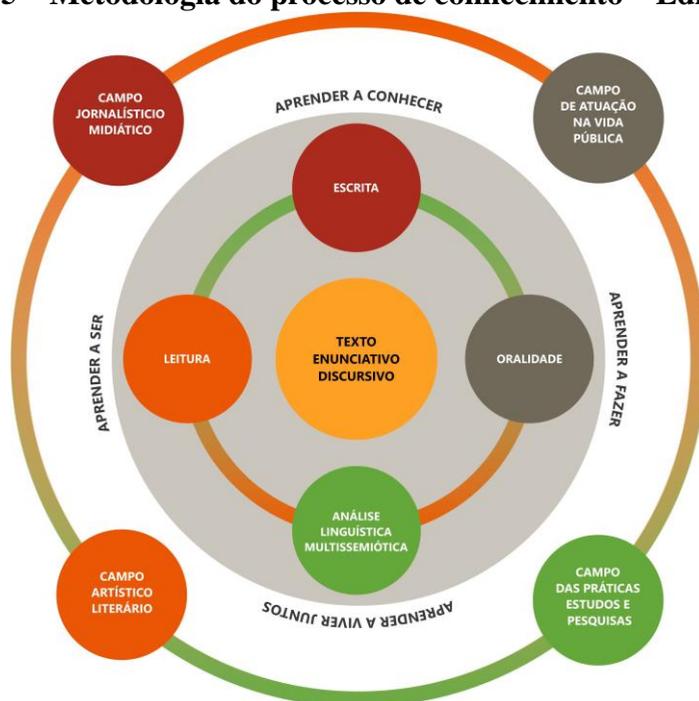
² Tem bacharelado e licenciatura em língua portuguesa pela USP, especialização e mestrado também em língua portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

³ Os autores do livro não citam os nomes das obras, apenas os anos.

⁴ Esse tipo de discurso foi bem difundido na aprendizagem performativa de Lyotard (2002) e nos relatórios de Jaques Delors (DELORS, 2001).

linguística/semiótica, e manifestam-se nos quatro campos de atuação: campo jornalístico midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas, estudos e pesquisas e campo artístico literário.

Figura 15 – Metodologia do processo de conhecimento – Editora FTD



Fonte: Elaborada pelo autor.

De forma sintética, na Figura 15, procuramos demonstrar tal proposta de ensino para o componente Língua Portuguesa, da forma integrada, assim como foi absorvida e orientada no manual da coleção. A imagem descreve o processo de ensino e aprendizagem nas unidades didáticas desta coleção. Vemos que a metodologia do livro, com base na BNCC, parte do texto como centro das discussões didáticas. Nessa perspectiva, por meio dos eixos integradores, os/as estudantes devem construir sentidos e, mediados pelos diversos gêneros discursivos, aprenderem a conhecer, a fazer, a ser e a conviver juntos, tudo isso em contato com as diversas práticas de linguagens que ocorrem em cada campo

de atuação da vida a que eles devem ter acesso.

Sobre as bases teóricas, já sabemos que os multiletramentos se constituem uma das premissas da BNCC para se trabalhar os letramentos em sala de aula (HISSA; SOUSA, 2020), e que não há referência à obra seminal do GNL ou qualquer referência ao termo multiletramentos na obra didática de Oliveira e Araújo (2018). Todavia, os autores lançam mão das propostas pedagógicas de Lev Vygotsky (1896-1934) e das teorias de Mikhail Bakhtin (1895-1975) para trabalharem a dinâmica dos diversos gêneros que compõem as unidades didáticas. Como nossa hipótese de pesquisa se constrói a partir da possibilidade de haver um diálogo das atividades didáticas presentes nas unidades selecionadas com o conjunto de práticas descritas pelo GNL, mesmo sem haver uma referência direta ao termo multiletramentos ou à Pedagogia dos Multiletramentos, analisamos as unidades com base nas premissas do manifesto.

Contudo, ainda que a metodologia de ensino e aprendizagem adotada pelos autores desta coleção não tenha sido inspirada nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, uma vez que, sequer, há menção ao termo, percebemos um interdiscurso entre os elementos pedagógicos de ambos os textos, pois, claramente, vê-se que os pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer” coadunam com uma perspectiva de aprendizagem que considera imprescindível as práticas situadas dos/as estudantes na construção do conhecimento, permitindo-lhes o desenvolvimento de práticas transformadas, assim como nos elementos do componente “como”. Do mesmo modo, os pilares “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” dialogam com a proposta de *redesigned*, referente aos elementos do componente “o quê”, quando propõem um desenho de práticas que firmam um “ser” capaz de agir e transformar o mundo a sua volta (GNL, 2021).

Por se tratar de um material em consonância com a BNCC (2017), num primeiro momento, não descartamos a possibilidade de não haver consideráveis mudanças de estilo em relação aos materiais didáticos produzidos antes da homologação da base, mas precisamos afirmar nossas expectativas por um material didático com dimensões bem mais abrangentes do que tem chegado às mãos dos professores em sala de aula até então. Tais expectativas se justificam a partir das acentuadas mudanças que vêm ocorrendo em todo o sistema de educação nos últimos anos, sem esquecer as propostas bncceanas quanto ao dinamismo com as premissas da Pedagogia

dos Multiletramentos.

Em busca de conhecer um pouco mais sobre as autoras, observamos no currículo lattes de Lucy Araújo, uma das autoras do livro *Tecendo linguagens: língua portuguesa*, que esta coleção se trata de uma obra produzida em 2007, e que passou por algumas reformulações com o tempo. Na ficha catalográfica do livro, observamos que o material foi editado em 2018, sendo sua 5ª edição, mas no site da editora FTD a obra é apresentada como a coleção aprovada para o PNLD 2020. Ou seja, não se trata exclusivamente de um material novo, criado a partir das orientações da BNCC, mas de reformulações de um material produzido em 2007 e aprovado para implementação em sala de aula em 2020, portanto, treze anos depois.

A presente obra didática da editora FTD, conforme vimos no Quadro 2, constitui-se o material mais popular do PNLD para o ensino fundamental anos finais, entre os anos 2016 e 2020, ficando em primeiro lugar no quantitativo de distribuição. Considerando esse fenômeno, nossa hipótese é que este seja, realmente, um material didático que ofereça melhores orientações para o trabalho com a linguagem, e que apresente aos professores uma dinâmica teórico-metodológica mais alinhada aos aspectos sociais dos estudantes contemporâneos desta faixa etária, sob as orientações da BNCC (2017). Apesar dessa expectativa, precisamos considerar a possibilidade de resultados contrários, considerando as pesquisas de González (2015), onde o autor observou evidências de pouca relevância numa coleção aprovada no edital do PNLD de 2009, com mais de 50% de distribuição, pois apenas incorporavam em seu discurso didático-expositivo um novo conteúdo de ensino. Em contrapartida, a coleção menos adotada naquele edital apresentou grande relevância, mesmo com apenas 2.5% de distribuição, ao exigir que se pensassem novos modos de ensinar língua e novas identidades para os/as professores/as,

Em se tratando da presente pesquisa, a obra ora selecionada é dividida em quatro volumes, um para cada série do ensino fundamental anos finais. Cada um dos volumes apresenta quatro unidades didáticas, uma para cada bimestre do ano, das quais, cada uma apresenta dois capítulos, um para cada mês, subdivididos em partes e seções. Conforme veremos no Quadro 10, os movimentos pedagógicos desses capítulos se repetem, de forma que são apresentados textos para a abertura do tema da unidade, e os capítulos ficam subdivididos em quatro “Prática de leituras”, uma para cada semana,

envolvendo um tempo limite de 5 horas/aula. Cada uma dessas práticas, por sua vez, apresentam as seguintes subseções: Por dentro do texto, Reflexão sobre o uso da língua e Aplicando conhecimentos. Algumas delas também apresentam a seção “Trocando ideias”, no caso da presente unidade, nas partes 1 e 3 do capítulo 1, e nas partes 2 e 3 do capítulo 2, e ambos os capítulos apresentam a seção “Na trilha da oralidade”, “Hora da pesquisa” e “Produção de texto” como atividades de conclusão.

Assim, após termos uma visão geral do material apresentado, partimos para as análises de suas atividades, conforme veremos a seguir.

4.1.1 Análise da Unidade 1 - livro do 6º ano

Analisamos a unidade 1 do livro do 6º ano e a unidade 4 do livro 9º ano, referentes à coleção da editora FTD, aprovada pelo PNLD (2020) para o ensino fundamental anos finais. Observamos os gêneros textuais e as atividades a eles relacionadas buscando compreender as estratégias pedagógicas pensadas para esse recorte, tomando como base a Pedagogia dos Multiletramentos. A unidade em análise tem como título “Ser e descobrir-se”. Segundo os autores do livro, nesta etapa da vida os(as) adolescentes pensam sobre a própria identidade e sobre seu lugar nos espaços em que transitam, e que a formação dessa identidade implica em definir quem a pessoa é, quais seus valores e quais direções deseja seguir pela vida. Dessa forma, justificam a escolha da temática colocando que a formação da identidade do(a) adolescente recebe influência de fatores intrapessoais, interpessoais e culturais (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 12). A unidade é composta por 2 capítulos, subdivididos em 59 atividades, organizadas por eixos de práticas de linguagem, sendo 36 direcionadas à leitura, 3 à escrita, 4 às atividades orais e 16 à análise linguística/semiótica, como veremos organizadas no quadro a seguir:

Quadro 8 - Dados quantitativos da Unidade 1 - Coleção Tecendo linguagens – 6º ano

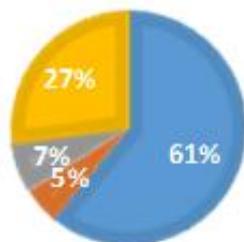
	Capítulo 1	Capítulo 2	Total na Unidade 1
Leitura	23 atividades	13 atividades	36 atividades
Escrita	2 atividades	1 atividade	3 atividades
Oralidade	3 atividades	1 atividade	4 atividades
Análise linguística/semiótica	6 atividades	10 atividades	16 atividades

Fonte: Elaborado pelo autor

No gráfico abaixo, procuramos demonstrar a quantidade de atividades encontradas na Unidade 1, a partir de dados percentuais, em busca de, a partir deles, observar como são contemplados os eixos das práticas de linguagens (Leitura, Escrita, Oralidade, Análise linguística/semiótica) orientadas na BNCC.

Gráfico 1 - Atividades da Unidade 1 da coleção Tecendo linguagens: língua portuguesa

■ Leitura ■ Escrita ■ Oralidade ■ Análise linguística/semiótica



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pode ser visto no Gráfico 1, mais de metade das atividades da unidade, 61%, concentra-se na tarefa de desenvolver habilidades de leitura⁵. As atividades que visam desenvolver habilidades para análises linguísticas também ocupam um espaço considerável de 27% do total, o que coloca esses dois eixos em evidência, em relação à oralidade e à escrita, uma vez que, se somados, representam 88% de toda a unidade.

Considerando que o eixo da leitura ocupa uma posição privilegiada, buscamos conhecer os gêneros textuais, ou *designs*, conforme Rojo (2013), aos quais os autores recorrem para guiar as atividades, relacionando-os, também, a partir dos eixos das práticas de linguagem e dos campos de atuação da BNCC (Jornalístico e midiático, Atuação na vida pública, Práticas de estudo e pesquisa, Artístico e literário). O quadro abaixo mostra a forma como ficaram distribuídos os 14 gêneros textuais identificados.

Quadro 9 - Gêneros textuais da Unidade 1 (6º ano) FTD

CAMPOS DE ATUAÇÃO	LEITURA	ESCRITA	ORALIDADE	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA
JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Notícia	—	Entrevista	Questões sobre os gêneros
ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Autobiografia Biografia	Produção de autobiografia	Apresentação oral	Questões sobre os gêneros
PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	—	—	—	—
ARTÍSTICO LITERÁRIO	HQ Romance Conto Poema Poema visual Ciberpoema	Produção de poema	Declamação de poemas	Questões sobre os gêneros

Fonte: produzido pelo autor

⁵ Informação que obtivemos a partir das indicações alfanuméricas que representam as habilidades e competências exigidas para cada atividade, disponíveis no manual do professor.

Pelo Quadro 9, percebemos que o eixo da leitura compõe a maior parte da unidade, e que também recebem destaques os campos de atuação na vida pública e artístico literário, seguido do campo jornalístico-midiático. Os gêneros que comporiam os campos de atuação das práticas de estudo e pesquisa não estão contemplados.

De posse desses dados descritivos iniciais, recorreremos à categoria analítica (Elementos do Componente “como”), a fim de alcançarmos o nosso primeiro objetivo de pesquisa (verificar como as atividades analisadas nesta unidade revelam os componentes Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada da Pedagogia dos Multiletramentos). Considerando que os capítulos repetem o mesmo percurso metodológico, optamos por analisá-los juntos, fazendo um paralelo em ambos a cada prática de leitura.

4.1.1.1 Categoria de análise 1 – Elementos do componente “como”

A prática situada requer situar o/a estudante no seu mundo de conhecimentos prévios, dentro de temáticas que sejam significativas para a sua experiência de vida, a fim de que, a partir disso, torne-se capaz de produzir novos sentidos ao se apropriar do conhecido que lhe é apresentado (COPE; KALANTZIS, 2009, 2015). A unidade 1 do livro analisado é composta de dois capítulos que se desenvolvem sob a temática “*Ser e descobrir-se*”. Nesse sentido, o capítulo 1 se intitula “*Quem você é?*”, e o capítulo 2, “*Aprendendo a ser poeta*”. Essa indagação que dá título ao capítulo 1 é a guia para o trabalho docente durante todo o percurso, e evidencia pretensão de levar o aluno a um encontro consigo mesmo. Essa preocupação dialoga com a proposta de prática situada do GNL (2021, p. 136), pois o grupo assegura que esse elemento “constitui o aspecto de imersão da pedagogia, e que deve considerar, principalmente, as necessidades e identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos”. Assim, em um primeiro momento, os autores do livro parecem não ter o objetivo de responder ao questionamento que fazem no título da Unidade, mas de usá-lo retoricamente como porta de entrada para tratar do tema “autoconhecimento”, e as questões de identidade e diversidade concernentes ao capítulo dois.

Para observarmos como se revela uma prática situada na perspectiva do GNL (2021), no quadro 1, julgamos importante organizar as seções dos capítulos de forma agrupada, seguindo as orientações da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Quadro 10 - Resumo da Unidade 1 (FTD) por capítulos e seções

SER E DESCOBRIR-SE	
Capítulo 1 QUEM VOCÊ É	Capítulo 2 APRENDENDO A SER POETA
<p>➤ Para começo de conversa <i>(HQ Menino Maluquinho)</i></p>	<p>➤ Para começo de conversa <i>(Conto de Manuel de Barros)</i></p>
<p>➤ Prática de leitura Texto 1 – Tela POR DENTRO DO TEXTO ➤ Trocando ideias</p>	<p>➤ Prática de leitura Texto 1 – Conto (<i>Incapacidade de ser verdadeiro</i>) POR DENTRO DO TEXTO</p>
<p>➤ Prática de leitura Texto 2 – Fragmento de Romance (<i>O menino no espelho</i>) POR DENTRO DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre o uso da língua (Substantivo comum e próprio, concreto e abstrato, processos de formação dos substantivos, simples e compostos, primitivos e derivados e coletivos) • APLICANDO CONHECIMENTOS 	<p>➤ Prática de leitura Texto 2 – poema (<i>Identidade</i>) POR DENTRO DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trocando ideias LINGUAGEM DO TEXTO • Reflexão sobre o uso da língua (adjetivo e locução adjetiva) APLICANDO CONHECIMENTOS
<p>➤ Prática de leitura</p>	<p>➤ Prática de leitura</p>

<p>Texto 3 – Autobiografia</p> <p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <p>LINGUAGEM DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa entre textos • Trocando ideias • Reflexão sobre o uso da língua (Flexão do substantivo: gênero, número e grau) <p>APLICANDO CONHECIMENTOS</p>	<p>Texto 3 – poema (<i>Diversidade</i>)</p> <p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Trocando ideias ➤ Reflexão sobre o uso da língua (Flexão do adjetivo, (gênero, número e grau) <p>APLICANDO CONHECIMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ De olho na escrita (prefixos e sufixos) ➤ Na trilha da oralidade (declamação de poemas)
<p>➤ Prática de leitura</p> <p>Texto 4 – Biografia</p> <p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na trilha da oralidade (entrevista / apresentação oral) • Hora da pesquisa • Produção de texto (Autobiografia) 	<p>➤ Prática de leitura</p> <p>Texto 4 – Poema visual</p> <p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa entre textos • Produção de texto (Poema)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Inicialmente observamos que a estrutura dos dois capítulos se divide em quatro partes, as quais levam o nome de “Prática de leitura”. O termo “Prática” parece indicar uma preocupação de Oliveira e Araújo (2018) em possibilitar que os(as) alunos(as) desenvolvam habilidades referentes ao eixo da leitura, conforme vimos no Gráfico 1, incluindo desde os textos mais simples aos multimodais e multissemióticos. Ambos os capítulos iniciam com uma leitura introdutória, na seção “Para começo de conversa”, e depois partem para as leituras dos gêneros pensados para alcançar objetivos específicos no interior da unidade. A leitura que introduz o primeiro capítulo, para dialogar sobre quem é você, é uma HQ do Menino Maluquinho, para situar os estudantes dessa faixa etária em seu contexto,

pois tanto o tema diz respeito aos conflitos que normalmente vivenciam, como o gênero é comum às práticas de leituras de grande parte das crianças nessa idade de 11 anos. Para o capítulo 2, Oliveira e Araújo (2018) apresentam um conto de Manuel de Barros, que também se mostra bem interessante “Para começo de conversa” sobre aprender a ser poeta, pois se refere a conflitos relacionados ao futuro do estudante.

Textos como esses realmente encontram âncora na Pedagogia dos Multiletramentos, pois os idealizadores desta tinham a preocupação de encaminhar os(as) estudantes à realização de leituras críticas que ultrapassassem as dimensões sociais didatizadas na escola (com a evidente finalidade de encaminhá-los à vida no trabalho), deixando para trás uma aprendizagem institucionalizada e voltando-se para uma nova aprendizagem mais focada na realidade contextual dos(as) aprendizes. O GNL propõe uma teoria que considera a mente humana, na sociedade e na aprendizagem, como corporificada, situada e social, e afirma que o conhecimento não pode ser desenvolvido de forma geral e abstrata, mas inserido em contextos sociais, culturais e materiais. Assim, a mente precisa ser considerada como “parte integrante das interações colaborativas com outras pessoas, cujas habilidades, experiências e perspectivas estão unidas em uma comunidade epistêmica particular, [...] (historicamente e socialmente constituída)” (GNL, 2021, p. 132).

Apesar de termos percebido esse diálogo entre a obra de Oliveira e Araújo e a do Grupo de Nova Londres, inicialmente, é importante observamos que, se no capítulo 1 os autores do livro sugeriram um gênero comum às práticas de leitura da maioria dos estudantes para a abertura do capítulo, a HQ, no capítulo 2, o conto de Manuel de Barros, mesmo que engate uma boa discussão sobre a importância de reconhecer os sentimentos que, muitas vezes, fazem parte apenas do plano da poesia, parece ser mais distante da realidade contextual da maioria dos estudantes de escolas públicas nesta faixa etária.

As quatro seções “Prática de Leitura” de ambos os capítulos mantêm o mesmo critério metodológico entre si: primeiramente Oliveira e Araújo (2018) dispõem textos para leituras, em seguida propõem atividades de compreensão e interpretação do texto, sugerem uma troca de ideias sobre o assunto, trazem estudos de reflexão sobre o uso da língua e encaminham os estudantes para responderem atividades de análises linguísticas ou, especificamente na quarta e última seção, a produzirem e apresentarem

algum texto oral ou escrito.

A abrangência da Prática Situada que observamos nesses dois capítulos da unidade, a partir dos conteúdos apresentados e dos gêneros utilizados, parece estar apenas no plano de experiências do que já se conhece, práticas que podem despertar os(as) estudantes para uma ação reflexiva, mas ainda não lhes apresentam leituras que lhe proporcionem experienciar o novo, o desconhecido. No entanto, apesar de não se tratar exatamente do “Experienciar o novo” na perspectiva de Cope e Kalantzis (2006, 2009, 2015), se olharmos para o uso das palavras, os glossários disponíveis após as leituras dos textos possibilitam alcançar o desconhecido por meio de novos elementos lexicais com novos significados (COPE; KALANTZIS, 2009, 2015). O manual em U⁶ (p. 25) pede ao professor que, antes de conduzir os alunos à leitura do glossário, realize com eles uma imersão hipotética nos possíveis sentidos dos termos por meio de questionamentos: quem já ouviu tais palavras? Quais poderiam ser seus significados? Esses direcionamentos mostram que a intenção dos autores do livro é levar os(as) estudantes a aprenderem variadas formas de produzir significados a partir do conhecimento, das novas palavras inseridas nos vários textos que compõem o eixo da leitura na unidade (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Essa visão de prática situada de Oliveira e Araújo (2018) se constitui numa organização didática que não se dá somente no início do capítulo, mas também, com leves mudanças, nas pequenas atividades no interior da unidade, e revela não somente um diálogo com a pedagogia dos multiletramentos, mas, principalmente, com a pedagogia do letramento de abordagem funcional⁷, conforme explicam Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), por estar mais focada na função da língua que nas práticas sociais de linguagem.

⁶ Diálogos entre os autores do livro e os professores nas laterais esquerda, direita e inferior das páginas ímpares e pares, formando um U, no interior do qual ficam as páginas assim como são apresentadas aos/as alunos/as.

⁷ Pedagogia do letramento na abordagem funcional tem como foco a aprendizagem dos alunos para ler e compor os tipos de textos que lhes permitem ser bem-sucedidos na escola e participar da sociedade. Seu objetivo é que os aprendizes entendam as razões pelas quais os textos existem e como isso afeta a forma como são construídos. [...] começa com a pergunta: quais são os propósitos do texto? E, em seguida, a pergunta: como o texto é estruturado para atender a esses propósitos? (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020, p. 121).

Os gêneros textuais apresentados nas seções de prática de leitura para o capítulo 1 são: Tela (Pintura de autorretrato), fragmento de romance, autobiografia e biografia. Todos esses textos procuram apresentar um “eu” escondido, e abrem discussões para diálogos sobre quem somos, como nos vemos e como as pessoas nos veem, já que a vivência desses conflitos é comum na adolescência. Para o capítulo 2, Oliveira e Araújo trabalham apenas com os gêneros conto e poemas, buscando levar os(as) estudantes a descobrirem outras maneiras de olhar o mundo e perceber seus sentimentos por meio da arte.

As leituras do capítulo 2, apesar de serem bons textos, não são práticas de leitura situadas para a maioria dos(as) estudantes nesse nível de desenvolvimento cognitivo, se olharmos para a prática situada apenas como um contato com as experiências conhecidas. Contudo, trata-se de uma metodologia que dialoga com a reinterpretação que Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) fizeram do manifesto do GNL, ao defenderem que a prática situada precisa avançar do “experienciar o conhecido” para o “experienciar o novo”, porque é exatamente nesse “novo” que se encontra o objeto de aprendizagem.

Olhando por essa ótica, fica claro que o propósito de Oliveira e Araújo (2018) é trabalhar gêneros que possibilitem aos/as estudantes experienciarem o conhecido no capítulo 1, e gêneros que lhes possibilitem experiências novas no capítulo 2. Nesse sentido, notamos que há uma relação de continuidade entre os dois capítulos, tanto no que diz respeito à integração da prática situada com a prática transformada (GNL, 2021), no geral, como a própria prática situada em particular, uma vez que, depois de um bimestre trabalhando o conhecimento do “eu” e do “outro”, junto aos estudantes, a proposta de produção textual final pede para que seja desenvolvido um poema, no qual tenham a liberdade de escrever sobre como se percebem depois das leituras e reflexões realizadas ao longo do bimestre.

Esse movimento didático nos permite analisar o elemento Prática Situada integrado à Prática Transformada. Quando confrontamos o conteúdo da unidade com a Pedagogia dos Multiletramentos, percebemos certo nível de inter-relação, no entanto, se balizarmos o método utilizado pelo olhar de Cope e Kalantzis (2006, 2009, 2015), retomando os conceitos de prática transformada subdividida em dois tipos de aplicação: “apropriada e criativa”, há pontos a serem observados. Primeiramente, toda essa

trajetória de atividades na unidade analisada encaminha os/as estudantes apenas para uma aplicação apropriada, abrindo mão da oportunidade de produzir uma prática transformada aplicada criativamente, ou seja, apresentando uma produção que não apenas retome a prática inicial, mas que apresente criações inovadoras, com demonstrativos de transformação cognitiva.

Segundo, se observarmos essas atividades na perspectiva de Tilio (2021), concebendo a Prática Transformada como Prática Transformadora, Oliveira e Araújo (2018) não propõem uma prática de produção que coloquem os estudantes como agentes de mudanças no seu meio social em relação ao “Ser e descobrir-se”. Em outras palavras, para se denominar “prática transformadora”, para além de uma aplicação apropriada de suas antigas práticas, os(as) estudantes precisariam adquirir uma postura engajada que visasse novas transformações criativas em seu ciclo de relacionamentos, novos *designs*, novas práticas situadas contínuas, e não um produto final.

O elemento Instrução Explícita tanto pode ser revelado nos enunciados das questões das atividades no manual do aluno, como também nas orientações aos professores no manual em U. O GNL (2021, p. 137) assegura que a Instrução Explícita “inclui todas as intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas que servem como andaimes às atividades de aprendizagem”. Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) assinalam que esse processo de conhecimento se dá pela criação de conceitos de nomeação e de teorias. Nesse sentido, conceituar por nomeação envolve identificar novas ideias, temas, termos, convenções, recursos, estruturas, definições e regras. Já o conceituar por teorias, é uma ação mais complexa que envolve “generalizar e sintetizar conceitos, vinculando-os, compreendendo como contribuem para o todo, generalizando os relacionamentos de causa e efeito” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 76).

A instrução a que se refere o GNL (2021), certamente, não diz respeito a uma educação bancária (FREIRE, 1979), um método para inserir o conhecimento na mente dos(as) alunos(as), mas uma educação libertadora, considerando-os como agentes no processo de aprendizagem. As seções “Reflexão sobre o uso da língua” e “Aplicando conhecimentos”, em ambos os capítulos, são um indicativo de que os/as estudantes receberão instruções reflexivas para depois aplicarem seus conhecimentos nas resoluções de

questões das atividades seguintes. Essa metodologia de ensino alinha-se às premissas pensadas para a primeira versão da BNCC (2015), documento que trazia orientações para a utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO⁸, conceitos terminológicos que não foram adotados pela BNCC (2017). Apesar de não haver menção do termo multiletramentos na primeira versão da base, esse projeto didático envolvendo o uso, seguido de reflexões e de um novo uso, dialoga com a integração pretendida pelo GNL (2021) ao estabelecer uma prática situada seguida por instruções abertas, permeada por reflexões críticas e visando a uma prática transformada (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020).

Tilio (2021) propõe o termo Instrução Aberta para representar o elemento pedagógico Instrução Explícita, porque, dessa forma, não inferiríamos a ideia de hierarquia. Contudo, ao nos depararmos com o uso da palavra “aplicação” e ao retomarmos os dados do Gráfico 1 para analisarmos a ênfase dada às atividades de análises linguísticas/semiótica, veremos que os 27% de execução de análises feitas pelos estudantes sugerem a intensidade com que foram realizadas as instruções firmadas na pretensão de obter respostas corretas para atividades e avaliações, onde o/a aluno/a se assujeita à determinada aprendizagem para satisfazer propósito específicos de quem pode lhe aprovar ou desaprovar, mesmo que depois esse conhecimento desapareça de sua memória volátil.

Os comandos de instrução que podemos observar no decurso dessa unidade, de fato, não se prendem exclusivamente a uma seção, mas se estendem por todas as atividades. Esse processo dialoga com o aspecto definidor da Instrução Explícita, que é a metalinguagem por meio da qual os(as) estudantes descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos na prática (GNL, 2021), e revela a pretensão de um acompanhamento integrado entre as orientações do livro e as orientações do próprio professor como mediador entre o manual didático e os estudantes. Porém, quando observamos o uso recorrente de termos como: “refletir, verificar, associar, identificar” confirmamos uma instrução que promove a conceitualização por nomeação e deixa um pouco a desejar a conceitualização por teoria

⁸ A expressão USO-REFLEXÃO-USO foi utilizada na primeira versão da BNCC/2015, afinada ao eixo de práticas de linguagens dos PCNs, para se referir a um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais que não se restringia à acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas de linguagem (BRASIL, 2015, p. 39). Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> Acesso em 03 de janeiro de 2021.

(KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020),

É importante ressaltar que todas as atividades da unidade são planejadas para desenvolver habilidades e competências específicas da BNCC (2017) para os eixos de práticas de linguagem. Esse tipo de instrução direcionada, na verdade, confirma uma tentativa de didatização da Pedagogia dos Multiletramentos (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018) e dialoga mais com a “Abordagem didática” do letramento, a que se referem Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), processo que precisaria caminhar integrado à “Abordagem crítica”⁹ do letramento, mas que perde esse teor quando o objetivo é o desenvolvimento técnico.

Nessa perspectiva, ainda que tenhamos notado uma metodologia centrada na abordagem didática do letramento, também precisamos observar como se revela o elemento Enquadramento Crítico proposto pelo GNL (2021) nas atividades da unidade. A seção “Trocando ideias” se constitui um importante momento de desenvolvimento do letramento crítico, embora não esteja presente em todas as práticas de leitura. No capítulo 1, por exemplo, está presente apenas na primeira e na terceira parte das práticas de leitura; e no capítulo 2, podemos encontrá-la somente na segunda e terceira, respectivamente.

É importante ressaltar, todavia, que a prática de olhares críticos sobre as atividades diz muito sobre o *ethos* dos próprios professores e pode variar de um para outro. Tilio (2021) propõe uma nova terminologia para o elemento Enquadramento Crítico porque, para ele, os estudantes não devem ter um momento específico, ou uma etapa separada em que sejam levados a pensar criticamente, mas, ao contrário, devem manter uma “Postura Crítica” do início ao fim, em todo o processo, assim como pensaram os autores do GNL (2021). Contudo, ao observarmos como é trabalhada a relação crítica

⁹ As pedagogias críticas lidam com a ideia de que os letramentos estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para as salas de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas mídias e as diferentes perspectivas que existem em textos do mundo real. Além disso, defendem a ideia de que os estudantes são construtores de significados, agentes, participantes e cidadãos, que usam a aprendizagem dos letramentos como uma ferramenta que lhes permite maior controle sobre os modos como agem para construir significados em suas vidas, em vez de elemento destinado a torna-los alienados, inundados ou excluídos por textos com os quais não estão familiarizados. Mais recentemente, os letramentos críticos também se tonaram elementos próprios para questionamento e criação de novos textos que circulam em diletantes mídias digitais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 138).

dos estudantes com os objetos de conhecimento na unidade, percebemos uma organização metodológica que sugere momentos específicos para reflexões críticas, na mesma perspectiva dos resultados que obtiveram Gomes e Pinheiro em sua pesquisa em 2015.

Dessa forma, na primeira seção “Trocando ideias” do capítulo 1, há orientações aos professores para que preparem um momento no qual possam refletir criticamente com os alunos sobre o poder dos influenciadores digitais na vida dos adolescentes, e até que ponto isso deve influenciá-los. Além disso, pede para que reúnam os pais, juntamente com a turma, em um bate-papo em que haja relatos deles sobre os fatores que influenciaram seus comportamentos enquanto adolescentes, no passado, e em que isso impactou na sua vida adulta. Nos parece uma imersão muito produtiva para reflexões críticas a respeito do conhecimento que os/as alunos/as estão recebendo, mas, quando recorremos a proposta do GNL (2021, p. 70), percebemos que a ideia não é só a de promover reflexões críticas sobre aquilo que se assimila, mas defendem que “os novos canais de multimídia e hipermídia permitem que membros de subculturas tenham a oportunidade de encontrar suas próprias vozes” e, conforme essa premissa, essas práticas poderiam/deveriam compor parte da presente mobilização.

Na atividade dessa seção, as perguntas feitas aos alunos para que reflitam entre si são uma pequena entrevista que só poderá ser respondida com respostas críticas e reflexivas por meio da intervenção de um professor que as estimule. O círculo de conversa sugerido para a segunda seção de mesmo título procura conduzir os alunos a uma reflexão sobre os motivos pelos quais milhares de crianças estão fora da escola no Brasil, mas a proposta também não exige posicionamento deles quanto a isso, sendo concluída apenas no nível do “fiquei sabendo”.

As seções “Trocando ideias” do capítulo 2 seguem o mesmo modelo desta última que mencionamos. Há orientações para formação de círculos de discussão, mas as perguntas em torno do texto se limitam a descobrir os posicionamentos dos estudantes em relação ao que acabaram de ler. Há questões que os(as) estimulam na emissão de suas opiniões a respeito de determinadas leituras em outras seções, mas esse tipo de perguntas se dá apenas após as “Prática de leitura”, como uma forma de verificar se são capazes ou não de interpretar o texto. Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020, p. 76) defendem que esse tipo de análise tem objetivos funcionais no processo de conhecimento, pois os estudantes examinam apenas a função lógica,

ação, objeto ou significado representado. Nas atividades dos eixos de análises linguísticas/semiótica, oralidade e escrita, as atividades propostas por Oliveira e Araújo (2018) relacionadas ao posicionamento crítico requerem apenas respostas objetivas, de aplicação do conhecimento e de compreensão textual.

As ações do processo de conhecimento na unidade que evidenciam práticas de produção abrangem os eixos da oralidade e da escrita. A partir da seção “Na trilha da oralidade”, para ambos os capítulos, os alunos passam daquela fase de perguntas e respostas para uma etapa de produções de textos, atividades que nos possibilitam observar como se evidencia o elemento “Prática Transformada” da Pedagogia dos Multiletramentos.

Na trilha da oralidade, do capítulo 1, os/as estudantes devem realizar uma pesquisa autobiográfica oral, para conhecerem mais sobre seus colegas e sobre si, e os resultados devem ser socializados em apresentações ao coletivo. Na produção oral do capítulo 2, sugere-se que ilustrem um poema com colagens e depois apresentem à turma, buscando mostrar como as palavras e os gestos influenciam o sentido dos textos. Seus colegas, por sua vez, devem interagir na produção, ouvindo e observando aspectos do apresentador: expressões faciais, gestos, entonação, memorização ou leitura de material escrito, enquanto intervêm com sugestões para melhorar as próximas apresentações, a partir do que aprenderam na unidade. Esse tipo de atividade colaborativa tem relação com a Pedagogia dos Multiletramentos, pois foi um dos pilares que sustentaram o componente “porque”, em relação aos aspectos contemporâneos da vida no trabalho (GEE, 1994 *apud* GNL, 2021).

No capítulo 2, além da produção oral, há uma proposta de produção escrita na qual os estudantes devem redigir um poema de sua autoria. Para esta produção, Oliveira e Araújo (2018) oferecem três sugestões: a primeira é para que o estudante produza um poema textual a partir de uma imagem, utilizando-se de figuras de linguagem para produção de sentidos, mesmo que não utilize rimas; a segunda é para que produza um poema textual a partir de palavras que tocam os sentimentos, utilizando-se de figuras de linguagem, podendo optar ou não por rimas; e a última é para que produzam um poema que mescle linguagem verbal e visual, fazendo com que as cenas imagéticas interajam com as palavras e os sentidos sejam produzidos a partir dessa interação e do uso de figuras de linguagem.

O cuidado de Oliveira e Araújo (2018) com relação ao desenvolvimento de técnicas de produção se revela a cada orientação dada: revisão, reescrita, ortografia, pontuação, leitura da produção em pares pelos colegas e também pelo professor, e enfim, a versão final.

Nesse sentido, de acordo com o posicionamento de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), constitui-se uma prática de produção com aplicação apropriada do conhecimento. Essa premissa é confirmada quando retomamos o capítulo e notamos que o gênero do discurso que toma centralidade é o poema, inclusive, os autores o utilizam como forma de preparar os estudantes exatamente para produzirem novos poemas, subordinados a orientações engessadas e focadas na forma e no conteúdo, como podemos conferir abaixo:

Figura 16 - Atividade de revisão e reescrita textual para o gênero poesia

Revisão e reescrita

1. Faça a leitura do poema em voz alta e verifique se é necessário retomá-lo, alterar as palavras e a combinação delas, acrescentar, retirar versos ou continuar o texto. No caso do poema visual, avalie a necessidade de alterar, acrescentar ou substituir algum elemento na produção.
2. Verifique se o ritmo (ou a apresentação do poema visual) ficou agradável.
3. Proceda com as modificações até concluir seus objetivos.
4. Revise seu texto, observando e, se necessário, corrigindo ortografia, acentuação, pontuação e repetição de palavras ou ideias.
5. Forme dupla com um colega, troquem os poemas e discutam se é necessário alterar, acrescentar ou substituir algum elemento na produção.
6. Mostre o poema visual ao professor para que ele possa revisá-lo. Em seguida, faça a edição definitiva de seu poema visual em uma folha à parte.
7. Se você optou por realizar a primeira proposta, reproduza a imagem da qual você partiu para produzir o poema e cole-a na edição final.
8. Passe o texto a limpo e entregue-o ao professor para que ele confira a edição final.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 67)

Os autores do GNL apresentam um projeto de multiletramentos que se contrapõe a tal proposta de atividade, em certa medida, pois, para eles, para que uma prática de produção seja relevante, “os processos de aprendizagem precisam recrutar, e não tentar ignorar ou apagar as diferentes

subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propostas – que os estudantes trazem para esse processo” (GNL, 1996, p. 72).

Vale lembrar que essa premissa também é defendida por autores brasileiros como Freire (1987,1979) que requeria uma aprendizagem transformadora, ou o próprio Geraldi (2011) que tanto contribuiu para fundamentar bases curriculares como PCNs, por exemplo, apresentando recusa a um processo de aprendizagem em que o ler e escrever é tomado como “sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula ler para escrever, toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo” (GERALDI, 2011, p. 8).

Conforme dados do Gráfico 1, o percentual de atividades direcionadas à produção de textos nesta unidade é de apenas 5%, o que pode revelar uma lista de ações que redundem em pouca prática transformada nos estudantes, já que o fazer prático consolida os resultados das reflexões realizadas. Isso não significa que as práticas transformadas só possam ser reveladas por meio da produção escrita, mas é importante observar que há uma predominância de atividades de análises linguísticas claramente direcionadas à compreensão textual e à aplicação apropriada de termos gramaticais, com poucos espaços reservados para se trabalhar inferências e reflexões críticas. Essas observações retomam os resultados das pesquisas de Gomes e Pinheiro (2015, p. 117) em que a escola tem privilegiado a prática situada e a instrução explícita, ao passo que tem relegado o enquadramento crítico e a prática transformada.

Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) ressaltam a importância de buscar uma prática transformada de aplicações criativas, que extrapolam a noção de aplicar apropriadamente, devendo dar asas a recriação, não apenas para a atividade exigida como moeda de troca para uma nota satisfatória na avaliação do bimestre. Conforme a interpretação de Tilio (2021), a aquisição de uma prática transformadora engaja os estudantes em novas práticas situadas em busca de novas transformações.

Assim, ainda que o título da unidade seja “Ser e descobrir-se”, que o capítulo 1 provoque uma boa reflexão sobre “Quem é você”, e que o capítulo 2 trate sobre como compreender, tocar os sentimentos por meio da poesia, as produções requeridas não exigem mais do que um simples posicionamento descritivista e aplicacionista do processo de conhecimento, envolvendo os elementos do componente “como” sem que haja integração,

se alinhando apenas em parte com a Pedagogia dos Multiletramentos, assim como criticou Tilio (2021)

4.1.1.2 Categoria de análise 2 – Design Multimodal

Para alcançarmos o segundo objetivo nesta unidade, recorremos a nossa segunda categoria analítica, Design Multimodal, para que possamos descrever a articulação dos gêneros textuais apresentados nas atividades com tal premissa da Pedagogia dos Multiletramentos. Para o GNL (1996, p. 64), essa categoria integra pelo menos seis elementos ou modos de significação, que são acionados para um processo de produção de sentidos: “o sentido linguístico, o sentido visual, o sentido auditivo, o sentido gestual, o sentido espacial e os padrões multimodais de sentido que relacionam os primeiros cinco modos de sentidos uns com os outros”.

Assim, retornando a abertura da unidade, conforme o Quadro 10, analisamos os dois textos utilizados pelos autores para abrir os diálogos dos capítulos, a partir da categoria do design multimodal. Considerando que a metodologia de organização de ambos segue a mesma epistemologia, agrupamos os gêneros das seções que possuem o mesmo nome, em pareia, seguindo as sugestões de Bardin (1977), a cada par de capítulos, para que possamos facilitar as observações.

Figura 17 - HQ Menino Maluquinho (cap.1) e Miniconto Memórias inventadas (cap.2)



Fonte: Ziraldo (2000); Barros (2018) (In: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018)

Primeiramente analisamos a HQ do Menino Maluquinho (p.14) como porta de entrada para envolver os estudantes com o mundo da leitura nesta etapa educacional. Trata-se de um gênero rico para os designs linguístico e visual, que se encontram representados em cada balão narrativo de cada um dos nove quadros da HQ, bem como na caracterização visual dos personagens, dos acessórios do menino, da mobília da casa, representada por um espelho que dá um sentido todo especial ao tema do capítulo “Quem é você”, já que reflete o próprio menino e a vivência com seus conflitos. O *design* linguístico se articula com o auditivo representado por cada ponto de exclamação que dá tom a voz do leitor: as interrogações, as hesitações da mãe e do filho, e as passagens de turnos entre os personagens do diálogo.

De mesmo modo, os *designs* linguístico/auditivo/visual interagem para a construção do *design* gestual em cada gesto dos personagens, nas expressões faciais, nas sugestões de alegria, tristeza, risos, agradecimentos etc. Por fim, o *design* espacial também é contemplado ao ser apresentada a delimitação de um ambiente interno de uma residência definido por paredes.

Sendo assim, para esse primeiro gênero textual da unidade, o *design* multimodal ganha um destaque todo especial, pois marca uma interação entre os quatro elementos do *design*, de tal forma que, se um deles fosse retirado, o texto já não teria o mesmo sentido. Todos os elementos juntos contribuem para uma construção de sentido que se alinha a premissa do *design* multimodal da Pedagogia dos Multiletramentos.

Já o texto de abertura do capítulo 2 se mostra mais simples, apesar de também mobilizar várias semioses. Na parte textual, Barros (2018) enriquece o texto com *designs* linguísticos que exploram sentidos a partir dos conhecimentos de mundo do leitor, por meio de inferências, como “o meu pai ficou meio vago [...], minha mãe inclinou a cabeça [...] esse fraseador bota mantimento em casa? [...] temos que botar uma enxada nas mãos desse menino pra ele deixar de variar (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018, p. 41). Na parte imagética, explora o *design* visual. O voo e a interação entre os pássaros sugerem musicalidade (típico da poesia), o papel e a pena sugerem movimentos táteis. O *design* espacial também é representado pelos móveis em frente a uma janela que dá para um jardim, causando a impressão de estarmos dentro de um quarto silencioso, separado das interferências internas e com fontes de inspirações dignas de abrigar o coração de um

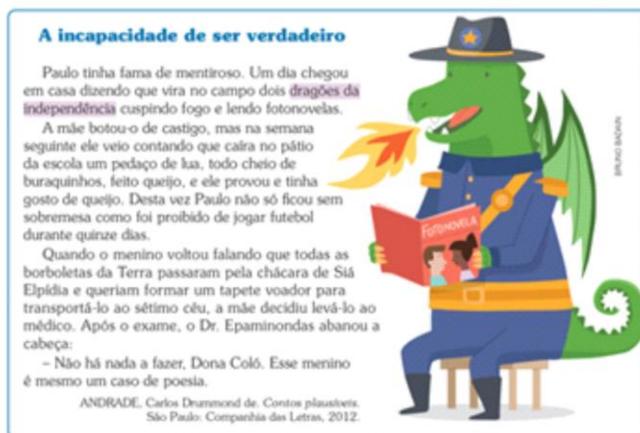
poeta.

Apesar de o gênero escolhido para abrir esse segundo capítulo abranger várias modalidades de produção de sentido, a atividade relacionada a ele tem foco apenas em explorar o *design* linguístico por meio do texto escrito, aludindo ao conhecimento de mundo e a produção de sentidos por inferências, uma espécie de enquadramento de análise funcional, na perspectiva do que postulam Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), mobilizando apenas elementos estáticos, provavelmente para estabelecer uma prática situada.

É importante relembrarmos que, tanto para Lemke (2002) como Gomes e Pinheiro (2015), o *design* multimodal não se constitui apenas de elementos estáticos, mas de todos os meios semióticos disponíveis no contexto da aprendizagem, como as culturas, as ideologias e as imagens em movimento que remetem a significados multiplicativos. Nesse sentido, mesmo que estejamos analisando um gênero multimodal, para que se constituísse um *design* multimodal, precisaríamos pensar em uma interatividade entre as imagens estáticas e em movimento, além dos sentidos que podem ser produzidos a partir dos *design* auditivos, táteis, icônicos etc.

A figura abaixo apresenta os dois textos que compõem as primeiras partes das práticas de leituras dos dois capítulos.

Figura 18 - Tela (Cap. 1) e A incapacidade de ser verdadeiro (Cap.2)



Fonte: Velázquez (2000); Andrade (2012) (In: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018)

A primeira prática de leitura do capítulo 1 explora um texto não verbal, que não mobiliza uma integração com os elementos do *design*, mas explora o *design* gestual, a partir da metalinguagem do autor e as reflexões que seu próprio rosto e seu olhar fazem sobre sua imagem; explora também o *design* espacial representado pelos detalhes que formam a sala do pintor, suas ferramentas, equipamentos e seu material de trabalho.

Já na primeira prática de leitura do capítulo 2, são explorados o *design* linguístico, o *design* oral, por meio dos diálogos entre os personagens, o *design* espacial, a partir dos espaços que dimensionam as cenas (casa da família, casa de Siá, escola, consultório médico), assim como mescla criação de sentidos a partir do paladar “gosto de queijo” e, principalmente o *design* visual, envolvendo a ilustração do primeiro conto poético do personagem. É um gênero que integra várias modalidades e que coaduna com a premissa do *design* multimodal do GNL (2021). Com relação a atividade trabalhada em função do miniconto, apenas o *design* linguístico relaciona palavras escritas com o conhecimento de mundo dos estudantes, faz relação entre textos e explora os sentidos por meio de inferências.

A segunda prática de leitura dos capítulos é apresentada por um fragmento de romance, O menino no espelho, de Fernando Sabino, e o poema Identidade, de Pedro Bandeira. O texto do fragmento de romance é rico em *design* gestual. A todo o momento há um movimento linguístico que leva o leitor a inferir os movimentos de levantar os pés para observar a reação da imagem refletida no espelho, e assim prossegue com o mexer as mãos, abrir os braços, coçar a orelha, sorrir etc. O *design* auditivo também é explorado por meio do *design* linguístico, representado pelas pontuações que sugerem entonação da fala, trocas de turno, perguntas e respostas entre o menino e o personagem do espelho. Já o *design* espacial, apesar da tentativa de representa-lo linguisticamente, quase não é notado. Apenas podemos ter noção da interação em casa e no ambiente escolar, a partir do escudo da escola que ficava invertido quando era refletido na imagem, e a vaga ideia de um quarto onde havia um espelho.

Figura 19 - Fragmento de romance “O menino no espelho” (Cap. 1) e Poema Identidade (Cap.2)



Fonte: Sabino (2004); Bandeira (2000) (In: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018)

Além de mobilizar os cinco elementos do *design*, o texto acima também remete a sensações e significados produzidos por elementos táteis como: corpo palpável, sentir o calor das mãos, arrepios na pele, calafrios na espinha etc. Apesar do pouco espaço reservado as imagens explícitas, o texto é rico nos movimentos linguísticos que geram imagens acústicas na mente do leitor.

As terceiras e quartas práticas de leituras de ambos os capítulos, demonstram menos cuidado por parte de Oliveira e Araújo (2018) em relação ao design multimodal. Percebe-se que para as atividades que abrem a unidade e os capítulos, são mobilizados gêneros discursivos que possibilitem explorar as diversas modalidades e semioses, mas conforme nos encaminhamos para o meio ou para o final da unidade, a preocupação dos autores com a escolha dos textos (biografia, autobiografia, notícia, poemas) volta-se para compreensão verbal, gêneros que viabilizem o ensino de classes gramaticais como adjetivo, substantivos etc. Essas escolhas são definidas conforme a habilidade (EF06LP04) da BNCC (2017), que consiste em “analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo”

(BRASIL, 2017, p. 151).

Nesse sentido, além da percepção que tivemos ao analisar os poemas das duas seções que estão paralelas nos dois capítulos desta unidade, as atividades relacionadas a eles também confirmam tais propósitos enunciativos. Por exemplo, procura-se saber quantas linhas há, se as linhas se encontram agrupadas ou não, quantos versos, quantas estrofes e quais as vozes narrativas.

Assim, depois de analisar os aspectos dos gêneros desta unidade, referentes ao *design* multimodal, precisamos considerar que, de forma geral, apesar das possibilidades de *designs* por inferências e de construirmos sentidos a partir das imagens implícitas, o *design* linguístico e visual são elementos centrais em quase todas as leituras e atividades.

É importante que realizemos esta análise considerando o público-alvo desta coleção, que são adolescentes com faixas etárias entre 11 e 12 anos de idade, alunos do 6º ano, que ainda não dispõem de autonomia suficiente para construir os sentidos pretendidos apenas por meio de textos verbais. Fica evidente, assim, proposições de atividades com pouca integração quanto ao *design* multimodal, e arraigada nos moldes tradicionais de ensino e aprendizagem, cujo modelo consiste em ler textos essencialmente verbais para responder atividades de análises linguísticas, metodologia que vem sendo severamente problematizada pela linguística aplicada nos últimos anos.

4.1.1.3 Categoria de análise 3 - Elementos do componente “o quê”

Para alcançarmos o terceiro objetivo de pesquisa nesta Unidade, recorreremos a nossa terceira categoria analítica; (Elementos do componente “o que”), com a qual pretendemos investigar como o *avaliable design*, *o designing e redesigned* se revelam em suas atividades, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica. Para realizarmos esta parte da análise, retomamos os dados expressos no Gráfico 1, a fim de observarmos a forma como estão organizadas as atividades.

Assim, relembremos que há um total de 48 atividades

distribuídas entre os eixos de práticas de linguagem da seguinte maneira: Leitura: 25 atividades (52%); Escrita: 3 atividades (6%); Oralidade: 4 atividades (8%); e Análise linguística/semiótica: 16 atividades (34%). Considerando que a nossa análise envolve os eixos de práticas de linguagem, agrupamos as atividades no quadro abaixo para observarmos as evidências do *available design, designing e redesigned*.

Quadro 11 - Atividades da unidade conforme os eixos de práticas de linguagem, os elementos do design

	<i>AVAILABLE DESIGN</i>	<i>DESIGNING</i>	<i>REDESIGNED</i>
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • HQ • Romance • Conto • Autobiografia • Notícia • Biografia • Poema • Poema visual • Ciberpoema 		
ORALIDADE		<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Apresentação oral • Declamação de poemas 	
ANÁLISE LINGUÍSTICA/		<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de compreensão e interpretação de textos • Atividades de análises 	

SEMIÓTICA		linguísticas	
ESCRITA			<ul style="list-style-type: none"> • Produção de Autobiografia • Produção de Poema

Fonte: Elaborado pelo autor.

De posse desses dados, observamos que as leituras oferecidas na unidade são bem abrangentes, mas algumas das premissas pensadas pelo GNL (2021), como a proposta de aprendizagem por *design*, por exemplo, pouco foram exploradas, conforme vimos até aqui.

O *avaliable design*, para o GNL (2021), são os recursos que dispomos para a produção de sentidos representados por meio de um conjunto de fatores sinestésicos integrados: linguísticos, visuais, sonoros, táteis etc. Vale lembrar que a proposta de ensino por meio do *design* deve extrapolar a simples noção de gêneros textuais e integrar fatores multimodais e multissemióticos. Na verdade, para que pudéssemos ter realmente uma noção da abrangência de sentido ao qual se referiram os autores do grupo, lembramos que eles recorreram a Fairclough (1992, 1995 *apud* GNL, 2021) para refletirem sobre ordens do discurso, ou seja, as atividades precisariam fluir a partir dos sentidos produzidos pelos estudantes, de forma que sejam acionados os sentidos de maneira integrada, a exemplo de textos verbais, não verbais, imagens, sons, as vozes e os diversos discursos que cruzam o ambiente escolar, e envolvem crenças, práticas sociolinguísticas, culturais etc (GNL, 1996, p. 74).

A partir da organização das atividades da unidade 1, conforme os eixos de práticas de linguagens e dos elementos do componente “o quê”, iniciamos observando o *avaliable design*, a partir da proposta temática da unidade e dos gêneros apresentados. Nesse sentido, o tema geral propõe que o/a aluno/a perceba seu lugar social (Ser e descobrir-se) e quem, de fato, ele/a é. Considerando que a Pedagogia dos Multiletramentos propõe que os elementos do design direcionem os/as estudantes à construção de um novo desenho para a vida, *redesigned*, supomos que, ao final da unidade, o estudante deva, a partir do *design* dado, desenhar novos caminhos para o seu futuro. Assim, o capítulo 1 traz como tema “Quem é você?”, e suas

atividades guiam reflexões sobre o ser e estar no mundo. O capítulo 2 traz a temática “Aprendendo a ser poeta”, em cujas atividades os estudantes são levados a refletir sobre diversas possibilidades de formação de sentido.

Os gêneros que compõem os capítulos 1 e 2, conforme o Quadro 10, são: Notícia, Biografia, Autobiografia, HQ, Romance, Conto, Poema, Poema visual e Ciberpoema. Oliveira e Araújo (2018) iniciam a unidade propondo que os estudantes leiam uma HQ do menino maluquinho (ver Figura 17), gênero que se enquadra no eixo das práticas de Leitura, e é um dos componentes do conjunto de semioses que formam o *Available design*.

Primeiramente observamos que a referida HQ faz uma integração entre texto e imagem, em cujas modalidades linguísticas são acionadas algumas semioses referentes ao conhecimento de mundo dos estudantes, com produções de sentido a partir de informações implícitas e inferências. Assim, além dos textos e das imagens, os alunos dispõem dos sentidos produzidos pelas ilustrações do *design* espacial (os ambientes onde ocorrem as cenas), do *design* visual, (os personagens, as expressões faciais, corporais, os gestos, as cores, os figurinos, os autores da imagem etc), dos *designs* linguístico e oral, representados pelas falas do personagem em interação com sua mãe, guiado por uma integração entre os sentidos produzidos pelas expressões corporais, as palavras e a pontuação nos textos verbais.

Além de todas essas modalidades da linguagem no gênero, os estudantes também produzem sentidos a partir da identificação de sua própria cultura, seus costumes, em confronto com a cultura do Menino Maluquinho: seria costumeiro alguém andar com uma panela na cabeça? Por que alguém seria tão obcecado para cobrir a cabeça? Há complexos quanto a identidade do menino? E a do estudante? É preciso considerar que o professor também é uma das fontes de criação de sentido que se soma ao que está posto na HQ, seus direcionamentos, orientações abertas (TILIO, 2021), provocações etc, e a atividade relacionada ao gênero também conduz o aluno à imersão nas intenções do autor, em cada semiose, inclusive, a questão 6 faz a seguinte indagação:

Figura 20 - Questão 6 da atividade relacionada a HQ “Menino Maluquinho”

6. Observe com atenção os gestos e as expressões faciais de Maluquinho nos seis primeiros quadros e responda:
- a) O que as diferentes posições dos braços e das mãos sugerem sobre o personagem?
Sugerem que o personagem está em dúvida sobre alguma coisa.
 - b) As expressões faciais do garoto combinam com o que ele está dizendo? Justifique sua resposta.
Sim. As expressões faciais mostram que o personagem está refletindo sobre seu visual, pois Maluquinho se observa atentamente no espelho.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 15)

Como podemos observar, o próprio livro já conduz o aluno à percepção dos sentidos produzidos pelas multissemioses a partir da atividade. Assim, não se trata apenas de apresentar um gênero textual aos alunos, mas realmente de uma proposta de atividade que considera o máximo de informações disponibilizadas nas modalidades linguísticas do gênero, um *available design*.

A primeira prática de leitura do capítulo 1 é um texto visual, autorretrato, a partir da obra “Tela”, de Velázquez, 2000 (1996) (ver Figura 18). Nesta leitura, Oliveira e Araújo (2018) se apropriam do *design* visual para chamar a atenção dos estudantes, conduzindo-os a produção de sentidos a partir de questões relacionadas ao texto imagético. Como se trata de uma leitura feita por leitores inexperientes, as sugestões para intervenção dadas ao professor, no manual em U, também assumem um lugar todo especial, formando um tripé, imagem, atividade e orientação do professor, para que o aluno acione seus conhecimentos e faça suas inferências.

Em si mesma, a pintura apresenta elementos que remetem a várias semioses. Pode-se produzir sentidos a partir do estilo de vestimentas do pintor, dos aspectos relacionados ao *design* espacial, se observadas as marcas de sombras, as restas de uma provável janela que ilumina o ambiente, a mobilização de inferências, por exemplo, sobre a dedicação concentrada do pintor, um copo com água, que remete a um isolamento de longa duração, cadernos de anotações, quadro de rascunho e diversas ferramentas que aparecem na imagem.

Essas percepções parecem muito sutis e requerem uma intermediação para leitores com níveis de experiências semelhantes aos dos

destinatários desta obra, mas, como já defendia Freire, (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede à leitura da palavra”. Nesse sentido, a atividade relacionada à pintura (p.15) também mobiliza os estudantes a perceberem aspectos implícitos, como podemos ver nas questões 2, 3, e 5, uma espécie de “analisando funcionalmente” (COPE; KALANTZIS, 2009, 2015).

Figura 21 - Atividade relacionada à Prática de Leitura: Texto 1 – Tela

2. Pela imagem, podemos deduzir se o artista está sério ou à vontade; se é jovem, triste, calmo etc.? Que expressões ele transmite? *Resposta possível: Sim, a imagem revela um artista jovem, que demonstra estar calmo e à vontade, pintando seu autorretrato. A tela não revela sentimento de tristeza ou alegria.*
3. Na imagem, há elementos estáticos, parados, e outros que revelam movimento, atividade. Quais são? *Resposta possível: Há elementos estáticos (os que estão ao redor do espelho), que contrastam com a atividade, o movimento do artista pintando a tela.*
4. Você gostou do quadro?
Resposta pessoal.
5. Que impressões ou sensações as cores escolhidas pelo artista lhe sugerem?
Resposta pessoal.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 16)

Na prática de leitura 2, (p. 17,18), conforme a Figura 19, apesar da predominância da modalidade escrita, a imagem que ilustra o texto também é importante para a criação de sentidos. Mesmo que não houvesse uma contribuição do *design* visual, o próprio texto escrito mobiliza os *designs* linguístico e oral, a partir do diálogo do personagem, de suas hesitações etc. O gestual (levantar a perna, mexer os braços, coçar a orelha, sorrir pra mim, ficar sério, olhar no rosto, vejo-o assombrado), também mobiliza criação de sentidos por meio das sensações (calafrios, quentura da mão), pelo sentido tátil (tocar e sentir as mãos no espelho, em sua pele, na pele do menino do espelho etc.). É, portanto, um texto apenas bimodal, mas multissemiótico.

As segunda, terceira, quarta, quinta e sexta atividade, ainda relacionadas ao último texto, tratam de explorar o conceito de substantivo, bem como suas variações, processo de formação etc. Nesse sentido, apesar de estarmos diante de um gênero textual multissemiótico, e que há alguma exploração dos *designs* visual, gestual, tátil, as sete atividades relacionadas a ele focam, sobretudo, no *design* linguístico.

A prática de leitura 3 apresenta o texto autobiográfico, “Nasce

uma menina”, de Malala Yousafzai (p. 25-26). Diferentemente dos textos anteriores, o texto de Malala é essencialmente redigido na modalidade escrita, contendo uma única imagem, a foto da autora, que não representa, necessariamente, muitas fontes de informação, muito embora a face da própria autora e seu figurino dizem muito sobre quem ela é, sua cultura, por se tratar de um rosto conhecido pela maioria das pessoas. No caso de o destinatário desse texto ser estudantes do 6º ano, não acreditamos que esse texto seja realmente um *design* visual rico, considerando a inexperiência desses leitores e sua pouca bagagem cultural em relação à história contemporânea. Todavia, o texto escrito dialoga com questões culturais ao descrever o *design* espacial que representa a comunidade onde nasceu Malala, os aspectos sociais, culturais, as crenças e os valores daquela sociedade, e o próprio diálogo desenvolvido na autobiografia traz à tona reflexões sobre identidade e o conhecimento de práticas que transformaram a história da família, além do glossário em anexo, utilizado para encaminhar os estudantes aos sentidos pretendidos pelas palavras utilizadas no texto.

Assim, percebemos que, apesar das multissemiões disponíveis, não se trata essencialmente de um *design*, mas de um gênero textual multissemiótico. Apesar disso, é importante notarmos as remissões à multiculturalidade permeando o contexto de Malala, inclusive as duas atividades relacionadas ao gênero instigam um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto cultural para respondê-las, e também trazem observações sobre aspectos da linguagem utilizada no texto. Além disso, percebemos que há um o diálogo quanto às diferenças e práticas sociais de transformação na vida pública, cívica e pessoal, elementos que estão de acordo com as premissas da Pedagogia dos Multiletramentos.

Na página 28, Oliveira e Araújo (2018) exploram o gênero textual notícia, texto que mantém os mesmos aspectos do anterior. Ao lançar um olhar panorâmico sobre os textos analisados até aqui, percebemos que, conforme o capítulo vai se desenvolvendo, os gêneros discursivos utilizados para trabalharem as habilidades e competências vão sofrendo uma gradação, certamente à propósito, perdendo aos poucos sua capacidade multimodal e multissemiótica, principalmente quando o foco passa a ser o ensino de gramática e de compreensão textual. Embora isso não se constitua um problema, apenas a título de observação pela ótica do GNL, se constitui um distanciamento da proposta de design multimodal.

O capítulo 2 da unidade inicia com um conto de Manuel de

Barros, da obra “Memórias inventadas”, conforme a Figura 17, em cujo texto são mobilizadas diversas semioses e modalidades da linguagem. Oliveira e Araújo (2018) colocam à disposição dos estudantes o *design* linguístico, por meio do qual integram o *design* oral, e o *design* visual, a partir do qual integram os *designs* tátil, auditivo etc, como especificado na análise anterior, com a categoria do *design* multimodal, ou seja, um *avaliável design*. Apesar das múltiplas modalidades presentes nesse texto de abertura do capítulo, a atividade a ele relacionada conforma-se apenas em promover uma boa compreensão textual.

A prática de leitura 1 consiste em um conto de Drummond, “A incapacidade de ser verdadeiro”, conforme a Figura 18, também é composta por uma integração principal entre o texto verbal e o visual, a partir dos quais integram-se outras semioses e modalidades linguísticas incluindo o desenho do dragão, sua paixão pela leitura, mesmo que não seja comum ao que se sabe sobre a lenda, o glossário abaixo do texto, os sentidos linguísticos provocados por palavras que demonstram sensações, gosto, descrevem o espaço etc. Todos esses elementos fazem do conto um gênero que pode ser considerado um *design*, quando somado à mediação pelo professor, a bagagem cultural e os conceitos que já fazem parte do perfil crítico dos estudantes, suas crenças, seus valores e suas ideologias. Já a atividade relacionada ao conto de Drummond, é essencialmente de interpretação textual, com destaque à questão 8, onde Oliveira e Araújo (2018) problematizam os sentidos das palavras para provocar atenção na leitura, e da questão 10, na qual pedem para que recorram ao dicionário e encontrem o significado da palavra poesia.

O texto 2, da prática de leitura do capítulo 2, é um poema de Pedro Bandeira, “Identidade”, conforme demonstrado na Figura 19. O gênero é apresentado na modalidade escrita e representado na modalidade visual e não demonstra intenção de formar sentidos a partir de múltiplas modalidades, mas apenas explora compreensão e interpretação textual para responder as questões das cinco atividades que utilizam seus versos para explorarem a parte estrutural da poesia, as vozes poéticas, a linguagem do texto, e reflexões sobre o uso da língua a partir das classes de palavras: adjetivos e substantivos.

Já o texto 3 da prática de leitura está dividido em duas ilustrações: uma por fotografia, apresentando personagens adolescentes com notáveis diferenças entre si, e outra apresentada por texto e representada por

imagem sob o tema “Identidade”, conforme a Figura 19. Essas duas modalidades da língua estão presentes neste gênero explorando as mesmas habilidades e competências que a leitura anterior, e as atividades também mantêm a mesma perspectiva epistemológica, rica em reflexões sobre identidades sociais. Assim, Oliveira e Araújo (2018) despertam os alunos para refletirem sobre as diferenças entre pessoas de diferentes lugares, etnias, raças, envolvendo características físicas, sociais, econômicas etc, e as múltiplas culturas que os atravessam, dialogando com o eixo da multiculturalidade da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021).

Por fim, o quarto e último texto das práticas de leituras da unidade são dois poemas visuais. O primeiro, Xadrez, de Capparelli e Gruszinski (2002), procura conduzir os estudantes a experimentarem uma interação com a mídia eletrônica, e o segundo, Xícara, de Sexugi (2009), trabalha aspectos da poesia concreta, representando o conteúdo do texto em um desenho de estrutura livre, formada pelas próprias palavras do poema. Nesse sentido, ambos os textos parecem ter o objetivo de trabalhar estrutura, forma, estilo e conteúdo, e servem como textos motivadores para uma produção logo em seguida.

Observando os textos dos gêneros que compõem a unidade de forma individual, notamos que alguns deles, os que iniciam os capítulos, parecem mobilizar múltiplas modalidades linguísticas e semioses com diversas possibilidades de criação de sentidos, colocando esses textos numa caracterização aproximada do que o GNL (2021) chamou de *design*. De outra maneira, os textos localizados do meio do capítulo em diante, para ambos os capítulos, parecem ser mais simples e direcionados a compreensão textual, análises linguísticas etc. Contudo, com um olhar mais geral, abrangendo todos os textos do eixo das leituras que compõem o *avaliável design*, assim como organizamos no Quadro 10, notamos a formação de um conjunto de elementos que interagem visando preparar os estudantes para desenharem novas produções que identifiquem novas visões sobre as pessoas, sobre a linguagem e seus usos e, principalmente, sobre a vida particular e em sociedade.

O *designing*, para o GNL (2021, p.107-108), é a ação de desenhar. Para o grupo, nós somos *designers* ativos de significados. Nesse sentido, nos apropriamos do *avaliável design* e por meio de recriações e reformulações, construímos um novo *design*, um *redesigned*. Assim, depois da realização de diversas leituras no capítulo 1 da unidade, “Na trilha da

oralidade”, página 35, os estudantes são direcionados a iniciarem seu protagonismo como desenhistas de novos significados. Para iniciar esse processo, Oliveira e Araújo (2018) orientam, no manual dos professores, para que esses auxiliem os alunos na tarefa de formarem pares para entrevistarem uns aos outros, a partir de um questionário semiestruturado disponível no livro, para que, assim, conheçam-se melhor a partir do olhar dos colegas.

Conforme a Figura 22, as sugestões de perguntas demonstram preocupação dos autores do livro quanto ao desenvolvimento de boas práticas de relação entre os colegas da turma, já que buscam saber de onde vieram, o que os torna irritados ou emocionados, o que gostam ou não de fazer ou de ser. A atividade de produção visa compartilhar as entrevistas com toda a turma, reunida em círculos, de forma que o trabalho desenvolvido por um/a aluno/a seja eficaz para o conhecimento de todos. Ou seja, se numa entrevista pública o/a estudante ficaria tímido/a em compartilhar informações sobre si, o faz em particular, e o/a entrevistador/a socializa posteriormente com os demais e, assim, todos passam a conhecer melhor uns aos outros, para além de saber apenas o nome ou a idade.

Figura 22 - Entrevista “Conhecendo meu colega”

1. Forme dupla com um colega e faça a ele as perguntas que estão no roteiro abaixo.

Sugestão de roteiro

1. Qual é seu nome?
2. Em que estado você nasceu?
3. Como é chamado quem nasce nesse estado?
4. Você tem parentes que vieram de outras regiões do Brasil ou do mundo? Quem são eles? De onde vieram?
5. Você estuda há quanto tempo nesta escola?
6. Qual matéria você mais gosta de estudar? Por quê?
7. Qual hora do dia lhe agrada mais?
8. Que manias você tem?
9. O que lhe dá mais medo na vida?
10. O que o deixa irritado?
11. O que o deixa emocionado?
12. Qual é o nome do seu melhor amigo?



© ILLUSTRATION/SHUTTERSTOCK

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 35)

Essa dupla ação, entrevistar e apresentar a entrevista publicamente com a turma, é uma atividade que atende o eixo das práticas de linguagem oral, e é a única que percebemos encaminhar os estudantes para as vias de um *redesigned* neste capítulo, pois passam a protagonizar em busca de melhorar as relações sociais com as pessoas a sua volta, iniciando pelo contexto escolar.

Na trilha da oralidade do capítulo 2, Oliveira e Araújo inserem uma atividade que se constitui da leitura de uma tirinha, para observação de entonações nos versos. Depois da leitura, sugerem que os estudantes façam ilustrações por colagem em um poema de suas próprias escolhas, e fazerem uma declamação deste junto à turma. Essa primeira parte das construções iniciadas por eles nesta seção, proporciona-lhes autonomia para pesquisar poemas conforme seu próprio gosto poético, tema, tamanho etc, e realizarem um voo pela sua criatividade, buscando ilustrá-lo por meio de colagens. É, portanto, dois bons estímulos que devem prepará-los para um *redesigned*: autonomia e criatividade.

Em outra atividade posterior, o/a professor/a é incluído na ação para dividir a turma em cinco grupos os quais deverão ouvir as declamações dos poemas uns dos outros e julgá-los conforme as seguintes categorias: Grupo 1: expressões faciais; grupo 2: gestos; grupo 3: entonação; grupo 4: memorização ou leitura de material escrito; e grupo 5: sugestões para melhorar a apresentação. Para finalizá-la, depois de produzir e apresentar os poemas, os(as) estudantes são desafiados a fazerem suas próprias avaliações, respondendo a um pequeno questionário em uma roda de conversas coletiva. Neste momento, todas as observações feitas pelos cinco grupos deverão ser socializadas e discutidas reflexivamente pelos colegas.

Apesar de acharmos interessante a metodologia de desenvolvimento desta atividade, olhando pela lupa do *designing*, as duas questões relacionadas a essa tarefa somente procuram saber de qual poema os estudantes gostaram mais nas apresentações, e se gostaram de realizar a atividade. Feito isso, sugere que a turma mobilize uma exposição com esses poemas em algum ambiente da escola para que os colegas de outras turmas possam conhecê-los e apreciá-los.

Depois dessas descrições fica fácil observarmos que a proposta de Oliveira e Araújo é conduzir os estudantes à aquisição de habilidades quanto a leitura em versos, desenvolver neles o gosto e a autonomia para construírem seus próprios caminhos de leitura, desenvolverem suas

criatividades, se envolverem com os colegas e, juntos, desenharem novos aspectos para o poema, de forma que a arte receba novas expansões criativas e que não seja uma produção para ser guardada, mas para um objetivo artístico e cultural comum a comunidade escolar. Assim, essa unidade apresenta apenas duas atividades que contemplam o eixo das práticas de linguagem oral, despertando os estudantes no sentido de desenhar novas vias de reconstruções, ações que revelam um diálogo com a proposta de *designing*, da Pedagogia dos Multiletramentos, embora de forma muito insipiente.

Para o GNL (2021, p. 123), o *redesigned* são os “novos significados, nos quais os construtores de significados (*meaning-makers*) transformam a si mesmos. Nunca é uma reinstanciação de um *available design*, ou mesmo uma simples recombinação de *designs* disponíveis”: são construções de novos projetos a partir de um novo *available design*, do qual se imprime abstrações e intervenções após uma trajetória de interações em um complexo caminho de construções de sentidos. Para que possamos perceber aspectos de um *redesigned* como resultado da pedagogia desenvolvida para os dois capítulos da unidade, faz-se necessário observarmos o eixo das práticas de linguagem escrita, em cujos textos os estudantes têm a possibilidade de ser protagonistas, com base em tudo o que vivenciaram do percurso da unidade, nos eixos de leituras, análises linguísticas/semiótica e oralidade.

Nesse sentido, para o capítulo 1, Oliveira e Araújo (2018) propõem uma produção de autobiografia, depois de uma vasta leitura sob a temática “Quem é você”, reflexões que procuraram conduzir os estudantes a “Ser e descobrir-se”. Para esta produção, os autores propõem que os alunos pesquisem sobre si mesmos, entrevistando seus pais, familiares próximos, de forma a descobrir informações sobre um contexto em que suas próprias lembranças não alcançam. Essas informações deverão ser apresentadas em coletivo, para que todos saibam aspectos iniciais das vidas uns dos outros, e também deve servir de base para a produção da autobiografia. No próprio livro há um conjunto de orientações sobre a estrutura desse gênero, seu público alvo, sua linguagem e aspectos gerais, mas focamos em observar o potencial dessa produção para fechar o capítulo, enquanto *redesigned*.

Nessa perspectiva, os estudantes leem uma autobiografia de Malala, leem também uma notícia sobre a mesma autora, realizam uma pesquisa sobre si com seus familiares e, conforme o modelo, colocam as

informações para o papel e apresentam oralmente junto a turma. Para o capítulo 2, Oliveira e Araújo (2018) propõem que os estudantes produzam um poema, a partir da pintura “O cavalo de ouro”, de Chagall (1964), oferecendo-lhes mais duas outras propostas de produções diferentes: uma a partir de cinco substantivos lá descritos, e um poema visual de escolha livre. O ponto em comum em qualquer uma das três sugestões consiste em que os estudantes precisam se atentar à estrutura da poesia, aos versos, às rimas etc, e experimentarem uma descrição dos seus sentimentos nos versos, e não esquecerem de utilizar os recursos de sentidos a partir do uso de figuras de linguagem.

Essas duas produções nos parecem mais uma repetição de práticas já conhecidas pelos(as) estudantes, o “faça conforme o modelo”, do que uma ação com vistas ao descobrimento do novo, algo diferente, transformado, um novo *design*. Para o GNL (1996, p. 76) o *Redesigned* deve ser fundado “sobre padrões de significado recebidos cultural e historicamente”, algo que ultrapasse uma simples reprodução criativa, ou seja, uma prática transformada. Pinheiro (2016, p. 527) afirma que “toda prática transformada é um *redesigned*, mas nem todo *redesigned* se torna necessariamente uma prática transformada”, pois, para que isso ocorra, é preciso que os quatro elementos do componente “como” sejam partes constitutivas do *design* e, como vimos, o são apenas em parte. Além disso, o autor salienta que uma “prática” dirigida por uma orientação racional em relação ao futuro realmente só revelam uma domesticação (escolarização) do quadro pedagógico do GNL (PINHEIRO, 2016, p.529).

Contudo, apesar das observações nos revelarem aspectos falhos com relação a Pedagogia dos Multiletramentos, de fato, não foi essa a metodologia de ensino apresentada por Oliveira e Araújo (2018) para trabalhar as unidades da coleção, apesar de ser premissa na BNCC (2017), mas firmam suas bases pedagógicas nas propostas de Lev Vygotsky (1896-1934) e nas teorias de Mikhail Bakhtin (1895-1975), para trabalharem os quatro pilares que sustentam o processo de conhecimento que defendem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

4.1.2 Análise da Unidade 4 - livro do 9º ano

Essa segunda parte das nossas análises é constituída pela unidade 8 da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa”, da editora FTD, aprovada pelo PNL 2020 para o ensino fundamental anos finais. Seu título denomina-se “Tempo de pensar: informações e escolhas”, e abrange os capítulos 7, cujo tema é “Informar-se para conhecer”, e capítulo 8, “Que profissão seguir”. A unidade está dividida em vinte e oito atividades de leitura, seis de escrita, treze de oralidade e dezenove de análises linguística/semiótica, como podemos conferir no quadro abaixo:

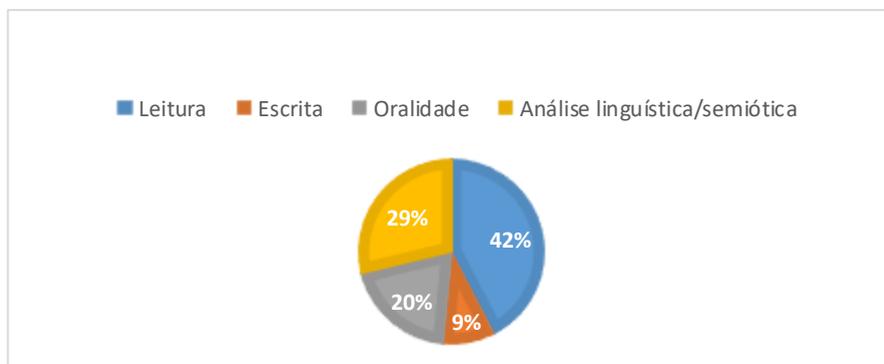
Quadro 12 - Dados quantitativos da Unidade 4, Coleção Tecendo linguagens – 9º ano

	Capítulo 7	Capítulo 8	Total na Unidade 4
Leitura	11 atividades	17 atividades	28 atividades
Escrita	3 atividades	3 atividades	6 atividades
Oralidade	6 atividades	7 atividades	13 atividades
Análise linguística/semiótica	9 atividades	10 atividades	19 atividades

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados numéricos apresentados no Quadro 12 foram organizados no próximo gráfico, de forma que possamos notar o percentual de atividades distribuídas em cada um dos eixos de práticas de linguagem.

Gráfico 2 - Percentual por eixo de práticas de linguagem. Atividades da Unidade 4 da coleção Tecendo linguagens: língua portuguesa - Editora FTD para o 9º ano do EF.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do Gráfico 2, é possível observarmos que a presente unidade apresenta algumas diferenças em relação à unidade anterior. Desse modo, se naquela a ênfase dada ao eixo das práticas de leitura foi de 61% das atividades, esta apresentou apenas 42%, portanto, menos leitura. Já os eixos de produção oral e escrita aqui ganharam mais espaço, 20% e 9%, respectivamente, enquanto o eixo de análises linguística/semiótica manteve-se na mesma proporção.

De posse dessas informações iniciais, é importante que organizemos metodologicamente os gêneros da unidade, ou conforme Rojo (2013), *os designs*, distribuindo-os nos eixos das práticas de linguagem a partir dos campos de atuação propostos para cada uma das leituras e atividades.

Quadro 13 - Gêneros textuais da Unidade 4 (9º ano) FTD

CAMPOS DE ATUAÇÃO	LEITURA	ESCRITA	ORALIDADE	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA
JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Notícia Artigo de opinião Reportagem Informativo	_____	Videocast Entrevista	Eixo direcionado a atividades
ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Guia Fake News Texto normativo Estatuto	_____	Campanha de conscientização	Eixo direcionado a atividades
PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	_____	Enquete	_____	Eixo direcionado a atividades
ARTÍSTICO LITERÁRIO	Charges Tirinha	_____	Letra de canção	Eixo direcionado a atividades

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando o Quadro 13, podemos inferir algumas informações gerais em relação aos gêneros discursivos utilizados. Primeiramente observamos que todos os eixos de práticas de linguagens, assim como todos os campos de atuação propostos pela BNCC (2017) foram contemplados. Outra observação importante diz respeito às produções de textos que concluem ambos os capítulos, onde se percebe uma produção mais exigente no capítulo 7, e menos enfática no capítulo 8. Dessa forma, no capítulo 7,

pede-se que seja realizada uma campanha publicitária de conscientização, enquanto no capítulo 8, deve-se realizar apenas uma enquete. Sobre a relação dessas produções com a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL (2021), teremos melhor clareza após confrontarmos com as nossas categorias de análises mais adiante.

O Quadro 14, referente a unidade 4, nos chama a atenção para alguns detalhes em relação ao Quadro 10, referente à unidade 1. Primeiramente, coadunando com a redução no percentual de leitura, revelado no Gráfico 2, no quadro seguinte, há uma redução de quatro para três “Práticas de leitura”. Sobre a seção “Trocando ideias”, notamos que houve, também, uma redução em relação a unidade anterior, e que a última prática de leitura desta unidade toma uma abrangência de atividades bem maior que as anteriores do mesmo bloco, sobretudo em relação à primeira prática de leitura na abertura da unidade.

No Quadro 14, seguindo o modelo utilizado na análise da primeira unidade, organizamos as atividades a partir das partes constituintes dos dois capítulos (as práticas de leituras), modelo didático já mencionado anteriormente.

Quadro 14 - Resumo da Unidade 4, livro do 9º ano (FTD), por capítulos e seções

TEMPO DE PENSAR: INFORMAÇÕES E ESCOLHAS	
Capítulo 7	Capítulo 8
INFORMAR-SE PARA CONHECER	QUE PROFISSÃO SEGUIR
➤ Para começo de conversa <i>Charge – Noticiantes (GALASTRI, 2018)</i>	➤ Para começo de conversa <i>Tirinha - Bichinhos de jardim (GOMES, 2015)</i>
➤ Prática de leitura Texto 1 – Notícia POR DENTRO DO TEXTO	➤ Prática de leitura Texto 1 – Entrevista POR DENTRO DO TEXTO

<p>LINGUAGEM DO TEXTO</p>	<p>LINGUAGEM DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trocando ideias • Momento de ouvir • Na trilha da oralidade (Edição de entrevista)
<p>➤ Prática de leitura</p> <p>Texto 2 – Notícia e Guia</p> <p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <p>LINGUAGEM DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa entre textos • Reflexão sobre o uso da língua (Oração subordinada substantiva, subjetiva, objetiva direta e indireta) • APLICANDO CONHECIMENTOS 	<p>➤ Prática de leitura</p> <p>Texto 2 – Letra de canção</p> <p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre o uso da língua (colocação pronominal) <p>APLICANDO CONHECIMENTOS</p>
<p>➤ Prática de leitura</p> <p>Texto 3 – Artigo de opinião</p> <p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <p>LINGUAGEM DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trocando ideias • Reflexão sobre o uso da língua (Oração subordinada substantiva: completiva nominal, predicativa e apositiva) <p>APLICANDO CONHECIMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hora da pesquisa • Na trilha da oralidade (Vídeocast) • Produção de texto (Campanha) 	<p>➤ Prática de leitura</p> <p>Texto 3 – Reportagem</p> <p>POR DENTRO DO TEXTO</p> <p>LINGUAGEM DO TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversas entre textos ➤ Reflexão sobre o uso da língua (Estrangeirismos) <p>APLICANDO CONHECIMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção de textos (enquete) ➤ Hora da pesquisa ➤ Na trilha da oralidade (Seminário)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depois dessas observações mais gerais, a seguir, passamos às análises das atividades, a partir das nossas categorias de análises.

4.1.2.1 Categoria de análise 1 – Elementos do componente “como”

Iniciando pelo elemento “Prática Situada”, atendendo ao primeiro objetivo específico de pesquisa, as atividades que compõem as seções “Para começo de conversa” da unidade 4 recebem temas muito pertinentes para a faixa etária do público alvo da coleção, porém, seguem caminhos diferentes entre si. Apesar disso, em relação ao ato de ler (FREIRE, 1989), em ambos os capítulos, 7 e 8, são utilizados gêneros com os quais os estudantes já mantêm certo grau de familiaridade, coadunando com o movimento pedagógico que visa proporcionar-lhes experienciar o conhecido (COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), pois as tirinhas e as charges já são comuns às práticas de leituras da maioria dos adolescentes, principalmente após ter utilizado esta coleção pelos últimos quatro anos.

Da mesma forma, em relação às práticas sociais descritas no capítulo 7, o tema *fakenews* também nos parece reger uma boa prática situada, considerando o contexto social contemporâneo, pois se trata de um fenômeno que tem envolvido a participação da juventude e causado impactos sociais e políticos nas mais diferentes esferas.

De outra forma, o tema que envolve a escolha da profissão desejada, discutida no capítulo 8, é conduzido a partir do humor das tirinhas e charges. Esse movimento retórico leva os/as alunos/as a se depararem com experiências novas por meio de fatos mais complexos, como dados estatísticos de desemprego no Brasil, suas causas e efeitos, propósitos velados dos sistemas de governo e a insuficiência de políticas públicas. Além disso, esses assuntos dialogam com os problemas que atravessam a vida dos adolescentes nesta fase que compreende o período entre ser uma criança que estuda e um adulto que deve trabalhar (GERALDI, 2011; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Nesse mesmo sentido, observemos as práticas de leitura 1 e 2 em detrimento da prática 3, do capítulo 7 (livro do 9º ano). Como pudemos ver na figura 23, os textos 1 e 2 se dão por meio do gênero notícia, com o

objetivo de levar os/as estudantes a identificarem e frearem notícias falsas, processo que ainda se estabelece no plano do “mundo” já conhecido, enquanto a prática de leitura 3, que conclui o capítulo, leva-os/as a avançar cognitivamente para um mundo de conhecimentos novos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), com reflexões sobre o poder das tecnologias digitais, já que facilitam a edição de imagens e possibilitam sua disseminação nas redes, sendo capaz de engajá-los à serviço do bem social.

Figura 23 – Práticas de leitura 1, 2 e 3 do capítulo 7 (livro do 9º ano)

The figure displays three sequential digital reading practices. Each practice is introduced by a purple header with a book icon and the text 'PRÁTICA DE LEITURA'. Below each header is a screenshot of a web browser showing a news article.

- Prática 1:** Titled 'Texto 1 – Notícia', it shows a browser window with the URL <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43789480>. The article headline is 'Professor usa fake news para ensinar ciência na escola' and the byline is 'Paula Adamo Idoeta - Da BBC Brasil em São Paulo - 21 abril 2018'.
- Prática 2:** Titled 'Texto 2 – Notícia e guia', it shows a browser window with the URL <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/09/um-guia-de-como-verificar-se-uma-noticia-e-falsa-antes-de-voce-mandar-no-grupo-da-familia.html>. The headline is 'Um guia de como verificar se uma notícia é falsa antes de você mandar no grupo da família' and the byline is '14/09/2018 - 15H11 POR JULIANA GRAGNANI, DA BBC NEWS, EM LONDRES'.
- Prática 3:** Titled 'Texto 3 – Artigo de opinião', it shows a browser window with the URL <https://ppiware.sapo.pt/informacao/opiniao/tecnologia-impacto-criancas-2018/#comments>. The headline is 'O impacto da tecnologia nas crianças nascidas em 2018' and the byline is '9 abr. 2018 - HIGH TECH'.

Fonte: Oliveira e Araújo (2018, p. 185, 189, 197)

Ao se depararem com esses movimentos de aprendizagem, os(as) estudantes também têm a oportunidade de conhecer o desserviço que essas tecnologias podem proporcionar, quando praticadas por uma parcela

transgressora da sociedade que intenciona manipular informações para difundir ideologias e propósitos tendenciosos (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Quanto ao último capítulo da coleção, sobre escolher uma profissão, as três práticas de leitura se desenvolvem no sentido de ensinar como escolher a profissão certa, a valorização das profissões, a despeito dos estigmas sociais sobre algumas delas, incluindo dados que mostram percentuais de desemprego entre jovens de 16 a 29 anos no Brasil, respectivamente.

Observando um panorama geral da presente unidade quanto à prática situada, podemos perceber que ela perpassa toda a extensão de ambos os capítulos, situando os(as) alunos(as) a cada texto, procurando fazê-los experienciar um mundo já conhecido enquanto imergem em situações que lhes proporcionam um contato com novos conhecimentos (GNL, 1996 [2021]); COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Quanto ao elemento Instrução Explícita, observamos em todas as seções, tanto da unidade anterior como desta, que Oliveira e Araújo (2018) inserem uma determinada informação para os(as) estudantes por meio de textos escritos ou imagéticos, seguida por uma sequência de questionamentos a eles relacionados, recorrendo a uma espécie de teoria de aprendizagem, ora por indução ora por dedução, assim como podemos depreender pelo próprio uso recorrente desses vocábulos no interior da unidade, ações que nos remetem ao que propuseram Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), em relação a imersão dos estudantes no processo de conhecimento em busca de experienciar um novo. Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2018) não entregam um conhecimento pronto, mas abrem espaço para que os alunos construam seus próprios sentidos, facilitando, no manual em U, as colocações dos professores, no intuito de facilitar o processo da aprendizagem em sala de aula.

É importante ressaltar que as estratégias pensadas pelos autores do livro para instruírem os(as) estudantes (os questionamentos) são compartilhadas com os professores no Manual em U. Assim, para cada atividade há instruções de como o professor deve proceder com a turma, e quais resultados de aprendizagem espera-se que sejam alcançados. Essa metodologia, ao mesmo tempo que facilita o trabalho da docência, pode ser a grande vilã dos(as) professores(as), pois as reflexões já vêm prontas,

deixando-os(as), muitas vezes, direcionados por um piloto automático no percurso previsto pelo trajeto do livro, promovendo ações sem reflexões autônomas (BNCC, 2015), permitindo que a aprendizagem transcorra sem relações intrínsecas com os contextos locais dos(as) estudantes.

Integrado ao elemento Instrução Explícita está o Enquadramento Crítico. Assim como na primeira unidade, Oliveira e Araújo se apropriam dos questionamentos que fazem a cada atividade para provocar reflexões nos(as) estudantes. Apesar de termos observado que as seções “trocando ideias” têm o objetivo de promover reflexões críticas com o coletivo, só temos duas dessas seções na unidade, uma no capítulo 7 e outra no 8. Observamos também que a maioria dos questionamentos feitos nas atividades das seções dizem respeito ao reconhecimento estrutural dos gêneros (forma, conteúdo, estilo) e às análises linguísticas. Contudo, apesar da superficialidade, nos deparamos com diversas ocorrências em que os(as) estudantes devem emitir suas opiniões e posicionamentos, abrindo espaço para reflexões direcionadas pelo próprio professor em sala de aula, postura que vai depender do desempenho individual de cada professor, conforme relatado na unidade anterior (TILIO, 2021).

Já a prática transformada, engloba as seções “Na trilha da oralidade, Hora da pesquisa, Aplicando conhecimentos e Produção de texto”. Ela se revela, no capítulo 7, por meio de atividades de análises linguísticas através de uma pesquisa para checar a veracidade de informações, assim como pela produção de um *videocast*, com checagem de fatos, e pela produção de peças publicitárias para uma campanha na internet. No capítulo 8, a prática transformada também pode ser observada a partir de atividades de análises linguísticas, pela produção de uma enquete que será utilizada para adquirir subsídios para uma pesquisa sobre o jovem e o mercado de trabalho, e pela apresentação de um seminário com os resultados obtidos na referida pesquisa.

As produções do *videocast* e das peças publicitárias no capítulo 7, assim como a enquete, a pesquisa e a apresentação do seminário no capítulo 8, nos parecem boas propostas para se observar práticas transformadas, já que os gêneros textuais do campo de atuação jornalístico/midiático são uma predominância da unidade, enquanto as propostas de produção transcendem para os campos de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico literário. Nesse sentido, os(as) estudantes têm a oportunidade de exercerem práticas sociais

inovadoras a partir dos conhecimentos adquiridos no percurso da unidade, podendo recriá-las e apresentá-las em diferentes modalidades, coadunando com o eixo da multimodalidade dos multiletramentos, conforme cunhou o Grupo de Nova Londres (GNL, 2021).

Dessa forma, é perceptível a apropriação de um modelo pedagógico inspirado no que propôs o GNL (2021) concernente a utilização dos quatro elementos que compõem o componente “como”. Essas percepções se dão a partir da observação ao uso de termos e dos aspectos relacionados a eles, nos quais, além da semelhança, também pudemos notar certa preocupação de Oliveira e Araújo (2018) no sentido de integrá-los, de tal maneira que não viessem se tornar etapas separadas de um processo, apesar de ter ocorrido exatamente isso em algumas das seções.

4.1.2.2 Categoria de análise 2 – Design multimodal

Buscando alcançar o segundo objetivo específico de pesquisa, que consiste em descrever os gêneros textuais apresentados nas atividades das unidades didáticas em articulação com a proposta de *design multimodal* da Pedagogia dos Multiletramentos, passamos às análises nas atividades, almejando encontrar tais aspectos nesta segunda parte do objeto. Para facilitar as observações, na Figura 24, ladeamos os dois textos que compõem a seção “Para começo de conversa” em ambos os capítulos, 7 e 8, de forma que pudéssemos fazer uma análise conjunta, conforme Bardin (1977), já que os dois capítulos seguem modelos metodológicos semelhantes.

Figura 24 - Textos da Seção “Para começo de conversa” dos capítulos 7 e 8



Fonte: Galastri (2018); Gomes (2015) (In: OLIVEIRA; ARAÚJO, 2018).

Em se tratando de *design* multimodal, de acordo com as discussões já realizadas na primeira unidade, ratificamos aqui a sua capacidade de gerar significados mais abrangentes que a noção de gêneros textuais comuns poderiam oferecer, já que há uma integração de sentidos entre várias modalidades linguísticas simultaneamente (GNL, 2021). Nesse sentido, no texto de abertura referente ao capítulo 7, o problema relacionado a *fake news* já exige dos(as) estudantes um lançar mão de uma bagagem de conhecimentos de mundo, assim como de habilidades para produzirem novos sentidos a partir dos elementos visuais que compõem o *design*, e remetem aos sentidos táteis e linguísticos, levemente produzindo um sentido subliminar de imagens em movimento a partir do conhecimento que se tem sobre tais aparelhos tecnológicos.

Já o texto referente à abertura do capítulo 8 é mais simples. Como podemos perceber, a imagem de fundo é a mesma para os quatro quadros, e os sujeitos dos diálogos são estáticos, apenas a boca de um deles parece se movimentar a cada expressão indicada no texto linguístico. Assim, parece ser um texto que se aproxima mais do tradicional gênero Tirinha que propriamente de um *design* multimodal de significados.

Com relação aos primeiros textos da seção “Prática de leitura”, em ambos os capítulos, Oliveira e Araújo (2018) optaram pelo gênero notícia, buscando expandir as leituras do capítulo 7, e uma entrevista para o capítulo 8, ambos os gêneros pertencentes aos campos de atuação jornalístico e midiático (BNCC, 2017).

Os próprios aspectos formais dos gêneros escolhidos para compor a primeira prática de leitura de ambos os capítulos são limitados em relação ao *design* multimodal, embora saibamos que todo texto é multimodal. Como poderemos ver a seguir, a partir da imagem do texto 1, Oliveira e Araújo ainda procuraram deixar o texto mais interativo com a utilização de duas imagens, mas a predominância, de fato, é a do *design* linguístico, principalmente no texto do capítulo 8. Logo, a ênfase da leitura não parece estar no propósito de levar o leitor a diversas possibilidades de criação de sentido, mas a de absorver com precisão a informação central do texto lido, conforme observamos no ANEXO A.

Da mesma forma, os textos escolhidos para a segunda prática de leitura, em ambos os capítulos, referem-se a notícia-guia e a uma letra de música de Gabriel, O pensador, respectivamente. Na notícia-guia, utilizada para a segunda prática de leitura do capítulo 7, apesar das limitações

multimodais do gênero, ele apresenta uma integração entre cores, imagens icônicas, imagem de ferramentas em ambientes de pesquisas virtuais, imagem do Pinóquio (representando notícias mentirosas), grifos, textos escritos, de forma que, realmente, todos esses elementos trazem uma dinâmica múltipla de criação de sentidos.

Para o texto da música, na segunda prática de leitura do capítulo 8, Oliveira e Araújo procuram inserir imagens de pessoas caracterizadas como representantes das profissões descritas na letra, mas não acrescentam novos sentidos, e sim, apenas representam os sentidos linguísticos por meio de ilustrações imagéticas. Assim, os sentidos produzidos no segundo texto, realmente se dão essencialmente pelo *design* linguístico, não se constituindo um *design* multimodal, apesar de que, se a música, de fato, fosse reproduzida em áudio ou vídeo, teríamos outros canais que emitiriam sentidos por meio do ritmo, dos aspectos sonoros, das imagens em movimento etc, como pode ser conferido no ANEXO B.

Por fim, quando olhamos para os dois gêneros que compõem a terceira prática de leitura, para ambos os capítulos, percebemos que Oliveira e Araújo mantêm em evidência o perfil de práticas de linguagem do campo jornalístico/midiático, para alcançar objetivos didáticos específicos em relação a esse período da vida dos(as) estudantes. Nessa perspectiva, quando observamos a imagem que vem a seguir, apesar das limitações multimodais dos dois gêneros, os autores inserem uma imagem para cada tópico do texto, como forma de intensificar o sentido expresso no *design* linguístico. No texto da reportagem, do capítulo 8, a única imagem parece querer representar a ociosidade dos jovens desempregados, mas realmente o que temos são um conglomerado de informações modalizadas linguisticamente, conforme podemos conferir no ANEXO C.

Depois de analisar as duas unidades desta coleção, observamos que, na unidade 1, referente ao 6º ano, houve maior preocupação dos autores do livro com relação ao *design* multimodal. Nesta última unidade, sobretudo neste último capítulo, as informações se restringiram, em grande medida, ao *design* linguístico, e com temas bem específicos para a vida no trabalho. Esse aspecto textual que traz ênfase aos textos unimodais e com finalidades essencialmente visíveis para a resolução de atividades de análises linguísticas e de compreensão e interpretação textual, parecem ser engajados na preparação de jovens para o mercado de trabalho e avaliações externas, não sendo mais suficientes para dar conta dos ambientes dinâmicos e multifacetados em que estão inseridos os estudantes contemporâneos (GNL,

2021; LANKSHIER; KNOBEL, 2007; GERALDI, 2011).

4.1.2.3 Categoria de análise 3 – Elementos do componente “o quê”

Para alcançarmos o terceiro objetivo de pesquisa, nesta unidade, organizamos suas atividades por eixo de práticas de linguagem, conforme compreendemos, a partir do processo de conhecimento proposto pelos elementos do componente “o quê”.

Quadro 15 - Atividades da unidade conforme os Eixos de práticas de linguagem, alinhados aos elementos do design

	<i>AVALIABLE DESIGN</i>	<i>DESIGNING</i>	<i>REDESIGNED</i>
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de Charge • Leitura de notícia • Leitura de guia • Leitura de artigo de opinião • Leitura de tirinha • <i>Fake News</i> • Leitura de entrevista • Leitura de letra de 		

	<ul style="list-style-type: none"> canções • Leitura de reportagem • Leitura de texto normativo • Leitura de estatuto • Leitura de texto informativo 		
ORALIDADE		<ul style="list-style-type: none"> • Videocast com checagem de fatos • Seminário • Produção de enquete 	<ul style="list-style-type: none"> • Edição de uma entrevista
ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA		<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de compreensão e interpretação de textos • Atividades de análises linguísticas 	
ESCRITA			<ul style="list-style-type: none"> • Produção de campanha de conscientização

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analizando primeiramente o *available design*, de início, podemos notar aspectos desta unidade que a difere da anterior. Por exemplo, conforme dados do Gráfico 3, observamos que quase metade do seu percurso é composto pelo eixo da leitura, e os gêneros escolhidos para

compor o *design* disponível são todos do campo de atuação jornalístico/midiático. Dessa forma, é notório o objetivo de se trabalhar uma conscientização nos(as) estudantes sobre o seu papel político na sociedade, de forma que avancem, não só para uma nova etapa educacional, mas para uma consciência do ser e estar no mundo, aprendendo a se posicionar e externar suas vozes como agentes sociais (FREIRE, 1978, 1989; GNL, 2021).

O elemento *designing*, que é o processo em desenvolvimento, desenhando, pode ser observado nas atividades que englobam os eixos da oralidade e de análises linguística/semiótica. Para o capítulo 7, referente ao tema da *fake news*, Oliveira e Araújo (2018) oferecem três atividades que permitem aos(as) alunos(as) experimentarem a construção de um novo *design* para esse tipo de problema social que tem sido tão recorrente em todas as esferas sociais. Para o capítulo 8, além das atividades de análises linguísticas, temos a produção e edição de uma entrevista como atividade de preparação para um redesenho das práticas sociais vivenciadas/observadas durante a execução do capítulo.

E por fim, também é possível observar um projeto de *redesigned* quando os autores do livro conduzem os alunos a um caminho de transformação, com maior visibilidade no capítulo 7, já que propõe uma série de produções para uma campanha publicitária de conscientização, onde os(as) estudantes não somente têm oportunidade de fazer a diferença postando informações procedentes, mas também de combaterem as *fake news* por meio de guias e panfletos digitais específicos.

As produções que comporiam um *redesigned* para fechar a coleção, no capítulo 8, não nos parecem requerer um novo desenho de suas práticas, mas apenas a produção e uma enquete. Nesse sentido, fica nítido que nem todos os capítulos desta coleção têm relação com a Pedagogia dos Multiletramentos, ou que nem sempre os objetivos do capítulo requerem uma utilização fidedigna desse movimento pedagógico, já que na própria coleção os autores apresentam fontes teóricas que fundamentam pedagogias diferentes (LEV VYGOTSKY, 1896-1934) para alcançarem propósitos diferentes, buscando sustentar os quatro pilares do processo de conhecimento que defendem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

4.2 Coleção Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem - editora Moderna

A coleção “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem (2018)”, em confluência com a coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa (2018)”, é a obra da editora Moderna, também direcionada ao ensino de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais, e que também participou e foi aprovada no mesmo edital do PNL D 2020. De forma semelhante a obra de Oliveira e Araújo (2018), esta coleção é de autoria dupla: Wilton de Sousa Ormundo¹⁰ é professor de português e diretor pedagógico em escolas do ensino médio de São Paulo, há mais de 20 anos, e Cristiane Escolástico Siniscalchi¹¹ é professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio de São Paulo, há mais de 25 anos.

Na seção de introdução do manual do professor, Ormundo e Siniscalchi (2018) iniciam afirmando que esta coleção está integralmente alinhada às propostas apresentadas na BNCC. Segundo os autores, o livro privilegia uma educação voltada ao desenvolvimento de competências, um modelo de ensino que leva os estudantes a “aprender a aprender”, porque reconhece diálogos com propostas anteriores a BNCC em que são apresentados estudos recentes de grande importância como os das competências socioemocionais e da metacognição (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018)

Sobre os multiletramentos, no manual do professor, Ormundo e Siniscalchi (2018) recorrem a Rojo (2012, 2013) para fundamentarem seu entendimento de que tal conceito significa compreender o texto em sua multiplicidade semiótica e cultural (multimodal e multisemiótica), dialogando, portanto, com o que propõe a Pedagogia dos Multiletramentos sobre os dois multis aos quais se referem o termo (GNL, 2021).

Para fundamentarem o trabalho com os gêneros discursivos,

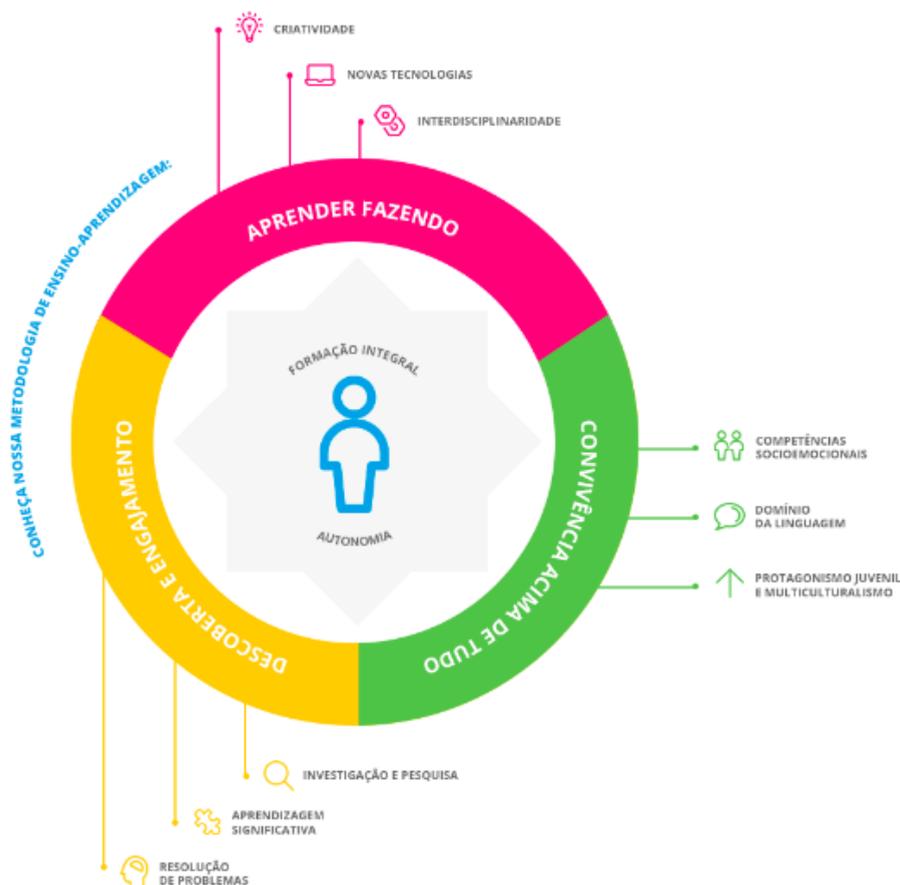
¹⁰ Possui bacharelado e licenciatura em Letras (habilitações Português/Linguística), e mestrado em Letras, (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da (USP). Sua coautora

¹¹ Possui bacharelado e licenciatura em Letras (habilitação Português), e mestrado em Letras (área de concentração: Teoria Literária e Literatura Comparada), pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da (USP).

apesar de manterem um interdiscurso com a pedagogia proposta pelo Grupo de Nova Londres, e de reconhecerem a necessidade de observar a multimodalidade e as multisseioses, Ormundo e Siniscalchi (2018) não apresentam o termo-chave da Pedagogia dos Multiletramentos, *design* de significados, e sim, gêneros discursivos, se fundamentando nas concepções dialógicas de Bakhtin (1929, 1953-1954), Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2010), para mostrar a dinamicidade, complexidade variabilidade e incontabilidade dos gêneros, por serem sócio-históricos (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. VII). Apesar de não haver uma orientação direta para se trabalhar os gêneros a partir do conceito de *design* de significados proposto pelo GNL (2021), na seção de leitura e escuta, os autores da coleção explicam que, na seção de atividades nomeada de “Minha canção”, nos tópicos “Conversa com a arte” e “Expresse-se”, explora-se práticas leitoras voltadas às manifestações artísticas, design, embora não haja mais detalhes sobre tais manifestações.

De forma mais específica, os autores explicam que sua abordagem prevê “identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes também de aspectos sinestésicos e paralinguísticos” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p. X). Na imagem abaixo, trazemos um resumo ilustrativo da metodologia utilizada para se trabalhar o processo de ensino e aprendizagem da editora Moderna, a partir do que coloca ela própria em sua plataforma digital.

Figura 25 - Metodologia do processo de conhecimento - Editora Moderna



Fonte: Editora Moderna: Disponível em <https://www.moderna.com.br/institucional/conheca-a-moderna> acesso em 10 de agosto de 2021.

A partir da ilustração, percebemos que, independentemente das teorias que regem as atividades nas unidades das coleções da editora Moderna, elas devem seguir o método do “Aprender fazendo”, que envolve criatividade, novas tecnologias e interdisciplinaridade, assim como “A convivência acima de tudo”, arregimentando competências socioemocionais, domínio da linguagem, protagonismo juvenil e multiculturalismo, e a “Descoberta e engajamento” envolvendo investigação

e pesquisa, aprendizagem significativa e resolução de problemas, de modo a alcançar uma educação integral.

Nas indicações de leituras, Ormundo e Siniscalchi (2018) apresentam, inclusive de forma bem restrita, obras de duas autoras brasileiras que ficam entre as maiores referências no âmbito dos multiletramentos no Brasil, a exemplo de “Letramentos múltiplos: escola e inclusão social” (ROJO, 2009), “Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. (ROJO, 2012), “Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos” (ROJO, 2013) e “Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos” (ROJO; BARBOSA, 2015).

Como pode ser visto, toda a base teórica da coleção sobre o conceito de multiletramentos está fundamentada em Roxane Rojo e Jaqueline Barbosa, que foram as grandes divulgadoras dos multiletramentos no Brasil e também autoras da BNCC do Ensino Médio. Não pretendemos defender aqui, a partir dessas primeiras observações, que há equívocos ou incompletudes em relação ao conceito de multiletramentos tal qual foi originado no manifesto do GNL, mas percebemos a ausência de referências aos componentes da Pedagogia dos Multiletramentos, bem como aos elementos que os constituem, apesar de os autores do livro didático terem feito referência aos dois *multis* que motivaram a terminologia do conceito.

Sobre uma provável inovação desta obra em detrimento de outras anteriores à BNCC, ou até mesmo da coleção “Tecendo linguagens: língua portuguesa” da editora FTD, observada anteriormente, precisamos estar atentos a alguns detalhes. Ao analisar o currículo lattes de Cristiane Escolástico Siniscalchi, uma das autoras desta obra, constatamos que realmente se trata de uma produção do ano 2017, em cuja ficha catalográfica constatamos que, em 2018, ela passou pela sua 1ª edição.

Se o fato de ser uma obra recente garantisse inovação, não haveria necessidade de discutirmos esta pauta, mas precisamos refletir até que ponto tais obras se diferenciam de outras que vinham sendo trabalhadas nas rotinas das salas de aula, independentemente de quando foram elaboradas. Além disso, por algum motivo especial, precisamos refletir sobre o que levou essas obras ao topo do favoritismo das escolas brasileiras, como vimos no Quadro 2. Tais indagações não podem ser satisfatoriamente respondidas aqui, já que nosso foco está apenas em observar como os multiletramentos são evidenciados em suas atividades, e mesmo que

desejássemos, teríamos que fazer uma análise mais aprofundada e mais extensa, utilizando outras categorias de análises que nos possibilitassem observar esses detalhes.

Em relação à adequabilidade do material ao ambiente de aprendizagem, observamos um distanciamento entre o contexto de produção e recepção em ambas as obras. Nesse sentido, o contexto de recepção para o qual estão sendo direcionadas, são as escolas municipais públicas do Ceará (Nordeste brasileiro), cujo público alvo são adolescentes com idade entre 11 e 14 anos. Esses estudantes compõem tanto as escolas da capital e demais zonas urbanas do interior, como as escolas das zonas rurais, escolas do campo, escolas indígenas, escolas profissionais etc. Instituições que estão inseridas em suas culturas, diversidades locais, com situações sociais e econômicas bem heterogêneas e peculiares do interior do nordeste.

Em contraponto a isso, o contexto de produção é constituído de autores sulistas, todos eles da capital paulistana, assim como também são as respectivas editoras, com histórico de experiências didáticas e pedagógicas adquiridas no contexto de suas vivências práticas e nos aspectos sociais e culturais desta região do Brasil, onde os níveis socioeconômicos são diferentes e a diversidade cultural e linguística tem aspectos bem inerentes ao Sudeste.

Nesse sentido, ambas as coleções tomam a mesma proporção de distanciamento entre o contexto de produção e recepção, pois as diferenças linguísticas e culturais influenciam “o quê” e “como” ensinar e aprender de cada região. Isso já era uma preocupação para os autores do GNL e, de fato, pode se constituir um problema na prática, não somente em relação aos estudantes do contexto cearense, mas a tantas outras realidades as quais não trataremos aqui. Com relação as discrepâncias entre esses interlocutores, vale lembrar que a obra foi aprovada e direcionada para atender todas as escolas do Brasil, apesar dos diferentes mundos e realidades vividas por professores e estudantes do estado de São Paulo, em detrimento dos que compõem as escolas dos demais estados nordestinos e também de outras regiões do Norte do país.

Dessa forma, as atividades do livro seguem a seguinte estrutura: inicia-se e finaliza-se com a seção “Minha canção”, objetivando levar o aluno à fruição estética, e à expressão e à diversificação do conhecimento da rica produção musical brasileira. O volume é composto por 8 capítulos nos quais os autores trabalham um gênero textual central em cada um deles, a

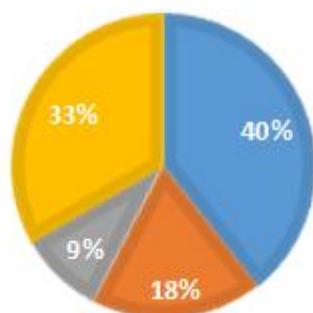
partir das leituras 1 e 2 e outros gêneros periféricos, com o intuito de fazer comparações e reflexões. No desenrolar desses capítulos, aparecem as seções “Páginas especiais”, “Se eu quiser aprender mais”, “Meu gênero na prática”, “Textos em conversa”, “Mais da língua”, “Isso eu já vi”, e outras seções extras conforme as necessidades de finalização dos capítulos para os quais se destinam aos fechamentos de bimestres, equivalendo a uma unidade didática. Assim, passamos às análises conforme as categorias específicas.

4.2.1 Análise da Unidade 1 - livro do 6º ano

Para fins didáticos, assim como explicamos anteriormente, analisamos apenas a unidade 1 referente ao livro do 6º ano do ensino fundamental, anos finais, da coleção *Se liga na língua*, da Editora Moderna, e a unidade 4, referente ao livro do 9º ano da mesma obra. Os temas escolhidos para os dois capítulos que compõem a unidade 1 são “Diário: registro do eu no mundo” e “Verbetes: palavra que explica palavra”, cujas atividades estão divididas da seguinte maneira: 13 para o eixo da leitura, 6 para a escrita, 3 para a oralidade e 11 para as análises linguística/semiótica. No gráfico abaixo podemos conferir o percentual resultante desses dados.

Gráfico 3 - Percentual por eixo de práticas de linguagem. Atividades da Unidade 1 da coleção *Se liga na língua*: leitura, produção de texto e linguagem - Editora Moderna para o 6º ano do EF

■ Leitura ■ Escrita ■ Oralidade ■ Análise linguística/semiótica



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos observar no Gráfico 3, quase metade da unidade é constituída pelo eixo da leitura, seguido por um terço de análises linguísticas. Neste caso, o espaço dedicado aos eixos da oralidade e da escrita, mesmo que se juntem, alcançam praticamente um espaço de apenas 25% da unidade. Em outras palavras, lê-se muito e pratica-se pouco em relação ao que se lê, considerando-se uma unidade com sugestões de atividades para dois meses (um bimestre) de aprendizagem.

Abaixo, verificamos como os gêneros textuais da unidade se dividem a partir dos campos de atuação e dos eixos das práticas de linguagem. O Quadro 16 revela que os gêneros e atividades presentes na unidade atendem aos propósitos de se trabalhar competências e habilidades relacionadas aos quatro eixos da linguagem e aos quatro campos de atuação propostos pela BNCC (2017).

No entanto, cabe observar que os dois capítulos se estabelecem autonomamente, com temas paralelos, se alinhando apenas no sentido de trabalharem com dois gêneros diferentes a partir da mesma metodologia e realizando atividades semelhantes. O diferencial do segundo capítulo em relação ao primeiro reside na proposta de converter um gênero em outro para tratar do mesmo assunto de maneira diferente, conforme veremos posteriormente.

Quadro 16 - Gêneros textuais da Unidade 1 (6º ano) – Editora Moderna

CAMPOS DE ATUAÇÃO	LEITURA	ESCRITA	ORALIDADE	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA
JORNALÍSTICO -MIDIÁTICO	A escrita íntima no blog 25 anos do ECA O Brasil na segunda guerra-mundial	—	Transformando verbete em podcast	Atividades de análise linguística-semiótica

ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	_____	_____	_____	Atividades de análise linguística-semiótica
PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Meu diário na prática Verbete Enciclopédia Meu verbete na prática	Planejando meu verbete	Apresentando meu verbete	Atividades de análise linguística-semiótica
ARTÍSTICO LITERÁRIO	Diário Fragmento de diário	Planejando meu diário	Apresentando meu diário	Atividades de análise linguística-semiótica

Fonte: Elaborado pelo autor

Dessa forma, no Quadro 17, procuramos organizar os dois capítulos que compõem a unidade 1, de forma que possamos visualizar com clareza o projeto metodológico de ensino e aprendizagem para esse recorte.

Quadro 17 - Resumo da Unidade 1, livro do 6º ano (Moderna), por capítulos e seções

<p style="text-align: center;">Capítulo 1</p> <p style="text-align: center;">DIÁRIO: REGISTRO DO EU NO MUNDO</p>	<p style="text-align: center;">Capítulo 2</p> <p style="text-align: center;">VERBETE: PALAVRA QUE EXPLICA PALAVRA</p>
<p>➤ Leitura 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • REPRODUÇÃO DE PÁGINA DE DIÁRIO <p>Desvendando o texto</p> <p>Como funciona um diário?</p>	<p>➤ Leitura 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • VERBETE <p>Desvendando o texto</p> <p>Como funciona um verbete?</p>
<p>➤ Leitura 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • FRAGMENTO DE DIÁRIO <p>Refletindo sobre o texto</p>	<p>➤ Leitura 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • VERBETE (SAPATO) DA WIKIPÉDIA <p>Refletindo sobre o texto</p>
<p>➤ Páginas especiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • A escrita íntima no blog 	<p style="text-align: center;">—</p>
<p>➤ Se eu quiser aprender mais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Divisão do texto em parágrafos 	<p>➤ Se eu quiser aprender mais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como dividir frases
<p>➤ Meu diário na prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de produzir • Momento de escrever • Momento de apresentar 	<p>➤ Meu verbete na prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de produzir • Momento de escrever • Momento de apresentar
<p>➤ Textos em conversa</p> <ul style="list-style-type: none"> • O diário de Zlata (leitura 2) e o relato de Jaime Murahovschi (Museu da pessoa) 	<p>➤ Textos em conversa</p> <ul style="list-style-type: none"> • O gênero verbete e o poema A estrela (Ferreira Gullar)

_____	<p>➤ Transformando um verbete em podcast</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gravação de podcast
<p>➤ Mais da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como nos comunicamos? • A linguagem é diversa • A língua: seleção e combinação 	<p>➤ Mais da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • A língua varia • Preconceito linguístico
<p>➤ Isso eu já vi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Junto ou separado? 	<p>➤ Isso eu já vi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grafia de palavras muito parecidas
<p>➤ Conversa com arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retrato 	<p>➤ Entre saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa, redação e postagem de verbete na Wikipédia
<p>➤ Expresse-se</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retrato e Autorretrato • Produção de selfie e montagem de painel 	_____
<p>➤ Leitura puxa leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diário de Zlata • Diário de Anne Frank • ECA • Museu da pessoa 	_____
<p>➤ Biblioteca cultural em expansão</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extraordinário • Billy Elliot • O ano em que meus pais saíram de 	_____

férias	
• A bolsa amarela	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depois de analisarmos a forma como estão organizadas as leituras e as atividades nesta unidade, podemos fazer algumas observações. Primeiramente com relação ao tema, o capítulo 1 desta coleção dialoga com o capítulo 1 da coleção anterior, apenas seguindo caminhos levemente diferentes. Por exemplo, o capítulo 1 da coleção FTD abordou a temática “Quem sou eu” com o objetivo de levar os/as estudantes a se auto perceberem. No capítulo 1 da editora Moderna está abordando o “Registro do eu” no mundo, segundo seus autores, visando evidenciar para os(as) alunos(as) as exigências próprias das comunicações públicas, introduzindo ou recuperando a ideia de adequação de linguagem, como é indicada pela CELP 5.

Notamos que as seções de ambos os capítulos coincidem, não somente nos dois analisados, mas em todos os oito que compõem o livro. Também é possível perceber que o capítulo 2, apesar de possuir menos seções, propõe produções mais transformadoras, considerando a participação dos(as) estudantes na vida pública (GNL, 2021; BNCC, 2017). Diferentemente da editora FTD, as unidades da editora Moderna não trabalham com um texto para abrir o diálogo, para depois prosseguir com as leituras centrais, mas já iniciam diretamente nos textos referências. Apenas a título de observação, sob aspectos gerais, a presente editora também não propõe mais de duas leituras de referência para nenhum de seus capítulos, ou seja, a partir das duas leituras centrais, segue-se para as análises linguísticas e para as produções.

Dessa forma, após termos feito as observações básicas iniciais sobre os aspectos estruturais da unidade, seguimos para as análises de suas atividades a partir das categorias analíticas.

4.2.1.1 Categoria de análise 1 – Elementos do componente “como”

A fim de alcançarmos o primeiro objetivo de pesquisa, recorreremos aos elementos do componente “como”, da Pedagogia dos Multiletramentos, para que possamos verificar como as atividades desta unidade didática revelam os componentes Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada.

Conforme ficou visível no Quadro 17, as leituras 1 e 2, em ambos os capítulos, assim como as páginas especiais e a seção “E se eu quiser aprender mais” compõem o território das leituras que servirão para situar os estudantes quanto aos objetivos de aprendizagem, ou seja, olhando com a lupa dos multiletramentos, a prática situada (GNL, 2021). Contudo, apesar dessa preocupação partir de contextos comuns aos/as estudantes na abertura do capítulo, outros textos e seções também são utilizados para o mesmo fim no decorrer no percurso, como podemos notar nas seções “Texto em conversa”, “Mais da língua” e “Isso eu já vi”. Nesse sentido, é possível observar uma prática situada que proporciona aos estudantes a oportunidade de experienciar leituras de práticas já conhecidas, a exemplo dos diários físico e digital e dos tradicionais dicionários, bem como os ajuda a acessarem novos conhecimentos relacionados a estrutura do gênero, linguagem, estilo, propósito comunicativo e implicações sociais.

A instrução explícita (GNL, 2021) ou conceituação aberta (COPE e KALANTZIS, 2015; TILIO, 2021) também se revela de forma integrada, tanto nas interlocuções de Ormundo e Siniscalchi (2018) com os professores, no manual em U, quanto com os(as) alunos(as) nos textos que guiam as atividades. Nas palavras de Cope e Kalantzis (2015, p.4) “conceituar não é meramente uma questão de narrativa didática ou didática baseada em disciplinas acadêmicas legadas, mas um Processo de Conhecimento no qual os alunos se tornam conceitualizadores ativos, convertendo o tácito em explícito e generalizando a partir do particular”. Nesse sentido, conforme afirmam os autores, para se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, a conceituação aberta envolve não somente um processo de instrução, mas o desenvolvimento de uma metalinguagem apropriada para descrever os “elementos do *design*”. No caso específico desta unidade, é possível notar esses movimentos retóricos se estabelecendo, ora quando os autores instruem partindo da conceituação para a teoria, ora da teoria para a conceituação (KALANTZIS; COPE;

PINHEIRO, 2020).

Já o enquadramento crítico (GNL, 1996) ou postura crítica (TILIO, 2021), diferentemente do que vimos na coleção anterior, ocupa um espaço muito tímido nas atividades desta unidade e, assim como no manual em U, não há sugestões de dinâmicas para que os professores aproveitem determinados assuntos para expandi-los com reflexões críticas. Dessa forma, apesar de haver boas leituras, favorecendo uma boa prática situada, e de haver um processo de instrução aberta abrangente, Ormundo e Siniscalchi (2018) relegam o desenvolvimento de uma postura crítica (TILIO, 2021), confirmando, mais uma vez, os resultados das pesquisas já realizadas por Gomes e Pinheiro (2015), em que os livros didáticos focalizam apenas a prática situada e a instrução explícita.

Com relação à prática transformada, elemento que pode ser observado, principalmente, a partir das propostas de produção, conforme consta no manual em U, ela mantém um diálogo com as CEL¹² 1, 2 e 3 da BNCC em todos os quatro volumes da coleção (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.27). Isso significa que os/as estudantes devem, de fato, realizar produções que os/as possibilitem compreender a linguagem e valorizá-la como construção humana para significação da realidade e expressão das subjetividades e identidades sociais e culturais. Além disso, devem desenvolver habilidades para explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) e fazer uso de diferentes linguagens em diferentes contextos (BRASIL, 2017, p. 63). Analisemos a proposta a seguir:

Figura 26 – Produção de Diário e Autorretrato (Capítulo 1 – 6º ano)

Elaborando meu diário

1. Anote na folha a data e o vocativo.
2. Redija alguns parágrafos relatando o evento a partir de uma visão pessoal. Inclua opiniões, reflexões e sentimentos.
3. Verifique se o texto deixa claras quais situações ocorreram e quando. Devem predominar verbos no passado.
4. Escreva um parágrafo final explicando por que os fatos relatados ficarão em sua memória. Alguns verbos deverão aparecer no futuro para fazer referência a como você imagina estar daqui a alguns anos.
5. Assine o texto, incluindo, se desejar, uma despedida.

Agora você tem a primeira versão de seu texto. Releia-o para identificar e corrigir trechos confusos, falhas de ortografia e de pontuação etc. Observe também a divisão dos parágrafos e veja se seguiu todos os passos indicados nas orientações.

¹² Competências Específicas de Linguagens

Nosso autorretrato

Como vocês viram, a artista Adriana Varejão utilizou como base para sua série de retratos uma pergunta feita pelo censo do IBGE. Por meio dessa pesquisa, foi possível chegar a 136 cores que os brasileiros diziam ter. Inspirem-se na série de Varejão para fazer um trabalho coletivo.

1. Elejam um colega que será o modelo das fotos, a exemplo do que fez Varejão. Um de vocês o fotografará com o celular; outro replicará as fotos e fará uma montagem com elas.
2. Passem uma folha de papel pela classe para que os alunos respondam qual é sua cor, como fizeram aqueles que responderam ao censo em 1976. Tentem mostrar as variações: "acastanhado", "branca demais", "cor de pardal" etc.
3. Separem as respostas em categorias, agrupando-as por semelhança.
4. Uma equipe usará um programa de computador para selecionar cores ou para criá-las digitalmente, tendo como base as respostas obtidas na pesquisa.
5. Organizem-se em grupos para inserir as cores pesquisadas nas várias fotografias do modelo, utilizando formas geométricas, assim como fez Varejão.
6. Não se esqueçam de inserir nele um pequeno texto explicativo com informações sobre Adriana Varejão e o processo de trabalho da turma.
7. Exponham o trabalho na classe ou no pátio da escola.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 28, 45).

A partir dos dois exemplos do capítulo 1, percebe-se que a proposta de produção de um diário e de um autorretrato não excede o nível da reprodução, aquele descrito por Geraldi (2011), que toma o princípio da repetição de formas e sentidos conforme o modelo.

No capítulo 2 também há uma produção de verbete seguindo o mesmo modelo, no entanto, para que fique mais clara a ideia de prática transformada de aplicação criativa, uma proposta de produção que sugere converter o gênero Verbetes em Podcast, e outra que sugere a colaboração interventiva dos/as alunos/as, inserindo um verbete na plataforma da Wikipédia, nos remetem, de fato, ao projeto de prática transformada prevista pelo GNL em relação à Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996). Vejamos o exemplo:

Figura 27 – Transformando Verbetes em Podcast e inserindo Verbetes na Wikipédia

Transformando o verbete em *podcast*
Há orientações áudios no MP.

Neste capítulo, vocês criaram verbetes enciclopédicos para explicar um lugar imaginário inventado por um autor de ficção. Eles circularam em um dicionário impresso. Agora, esse conteúdo será divulgado em um *podcast*.

O *podcast* é semelhante a um programa de rádio e pode servir à informação e ao entretenimento. Em geral, os produtores de *podcasts* realizam séries com um conteúdo específico: música, ciência, HQs e *game* são alguns exemplos.

Você e mais quatro colegas gravarão um *podcast* usando um aplicativo de *smartphone*. O conteúdo é o mesmo dos verbetes que vocês produziram, mas adaptado a um novo contexto. [...]

Vamos agora fazer uma atividade que resultará numa publicação.

- 1** Acesse:
 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%A1gina> para saber o que pode e o que não pode ser publicado na Wikipédia.
- 2** Transforme as informações que você pesquisou em tópicos resumidos para sua consulta. Eles devem ser anotados no caderno.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 62, 73).

A proposta 2 é seguida de 8 passos que culminam em enviar o trabalho produzido para a Wikipédia e esperar sua publicação. Dessa forma, as propostas de produção do capítulo 1 parecem transitar em um plano de prática transformada, mas apenas aplicando apropriadamente, enquanto no capítulo 2, Ormundo e Siniscalchi propõem práticas transformadas de aplicações criativas.

Em tempo, mesmo que observemos essas últimas propostas de produção pelo olhar de Tilio (2021), enxergando a prática transformada como prática transformadora, é possível notar tal aspecto, pois ao converter um gênero discursivo em outro, com novas formas, estilos, linguagem, ferramentas, público alvo, os estudantes demonstram habilidades de refletir sobre o mesmo assunto em diferentes contextos, assim como a experiência de se tornarem colaboradores de plataformas com visibilidades globais, como a Wikipédia, ações que podem conduzi-los à percepção de sua importância como agentes sociais em circunstâncias diversas.

Assim, fica evidente uma unidade cujas atividades dialogam

com a Pedagogia dos Multiletramentos, em relação aos elementos do componente “como”, apesar de termos notado poucos espaços para a reflexão crítica, mas observamos, claramente, uma metodologia que propõe uma prática situada de partida, em direção de uma prática transformada ao final (TILIO, 2021).

4.2.1.2 Categoria de análise 2 – Design multimodal

Buscando alcançar o segundo objetivo de pesquisa, passamos a descrever os gêneros textuais apresentados nas atividades desta unidade didática em articulação com a proposta de *design multimodal* da Pedagogia dos Multiletramentos. Como já sabemos, essa categoria prevê a integração dos sentidos produzidos pelas modalidades linguísticas, escrita, oral, visual, espacial, tátil, icônica, auditiva e multimodal (GNL, 1996). Assim, analisamos os gêneros que compõem as duas leituras centrais, de ambos os capítulos, e também alguns gêneros secundários que corroboram o sentido pretendido pelos textos de referência da unidade.

Nessa perspectiva, iniciamos observando as leituras 1 e 2 do capítulo 1, conforme podemos conferir na próxima figura. Para esta atividade, Ormundo e Siniscalchi (2018) apresentam uma escrita cursiva de um diário de uma garota. Os sentidos do texto são incentivados, essencialmente, pelos *designs* linguístico e visual, mas há também outras semioses produtoras de sentidos, a exemplo das representações veiculadas nos coraçõezinhos, nas flores, na marca do beijo, as embalagens de cartinhas e até as cores do papel do diário sugerem uma escrita afetuosa e de grande valor sentimental, conduzindo o(a) leitor(a) à uma certa empatia com o conteúdo e, inclusive, para corresponder aquele sentimento de gratidão e saudade da escritora, mesmo que o leitor do livro não seja um dos destinatários reais, primários. Nesse sentido, são mobilizadas as modalidades linguísticas e visuais, além de outras semioses dos contextos de produção e recepção do texto, características comuns ao gênero diário tradicional, conforme pode ser visto no ANEXO D.

À direita, na imagem da leitura 2, temos outro modelo de diário, já em um suporte diferente do original, com estilo e linguagem manipulados para compor parte de um processo de aprendizagem. Ainda assim, é possível

perceber que os sentidos ultrapassam o *design* linguístico, se estabelecendo também nas cores e nos destaques que se fazem de algumas expressões, no vocabulário de tradução e na imagem datada que mostra o rosto da própria autora.

Apesar dessas duas leituras apresentarem múltiplas semioses e se estabelecerem por mais de uma modalidade da linguagem, não jugamos que se trate de um *design* multimodal, inclusive por se tratar de um gênero que tem o *design* linguístico como tradição, mesmo que seja veiculado por suportes digitais. Nas partes inferiores da Figura 28, temos a exposição do diário de uma blogueira, onde percebemos um conteúdo mais enriquecido com elementos do *design*. Por exemplo, vê-se que o destinatário não é mais o do diário, em si, mas focaliza-se leitores diversos e acidentais. Há uma mescla de imagens que procuram passar uma ideia viva e dinâmica na exposição de elementos com cores significativas, linhas, fotos com expressões faciais da própria autora, ao mesmo tempo em que o *design* linguístico apresenta o texto de sua fala, e da fala dos autores do livro, em caixas de diálogos separadas, em cujos textos fazem-se questionamentos sobre a autora e também trazem explicações e contextualizações.

Nas páginas que sucedem os gêneros apresentados na Figura 28, em meio as atividades de compreensão, interpretação e análises linguísticas, são colocados outros gêneros bem recorrentes nos aspectos das leituras contemporâneas, mas também não passam de pequenas interações entre o visual e o verbal por meio do humor de charges e tirinhas, como poderemos visualizar de forma bem panorâmica no ANEXO E.

Nesse sentido, apesar das múltiplas cores utilizadas como forma de atrair a atenção do leitor, Ormundo e Siniscalchi (2018) dão ênfase mesmo é à produção de sentidos por meio dos *designs* linguístico e visual, interagindo, por vezes, com algumas semioses que geram significados importantes, mas que servem a questões específicas das atividades e não fazem desses gêneros textuais *designs* multimodais.

Para o capítulo 2, as duas leituras apresentadas giram em torno do gênero verbete e tornam repetitivas as mesmas observações das duas leituras que acabamos de analisar, conforme veremos no ANEXO F. nesse sentido, exaustivamente, o texto do verbete tradicional, assim como o texto do verbete digital, veiculado na Wikipédia, se concebem a partir do *design* linguístico, com pouca ou nenhuma imagem integrada. Se olharmos para as páginas seguintes, assim como fizemos no capítulo anterior, novamente

observamos que entre as atividades relacionadas a esses dois textos há uma interação com algumas imagens ilustrativas como charges, Gif's e tirinhas, que são uma riqueza multimodal, mas não chegam a se constituir um *design*. Na próxima imagem, podemos conferir esses aspectos por um percurso de cinco páginas do livro, em todas elas encontraremos alguma imagem, mas quando nos atemos à leitura do texto e da integração dos *designs*, esbarramos no limite linguístico e visual dos costumeiros gêneros textuais, conforme o ANEXO G.

Não podemos esquecer, no entanto, que a própria estrutura do gênero verbete dispensa o uso de outras modalidades, já que a palavra explica a palavra, e que tais gêneros devem compor o conjunto de elementos da aprendizagem dos(as) estudantes. Contudo, é importante relembrarmos que estamos observando atividades direcionadas a alunos que estão chegando da primeira etapa do ensino fundamental, ingressando em uma nova fase de descobertas num processo de aprendizagem para o qual precisamos motivá-los às práticas de leituras, considerando seus envolvimento contemporâneos com a cultura do digital, conforme nos apresentaram Lankshier e Knobel (2007), e sua relação com as imagens e símbolos interativos. Nesse sentido, a leitura do verbete na Wikipédia já faria uma interação com eles no ambiente digital, mas perde essa força quando é atraída para o livro impresso, desperdiçando, assim, a oportunidade de levá-los/as ao contato com os hipertextos, com as ferramentas de edição, com o próprio ato de pesquisar etc.

Assim, mesmo percebendo que os gêneros utilizados na presente unidade não se constituam um *design* multimodal, no sentido do que previam o GNL (2021), a seguir, passamos a analisar se, neles, é possível perceber um processo de aprendizagem que possibilite aos/às estudantes redesenharem suas próprias práticas.

4.2.1.3 Categoria de análise 3 – elementos do componente “o quê”

Para obtermos os resultados do nosso terceiro objetivo de pesquisa, investigamos como os elementos avaliáveis *design*, *designing* e *redesigned* se revelam nas atividades desta terceira unidade didática, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise

linguística/semiótica. Mais uma vez se faz necessário retomar os dados do Gráfico 4 e observarmos o espaço que cada eixo de práticas de linguagem toma na unidade. Além disso, precisamos especificar quais gêneros foram selecionados para compor as atividades conforme as três etapas do processo de aprendizagem do componente pedagógico “o quê”. Para tanto, organizamos os dados no quadro abaixo:

Quadro 18 - Atividades da unidade conforme os eixos de prática de linguagem, alinhados aos elementos do design

	<i>AVALIABLE DESIGN</i>	<i>DESIGNING</i>	<i>REDESIGNED</i>
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Diário • Retrato • Autorretrato • Verbete 	_____	_____
ORALIDADE	-----	-----	• Podcast
ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	_____	<ul style="list-style-type: none"> • Trecho de texto institucional (ECA) • Relato pessoal • Cartum • Tirinha • Gif • Poema • Anúncio publicitário • Letra de 	_____

		canção • Notícia	
ESCRITA	_____	_____	• Autorretrato • Verbetes

Fonte: Elaborado pelo autor.

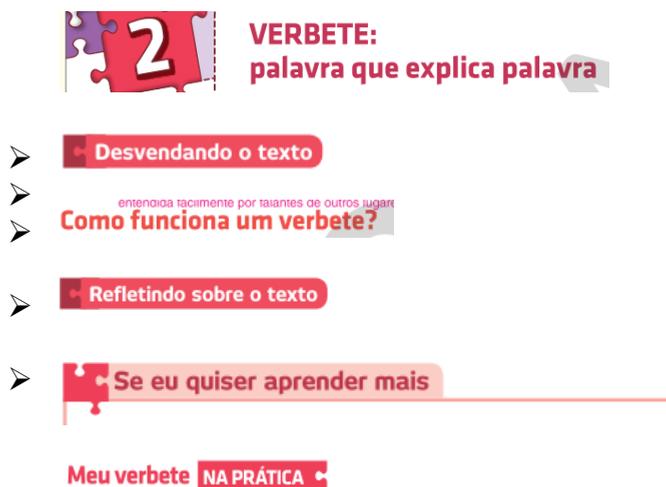
O Quadro 18 mostra quais gêneros são explorados pelos autores do livro na unidade 1. Apesar de o Gráfico 4 ter revelado que o eixo da leitura abrange um espaço de 40% das atividades, observamos que apenas as leituras dos diários e dos verbetes são utilizadas como um possível *available design*, para tratar sobre o assunto que se pretende. O retrato e o autorretrato são lidos com o propósito de responder adequadamente atividades de produção, e as demais leituras que relacionamos como *designing* ocorrem, de fato, em questões específicas, servindo ao propósito de facilitar análises linguísticas, e não para que os/as estudantes saibam sobre seu estilo, estrutura, forma, ou para praticá-los.

Visivelmente a quantidade de gêneros explorados na unidade hora analisada é bem inferior que as duas da outra coleção analisada anteriormente. Além disso, apesar de não termos reconhecido tais gêneros na perspectiva do *design*, para investigar a relação metodológica de Ormundo e Siniscalchi (2018) com o processo de aprendizagem por *design* da Pedagogia dos Multiletramentos, consideramos os gêneros diário, retrato, autorretrato e verbeito como o *available design* da unidade, pois a partir deles, ainda que as leituras de outras semioses sejam relegadas no livro, os professores podem trabalhar um contexto de criação de sentidos que extrapole tal proposta de leitura em sala de aula, fazendo os/as alunos/as perceberem as demais semioses que podem contribuir com uma aprendizagem produtiva.

Com relação ao *design*, apesar da maior quantidade de gêneros explorados, realmente eles estão ali para atender propósitos específicos de análises linguísticas, e a maior parte dos textos que aparecem nas páginas são textos de instruções dos autores do livro. Nesse sentido, nos parece que o caminho central que deve nortear a construção de um novo desenho pelos estudantes na unidade é o da análise linguística e o da reprodução. Vejamos,

por exemplo, o percurso retórico delineado pelos autores no capítulo 1, desde a leitura até à proposta de produção:

Figura 28 – Títulos das seções do capítulo 1 (livro do 6º ano)



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018)

Apesar da ênfase na estrutura da língua, observada nas seções “Como funciona um Verbetes” (sobre a estrutura do gênero) e “Se eu quiser aprender mais” (sobre o uso linguístico) e nas formas de utilizá-la, nas seções “Desvendando o texto” e “Refletindo sobre o texto”, é possível notar uma relação interdiscursiva dessa metodologia de aprendizagem com o elemento *redesigned*, a partir das propostas de produção de podcast e de verbete, respectivamente. Como já descrito, ao tratarmos sobre a prática transformada de aplicação criativa, essas duas produções revelam um objetivo de transformação de práticas, o que podemos classificar como um redesenho, mesmo que Pinheiro (2016) tenha afirmado que toda prática transformada é um *redesigned*, mas que nem todo *redesigned* se torna, necessariamente, uma prática transformada.

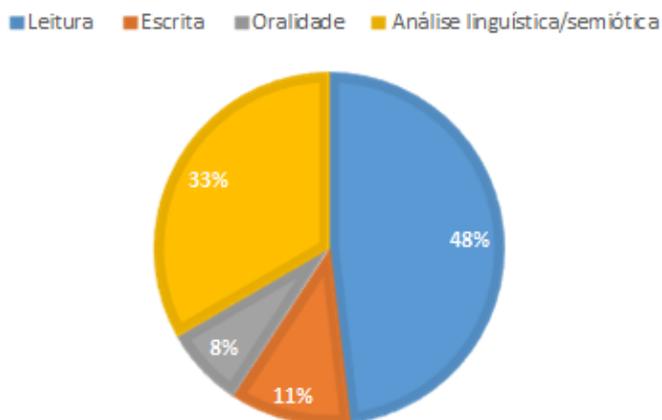
Nessa perspectiva, passemos à análise da última unidade que compõe o corpus, composta pelos capítulos 7 e 8 da presente coleção.

4.2.2 Análise da Unidade 4 - livro do 9º ano

A análise desta unidade didática nos possibilita visualizar procedimentos metodológicos entre o capítulo 1, referente a unidade 1 do primeiro livro, e o capítulo 8, referente a unidade 4, do quarto livro da coleção da Editora Moderna para o ensino fundamental anos finais, PNLD (2020), depois de decorrida uma trajetória de quatro anos no processo de aprendizagem junto aos alunos desta etapa de ensino. Nesse sentido, também é possível compará-la à última unidade analisada na coleção anterior (Tecendo linguagem), verificando pontos congruentes e divergentes em relação à Pedagogia dos Multiletramentos, podendo conhecer a forma como ambas revelam tais procedimentos pedagógicos.

A unidade 4 do livro do 9º ano é composta pelos capítulos 7 e 8, os quais trazem os temas “Conto e romance de ficção científica: um pé no futuro” e “Artigo de divulgação científica: a arte de tornar simples o complexo”, respectivamente. Já de início, no Gráfico 5, verificamos percentualmente como estão distribuídas as suas atividades entre os eixos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica.

Gráfico 4 - Percentual de atividades por eixo de práticas de linguagem. Unidade 4 da coleção Se liga na língua - Editora Moderna para o 9º ano do EF



Fonte: Elaborado pelo autor.

A presente unidade é constituída de 27 atividades dentre as quais, conforme nos revela o Gráfico 4, 13 delas compõem o eixo da leitura, enquanto 9 são dedicadas às análises linguísticas (33%), 3 à escrita (11%) e 2 à oralidade (8%). O percentual de leitura descrito acima, quando comparado ao que vimos nas outras três unidades anteriores, mostram uma inversão na quantidade de propostas de leitura das duas coleções. Na coleção Tecendo linguagens optou-se por uma abrangência de 61% de leituras no livro do 6º ano, enquanto no livro do 9º ano encontramos apenas 42%. Nas unidades desta coleção, houve uma abrangência de 40% no livro do 6º ano, aumentada para 48% no livro do 9º ano.

O porquê de uma coleção optar por iniciar com mais leituras e terminar com menos, enquanto a outra faz o caminho reverso, não fica claro, mas essa ideia de destacar o eixo da leitura em detrimento das demais práticas, comum às duas coleções, pode revelar uma intenção de expandir a exploração cognitiva nos/as estudantes, considerando que sua bagagem de experiências leitoras vem aumentando em todo o percurso da etapa. Esse procedimento coaduna com a premissa do Grupo de Nova Londres de que a mente humana é situada e social e que, portanto, são a partir dessas leituras e do trabalho colaborativo que se estabelece um bom processo de conhecimento.

Buscando conhecer os aspectos das leituras propostas nesta unidade e pretendendo organizá-las de forma que possamos visualizá-las conforme os eixos de prática de linguagem e campos de atuação da BNCC (2017), apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 19 - Gêneros textuais da Unidade 4 (9º ano) – Editora Moderna

CAMPOS DE ATUAÇÃO	LEITURA	ESCRITA	ORALIDADE	ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA
JORNALÍSTICO	Resenha Reportagem Anúncio publicitário	Conto de ficção científica Artigo de divulgação		Atividades de análise linguística/semiótica

-MIDIÁTICO	Artigo de divulgação científica Notícia Entrevista	Resenha	—	
ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	—	—	—	Atividades de análise linguística/semiótica
PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Transcrição de vídeo Transcrição de documento	—	Produção de vídeo	Atividades de análise linguística/semiótica
ARTÍSTICO LITERÁRIO	Conto de ficção científica Romance de ficção científica Tirinhas Poema Canção	—	Exposição de sarau	Atividades de análise linguística/semiótica

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro revela um predomínio de gêneros textuais que contemplam o campo de atuação jornalístico-midiático face aos demais, bem como mostra a ausência de gêneros que contemplem o campo de atuação na vida pública. Da mesma forma, gêneros que contemplem o eixo da oralidade e da escrita são bem escassos, sendo as análises linguísticas, de fato, sobressalentes. No Quadro 20 organizamos o cronograma de atividades dos dois capítulos.

Quadro 20 - Resumo da Unidade 4, livro do 9º ano (Moderna), por capítulos e seções

<p>Capítulo 7</p> <p>CONTO E ROMANCE DE FICÇÃO CIENTÍFICA: Um pé no futuro</p>	<p>Capítulo 8</p> <p>ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: A arte de tornar simples o complexo</p>
<p>➤ Leitura 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • UMA SEMANA NA VIDA DE FERNANDO ALONSO FILHO <p>Desvendando o texto</p> <p>Como funciona um conto ou romance de ficção científica?</p>	<p>➤ Leitura 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • POR QUE AS CIDADES COSTUMAM SER MAIS QUENTES DO QUE O CAMPO? <p>Desvendando o texto</p> <p>Como funciona um artigo de divulgação científica?</p>
<p>➤ Leitura 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • SEGUNDO CAPÍTULO DE “O CAÇADOR DE ANDRÓIDES <p>Refletindo sobre o texto</p>	<p>➤ Leitura 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO <p>Refletindo sobre o texto</p>
<p>➤ Se eu quiser aprender mais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como podemos introduzir os personagens 	<p>➤ Se eu quiser aprender mais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como tornar uma explicação mais acessível
<p>➤ Meu Conto de ficção científica na prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de produzir • Momento de escrever • Momento de apresentar 	<p>➤ Nosso artigo de divulgação científica na prática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Momento de produzir • Momento de escrever • Momento de apresentar
<p>➤ Textos em conversa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem: A guerra da inteligência artificial 	<p>➤ Textos em conversa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragmento transcrito de um documento da Embrapa • Fragmento transcrito de um

	<p>documento do Ibama</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragmento transcrito de um documento do MPF
_____	<p>➤ Transformando o artigo de divulgação científica em representação artística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir uma imagem em desenho
<p>➤ Mais da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orações que expressam circunstâncias • Valor semântico das conjunções • Outras maneiras de expressar circunstâncias • Orações que expressam circunstâncias na prática 	<p>➤ Mais da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orações desenvolvidas ou reduzidas • As orações reduzidas na prática
<p>➤ Isso eu ainda não vi</p> <ul style="list-style-type: none"> • A correlação verbal nas orações que expressam circunstâncias 	<p>➤ Isso eu ainda não vi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casos especiais de concordância verbal
<p>➤ Conversa com arte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arquitetura 	<p>➤ Entre saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agir de modo ético quanto a fake news. • Situação de quem compartilha e de quem recebe fake news • Conhecer sites que desmentem fake news • Pesquisar e produzir um vídeo de divulgação científica
<p>➤ Expresse-se</p>	<p>➤ Minha canção</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brasil, Brasil! • Produção de resenha sobre a música

Fonte: Elaborado pelo autor.

Depois de ladeá-los, confirmamos as hipóteses apresentadas na unidade 1, desta coleção, de que cada capítulo segue com autonomia temática, mantendo-se apenas a mesma estrutura metodológica, e que há um foco na exploração de diferentes gêneros textuais para nortear os temas em discussão e dar bases para o desenvolvimento de atividades gramaticais. Além disso, o capítulo ímpar é mais extenso que o par, sendo este último para a conclusão da unidade e para finalizar a coleção. Nesse sentido, apresentam estruturas diferentes a partir da seção “Isso eu ainda não vi”, onde no capítulo 7, segue-se com mais quatro seções de reflexões a saber: “Conversa com a arte”, “Expresse-se, “Leitura puxa leitura” e “Biblioteca em expansão”, enquanto o capítulo 8 encerra-se com uma seção de reflexão entre saberes e a letra de uma canção.

Depois de lançarmos um olhar atento sobre a parte estrutural da presente unidade, bem como sobre seus gêneros textuais e seções, passamos a analisar suas atividades a partir das nossas categorias de análise a fim de verificar uma possível relação com a Pedagogia dos Multiletramentos.

4.2.2.1 Categoria de análise 1 – elementos do componente “como”

Para atender os objetivos e responder às questões que norteiam esta pesquisa, analisamos as atividades desta unidade buscando verificar a forma como se evidenciam os elementos prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021). Nesse sentido, voltamos a nos apropriar da estrutura dos capítulos para facilitar a identificação, primeiramente, dos movimentos pedagógicos que se relacionam com a prática situada, prosseguindo, oportunamente, com os demais elementos do componente “como”.

Uma vez que a estrutura desses dois capítulos se assemelha às estruturas dos demais da coleção, procuramos uma brevidade descritiva, priorizando as análises. Assim, cabe destacar que as seções de primeira e segunda leitura, bem como a seção “E se eu quiser aprender mais”, constituem-se uma primeira etapa de leituras que dialogam com a prática situada do GNL, servindo de bases para um primeiro momento de produção em ambos os capítulos. Após as leituras das três seções iniciais, o capítulo 7

propõe a produção de um conto ou romance de ficção científica na prática, e o capítulo 8 propõe um artigo de divulgação científica na prática, ou seja, depois de uma leitura que direciona os(as) estudantes aos conhecimentos estruturais, de conteúdo, forma e estilo dos gêneros, pede-se para que sigam algumas prescrições e reproduzam o mesmo gênero conforme o modelo (GERALD, 2011).

É importante ressaltarmos a existência de caixas de diálogos permeando as seções, convidando os estudantes para partirem de suas observações empíricas para se alcançar um conhecimento teórico a respeito do objeto de aprendizagem. Esse procedimento de aciona conhecimento de mundo para depois inserir as teorias que lhes fundamentam, se correlaciona com o que Cope e Kalantzis (2015) e Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) chamam de experimentar o conhecido, para que se possa, a partir disso, experimentar o novo, a exemplo da seção “Isso eu ainda não vi”. Em alguns momentos Ormundo e Siniscalchi (2018) fazem o contrário, os autores colocam boxes orientando que determinadas atividades devem iniciar por uma teoria e partir para uma prática, o que pode indicar uma partida para a realização de novas práticas transformadas.

Depois dessa primeira parte, volta-se a leituras de outros textos menores que dialogam com o assunto (os intertextos), procurando levar a turma ao conhecimento das relações entre textos dos mesmos eixos temáticos, porém, não mais seguindo a direção de uma prática transformada a partir das primeiras práticas, mas tomando tais textos como bases para responder atividades de análises linguísticas.

A instrução explícita também se dá, ora por nomeação, dialogando com as teorias, ora por conceituação, dialogando com o senso comum. Em pequenas caixas de diálogo, nas laterais das páginas, os autores Ormundo e Siniscalchi mantêm um constante diálogo com os(as) estudantes e professores, simultaneamente, por meio do suporte Manual em “U”, assim como também pela inserção de vocabulários, legendas, pelas escolhas das imagens, pela indicação dos descritores, habilidades e competências a serem desenvolvidos e pelos comandos das próprias atividades. Observemos a figura 29.

Figura 29 - Instrução aos alunos (à direita e ao centro) e aos professores (à esquerda)

Fala aí – Veja se um ou mais alunos são leitores de ficção científica e peça-lhes que comentem as obras já lidas. Outra opção é pedir que falem de filmes ou séries, como *Star Wars*, *Elysium*, *Gravidade*, *Doctor Who*, *Stranger Things* etc.

Da observação para a teoria

Chamamos de **ficção científica** os enredos que enfatizam fatos e ambientes ligados à ciência e à tecnologia. O autor desenvolve a narrativa imaginando um cenário futuro a partir dos conhecimentos que a humanidade já tem. Algumas histórias são muito rigorosas quanto ao conteúdo científico, buscando ser absolutamente plausíveis, enquanto outras admitem situações mais fantasiosas.

Essas narrativas podem tomar a forma de contos, novelas e romances, além de ser a base de roteiros de filmes, animações, vídeos etc. No desenvolvimento do enredo, elas incorporam características relativas a outras formas de ficção, como as histórias policiais ou de terror, as disputas militares, os dramas psicológicos etc.

Fala aí!

Esse foi o seu primeiro contato com a ficção científica ou você já tinha lido narrativas desse tipo? Você gosta de histórias com ambientação futurista?

Resposta pessoal

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 214).

Dessa forma, as instruções se dividem claramente entre uma parte que explica o objeto de aprendizagem teoricamente, e uma que dá instruções de como reproduzir tal conhecimento, seja em uma perspectiva autônoma ou ideológica (STREET, 1984)¹³.

Com relação ao enquadramento crítico, os textos norteadores dos dois capítulos, em si, já são um mote para excelentes reflexões sobre a existência humana no futuro, bem como sobre o que pode se esperar dos avanços quanto a inteligência artificial, e sobre artigos de divulgação científica, questões climáticas, de uso de agrotóxicos etc. Contudo, os comandos das atividades pouco propõem pausas para discussões que insiram o/a aluno/a no debate coletivo sobre tais fatos, se mantendo mais no nível de uma aprendizagem funcional.

Nas orientações do manual em “U”, para os professores, no entanto, é possível notar sugestões de debates guiados visando aprofundar discussões, como por exemplo, sobre o desenvolvimento da inteligência artificial, (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.228). Dessa forma, o capítulo encerra-se com orientações para a produção de uma resenha crítica,

¹³ Na busca por definições conceituais para os termos alfabetização e letramento, na década de 1980, muitos autores deixaram suas contribuições. Dentre eles, em 1984, em sua obra *“Literacy in theory and practice”* Brian Vincent Street postulou que os letramentos são sociais e excedem a noção de alfabetização, pois se trata de um fenômeno que não se restringe a uma etapa do processo educacional, mas abrange todo o percurso da vida. Assim, propôs que há dois modelos de letramento: autônomo e ideológico. Na descrição do autor, o modelo autônomo é representado pelo modelo tradicional e institucionalizado de escolarização: aquele que busca formar o aluno tecnicamente, desprestigiando os letramentos informais, dando ênfase a serialização, ao conteúdo e a formalidade linguística. Já o letramento ideológico diz respeito à valorização das práticas de produções orais e dos sentidos das pragmáticas não verbais, não em oposição ao modelo autônomo, mas para ampliar o campo de investigação (STREET, 1984).

em cujo texto o objetivo é analisar se letras de canções que tratam sobre aspectos de beleza do Brasil se reportam a linguagem romântica ou ficcional, ou se demonstram, de fato, a dura realidade do país.

Por fim, a prática transformada de aplicação criativa foi um dos elementos que se destacaram na análise anterior e mantiveram-se, de certa forma, em mesma perspectiva nesta última unidade da coleção. Dessa forma, as primeiras duas produções referentes as duas leituras motivadoras de cada um dos capítulos, são práticas de produção que sugerem o “faça tal qual o modelo” (GERALDI, 2011), com finalidades evidentes na produção conteúdo para aquisição de nota para o diário do professor.

Contudo, apesar da aridez do capítulo 7, há propostas mais criativas no capítulo 8. Por exemplo, pede para que os estudantes criem uma pintura artística que represente uma informação científica, da mesma forma que pede também para que produzam um vídeo de divulgação científica, e que redijam uma resenha crítica a partir da escuta de uma letra de canção. Nesse sentido, parece-nos tratar de três produções textuais que requerem habilidades específicas para desenvolver determinados discursos em diferentes gêneros e esferas de comunicação social, bem como adequar a linguagem científica à linguagem popular, uma espécie de transposição didática, caracterizando, portanto, uma prática transformada de aplicação criativa.

4.2.2.2 Categoria de análise 2 – Design multimodal

Para concluir o segundo objetivo específico de pesquisa, que consiste em descrever os gêneros textuais apresentados nas atividades da presente unidade didática em articulação com a proposta de *design multimodal* da Pedagogia dos Multiletramentos, buscamos analisar os dois textos centrais dos capítulos 7 e 8, a fim de que possamos descrevê-los. Dessa forma, como fizemos nas análises anteriores, unimos as leituras em pares, leitura 1 do capítulo 7 com a leitura 1 do capítulo 8 (ação repetida para as leituras 2), para que possamos avançar com as análises de forma simultânea, de acordo com o ANEXO H.

Ao direcionarmos o nosso olhar para as primeiras leituras, não é difícil perceber alguns aspectos gerais que se relacionam com a multimodalidade dos textos contemporâneos, uma das premissas que formam os principais eixos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Primeiramente, antes de realizar uma leitura do texto escrito, os olhos dos leitores são atraídos pelas fortes cores que tematizam o texto, assim como também para as imagens que o ilustram, mobilizando os *designs* visual e linguístico, simultaneamente.

Uma das observações muito importantes diz respeito ao tipo de gênero que compõe ambos os capítulos. Assim, o texto que compõe a parte superior da imagem é um fragmento de romance de ficção científica, referente à primeira leitura do capítulo 7, e o texto da parte inferior é um artigo de divulgação científica, referente ao capítulo 8. Embora a primeira leitura do capítulo 7 seja mais extensa que a do capítulo 8, podemos notar que, para ambas, Ormundo e Siniscalchi propõem imagens em desenho buscando ilustrar as informações do texto escrito.

Apesar de as vezes termos a impressão de que colorir a página e criar elementos que representem a escrita seja só uma maneira de colocar “purpurina no bolo” e se passar por uma obra que interage pela multimodalidade, de fato, as sensações produzidas pelo *design* visual podem acionar uma sinestesia em muitos aspectos do texto. Por exemplo, no texto superior, lustres em forma de olhos descaídos e tristes, somados a um aquecedor para um pequeno cômodo com uma pessoa solitária, e uma janela que mostra um ambiente externo sombrio e sem horizonte, são aspectos que reforçam a imaginação antes mesmo da leitura escrita.

No texto inferior, esses sensores sinestésicos são estimulados pelas cores das folhas das árvores, pelo aspecto do ambiente rural, identificando um clima agradável e fresco, por vezes propondo cheiro de natureza, e também pelos aspectos poluídos e de cores fortes, representando o clima quente da cidade e o aglomerado em que vive sua população.

Assim, podemos observar que há mais detalhes imagéticos integrados a outras multissemiões nas leituras 1 da última unidade do livro do 9º ano em contraponto as da primeira unidade do livro do 6º ano. Esses aspectos, sem dúvidas, aproximam esses gêneros do *design* multimodal, pois além dos aspectos da própria leitura, nas páginas do livro, os estudantes também dispõem das informações do texto escrito e dos sentidos que se somam a partir do seu conhecimento de mundo, os aspectos de seu contexto de moradia, da escola, dos colegas, da sala de aula, os direcionamentos do professor etc, ou seja, há uma relação interdiscursiva com as premissas do GNL e da BNCC para a aprendizagem por *design* de significados.

Para a segunda leitura do capítulo 7, também procura-se manter os aspectos acima mencionados, mas percebemos que na segunda leitura do capítulo 8, apesar de se tratar da transcrição da uma fala originada em um vídeo, o texto se torna mais extenso e há um predomínio do design linguístico. Contudo, é um texto que mantém aspectos da oralidade, fator que aproxima o leitor da leitura, e mobiliza os sentidos auditivos, visuais, assim como produz sensação de cheiro, sabor, e uma modalização retórica repleta de suspenses e curiosidades que tanto servem de entretenimento, como também de uma porta aberta à ciência, conforme podemos conferir no ANEXO I.

Dessa forma, observamos que, apesar de as leituras principais nos capítulos da coleção se mostrarem relativamente extensas, há uma preocupação dos autores do livro quanto às interações multimodais e multissemióticas, aspectos que dialogam com os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos para o *design* multimodal.

4.2.2.3 Categoria de análise 3 – elementos do componente “o quê”

Por fim, para chegarmos à conclusão do terceiro objetivo de pesquisa que consiste em investigar como os elementos avaliáveis *design*, *designing e redesigned* se revelam nas atividades desta unidade didática, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica, novamente organizamos um quadro para que possamos observar a distribuição dos gêneros textuais e das atividades no processo de conhecimento sugerido pelos elementos do design, seguindo a organização metodológica proposta por Bardin (1977).

Quadro 21 - Atividades da unidade 4, conforme os eixos de prática de linguagem alinhados aos elementos do design

	<i>AVAILABLE DESIGN</i>	<i>DESIGNING</i>	<i>REDESIGNED</i>
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Conto ou romance de ficção científica • Resenha de filme • Trecho de reportagem • Conversa com arte • Tirinhas • Artigo de divulgação científica • Textos em conversa • Trecho de entrevista 	-----	-----
ORALIDADE	-----	-----	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de vídeo de divulgação científica
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Orações – teoria • Conjunções – semântica teórica • Isso eu ainda não vi • E se eu quiser aprender mais? 	<ul style="list-style-type: none"> • As orações reduzidas na prática • Orações desenvolvidas e reduzidas – exercícios • Reflexão sobre o texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Orações que expressam circunstâncias na prática
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Orações que expressam circunstâncias - teoria • Orações desenvolvidas e reduzidas – teoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Meu conto de ficção científica na prática • Nosso artigo de divulgação científica na prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformando o artigo de divulgação científica em representação artística • Concurso literário • Antologia de ficção científica

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre o elemento *available design*, ao analisar o Quadro 21, é

notória a vasta possibilidade de recursos de criação de sentidos disponível para os(as) estudantes. Como visto na categoria *Design Multimodal*, há uma riqueza de imagens, textos escritos, links, atividades de análises linguísticas, trechos de vídeos, enfim, de fato, aspectos de uma prática situada que resulta em um mundo de *designs* de forma bastante significativa (GNL, 2021, p. 133).

Com relação ao elemento *designing*, que é o processo de desenhar, colocar as mãos na massa para tentar reproduzir ou inovar a partir das informações dadas, os eixos de análises linguísticas e de escrita são onde Ormundo e Siniscalchi propõem o desenvolvimento de habilidades e competências que capacitam os estudantes para um *redesigned*, não sendo aproveitado para esse processo de conhecimento o eixo da oralidade, elemento que julgamos importante para um *designing* baseado em debates, discussões com colegas, entrevistas etc.

O elemento *designing* está relacionado aos elementos de instrução explícita e de enquadramento crítico, vistos na categoria do componente “como”, e não mantém uma linha de fronteira entre o *available design* e o *redesigned*, mas apresenta-se como um contínuo, de forma a estabelecer uma tensão entre ambos (FAIRCLOUGH, 1992, 1995 *apud* GNL, 2021), assim como se propõe na prática situada em relação à prática transformada.

Por fim, também é possível notar aspectos bem definidos de um *redesigned*. Certamente se olhássemos apenas para o capítulo 7 sentiríamos falta de uma prática transformada que constituísse como tal, mas quando olhamos para a unidade de maneira global notamos que os autores da obra optaram por direcionar os/as alunos/as a práticas criativas e inovadoras ao final do último bimestre. Esse método pode ser uma forma de fazer os estudantes compreenderem que ao final de cada módulo didático esperam-se deles demonstrações de práticas que evidenciem habilidades criativas e colaborativas. Em relação a isso, o GNL (2021, p. 123) propõe que esse processo faz dos/as estudantes, realmente, construtores de significados (*meaning-makers*), transformando-se, inclusive, a si mesmos.

É, portanto, uma unidade que mantém um diálogo com a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 2021) e que procura coadunar com a premissa da BNCC, em que os professores devem levar os estudantes a excederem a ideia de participação “mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem, mas também permitir-lhes ser mais do que

um “usuário da língua/das linguagens”, um *designer*. (BRASIL, 2017, p. 70).

Na Figura 30, procuramos ampliar a visão para observar os títulos dos capítulos que abrem e fecham as duas coleções, ligando os assuntos da unidade 1 à unidade 16 de cada uma das obras, uma ampla prática situada em direção a uma ampla prática transformada, ação que nos fez perceber certa interdiscursividade. Assim, observamos trilhas ideológicas e objetivos distintos entre as duas coleções de forma paralela.

O percurso didático da editora FTD mostrou-se engajado na preparação do/a estudante para o mercado de trabalho, enquanto a coleção da Editora Moderna evidenciou uma preocupação de seus autores em iniciar a etapa do ensino fundamental com uma temática voltada ao conhecimento da letra, ou, como consta no texto da base, “letramento da letra” (BNCC, 2017, p. 69), no sentido do “Modelo autônomo de letramento” proposto por Street (1984), culminando-a com temáticas voltadas ao pensamento científico, o que pode revelar um material didático mais engajado em uma aprendizagem técnico-científica. Vejamos a ilustração na figura 30.

Figura 30 - Linha do tempo das coleções: da prática situada à prática transformada



Fonte: Elaborada pelo autor

Nesse sentido, ainda que o objetivo dos autores de ambas as coleções não tenha sido o de uma produção baseada na Pedagogia dos Multiletramentos, quando comparamos esses materiais didáticos com tais premissas, conseguimos perceber os seguintes aspectos: no material da FTD há uma prática situada inicial, que leva os/as aluno/as a se auto perceberem, para se chegar a uma prática transformada final, ao longo dos quatro anos de aprendizagem. Também é possível notar que, ao engajar os/as estudantes numa aprendizagem inicial que os leve ao conhecimento das normas técnicas da língua, quem utiliza a coleção da Moderna é influenciado a um diálogo transformado sobre temas científicos ao final da etapa educacional.

Em outras palavras, trata-se de um material que dialoga, em certa medida, com a Pedagogia dos Multiletramentos, ainda que grande parte dele seja mantenedor de uma aprendizagem embasada em correntes teóricas que fundamentaram LDs que circularam em anos anteriores, conforme documentos de orientação curricular anteriores, portanto, com poucas novidades em relação aos multiletramentos. Assim, diante do exposto, prosseguimos, para as considerações finais, em cuja seção fazemos nossos apontamentos e ponderações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E*sta pesquisa analisou a relação de atividades em materiais didáticos, conforme a BNCC, com a Pedagogia dos Multiletramentos, em três aspectos centrais, quando observado o Manifesto do Grupo de Nova Londres: o design multimodal (design linguístico, design visual, design oral, design auditivo, design espacial) os elementos do componente “o quê” (avaliável design, designing e redesigned) e os elementos do componente “como” (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada).

Seu objetivo central consistiu em analisar como atividades em LD do PNLD (2020) relacionam as diretrizes do componente Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Fundamental anos finais à Pedagogia dos Multiletramentos. Como objetivos específicos buscamos: 1) verificar como atividades em unidades didáticas de livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais revelam os componentes prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada da Pedagogia dos Multiletramentos; 2) descrever os gêneros textuais apresentados nas atividades das unidades didáticas dos livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais, em articulação com a proposta de *design multimodal* da Pedagogia dos Multiletramentos; 3) investigar como os elementos avaliáveis *design, designing e redesigned* se revelam em atividades das unidades didáticas dos livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica.

Dessa forma, considerando as contribuições e resultados de pesquisas apresentados na fundamentação teórica, bem como todo o percurso teórico metodológico e as nossas análises e discussões, consideramos que os objetivos foram alcançados. Assim, na sequência, apresentamos possíveis respostas para as questões que nortearam esta pesquisa.

Em relação a primeira questão de pesquisa - *de que forma*

atividades em unidades didáticas de livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais revelam os componentes Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformada da Pedagogia dos Multiletramentos? – nas primeiras partes das nossas análises já verificamos que todos os elementos puderam ser identificados, ora mais explicitamente, ora mais implicitamente. Nesse sentido, ambas as coleções analisadas, em suas atividades, dialogam com as premissas da Pedagogia dos Multiletramentos, quanto aos elementos do componente “como”, embora, em algumas ocasiões, minimizam o seu potencial, resumindo-os a simples ferramentas de produção de habilidades e competências para atingir objetivos avaliativos, apesar de também ter sido possível notar certa integração e potencialização quanto ao processo de conhecimento em algumas situações (PINHEIRO, 2016; GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018).

Em relação à segunda questão de pesquisa - *Como os gêneros textuais apresentados nas atividades das unidades didáticas dos livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais se articulam com a proposta de design multimodal da Pedagogia dos Multiletramentos?* – observamos que, na coleção Tecendo linguagens, Oliveira e Araújo (2018) procuram apresentar gêneros que dialoguem com o design multimodal na abertura das unidades, nas seções “Para começo de conversa”. Contudo, durante os percursos das quatro práticas de leituras que se seguem, uma espécie de prática situada para os capítulos, os autores se apropriam de gêneros mais simples, destacando o design linguístico em detrimento dos demais.

Quanto à coleção “Se liga na língua”, da editora Moderna, em ambas as unidades, percebemos um destaque ao *design* linguístico. Em algumas atividades Ormundo e Siniscalchi (2018) inserem imagens para complementar o sentido do texto escrito, mas o material didático elaborado por esses autores se mostrou mais engajado em um letramento mais tradicional, na perspectiva do letramento autônomo (STREET, 1984). Assim, notamos que a utilização da categoria *design* multimodal, conforme previa o GNL (2021), varia de coleção para coleção, de unidade para unidade e de capítulo para capítulo, ainda que tenhamos conhecimento da multiplicidade modal dos textos contemporâneos, e que estejamos nos referindo ao material didático das duas editoras de maior destaque no cenário editorial brasileiro dos últimos cinco anos.

Por fim, quanto à terceira questão - *de que maneira os elementos avaliável design, designing e redesigned se revelam nas atividades das unidades didáticas de livros de português do PNLD (2020) para o Ensino Fundamental anos finais, a partir dos eixos integradores de leitura, produção, oralidade e análise linguística/semiótica?* – de fato, tais elementos se revelaram, em parte, em cada uma das unidades. Quando nos referimos ao *avaliável design* e ao *redesigning*, esses são dois elementos recorrentes no modelo pedagógico que rege as atividades, mas como vimos em relação aos elementos do componente “como”, há práticas transformadas de aplicação criativa, e há outras apenas de aplicação apropriada.

Nesse sentido, retomando o posicionamento de Pinheiro (2015), todo *redesigned* é uma prática transformada, mas nem toda prática transformada é um *redesigned*, já que apenas as práticas de aplicação criativa revelam o novo *avaliável design*, diferente daquele disposto no início de uma determinada atividade. Assim, nem todas as atividades analisadas revelaram uma prática transformada de aplicação criativa: algumas delas se detiveram apenas na aprendizagem da técnica, na perspectiva a que se referiram Pietri (2010) e Malfacini (2015).

Em relação aos eixos da leitura, escrita, oralidade e análises linguística/semiótica, há uma dinâmica mais relevante na coleção Tecendo linguagens no sentido de integrar esses fatores na aprendizagem por *design*, visando levar os(as) estudantes a experiências que se articulem nas várias esferas de práticas de linguagem previstas na BNCC. Já a coleção Se liga na língua, apesar de revelar aspectos semelhantes em diversos momentos, mantém o eixo da oralidade em baixíssima evidência face aos outros três.

Apesar das observações acerca do interdiscurso entre as atividades das duas coleções e os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, as teorias pedagógicas que, de fato, fundamentam as propostas didáticas das unidades são baseadas nos princípios pedagógicos de Lev Vygotsky (1896-1934) e nas filosofias de linguagem de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Sobre os multiletramentos, há referência apenas ao que autores como Rojo (2009, 2012, 2013) e Rojo e Barbosa (2015) apresentam sobre o conceito do termo “multi”, apesar de apresentar, nas atividades, certa relação com os elementos dos componentes pedagógicos propostos pelo GNL.

Para fazermos um resumo de algumas constatações, observamos que as propostas da coleção de Oliveira e Araújo (2018) são, de fato,

baseadas nos pilares aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser foram o guia pedagógico ao longo das unidades, da mesma forma que Ormundo e Siniscalchi (2018) buscam se estabelecer no projeto de “aprender fazendo”, “convivência acima de tudo” e “descoberta e engajamento”, assim como defendem nos manuais dos professores.

Pudemos observar aspectos semelhantes em ambas as coleções, embora a Pedagogia dos Multiletramentos não tenha sido uma proposta pedagógica declaradamente tomada como norte para as atividades em nenhuma das obras, ainda que se apresentem como um material didático conforme a BNCC. Quanto aos aspectos formais, a coleção *Tecendo Linguagens*, da editora FTD, mostrou-se mais apegada aos moldes tradicionais dos gêneros textuais, enfatizando estilo, forma e conteúdo, e relegando, de certa maneira, uma prática transformada de aplicação criativa (COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), mantendo-se no plano de uma aprendizagem que, apesar de mesclar boas práticas situadas, instruções e reflexões críticas, se conforma em reproduzir o conhecimento conforme o modelo (GERALDI, 2011; PINHEIRO, 2015).

A coleção *Se liga na língua*, da editora Moderna, mostrou-se mais preocupada em estabelecer atividades que evidenciassem uma prática transformada de aplicação criativa, mas relega, em certa medida, o enquadramento crítico, ações que, mesmo se mostrando criativas, podem representar uma aprendizagem funcional, mantendo a prática de desenvolvimento do letramento autônomo (STREET, 1984), pois lhes faltam reflexões críticas avaliativas com respeito às relações de poder e aos interesses dos participantes no processo de conhecimento (CAZDEN, 2006 *apud* COPE; KALANTZIS, 2015). Nesse sentido, os(as) estudantes apresentam uma prática transformada em determinado sentido estrito, mas são tolhidos de uma efetiva prática transformadora (TILIO, 2021).

Ainda em relação aos elementos do componente “como”, ampliando a visão dos contextos internos das unidades e expandindo para toda a coleção, em suas dezesseis unidades, precisamos considerar alguns detalhes. Primeiramente, em relação a Editora FTD: observamos que Oliveira e Araújo (2018) abriram os diálogos da etapa com uma temática voltada ao auto descobrir-se: “Quem é você?”. Nessa perspectiva, encerram o ciclo, na décima sexta unidade, dialogando sobre a escolha de uma profissão e justificando que, somente é possível realizar boas escolhas profissionais, se houver autoconhecimento. Isso revela um material didático

claramente engajado em preparar estudantes para o mercado de trabalho, confirmando os posicionamentos de Pietri (2010) e Malfacini (2015) sobre a educação dos anos 1970, e a premissa da BNCC sobre a finalidade da etapa educacional subsequente - ensino médio - que é a preparação básica do educando, primeiramente para o mercado de trabalho, e também para a cidadania (BRASIL, 2018, p.464).

Esses dados realmente nos levam a refletir o livro didático como um veículo ideológico, que direciona o trabalho dos professores e revela uma forte tendência na formação de pessoas para assumirem funções no mercado de trabalho, conforme previa Bittencourt (1993). Refletimos sobre os reais propósitos de uma educação aparelhada por um sistema capitalista, onde os direcionamentos que chegam à sala de aula partem de um crivo central, distante da escola, oriundos de um jogo de interesses claramente explícitos, controlados por um “pequeno grupo” que define uma BNCC com um conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver nas etapas de educação básica (BRASIL, 2017, p.7). Ao refletir sobre essas relações de poder, compreendemos porque tantos materiais engajados na construção de uma educação para a liberdade são reprovados nos editais do PNL D, e porque alguns materiais de autores encomendados adquirem predileção e notabilidade, mesmo que não apresentem novidades consideráveis, assim como observou González (2015). Enquanto age assim, o sistema sucateia e transforma a educação em mercadoria rentável (comércio de livros), uma vez que não se pode abrir mão de enriquecimentos materiais, ainda que seus métodos estejam em desacordo, em grande medida, com a realidade heterogênea e multifacetada dos(as) sujeitos da aprendizagem.

É oportuno salientar que as observações feitas nas unidades não tiveram a pretensão de qualificar ou desqualificar as obras. O que objetivamos, no entanto, foi analisar como são evidenciados os multiletramentos em suas atividades, haja vista o posicionamento dos autores em afirmar que os livros estão conforme a BNCC, documento que se mostrou tão afetuoso a essa corrente teórica em sua terceira versão. Contudo, precisamos problematizar se todas as atividades de uma unidade nos LDs deveriam realmente passar pelas três dimensões do componente “o quê” e pelas quatro dimensões do componente “como”? Todas as atividades devem levar os estudantes a um *redesigned* ou a uma prática transformada de aplicação criativa? Todas as atividades dos LDs, para estarem em conformidade com a BNCC, devem seguir a Pedagogia dos

Multiletramentos? Certamente, a resposta é “não”, inclusive, quando nos fundamentamos nos próprios autores do GNL, já que alertaram, antecipadamente, sobre a ordem ou supressão na utilização dos elementos em atividades práticas, para que não se constituam uma hierarquia linear, nem tampouco etapas a serem seguidas e, portanto, não prescrevam e nem engessem a fluidez do trabalho dos professores em suas práticas pedagógicas (GNL, 2021).

Nesse sentido, concordamos com o posicionamento de Tilio (2021) ao (re)interpretar a Pedagogia dos Multiletramentos, com o entendimento de que somente dois pontos do processo devem ser tomados como referências de extrema: “o ponto de partida (prática situada/*situated practice*) e o de chegada (prática transformadora/*transformed practice*)” (TILIO, 2021, p. 36). Nesse entendimento, os pontos do meio (instrução/*overt instruction* e postura crítica/*critical framing*) são inerentes ao percurso do processo de conhecimento e não devem marcar etapas de presença, “um momento à parte (uma atividade, um box em um livro didático etc)” (TILIO, 2021, p. 38), mas uma onipresença, um contínuo, apesar de sabermos que não se deve configurar tais aspectos para todas as atividades, pois isso também seria uma forma de prescrição da pedagogia.

Esses resultados nos levam a concordar com Hissa e Sousa (2020), assim como com Ribeiro (2020) e tantos outros pesquisadores dessa área, no sentido de que a implementação da Pedagogia dos Multiletramentos no Brasil ainda é muito incipiente, ou ainda está muito no plano do papel, na teoria, e pouco experimentada na prática de ensino no cotidiano escolar. Como vimos no decorrer da pesquisa, apesar do incontável número de pesquisadores que trataram da temática em suas pesquisas nos últimos anos, parece ainda ser uma discussão muito limitada a alguns poucos grupos de pesquisa e de professores que trabalham isoladamente em alguns centros educacionais, e não uma política pública com abrangência universal para as escolas do país.

É preciso refletir também, contudo, apesar da importância da Pedagogia dos Multiletramentos para o contexto brasileiro e dos ganhos que se tem com essa teoria na orientação do trabalho com os letramentos na BNCC, sobre os riscos de uma educação baseada na importação de uma pedagogia construída “apenas” a dez mãos, nos EUA, pesquisadores que atuaram ou atuam em contextos e culturas diferentes do Brasil, mas que se desafiaram a escrever um manifesto para desenhar um futuro social de

pretensão universal, e até o futuro social dos educandos do mundo. Nesse sentido, também concordamos que é preciso um esforço para nos familiarizarmos com isso, mas não esqueçamos de discutir as nossas próprias práticas de multiletramentos, considerando a sociedade brasileira em sua diversidade, pensando nos futuros que queremos desenhar para os nossos estudantes.

Assim, a fim de contribuir com professores e escolas nas análises e escolhas de seus materiais didáticos, é importante colocarmos que a Pedagogia dos Multiletramentos deve ser uma das práticas que visem direcionar o trabalho docente em sala de aula (BRASIL, 2017), mas não deve ser o único modelo a ser adotado pelos manuais didáticos, até porque, como ressaltam os próprios autores do manifesto, há limitações no próprio quadro pedagógico e, portanto, não deve ser considerado como base única, diante das acentuadas diferenças cognitivas entre os(as) estudantes.

Para que essa discussão seja amplificada, sugerimos futuras análises em unidades didáticas de livros direcionados ao ensino médio, sobretudo das coleções aprovadas pelo PNL D 2021. Nesse sentido, para além de analisar aspectos relacionados aos multiletramentos, poder-se-ia pensar em observações relacionadas ao Novo Ensino Médio, à implantação de trilhas e itinerários formativos, ao uso de tecnologias digitais, à materialização de políticas de inclusão social, dentre outras possíveis novidades que tais obras possam, porventura, apresentar com as mudanças propostas pela BNCC.

Por fim, destacamos que cada proposta pedagógica possui suas limitações, assim como também as suas contribuições. Dessa forma, em um momento de escolhas de materiais didáticos, frisamos a necessidade de avaliarmos o *status* de acreditação das editoras e os perfis dos autores, além de estar atentos às suas concepções de linguagem, seus discursos, suas concepções pedagógicas, seu alinhamento aos documentos de orientação curriculares, bem como sua adequação ao contexto escolar, para que se possa pensar em uma educação contextualizada, engajada, crítica, problematizadora e equânime.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A.. Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 28, p. 171-176, 2012.
- BARBOSA-SILVA, T. R.. Pedagogia dos Multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras, Santa Maria**, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEVILAQUA, R.. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: divergências e confluências RevLet – **Revista Virtual de Letras**, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar**. 1993. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE: Guia do Livro Didático**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/124-livro-didatico?download=14090:att150920> Acesso em: 26 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso: 05 abr. 2020.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas transversais/Ética**. Brasília: MEC, 1997c.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2020**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BUNZEN, C.. A fabricação da disciplina escolar Português. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educ. rev.**, v. 26, n.3, p. 283-303, 2010.
- CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em 20 dez. 2021.
- COPE B.; KALANTZIS, M. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds) **A Pedagogy of Multiliteracies**. Londres: Palgrave Macmillan, 2015.
- COPE, B. KALANTZIS, M.. **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M.. Changing the role of schools. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds). **Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006a. p. 121-148.

- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. Pedagogies: In **International Journal, Nanyang Walk**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- DONATONI, G. **Livro didático de língua portuguesa e as tecnologias digitais: uma rede (des) conectada entre o discurso e a prática?** 2019. 158f. Dissertação (Mestrado em linguística) – Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM R. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke, **Theory Into Practice**, v. 57, n. 1, p. 72-78, 2018.
- GERALDI, J. W. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, p. 7-20, 2005.
- GERALDI, J. W.. Ler e escrever: uma mera exigência escolar?. **Revista do Sell**, [S.l.], v. 1, n. 1, jan. 2011. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20>; Acesso em: 30 jun. 2021.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, C; PINHEIRO, P. A. Multi/novos letramentos em ambiente digital: uma análise do Google Search Education. **Revista do GEL**, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015.
- GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 225-245.
- GNL. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de MORAIS, D. N; GRANDE, G. C.; BIAZOTTI, R. S. B.; GRANDO, R. K.. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578> Acesso em: 26 jun. 2021.
- HEINSFELD, B. D.; SILVA, M. P. R. N. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018.
- HISSA, D. L. A.; SILVA, A. P. N.; VALENTIM, D. L.. Letramento digital na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma análise do componente de Língua Portuguesa da área de linguagens e suas tecnologias. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 11, n. 02, ago/dez, 2019.
- HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O.. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.
- HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O.; COSTA, R. A.. Letramento Digital e Linguística Aplicada: interfaces possíveis. In: LIMA, A. H. V.; PITA, J. R.; SOARES, M. E.. (Orgs.). **Linguística Aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020a. V.2 p. 25-

51.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O.; COSTA, R. A.. Narrativa digital à luz da Pedagogia dos Multiletramentos: uma proposta de atividade de produção textual. In: MORAIS, A. C.; RODRIGUES, C. S. D.; CASTRO, F. M. F. M. (Orgs.). **Arte, Docência e Práticas Educativas**: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020b. p. 475-492.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995. Disponível em <https://docero.com.br/doc/vvcvn1> Acesso em: 12 out. 2020.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: M. KNOBEL; C. LANKSHEAR (Eds.) **A new literacies sampler**: New literacies and digital epistemologies. New York: Peter Lang, 2007. v. 29, p. 1-24.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias Traduções. **Trab. linguist. apl.**, v. 49, n. 2, dez. 2010

MALFACINI1, A. C. S.. Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015.

MARACANAÚ. Secretaria de Educação. **Base Curricular de Maracanaú**. Maracanaú, 2018. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/download/base-curricular-de-maracanau-proposta/> Acesso em: 20 dez. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, M. C. Produção de textos em material didático para o ensino médio: questões sobre subjetividade e gêneros. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 58, p. 1021-1050, set./dez. 2019.

- MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. M. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias: conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
Acesso em: 20 fev. 2022.
- OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 6º ano – 5. ed.** – Barueri [SP]: IBEP, 2018. 396.p.: il.; 28cm (Tecendo Linguagens).
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2018.
- PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.
- PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>.
Acesso em: 11 jan. 2021.
- RAMOS, R. C. A. N. (2020). Produção textual em livros didáticos de terceiro ano de ensino médio: concepções de linguagem e ensino. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020031, 4 jul. 2020.
- RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.
- ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R. H. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R.. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOARES, M. B.. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. v. 1. 190p.
- STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

- TFOUNI, L. V.. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. 1986. 239f. Tese (doutorado em Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268858>. Acesso em: 05 maio 2020.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** - São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- TILIO, R. C.. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569> Acesso em: 26 jun. 2021.
- YANNOULAS, S. C.; SOARES, K. J. Educação e qualificação para o trabalho – convergências e divergências entre as políticas de educação e as de trabalho. **Séries estudos e ensaios**, v. 1, jun. 2009.

Este livro é resultado de uma pesquisa de mestrado acadêmico desenvolvida pelo seu autor. Considerando a complexidade do documento de orientação curricular vigente no Brasil, desde 2021, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o leitor encontra nesta obra subsídios teóricos e metodológicos para compreender a proposta de multiletramentos da BNCC, podendo conferir como atividades em livros didáticos revelam conformidade com tais premissas norteadoras do trabalho docente. O pesquisador faz brilhantes reflexões teóricas no âmbito dos letramentos e oferece uma visão crítica das pesquisas no Brasil dentro desse campo epistemológico, após os 25 anos do lançamento do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos impetrada pelo Grupo de Nova Londres nos EUA, em 1996. Além de todas essas riquezas, há diversas reflexões sobre redirecionamentos pedagógicos que visam contribuir com o trabalho docente em sala de aula.



Contatos

 (85) 9.8729-1380
 @assuério_marcos
 marcoscavalcante.ufc@gmail.com

Mestre em Linguística Aplicada (UECE); Especialista em Alfabetização e Multiletramentos (UECE); graduado em Letras Português (UFC). Professor Tutor/presencial no curso de Letras Português EaD em polo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE); Professor na Faculdade de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e na Secretaria de Básica, lotado no 3º Colégio da Polícia Militar do Ceará. Desenvolve pesquisas no âmbito dos letramentos, multiletramentos e materiais didáticos.

