



Helena Maria Ferreira
Úrsula Cunha Anecleto
Jaciluz Dias Fonseca

(Multi)letramentos e formação docente

(Multi)letramentos e formação docente

EDITOR

Marcos Marcionilo

CONSELHO EDITORIAL

Ana Elisa Ribeiro [CEFET-MG]

Alexandre Cadilhe [UFJF]

Ana Stahl Zilles [Unisinos]

Carlos Alberto Faraco [UFPR]

Celso Ferrarezi Jr. [UNIFAL]

Egon de Oliveira Rangel [PUC-SP]

Henrique Monteagudo [Universidade de Santiago de Compostela]

José Ribamar Lopes Batista Jr. [UFPI/CTF/LPT]

Kanavillil Rajagopalan [Unicamp]

Marcos Bagno [UnB]

Maria Marta Pereira Scherre [UFES]

Roberto Mulinacci [Universidade de Bolonha]

Roxane Rojo [UNICAMP]

Salma Tannus Muchail [PUC-SP]

Sírio Possenti [UNICAMP]

Stella Maris Bortoni-Ricardo [UnB]

Tommaso Raso [UFMG]

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva [UFMG/CNPq]

Esta obra foi inteiramente financiada pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)



Helena Maria Ferreira
Úrsula Cunha Anecleto
Jaciluz Dias Fonseca

(Multi)letramentos e formação docente



Direção: ANDRÉIA CUSTÓDIO
Diagramação: TELMA CUSTÓDIO
Revisão: THIAGO ZILIO, SILVANA COBUCCI

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

Carla Rosa Martins Gonçalves - Bibliotecária - CRB-7/4782

M926

(Multi)letramentos e formação docente [recurso eletrônico] / organização Helena Maria Ferreira, Úrsula Cunha Anacleto, Jaciluz Dias Fonseca. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2025.
recurso digital ; 4 MB

Formato: epdf

Requisitos do sistema: adobe acrobat reader

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7934-380-3 (recurso eletrônico)

1. Professores - Formação. 2. Ensino - Metodologia. 3. Prática de ensino. 4. Livros eletrônicos. I. Ferreira, Helena Maria. II. Anacleto, Úrsula Cunha. III. Fonseca, Jaciluz Dias. IV. Título.

25-98041.0

CDD: 370.71

CDU: 37.026



Direitos reservados à

PARÁBOLA EDITORIAL

Rua Dr. Mário Vicente, 394 — Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

☎ [11] 5061-9262 | 📞 [11] 98763-3590

🌐 www.parabolaeditorial.com.br

✉ parabola@parabolaeditorial.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da Parábola Editorial Ltda.

ISBN: 978-85-7934-380-3

© da edição: Parábola Editorial, São Paulo, 2025.

Sumário



Apresentação.....	7
Capítulo 1 – Notícias e discursos falsos na área da educação: a constituição do ser humano pela linguagem	15
<i>Andreia Rezende Garcia-Reis; Andressa Barcellos Correia da Silva; Míriam Fernanda Costa</i>	
Capítulo 2 – Formação docente e concepções de oralidade em documentos do curso de Pedagogia	32
<i>Patrícia Souza Lima Cabette; Priscila da Silva Rocha; Tânia Guedes Magalhães</i>	
Capítulo 3 – Prática de análise linguística e semiótica em textos multimodais no ensino básico: encaminhamentos para ação didática.....	56
<i>Natália Sathler Sigiliano; Ananda Elisabeth Fernandes</i>	
Capítulo 4 – Desenhando e redesenhando o dispositivo minuto Lumière sob a perspectiva dos Multiletramentos	81
<i>Michel Montandon</i>	
Capítulo 5 – Movimentos retóricos em resenhas do Bookstagram	98
<i>Marta Cristina da Silva; Ana Célia Couto dos Santos</i>	
Capítulo 6 – Integrando robótica educacional e letramentos: agência e autoria em processos de formação docente	117
<i>Heráclito Santos Martins Xavier; Obdália Santana Ferraz Silva</i>	
Capítulo 7 – Ensino de português como língua materna e multiletramentos: dos PCN à BNCC	138
<i>José Nilton Cruz; Úrsula Cunha Aneleto</i>	
Capítulo 8 – Projeto didático de letramentos: potencialidades do gênero meme para a formação de sujeitos críticos	155
<i>Daniela da Silva Vieira; Rafaela Aparecida Medeiros de Almeida</i>	
Capítulo 9 – Formação de professores e a ferramenta digital colaborativa blog	175
<i>Ana Cláudia Oliveira Araujo; Anair Valênia</i>	
Capítulo 10 – Por uma prática pedagógica sensível à realidade local: ressignificando o manifesto dos multiletramentos	191
<i>Ada Magaly Matias Brasileiro; Fernando Silvério de Lima; Ana Paula Martins Corrêa Bovo</i>	



Capítulo 11 – Ensino de língua como prática social: ressignificando práticas por meio dos multiletramentos na escola pública de Educação Básica de Minas Gerais	210
<i>Viviane Raposo Pimenta; Fernanda de Araújo Pinheiro; Eduarda Teixeira Oliveira; Júlio Cesar Goulart Santos</i>	
Capítulo 12 – Projeto Ressignificação de práticas pedagógicas: discussões no contexto de Lavras, MG	231
<i>Ana Isabella Borges Cardoso; Jaciluz Dias Fonseca; Helena Maria Ferreira</i>	
Organizadoras	257
Autores	259

Apresentação



[...] eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Não me lembro por que exatamente eu o disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. [...] É uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é quase impossível se livrar, pois nada o substitui. E é uma salvação. Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil, salva o dia em que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva.

Clarice Lispector

A epígrafe acima é, para nós, exponencialmente, representativa para o contexto de produção desta obra, que se origina de uma proposta de incentivo à publicação. Este e-book foi aprovado em um edital lançado pela Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (Faelch) da Universidade Federal de Lavras (Ufla), que teve por objeto a seleção de propostas para publicação de e-books, por meio da Política de Incentivo à Publicação de Obras (livros e e-books), com vistas a promover a difusão do pensamento crítico e o avanço do conhecimento científico. No âmbito deste edital, buscou-se fortalecer as parcerias interinstitucionais, por meio de convites a pesquisadores e pesquisadoras que se ocupam de temáticas relacionadas às linhas de pesquisas dos Programas de Pós-graduação vinculados à Faelch (Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras), da Ufla.

Além da relevância do incentivo às publicações como parte de um conjunto de ações relacionadas ao planejamento estratégico institucional para a qualificação dos programas de pós-graduação, esta obra é resultado de uma discussão sobre a importância da socialização de pesquisas realizadas no contexto acadêmico. Assim como Clarice Lispector, consideramos a escrita como “uma maldição que salva”. Escrever, no contexto da academia, pode não ser uma atividade deliberadamente prazerosa o tempo todo, mas, indubitavelmente, é uma salvação no sentido de que permite ao autor não somente sistematizar ideais, mas também se constituir como um sujeito que assume uma posição no mundo, se reconhecer e ser reconhecido pelos outros.



Nesse contexto, esta coletânea representa um espaço de reconhecimento público ao exímio trabalho dos autores e das autoras dos capítulos que compõem esta obra e que aceitaram o convite para essa “maldição que salva”. Assim, o convite para a escrita dos capítulos desencadeou um enfrentamento não somente de questões teóricas, mas também de gestão do tempo e de organização do texto. E isso tem seus desdobramentos: eternizamos e valorizamos pessoas, tornamo-nos exemplos para novos pesquisadores, sistematizamos e socializamos conhecimentos e saberes, trazemos provocações, incentivamos novas publicações. Experimentar a atividade de escrita é uma atividade que “nunca se entende a menos que se escreva”, como disse Clarice Lispector.

Os capítulos que compõem esta obra apresentam relevantes contribuições para o campo da linguagem e o campo da formação de professores, possuindo o mérito de trazer reflexões que são objeto de pesquisa de cada autor e autora. Os capítulos demonstram que não somos apenas *o que* lemos, mas somos *como* lemos (Wolf, 2019). O caráter de ineditismo deste livro reside no fato de que os autores e as autoras, em sua atividade de escrita, trazem as suas leituras, as suas interpretações, os seus modos de ser e de estar no mundo. Assim, esperamos que este livro, que foi produzido com base em vários referenciais teóricos, seja também uma base para novas publicações, tal como postula Wolf (2019, p. 54): “os livros continuam uns aos outros, apesar do nosso hábito de julgá-los separadamente”.

Considerando esse pressuposto de promover oportunidades formativas para professores e pesquisadores, esta coletânea elege como objeto de estudo as produções multissemióticas, que é foco das discussões realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa — CNPq/UFLA), com financiamento de projetos de pesquisa vinculados à Capes, à Fapemig e à Ufla.

Constituído por 12 capítulos, este e-book propõe um diálogo sobre textos multissemióticos, seja voltados para a descrição de gêneros textuais e discursivos constituídos por múltiplas linguagens, seja voltados para os processos de ensino e de aprendizagem ou para o contexto da formação docente.

O capítulo 1, intitulado “Notícias e discursos falsos na área da educação: a constituição do ser humano pela linguagem”, escrito por Andreia Rezende Garcia-Reis, Andressa Barcellos Correia da Silva e Míriam Fernanda Costa e produzido sob a perspectiva teórico-metodológica do

Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2005, 2008, 2021), apresenta e problematiza três notícias e três discursos relacionados à educação que foram proferidos e propagados entre 2018 e 2023, havendo em seguida várias reverberações. O capítulo traz uma análise relevante sobre como os conteúdos falsos, diretamente vinculados à área educacional, são criados por uma luta ideológica (Volóchinov, 2021) e também político-econômica, uma vez que não existe luta social sem a luta pela palavra. Como os seres humanos são seres sociais e de linguagem, esta é sempre constituída de um valor, tem um papel fundamental na construção e na reconstrução do pensamento consciente do indivíduo (Cristovão, 2008; Vigotsky, 2009), ou seja, a consciência é forjada pela linguagem. As autoras destacam a necessidade de desmentir notícias e discursos falsos, pois eles podem possibilitar a criação e (re)criação de significações inverídicas, forjando a consciência da população com mentiras.

No capítulo 2, denominado por “Formação docente e concepções de oralidade em documentos do curso de Pedagogia”, as autoras Patrícia Souza Lima Cabette, Priscila da Silva Rocha e Tânia Guedes Magalhães analisam a abordagem da oralidade e dos gêneros orais nos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia de dez universidades públicas mineiras. As autoras utilizam a pesquisa documental para analisar o *corpus*, que se constitui de documentos dessas instituições de Ensino Superior. Os dados mostram pouca presença de elementos que tratam especificamente do ensino do oral; as ementas apontam para a relação entre teoria e prática, sem, contudo, indicações do tratamento de uma didática do oral. A pesquisa apresentada possui o mérito de abordar, com argumentos sustentados teoricamente, a necessidade e a relevância de se ultrapassar a concepção de superioridade da escrita nos documentos da educação, buscando repercussões mais contundentes na formação docente e na prática escolar.

O capítulo 3, cujo título é “Prática de análise linguística e semiótica em textos multimodais no ensino básico: encaminhamentos para ação didática”, produzido por Natália Sathler Sigiliano e Ananda Elisabeth Fernandes, apresenta uma proposta para o estreitamento entre prática de análise linguística, de análise semiótica (PALS) e abordagem do texto multimodal em sala de aula. As autoras partem da premissa da existência de aspectos linguísticos prototípicos nos gêneros discursivos/textuais que propiciam a articulação entre análise linguística, semiótica e demais práticas de linguagem. De forma a propor caminhos de abordagem do texto multimodal em sala de aula, em consonância com

a PALS, as autoras desenvolvem uma pesquisa-ação realizada no ensino básico, cujos resultados revelaram ganhos dos estudantes quanto ao reconhecimento e uso do vocativo em podcast de entrevista, que representam uma referência teórica e metodológica para o ensino de línguas e para a formação de professores.

No capítulo 4 “Desenhando e redesenhando o dispositivo Minuto Lumière sob a perspectiva dos Multiletramentos”, Michel Montandon apresenta uma análise de uma experiência vivenciada no âmbito de um projeto de pesquisa, ensino e extensão ligado ao departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense — laboratório Kumã. O autor explica que, durante o período da pandemia de covid-19, o laboratório Kumã desenvolveu, de modo on-line, junto a professoras(res) da educação básica, o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, processo de experimentação de linguagens por meio de dispositivos de criação cinematográfica (Migliorin *et al.* 2016; Migliorin, 2014, 2015). Assim, o capítulo apresentado analisa as experimentações do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado junto a professoras(res) da educação básica, procurando identificar e descrever os processos de desenho e redesenho do dispositivo de criação — Minuto Lumière — sob a perspectiva dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996). As discussões descrevem e analisam os processos de desenho e redesenho no dispositivo Minuto Lumière e os modos como esses processos estimulam a modulação de diferentes semioses — orais, escritas, audiovisuais, gestuais e espaciais. No capítulo, é possível constatar que a criação de sentidos propiciadas pela experimentação com diferentes semioses fomentou, nas professoras e professores da educação básica que participaram do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, processos relevantes de resignificação da prática docente. Assim, os resultados da pesquisa se constituem como uma reflexão que pode contribuir para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O capítulo 5, denominado por “Movimentos retóricos em resenhas do Bookstagram”, de autoria de Marta Cristina da Silva e Ana Célia Couto dos Santos, tem como objeto de discussão as resenhas literárias na rede social Instagram, escritas por sujeitos de diferentes perfis e formações, sendo ainda pouco exploradas na literatura da área. As autoras direcionaram a análise para os movimentos retóricos presentes no Bookstagram em comparação aos que estruturam a resenha em mídias físicas. O capítulo apresenta como mérito uma discussão que poderá subsidiar os docentes para a utilização produtiva desse gênero como instrumento

de ensino e aprendizagem de língua. Foram analisados dois exemplares do gênero de páginas em português e foi constatado que não houve diferenças substantivas quanto à ocorrência dos movimentos retóricos, mas, com frequência, eles se sobrepõem. A pesquisa ainda apontou que vários recursos semióticos reforçam o significado dos movimentos de avaliação e recomendação, estimulando os leitores a interagirem na seção de comentários. O capítulo sistematiza uma discussão que pode contribuir para a compreensão dos modos de organização e de funcionamento do gênero resenha em suportes digitais.

No capítulo 6, que apresenta o título “Integrando robótica educacional e letramentos: agência e autoria em processos de formação docente”, os autores Heráclito Santos Martins Xavier e Obdália Ferraz Santana Silva buscam compreender o desenvolvimento de práticas multiletradas, no contexto da formação continuada de professores da educação básica, visando à constituição da autoria, a partir de ações metodológicas que envolvem a robótica educacional. A pesquisa propõe, ainda, identificar práticas de letramentos com mediação de tecnologias digitais, problematizar a concepção e o uso da robótica educacional na formação docente e dialogar com os professores sobre os desafios e possibilidades vivenciados por eles durante a construção de artefatos tecnológicos a partir da robótica educacional. O capítulo traz contribuições no sentido de apontar que as práticas de letramentos desenvolvidas podem favorecer o processo colaborativo e autoral de construção de conhecimento no contexto escolar.

No capítulo 7, cujo título é “Ensino de português como língua materna e multiletramentos: dos PCN à BNCC”, os autores José Nilton Cruz e Úrsula Cunha Anacleto discutem a concepção de multiletramentos na perspectiva do ensino de português como língua materna (PLM). Os autores consideram a visão de ensino de PLM apresentada em documentos oficiais da educação brasileira, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, apresentam uma discussão interessante acerca da concepção de multiletramentos em uma abordagem intercultural de ensino. Como resultado parcial da investigação, os autores traçam caminhos propositivos que privilegiam a pedagogia culturalmente sensível na abordagem dos multiletramentos interculturais, o que se configura como uma importante contribuição, tanto para a produção científica, como para a formação de professores.

O capítulo 8, intitulado “Projeto didático de letramentos: potencialidades do gênero meme para a formação de sujeitos críticos”, de auto-

ria de Daniela da Silva Vieira e Rafaela Aparecida Medeiros de Almeida, apresenta os resultados de uma pesquisa que contemplou a análise de uma prática pedagógica desenvolvida com o gênero meme, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. O objetivo foi promover práticas de letramento em relação à leitura e à escrita de memes, cujo conteúdo temático é o embelezamento estético, para fins comerciais. Ao final dessa prática pedagógica, os alunos produziram memes voltados para a promoção da ética, da autoestima e do consumo consciente, por meio da multimodalidade. A pesquisa realizada tem o mérito de trazer para discussão o contexto da sala de aula, o que, notadamente, contribui para uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre as demandas formativas para os docentes na contemporaneidade.

No capítulo 9, denominado por “Formação de professores e a ferramenta digital colaborativa blog”, Ana Cláudia Oliveira Araujo e Anair Valênia tem por objetivo discutir a utilização do blog como recurso pedagógico na formação de professores, destacando a importância da integração da cultura digital ao ensino e reforçando a necessidade de uma proposta de formação de professores que considere as interações mediadas pelas tecnologias. para que possam utilizar essa ferramenta de forma eficaz e agregada ao processo educacional. As autoras, além de elegerem como objeto de pesquisa a ferramenta digital blog, problematizam o uso de tecnologias com propósitos pedagógicos teoricamente orientados.

O capítulo 10, que tem como título “Por uma prática pedagógica sensível à realidade local: ressignificando o manifesto dos multiletramentos”, escrito por Ada Magaly Matias Brasileiro, Fernando Silvério de Lima e Ana Paula Martins Corrêa Bovo, mostra o processo de produção, os fundamentos e a proposição de um Manifesto dos Multiletramentos que considera uma prática pedagógica sensível à realidade local. O trabalho teve como ponto de partida a proposição do grupo de Nova Londres (GNL, 1996) e foi elaborado por professores-pesquisadores que, reunidos em torno de um projeto, financiado pela Fapemig, que buscava ressignificar práticas de multiletramentos em cidades mineiras, no contexto pós-pandêmico, deparou-se com uma realidade distante daquela desenhada pelo Grupo de Nova Londres. Desafiado pelo contexto local, num exercício interpretativista e metodológico, o grupo modificou o Manifesto, criando uma proposta mais coerente com as realidades contextuais, embora conservando dimensões fundamentais do documento-base, como a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a diversidade cultural e linguística. A discussão proposta pelos autores re-

apresenta um convite para uma discussão sobre os multiletramentos que considera os contextos dos diferentes sociais.

O capítulo 11, intitulado por “Ensino de língua como prática social: ressignificando práticas por meio dos multiletramentos na escola pública de Educação Básica de Minas Gerais”, produzido por Viviane Raposo Pimenta, Fernanda de Araújo Pinheiro, Eduarda Teixeira Oliveira e Júlio Cesar Goulart Santos, apresenta os resultados parciais do projeto de pesquisa “Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais” (financiado pela Fapemig), que teve como proposta analisar práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas para o aperfeiçoamento dos multiletramentos em um cenário educacional transformado pela pandemia de covid-19. Os resultados apresentados no capítulo fazem parte dos estudos realizados em duas escolas públicas da Educação Básica, em duas cidades da região dos Inconfidentes — Mariana e Ouro Preto. Além de diagnosticar as dificuldades enfrentadas, o projeto também buscou propor e implementar intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento dos multiletramentos de forma crítica e colaborativa. A pesquisa revelou a importância da ressignificação das práticas pedagógicas no contexto pós-pandêmico, destacando a necessidade de promover os multiletramentos nas escolas de Educação Básica. Dessa forma, o texto demonstra que a colaboração entre universidade e escola é fundamental para desenvolver estratégias eficazes e adaptadas às realidades locais.

Assim como o anterior, o capítulo 12 também apresenta os resultados parciais do projeto de pesquisa “Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais”. Intitulado “Projeto Ressignificação de práticas pedagógicas: discussões no contexto da cidade de Lavras”, o capítulo foi elaborado por Ana Isabella Borges Cardoso, Jaciluz Dias Fonseca e Helena Maria Ferreira e teve como objetivo apresentar o diagnóstico realizado com as escolas participantes da cidade de Lavras (MG), no que se refere ao trabalho com multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa. Os dados coletados nas três primeiras fases do projeto, em duas escolas estaduais, permitiram observar a necessidade de se rever as práticas de ensino e aprendizagem após a pandemia, o que pode ser feito por meio de propostas pautadas na Pedagogia dos Multiletramentos.

Após a apresentação dos capítulos, destacamos a dupla contribuição que esta obra pretende alcançar: agregar aportes para a formação

de professores e de novos pesquisadores, bem como incentivar o enfrentamento da atividade de escrita e a consequente publicação. Este livro é um convite à construção de experiências. Nesse sentido, de acordo com Larrosa Bondía (2002, p. 19),

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Esperamos que a leitura deste livro possa servir como uma oportunidade de experiência de leitura que produza efeitos, que dê lugares e crie espaços, que suscite novos saberes e que redimensione os modos como você, caro(a) leitor(a), coloca-se diante de si mesmo(a), diante dos outros e diante do mundo em que vive.

Para finalizar, gostaríamos de agradecer aos autores e às autoras que produziram os capítulos que compõem esta obra. Sentimo-nos muito honradas em tê-los(as) conosco.

Helena Maria Ferreira
Úrsula Cunha Anecleto
Jaciluz Dias Fonseca

Referências

- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n. 19, abril, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc-5QDzZKcYVspCNspZVDxC/> acesso em: 10 abr. 2024
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Trad.: Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

CAPÍTULO 1

Notícias e discursos falsos na área da educação

A constituição do ser humano pela linguagem



Andreia Rezende Garcia-Reis
Andressa Barcellos Correia da Silva
Míriam Fernanda Costa

Introdução

"[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência"
Vigotski

A interação presente entre a linguagem e o social é o que constitui o ser humano, portanto, é por meio da linguagem que somos capazes de dar sentido e criar significações aos pré-construtos que estão postos na sociedade. Sabemos o quanto a linguagem é importante para a construção e a reconstrução do pensamento, sentimentos e emoções dos indivíduos que estão inseridos em determinado contexto social. Sendo assim, a linguagem pode ser utilizada tanto como instrumento de transformação como de manutenção das coerções existentes num determinado espaço e tempo, uma vez que a linguagem não é neutra e, com isso, a usamos para nela e com ela romper com certas situações postas na sociedade para, assim, transformar tanto o meio em que estamos inseridos quanto a nós mesmos.

Buscamos com este texto demonstrar como a linguagem constitui o ser humano por meio dos discursos, assim como também apresentar e problematizar três notícias e três discursos que circularam em espaços e tempos diferentes, mas que trouxeram grandes reverberações, pois



compreendemos que as redes discursivas presentes na sociedade é o que constitui o pensamento e a consciência do ser humano, assim como também nos permite ressignificar os contextos e os discursos que estão ao nosso redor. No intuito de atender ao objetivo posto para este estudo, escolhemos trazer notícias e discursos falsos que abarcam questões relacionadas ao setor educacional, contexto de nossa atuação profissional.

Este capítulo tem o seguinte desdobramento: após esta introdução, apresentamos o papel da linguagem na reconstrução do pensamento e, mais à frente, o caminho metodológico. Logo após, na seção três, será apresentada a análise dos dados e suas subseções: Notícias falsas: a fabricação da realidade pela linguagem e Os discursos refletem e refratam a realidade. Para finalizar, apresentaremos as considerações finais e as referências.

1. O papel da linguagem na reconstrução do pensamento

Uma das peculiaridades do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), aporte teórico-metodológico ao qual nos ancoramos, é a defesa do desenvolvimento social, por meio das atividades, do psiquismo humano e da importância do papel da linguagem na construção e na reconstrução do pensamento consciente do indivíduo, perante os pré-construtos histórico-culturais que são determinados socialmente (Cristovão, 2008). Alicerçando-se na teoria histórico-cultural vigotskiana, a concepção de linguagem na qual o ISD fundamenta-se é a interacionista social, que prioriza a interação entre a linguagem e o social.

O Interacionismo Sociodiscursivo interessa-se pelas condutas humanas construídas por meio dos pré-construtos históricos que são determinados por diversas dimensões culturais, sendo as condutas humanas marcadas pelos usos de artefatos simbólicos como, por exemplo, a linguagem (Cristovão, 2008). A concepção de linguagem cujo viés é discursivo compreende, ou melhor, abarca as relações sociais e de interação que são construídas entre os indivíduos (Bakhtin, 2003). Assim, a atividade de linguagem “[...] não é simples produção de signos materiais para significados já dados, mas, sim, ao mesmo tempo, criação de conteúdos e de expressão” (Bronckart, 2008, p. 73). Nesse sentido, usamos a linguagem para nela e com ela manter ou romper as coerções histórico-culturais e também procurar constantemente superar determinações para transformar o meio social e a nós mesmos, conforme destaca Cristovão (2008).

Na perspectiva do círculo bakhtiniano, o sujeito é concebido como um ser social cuja existência se concretiza na relação com o outro. Desse modo, a linguagem tem um papel fundamental nessa relação, pois é ela que faz a mediação entre o sujeito e o mundo. Em consonância a isso, a concepção sociointeracionista da linguagem, de filiação vigotskiana, assume que é através da apropriação da linguagem que o sujeito constitui sua percepção do mundo e constrói identidade com seu grupo social.

Consideramos que a atuação em diversas atividades sociais por meio da linguagem é o que proporciona a constituição do ser humano no decorrer do seu percurso identitário, uma vez que o ser humano é por natureza um ser de linguagem. Desse modo, agir pela linguagem “[...] é agir a partir de determinada motivação, muito contextualizada pelos apontamentos da situação de comunicação em questão” (Garcia-Reis; Costa, 2018, p. 4).

A linguagem é um território que está sempre em disputa, pois está constantemente atrelada à compreensão do outro, constitui a realidade do outro e é carregada de significações, o que nos permite interpretar o ser humano. Portanto, o papel da linguagem “[...] não decorre de sua dimensão de sistema, de código, mas sim do fato de que ela é, antes de tudo, uma atividade, uma prática, ou ainda, de que ela é da ordem do que habitualmente se chama de discurso” (Bronckart, 2005, p. 235).

A relevância da linguagem para a constituição da sociedade, dos sujeitos e da história aponta para um universo tenso de sentidos ideológicos que se produzem incessantemente em disputa. Nessa dinâmica interativa e dialogizada de compreender os espaços sociais, criam-se hierarquias, dominações, consensos e dissensos entre homens, agências e conhecimentos, já que os signos refletem e refratam a realidade (Bakhtin, 2003, 2012).

Acreditamos que o nosso agir e as nossas ações são forjadas por meio da linguagem, ou seja, são guiadas pelas ideologias e significações que nos circundam e, principalmente, por meio dos discursos que

[...] apresentam sempre um caráter dialógico: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social: toda palavra tem duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte (Bronckart, 2008, p. 75).

A partir desse caráter dialógico e interacional do discurso, é que o nosso pensamento e consciência vão se constituindo e se formando, ou

seja, falamos em cotejamento à palavra do outro, pois “[...] todo discurso, necessariamente, faz eco a outros discursos: todo enunciado remete a outros enunciados já proferidos, retoma formas, palavras e significações” (Bronckart, 2008, p. 78). Em virtude disso, destacamos que a relação entre o agir humano e a linguagem emanam da construção coletiva, da formação social e das mediações languageiras, pois todo agir humano manifesta intenções e possibilita ao ser humano, ao longo da sua vida, compor e recompor a sua visão de mundo.

2. Caminho metodológico deste estudo

Nós, seres humanos, somos seres sociais de linguagem e nascemos num mundo cheio de valores e crenças. Nesse sentido, a linguagem, a qual é sempre constituída de um valor, está sempre em disputa por, principalmente, uma questão de dominação, o que é muito presente na atual sociedade, em que tudo perpassa pelas relações de poder. Assim, por mais que exista um discurso depreciando a ideologia em detrimento de questões técnicas, é inegável que o mundo é constituído por signos valorativos, ou seja, não existe sentido sem ideologia, o que, como já dito, está sempre em embate. Portanto, nossa consciência, forjada pela linguagem, é preenchida por esses sentidos ideológicos, isto é, “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (Volóchinov, 2021, p. 95).

Nesse sentido, este trabalho, como já mencionado, filiado à perspectiva teórico-metodológica do ISD, visa apresentar e problematizar três notícias e três discursos sobre a educação, produzidos e propagados entre 2018 e 2023, seguidos de várias reverberações.

Compreendemos que os discursos, além de constituírem a consciência do ser humano, têm força material, ou seja, podem, por exemplo, efetivar ou não políticas, levar à agressão de alguns grupos, reduzir ou ampliar direitos, ameaçar o trabalho e a vida de muitos, entre tantas outras ações que presenciamos nos últimos anos e que foram reforçadas por ações languageiras diversas. Com isso, para atingir os objetivos mencionados anteriormente, escolhemos como corpus deste texto notícias e discursos falsos sobre a educação, por sermos professoras e pesquisadoras da educação e também por, como já mencionado, perceber que nesse campo perpassam muitas notícias e discursos falsos, devido às lutas ideológicas e também político-econômicas que o atravessam.

Assim, selecionamos notícias e discursos falsos sobre a educação que foram proferidos e propagados entre 2018 e 2023, período importante da história do Brasil, marcado por dois grandes eventos: a pandemia de covid-19 — seus desdobramentos em torno das questões sanitárias, educacionais e econômicas — e também dois processos eleitorais de presidenciáveis, período de muitas polaridades discursivas e atitudinais.

Como percurso metodológico, primeiramente, buscamos textos falsos propagados sobre a educação durante o período mencionado e encontramos uma grande quantidade. Em seguida, por uma questão de delimitação de espaço, fizemos uma seleção e usamos como critério neste processo aqueles textos mais veiculados e com maior propagação nas plataformas midiáticas digitais da sociedade brasileira quando e após serem divulgados. Finalmente, chegamos a três fake news e a três discursos proferidos. Tais textos serão analisados na seção a seguir.

3. Produções textuais em análise

Esta seção tem como objetivo apresentar e problematizar três notícias e três discursos que circularam em espaços e tempos diferenciados, mas que tiveram em comum o fato de ter havido grande repercussão no cenário brasileiro na época em que foram originalmente proferidos e em dias posteriores.

Primeiramente, antes de nos aprofundarmos na análise, é necessário pontuar que, como professoras e pesquisadoras do campo da educação, enxergamos tais notícias e discursos como lastimáveis. Principalmente por sermos da área da linguagem, sabemos e vemos como a linguagem, a fala do outro, pode libertar ou aprisionar o indivíduo, pois nos formamos a partir da palavra do outro. Embora consideremos a individualidade das pessoas, acreditamos que as singularidades se formam no coletivo.

Para a melhor compreensão da proposta deste capítulo, preferimos dividir esta seção em duas partes: as fake news e os discursos. Na primeira, selecionamos três notícias falsas: i) Haddad é o criador do kit gay para crianças de seis anos (de 2018); ii) Paulo Freire nunca foi professor e nunca alfabetizou uma criança, somente adultos do MST (de 2021); e iii) governo de Lula prevê banheiro unissex em escolas (de 2022).

No segundo momento desta seção, traremos os discursos. Para isso, selecionamos uma fala de Olavo de Carvalho, de 2018, sobre a qualidade da educação no Brasil; uma fala, de 2019, do ministro da Educação Abraham

Weintraub sobre a balbúrdia das universidades; e uma comparação entre professor e traficante de drogas feita por Eduardo Bolsonaro em 2023.

Dito isso, passamos à apresentação seguida da discussão provocativa dos textos selecionados.

3.1 Notícias falsas: a fabricação da realidade pela linguagem

Podemos dizer que a notícia, como um gênero de texto midiático (Costa, 2008), tem como principal objetivo divulgar acontecimentos e trazer informações para a sociedade, sendo elas de diversas esferas: social, política, econômica, educacional, cultural, dentre outras. As informações presentes nas notícias afetam de forma significativa indivíduos ou grupos e, por isso, ganham grande destaque nos meios de comunicação.

Nos últimos anos, com a expansão dos recursos tecnológicos e com a facilidade de acesso à internet, tem-se presenciado um aumento significativo de outro tipo de notícia: denominada de “fake news” — notícias falsas — que “consistem na disseminação deliberada de desinformação ou boatos via jornal impresso, televisão, rádio e, especialmente, Internet (Sites e redes sociais)” (Rocha, 2020, s.p.).

As notícias trazem consigo uma infinidade de discursos associados a elas e, por isso, faz-se necessário ter atenção às intenções propositalizadas, uma vez que a “palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano.” (Volóchinov, 2021, p. 181).

A partir dessas considerações, para compor esta seção, foram selecionadas três fake news, extraídas de duas páginas da internet, apresentadas a seguir:

Figura 1: Fake news



A primeira fake news que trouxemos para análise é a respeito de Fernando Haddad ser o criador do kit gay para crianças de 6 anos. Esta informação circulou bem rapidamente logo após serem definidos os candidatos que participariam do segundo turno das eleições de 2018. Ao buscar por mais informações, percebe-se que o chamado “Kit gay” nunca existiu, na verdade, o que existiu foi um projeto chamado “Projeto Escola sem Homofobia”, lançado no ano de 2021, por uma organização que representa a população LGBTQIAPN+, o qual tinha uma articulação com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação — FNDE, uma autarquia do Ministério da Educação, na época em que Haddad era gestor, de acordo com Moura e Cypreste (2018).

Vale ressaltar que o programa apresentava vídeos, boletins e cadernos de orientações para os professores e não para crianças e adolescentes. O objetivo do projeto era promover a inclusão da população LGBTQIAPN+ e não fomentar qualquer tipo de sexualização nos ambientes escolares.

Inclusive, o Projeto Escola Sem Homofobia foi vetado pelo presidente que estava em exercício em 2018 e, com isso, não foi implementado pelo Ministério da Educação, portanto, nem sequer foi realizada a distribuição desse material para as escolas públicas brasileiras. Portanto, observam-se duas inverdades, a primeira é que o chamado “Kit gay” não foi criado por Haddad, pois ele nem existiu, além disso, não se chamava “Kit gay”, portanto, o nome também não é verdadeiro, criado apenas para fabricar discursos variados em torno de um presidenciável e do partido político no qual era filiado naquele ano.

Com isso, observa-se que as fake news, para ganhar legitimidade e credibilidade, às vezes, utilizam parte de notícias que são verdades e parte inverídicas, exatamente para dar legitimidade a um novo e mentiroso discurso produzido e divulgado. Sendo assim, ao se deparar com tais notícias, é preciso atentar-se para os sentidos por elas permitidos, ou seja, quais significações podem ser criadas pelos leitores e ouvintes desses textos.

Ao fazer um check-up nas informações desta notícia, constata-se que a abordagem e o viés traçados por ela foram organizados de maneira a manipular as pessoas, pois quando esta notícia circulou em larga escala nas redes sociais, estávamos em meio a um período eleitoral no Brasil. Logo, ela estava carregada de significações e de sentidos; ela tinha um objetivo de ser publicada naquele espaço e tempo, pois, afinal, “o tempo é histórico e o espaço é geográfico, amálgamas fundamentais que tecem o fazer humano, seus discursos, suas linguagens e suas exis-

tências, não há essência humana fora dessas dimensões” (Lopes; Mello, 2016, p. 262). A desinformação tem a intenção clara de enganar através de narrativas manipuladas e quase sempre por meio de manchetes sensacionalistas. Distorcer notícias já existentes pode gerar desinformações e afetar de certa maneira toda a realidade de uma pessoa ou de um grupo, principalmente se estiver em um período eleitoral, que é determinante para um país.

A segunda notícia falsa que compõe esta seção refere-se ao patrono da educação brasileira: Paulo Freire. Nas redes sociais, circulou uma mensagem cujo conteúdo era o seguinte: “Paulo Freire nunca foi professor e nunca alfabetizou uma criança, somente adultos do MST”, a qual teve muita repercussão nas mídias sociais.

Contrariamente à notícia, Paulo Freire foi, sim, professor por várias décadas, ministrando aulas de português em um colégio de Recife (PE) e se tornou, posteriormente, doutor em filosofia e história da educação, recebendo diversos títulos de doutor honoris causa por inúmeras universidades (Menezes, 2021). À vista disso, é falsa a notícia de que o patrono da educação nunca foi professor e só tinha diploma de bacharel em direito. Ele atuou como docente tanto no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife (PE), quanto na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), quando deixou o magistério no ano de 1990. Cabe refletir, a partir dessa fake news: quais significações de professor a referida notícia pretende que sejam construídas?

Outro aspecto mencionado na fake news é que o educador teve apenas experiências de alfabetização com pessoas adultas, sendo elas no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que não é verdade, pois, de acordo com Menezes (2021), Freire já havia trabalhado, como mencionado, em um colégio de Recife, lecionando para o ensino secundário, assim como também já havia lecionado aulas na Unicamp.

Vale destacar que de fato Paulo Freire nunca lecionou para crianças em idade de alfabetização, mas não é verídico que o pedagogo alfabetizou somente adultos do MST, uma vez que não se tem registro algum de que ele tenha dado aulas nos acampamentos do MST (Menezes, 2021), pois no período de institucionalização do movimento, em 1984, ele lecionava na Unicamp.

Conclui-se, então, tratar-se de um conteúdo falso, totalmente fabricado com o intuito de criticar determinado grupo da sociedade que tem Paulo Freire como fonte de inspiração, estudo e reflexão no campo educacional e social. Consideramos, portanto, que a desinformação, princi-

palmente neste caso, tem a intenção clara de enganar através de narrativas manipuladas. Percebe-se que, uma grande parcela da sociedade, por força da velocidade e da abrangência de comunicação da internet, acredita que essas notícias são verdadeiras e vai se apropriando das informações que lhe são apresentadas constantemente. Dessa forma, como destaca Volóchinov (2021, p. 181), “[...] nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou uma mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”. Posto isso, todas essas verdades e mentiras que ouvimos vão nos moldando, contribuindo para a construção da nossa identidade, uma vez que por meio delas vamos dando sentido e construindo significações a partir do que ouvimos, pensamos e vivenciamos, já que a linguagem constitui o ser humano.

Logo, é preciso atentar-se sempre ao que está por trás das falsas notícias, o que realmente elas querem dizer, qual foi a motivação para a criação desses conteúdos, assim como também é preciso observar as formas como as notícias falsas vêm sendo disseminadas, pois os discursos que estão presentes na sociedade fazem ecos a outros discursos (Bronckart, 2008).

A terceira e última fake news que apresentamos nesta seção é “Governo de Lula prevê banheiro unissex em escolas”. De acordo com Aleixo (2022), nos documentos¹ que foram registrados pelo então candidato Presidente da República brasileiro, Luiz Inácio Lula da Silva, no Tribunal Superior Eleitoral (TSE), na plataforma DivulgaCandContas, não constam em nenhum lugar os termos “banheiro” e “unissex”, mencionados na fake news.

A fake news remete a uma discussão que se fundamenta na inserção de banheiros unissex em escolas, mas, como já foi dito, sequer são mencionadas essas palavras no programa de governo da chapa Lula e Alckmin 2023-2026, que à época era uma das candidatas à presidência do Brasil, e tão pouco houve menção à criação de banheiros unissex. Assim, tudo indica que essas palavras foram utilizadas fora de contexto, tendo determinada motivação para sua utilização. Então, poderíamos nos questionar: por que a utilização dessas palavras e não de outras?

¹ O documento pode ser consultado em “Diretrizes para o programa de reconstrução e transformação do Brasil, Lula e Alckmin 2023-2026, coligação Brasil da esperança”, publicado em agosto de 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aehtvAcesso> em: 12 jul. 2023.

Junto à falsa notícia, há uma imagem retirada da porta de um banheiro de uma escola da educação infantil, de Campinas, para distorcer ou para suscitar sentimentos acalorados em determinados grupos da sociedade. Ou seja, a notícia se ancorou em uma imagem de uma descrição da porta de um banheiro de determinada escola de Campinas para distorcer ou até mesmo manchar a candidatura de uma chapa concorrente à eleição. Refletimos com isso que a “palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (Volóchinov, 2021, p. 101), compondo textos multimodais, como a notícia em análise, já que havia também uma imagem a ela associada.

O conteúdo da imagem não estabelece nenhuma relação com o plano de governo do candidato Lula; trata-se apenas de uma particularidade de determinada região do país onde o banheiro infantil, possuidor de fraldário, tem esta configuração de ser unissex para atender crianças de até 3 anos idade. A partir dessas reflexões, somos levados a inferir que houve uma deturpação da realidade na notícia, encaminhando-nos à conclusão do quanto se usa a língua para nela e com ela manter ou romper estruturas de poder.

As fake news, considerando o que temos discutido até aqui, podem se comparar a um vírus, pois têm uma grande abrangência viral, isto é, se espalham bem rapidamente, tendo um poder nefasto, pois criam grupos de ódio, alimentam preconceitos, orientam condutas e modos de agir e até mesmo interferem em processos eleitorais, por exemplo. Temos grande responsabilidade em relação a essas notícias, porque somos produtores e receptores de informações e precisamos ter o devido cuidado com os discursos que são produzidos a partir das fake news que chegam até nós, pois essas falsas notícias fabricam realidades para o outro pela linguagem e “enquanto seres humanos somos os mesmos, mas enquanto sujeitos singulares não funcionamos do mesmo jeito” (Charlot, 2012, p. 122), uma vez que somos seres formados pela linguagem.

Logo, acreditamos que o Projeto de Lei 2630/20, conhecido como o PL das fake news, irá minimizar, e quem sabe combater, a disseminação de conteúdos falsos nas redes sociais que acarretam grandes disputas linguageiras.

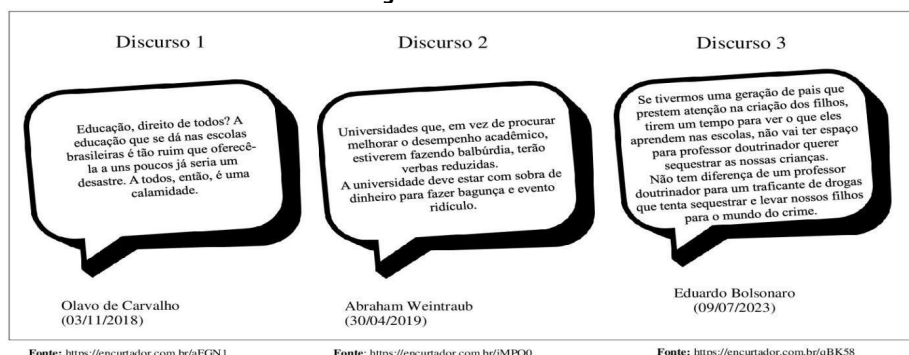
3.2 *Os discursos refletem e refratam a realidade*

Sabemos que o signo, na verdade, não é toda a realidade, ou seja, ele não representa a totalidade do real, mas ele reflete e refrata o mundo, assim como nos aponta Volóchinov: “O signo não é somente uma

parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (Volóchinov, 2021, p. 93). Portanto, fica clara a potência da palavra na nossa sociedade e, como a realidade é fabricada pela linguagem, a manipulação é fácil de acontecer.

Nesse sentido, a seguir, apresentamos os discursos selecionados nesta pesquisa e, como “toda frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem o seu subtexto, um pensamento por trás” (Vigotski, 2009, p. 477), consideramos importante apresentar também, mesmo que brevemente, as pessoas que proferiram tais discursos:

Figura 2: Discursos



Olavo de Carvalho, autor do primeiro discurso, escritor e conhecido popularmente como “guru do governo Bolsonaro”, teve uma expressiva influência na extrema-direita brasileira, sendo, inclusive, conhecido também como influenciador digital². Ele inicia seu discurso indagando sobre a educação brasileira ser um direito de todos. Com isso, é importante ressaltar, em princípio, que a educação no Brasil é um direito previsto na Constituição de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205). Em seguida, ele afirma, sem se referir a nenhum dado para se fundamentar, que a educação oferecida pelas escolas no Brasil é muito ruim.

² Mesmo com seu falecimento recentemente, suas ideias e ideais ainda são muito influentes na sociedade brasileira.

Sabemos que há desafios a serem enfrentados no ensino brasileiro, mas tratá-lo como ruim sem base científica e sem respaldo em dados confiáveis é no mínimo questionável e até mesmo ofensivo. Portanto, qual significação de calamidade e de desastrosa esse discurso está construindo? Como já afirmamos neste texto, a linguagem tem um papel decisivo na construção da consciência humana e também na elaboração e na transmissão das representações coletivas (Bronckart, 2021). Com isso, questionamo-nos: quais são as significações que estão sendo elaboradas e transmitidas coletivamente a partir de um discurso, o qual afirma, sem nenhuma base concreta, que a educação brasileira é uma calamidade?

O segundo discurso escolhido para fazer parte do corpus desta pesquisa foi proferido por Abraham Weintraub enquanto exercia a função de ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro. É evidente que um discurso produzido por um atual ministro da Educação à época, principalmente de um governo que atraiu (e continua atraindo) muitos adeptos, tem muita repercussão, e foi exatamente o que aconteceu com essa produção linguageira. A partir de então, a palavra “balbúrdia” foi bastante utilizada, tanto criticamente quanto ironicamente, ao fazer referência ao que se realiza no contexto universitário brasileiro, revelando grande desconhecimento por uma parcela da população brasileira quanto aos processos de ensino, pesquisa e extensão desempenhados por esta instituição.

Ao fazer a declaração sobre a bagunça presente em algumas universidades, o ministro deu alguns exemplos do que considerava bagunça: “Sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus”. Mais uma vez, temos afirmações feitas sem nenhuma base concreta, sem nenhum exemplo ou dado estatístico e, o pior, há uma intimidação em relação às verbas destinadas às universidades, ou seja, além do discurso do Abraham Weintraub auxiliar na construção de uma significação negativa das universidades públicas, existe uma força material real em disputa.

Ainda sobre este discurso, vale ressaltar que as universidades brasileiras têm autonomia didático-científica prevista na Constituição: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, art. 207). Portanto, elas podem, por exemplo, propor eventos e atividades que considerem necessários para a aprendizagem, reflexão e criticidade dos discentes e dos docentes. Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aponta que uma finalidade da educação superior é: “promover a divulgação de conhe-

cimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (Brasil, 1996, art. 43).

Por fim, se o ministro considera que algum evento proposto pelas universidades é ridículo — como ele diz —, por qual motivo ele não exemplificou concretamente? Novamente, perguntamo-nos: qual é a significação de universidade pública implícita na fala proferida e consequentemente construída pelos ouvintes através dessa fala? Como os jovens, principalmente os do Ensino Médio que estão prestes a tentar o vestibular para o ingresso no ensino superior, podem presumir o que é uma universidade pública a partir desses discursos, fundamentalmente conservadores? Ponderamos que as significações não são construídas de um dia para o outro, com apenas uma fala, uma vez que elas são, na verdade, construídas e reconstruídas historicamente e socialmente, e vão, gradualmente, organizando o funcionamento psicológico do indivíduo (Bronckart, 2021). Porém, o discurso de uma pessoa que ocupa um cargo público importante — como o de Ministro da Educação — e que é ouvida atentamente por muitos tem um grande valor.

O último discurso a ser aqui problematizado é o proferido por Eduardo Bolsonaro, o qual foi aluno de Olavo de Carvalho e é deputado federal pelo estado de São Paulo desde 2015. Em sua fala, o político, que tem uma base eleitoral significativa, primeiramente, rotula os docentes de doutrinadores — denominação comum, infelizmente, nos últimos anos — e instiga os pais a acompanharem o que os alunos aprendem nas escolas. Nós, como professoras e formadoras de professores, acreditamos que realmente os responsáveis podem e devem participar da vida cotidiana e das decisões da escola de seus filhos, porém, a fala do deputado, a nosso ver, vai em direção a uma vigia e a um controle do trabalho docente. Entretanto, é importante considerar que de acordo com a LDB, o ensino no Brasil deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III — pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV — respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- (Brasil, 1996, art. 3º).

Ou seja, o professor tem, pelo menos por lei, a liberdade de ensinar e, além disso, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas são necessários e direitos do trabalhador da educação.

No discurso 3, o filho do ex-presidente profere um discurso colocando o professor na posição de sequestrar as crianças e termina comparando-o com um traficante de drogas que pode levá-las ao que ele denomina de “mundo do crime”. Em nosso ponto de vista, a sua fala é muito grave, pois qual é a imagem de docente nela implícita? Quais são os impactos para o ensino, para as escolas, para as políticas públicas em educação, para toda a comunidade escolar e, claro, para o próprio trabalhador da educação que vê o seu ofício sendo inferiorizado por um político popular? Assim, a fala de Eduardo Bolsonaro possibilita a criação e o fortalecimento das significações negativas de trabalho docente — pela sociedade, pelos pais, pela mídia, pelas famílias, pelos professores formadores e, claro, pelo próprio trabalhador da educação.

Discursos como esse do deputado, depreciando a imagem do professor, têm impactos reais, como: a defesa da educação domiciliar, a permissão de filmar os docentes em sala de aula sem permissão e até consequências para a saúde dos trabalhadores, os quais são cada vez mais desacreditados e desvalorizados. Uma pesquisa — divulgada em setembro de 2022 e realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) — revelou que em 2040 o Brasil poderá ter uma carência de 235 mil professores de educação básica. Além disso, tal pesquisa mostrou que, entre 2010 e 2020, houve um crescimento de 53,8% no ingresso em licenciaturas, enquanto nos demais cursos o aumento foi de 76% no mesmo período. Outra pesquisa — feita pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) — aponta que só 5% dos jovens brasileiros dizem querer ser professores quando estão no Ensino Médio. Tais pesquisas demonstram como o futuro do trabalho docente já está numa situação delicada e acreditamos que a desvalorização e as significações negativas fortalecem essa conjuntura.

Com isso, gostaríamos de terminar a análise do *corpus* desta pesquisa defendendo que o professor é um trabalhador, o qual precisa de respeito, valorização e melhores condições de trabalho. Além disso, para exercer sua profissão, ele necessita de uma formação inicial e continuada e, com isso, sua atividade — que é múltipla — deve ser considerada como um verdadeiro trabalho:

o ensino não é um sacerdócio, mas é um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “mé-

tier”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais (Bronckart, 2009, p. 162).

Defendemos e acreditamos que realizamos um trabalho de ensino, de planejamento, de avaliação e de construção de ambientes coletivos de aprendizagem, portanto, como docentes, não merecemos um discurso tão negativo e tão desrespeitoso relacionado ao nosso trabalho.

Sabendo que “as palavras têm também uma “imagem” que pode variar com o tempo, e que depende da história social do grupo” (Bronckart, 2021, p. 76), esperamos que as significações de educação, universidade e trabalho docente — elementos tão caros a nós trabalhadoras e pesquisadoras do campo educacional — possam se transformar com o passar do tempo, para que a consciência, forjada pela linguagem, da sociedade vindoura tenha significações mais positivas sobre tais elementos.

4. Considerações finais

Neste texto, buscamos apresentar e problematizar três notícias e três discursos em torno da educação que foram proferidos e propagados entre 2018 e 2023 e que trouxeram grandes reverberações. Além disso, discutimos sobre o papel da linguagem na reconstrução do pensamento e vimos também como ela é um território que está sempre em disputa e, dessa forma, constatamos que os conteúdos falsos, ligados à educação, são criados por uma luta ideológica e também político-econômica, uma vez que não existe luta social sem a luta pela palavra.

Como aponta Bronckart (2021), baseado em Volóchinov, é a soma das relações sociais a essência do homem, ou seja, as relações que nos constituem. Assim, somos seres sociais, que nascemos num mundo social e de linguagem, repleto de valores e de sentidos que vão se construindo na relação com o outro, portanto, nossa consciência vai se forjando na linguagem pela palavra desse outro, a qual “está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica” (Volóchinov, 2021, p. 181).

Portanto, acreditamos que é mais do que necessário, principalmente para nós no papel de professoras, pesquisadoras e formadoras de professores, desmentir notícias e discursos falsos, pois eles podem (re) criar significações inverídicas e forjar a consciência da população com mentiras. Nesse sentido, deixamos aqui uma provocação e um chamado à escola, sobretudo às aulas de língua, mas não somente a estas, para construir uma pedagogia dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), no acolhimento e, conseqüentemente, no desenvolvimento de um trabalho

com os novos letramentos contemporâneos, de modo a discutir as significações e proporcionar a construção de outras, como direito dos alunos em formação e numa sociedade em que a produção linguageira é cada vez mais constante e diversa.

Referências

- ALEIXO, Isabela. É falso que programa de governo de Lula prevê banheiro unissex em escolas. **UOL**. São Paulo, 6 out. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/confere/ultimas-noticias/2022/10/06/e-falso-que-programa-de-governo-de-lula-preve-banheiro-unissex-em-escolas.htm>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 ago. 2023.
- BRONCKART, Jean Paul. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. Conferência inaugural do XIV INPLA. Trad.: Ana Raquel Machado. **Rev. ANPOLL**, n. 19, p. 231-256, 2005. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/467>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean Paul. Posfácio. In: MACHADO, Anna Rachel *et al.* ABREU-TARDELLI, Lilian Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.161-174.
- BRONCKART, Jean Paul. **Teorias da linguagem**: nova introdução crítica. Organização de Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães; trad.: Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães, Eliane Gouvêa Lousada[**et al.**]. Campinas: Mercado de Letras, 2021.
- CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 2-13.
- GARCIA-REIS, Andreia Rezende; COSTA, Miriam Fernanda. Os gêneros textuais em avaliações do ENADE de Letras e em concursos públicos para seleção de professores. **Educação em Revista**, v. 34, p.1-33, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HGFkxzcXZ3w3DzFYW8pyPcc/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698194053>

- LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Barenco de Melo. “Tinha cebola desmaiada”: Bakhtin e o pesquisar com. **RevistAleph**, n. 25, p. 260-268, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/3914>. Acesso em: 12 jul. 2023. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i25.39141>.
- MENEZES, Luiz Fernando. É falso que Paulo Freire não foi professor e só tinha diploma de bacharel em direito. **Aos Fatos**, 24 set. 2021. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/e-falso-que-paulo-freire-nao-foi-professor-e-so-tinha-diploma-de-bacharel-em-direito/>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- MOURA, Bernardo; CYPRESTE, Judite. É falso que Haddad criou ‘kit gay’ para crianças de seis anos. **Aos Fatos**, 10 out. 2018. Disponível em: <https://www.aosfatos.org/noticias/e-falso-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos/>. Acesso em: 12 jul. 2023.
- ROCHA, Marco Aurélio de Oliveira. O poder da desinformação: fake news, desonestidade intelectual e Pós-Verdade. **OAB Mato Grosso do Sul**, 30 abr. 2020. Disponível em: <https://oabms.org.br/artigo-o-poder-da-desinformacao-fake-news-desonestidade-intelectual-e-pos-verdade-marco-rocha/>. Acesso em: 1de agosto de 2023.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

CAPÍTULO 2

Formação docente e concepções de oralidade em documentos do curso de Pedagogia



Patrícia Souza Lima Cabette
Priscila da Silva Rocha
Tânia Guedes Magalhães

Introdução

Atualmente, percebemos uma unanimidade na defesa da ampliação do ensino de gêneros orais em práticas escolares, fundamental para que os estudantes, em sua atuação social, possam interagir com competência pela fala em situações diversificadas (Marcuschi, 2001; Leal, Gois, 2012; Bueno, Costa-Hübes, 2015; Luna, 2022).

Nos documentos oficiais da educação, além das práticas de leitura, escrita e análise linguística, a oralidade figura como eixo essencial para a formação de crianças e adolescentes para vivenciarem práticas sociais de forma crítica e cidadã (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2018). Livros didáticos voltados à escola básica também trazem gêneros orais em práticas diversificadas para a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos, com vistas a atingirem bom desempenho oral em situações familiares, escolares, de trabalho, dentre outras (Bilro, Barbosa, Costa-Maciel, 2022; Nascimento, Moretto, 2023).

Esse reconhecimento do ensino de gêneros orais impactou diretamente as licenciaturas em Pedagogia e Letras, principalmente, visto que são os cursos responsáveis pela formação de docentes de Língua Portuguesa para a atuação no Ensino Fundamental I e II. Nesse sentido, questionamo-nos se os cursos de Pedagogia abordam explicitamente a oralidade como objeto de ensino e interação na escola básica, para que

professores dos anos iniciais tenham reflexões aprofundadas sobre como transpor os gêneros orais para a escola. Pesquisas recentes que analisam Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de licenciaturas apontam que as indicações para o trabalho escolar com práticas de linguagem mediadas por gêneros estão ainda limitadas (Garcia-Reis, 2017; Capelin, Costa-Hübes, 2023). Em relação às práticas com gêneros orais, as limitações são ainda maiores (Luna, 2017; Ribeiro, Luna, 2022). Uma maior presença da oralidade como conhecimento teórico-disciplinar do campo da Linguagem e como experiência de interação é fundamental na formação docente, o que poderia impactar positivamente na escola com o ensino da fala pública já desde a Educação Infantil, rompendo com o mito da supremacia da escrita (Marcuschi, 2001), noção que será abordada na seção de referencial.

Sendo assim, dialogamos com investigações que analisam os Projetos Pedagógicos de Curso de licenciaturas e eixos de ensino de linguagem, de modo a trazer à tona a importância dessas pesquisas, que desvelam o que está implícito em documentos, apontando para concepções subjacentes orientadoras do trabalho do docente universitário. Nosso objetivo é analisar a abordagem da oralidade em ementas de cursos de Pedagogia de 10 universidades públicas de Minas Gerais. A justificativa para a escolha deste recorte é que estamos situadas no estado e somos professoras e pesquisadoras da área de Estudos de Linguagem voltados para atuação no Ensino Fundamental I.

Para alcançar nosso objetivo, trazemos discussões sobre oralidade e formação docente, problematizando essa relação a partir de concepções de oralidade e ensino de gêneros orais. Em seguida, descrevemos a construção do corpus com documentos e a categorização dos dados. Na análise, apresentamos o que os documentos concebem como oralidade, como orientam as práticas de ensino de gêneros orais e problematizamos as possíveis repercussões para a escola básica. Assim, finalizamos o trabalho ampliando as reflexões sobre a necessidade de inserção dos futuros docentes não apenas em discussões sobre a oralidade, mas de práticas efetivas de produção de gêneros orais ao longo da licenciatura.

1. Oralidade, gêneros orais e ensino

Compreendemos a língua como uma construção social que se concretiza dialogicamente no ato comunicativo, com base em Bakhtin (2003); as atividades humanas se realizam pelo uso da língua em interações entre sujeitos que se constituem em lugares socialmente ideoló-

gicos. As interações sociais se concretizam nos enunciados orais e escritos: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.” (Bakhtin, 2003, p. 282). Neste viés, reconhecendo os enunciados orais e escritos, apoiamo-nos em uma concepção de oralidade como prática social que envolve o plano sonoro. Para Marcuschi (2007, p. 32), a expressão ‘fala’ designa “as formas **orais** do ponto de vista do **material** linguístico e de sua realização textual-discursiva”; ou seja, a oralidade se manifesta no plano do som (da voz humana, como destacam Travaglia *et al.*, 2013, ou de outras formas, como sons naturais, de instrumentos etc.

Contudo, apesar das características e da natureza própria de cada modalidade — gráfica e sonora — fala e escrita utilizam um mesmo sistema linguístico e se constituem numa relação discursiva imbricada, e não como mera transcrição uma da outra (Koch; Elias, 2010). Nesse sentido, Marcuschi (2007) propõe uma análise da fala e da escrita em gêneros textuais numa perspectiva de continuidade, e não de dicotomia e oposição entre as modalidades, rebatendo o mito da superioridade da escrita, que confere à escrita maior valor social e importância. A ideia do *continuum* de gêneros orais e escritos direciona nossas análises aos usos sociais que atendem a intenções comunicativas específicas, em que lançamos mão das modalidades para atender a objetivos.

As práticas de oralidade e de letramento são mediadas por gêneros orais e escritos. Os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, que são “tipos enunciados relativamente estáveis de enunciados” compostos de conteúdos temáticos, construção composicional e estilo (Bakhtin, 2003, p. 261) estão justapostos nas atividades humanas. Dessa maneira, os sujeitos os reconhecem e se comunicam pelos gêneros, que sofrem transformações, moldando-se e reelaborando-se de acordo com nossas necessidades comunicativas.

Assim, percebemos a importância do constructo gênero para o ensino de línguas. Figurando como instrumentos para a interação e para o ensino (Dolz; Schneuwly, 2004), os gêneros emanam de esferas sociais e possibilitam direcionar a aprendizagem na perspectiva do agir (Bronckart, 2006). Como eles proporcionam a comunicação, este conceito propicia uma aproximação entre as práticas escolares de linguagem e as esferas da vida social. A aprendizagem de línguas que toma os gêneros orais e escritos como um princípio, e não como molde, funda-se na ideia de que, quando aprendemos um gênero, aprendemos modos de (in-

ter)agir; dessa maneira, a escola volta-se para possibilitar aprendizagens de formas de ação, a fim de que os alunos saibam “o que e como fazer” nas interações. Os gêneros orais e escritos na formação docente e na escola indicam a possibilidade de participação dos alunos em diferentes contextos; a apropriação dos gêneros oportuniza o desenvolvimento e a socialização nas atividades humanas (Bronckart, 2006).

Apesar da importância dos gêneros orais para o desenvolvimento humano, eles não são sistematicamente ensinados na escola (Leal; Gois, 2012; Bueno, Costa-Hübes, 2015; Araújo, Silva, 2016; Cordeiro; Lima, 2021). Com base na perspectiva da superioridade da escrita e de que a fala é apropriada de forma espontânea nas interações cotidianas, considerou-se, por muito tempo, a fala como um “dom”, ideia ainda bastante presente na nossa sociedade. Os efeitos desse ponto de vista são diversos, como o de que não é necessário ensinar a falar, mas apenas a escrever e a ler. Em uma perspectiva social, compreende-se a oralidade como prática passível de ensino, sobretudo as práticas mais formais. Em uma pedagogia do oral, os estudantes progressivamente são inseridos em interações pela fala, com vistas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, desmitificando concepções equivocadas.

A partir desse cenário, torna-se fundamental a compreensão dos conhecimentos necessários para a aprendizagem dos gêneros. Koch e Elias (2010) mostram que, no processo de escrita, ativamos conhecimentos (conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos e conhecimentos interacionais) que nos ajudam na produção. Tais conhecimentos revelam que não basta dominar um conteúdo ou um tema, por exemplo, para que nos desempenhemos bem em situações comunicativas: é necessário dominar tais conhecimentos para interagir pela fala ou pela escrita.

Além disso, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) defendem que o ensino do oral precisa ultrapassar as formas mais espontâneas; as esferas de atividades são diversas e devem estar relacionadas às práticas escolares. Nesse sentido, não são apenas gêneros orais do campo escolar, como os tradicionais seminários, que devem ser objeto de reflexão, mas também os da esfera jornalística, científica, literária, cotidiana, cidadã, política, dentre outras. Documentos oficiais da educação (Brasil, 1997; Brasil, 2018) baseiam-se nesses preceitos, indicando a oralidade como eixo fundamental ao desenvolvimento pleno dos alunos.

Essas colocações indicam a necessidade de um ensino da oralidade intencional e explícito, corroborando para que os sujeitos viven-

ciem experiências significativas no contexto escolar. Como esclarecem Leal, Brandão e Nascimento (2010), precisamos ultrapassar a produção de enunciados como responder exercícios oralmente, discutir temas em sala, que não são práticas suficientes para o desenvolvimento pleno da fala, seja na escola básica, seja na formação docente. A experiência de produção e análise de gêneros orais diversificados é fundamental para que os estudantes, assim como os professores em formação, possam desenvolver as capacidades de linguagem oral para agir em diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, assim como para ensinar escrita e leitura, precisamos de **planejamento** para aprender os gêneros orais, em que haja **escolha de gêneros e temáticas** relevantes para os estudantes e **estudo sistematizado de exemplares** do gênero, com atividade de **escuta ativa**, que é a **observação das configurações** discursivas, textuais e (não)linguísticas dos gêneros. Em outras palavras, antes do **desenvolvimento da prática oral** em si pelos estudantes, é necessário mobilizar diferentes conhecimentos de forma reflexiva. Destacamos também que, após as interações orais, é necessário proceder a uma **avaliação da oralidade**, com parâmetros próprios da fala, assim como já temos para a leitura e para a escrita. Novas produções dos mesmos gêneros (ao longo da escolarização) vão possibilitar o desenvolvimento de capacidades dos estudantes progressivamente. Consideramos esse trabalho bastante complexo; contudo, somente assim poderemos ultrapassar as atividades mais comuns, enfocando gêneros como entrevistas, debates, seminários, *podcasts*, vídeo-minuto, *booktrailer*, apresentação de pôster, dentre outros, que mobilizam, ainda, capacidades para lidar com tecnologias digitais.

Tendo em vista essas considerações, percebemos a importância de um alinhamento entre os estudos da oralidade no contexto da educação básica e da formação dos professores. Se houve um avanço nas discussões voltadas aos documentos da educação, aos manuais didáticos e às práticas escolares, é preciso refletir como o ensino de gêneros orais tem sido tratado na formação docente, já que os licenciandos serão os profissionais a atuar nas escolas. Passamos, na seção seguinte, a abordar tal recorte.

2. Gêneros orais na formação docente

As pesquisas que abordam a oralidade na formação docente não são muitas e não têm, ainda, um longo histórico de construção, como as

que tematizam leitura e escrita na formação, já mais avançadas. Dada a especificidade do tema, dialogamos com os estudos do campo da formação docente.

Segundo Gatti *et al* (2019), os entraves da formação centram-se numa dimensão da política e da prática formativa, diante da precarização e aligeiramento dessa formação. Apesar de já termos vários avanços na formação de docentes, há ainda limitações que se materializam na frágil articulação entre formação inicial e continuada, entre conhecimento específico e pedagógico, entre escola e universidade e a persistente visão da docência ainda como um sacerdócio ou missão. Autores do campo da formação consideram que a docência não deve ser tratada como ação espontânea composta por intuições, mas sim desenvolvida para transformar o campo de ação baseado em fundamentos filosóficos-sociais, histórico-psicológicos e conhecimentos científicos fundamentados em práticas específicas para a ação educacional (Gatti *et al.*, 2019).

Nesse viés, ao pensarmos na formação de docentes para atuar no ensino de Língua Portuguesa na escola básica, é necessário termos uma articulação entre conhecimentos teórico-disciplinares do campo da Linguagem e os conhecimentos pedagógicos e profissionais. Isso se materializa não só em disciplinas, cursos e estágios centrados numa pedagogia de línguas, como também nas vivências experimentadas ao longo da graduação com gêneros orais e escritos.

Em relação ao conhecimento teórico-disciplinar e pedagógico, citamos pesquisas que mostram que a oralidade como objeto de ensino requer uma pedagogia própria. Costa-Hübes; Swiderski (2015) e Baumgärtner (2015) construíram uma experiência de formação docente, em que professoras dos anos iniciais desenvolveram estudo de gêneros orais e materiais para transposição didática para a escola, elaborando atividades próprias para esta etapa, levando em conta suas realidades escolares, em que o ensino de oralidade era ausente. Lima, Mariano, Xavier (2021) também realizaram uma prática de elaboração de materiais didáticos, evidenciando a complexidade dos gêneros textuais orais e escritos e a especificidade de atividades com o oral nos materiais. Mattos e Magalhães (2023) priorizaram o estudo de caso, em uma pesquisa intervencionista em uma licenciatura, com foco no oral como objeto, produzindo uma análise das ações docentes, para que as graduandas pudessem ressignificar atividades de oralidade na escola básica. Nessas pesquisas, a fala é enfocada como objeto singular, em que aspectos linguísticos e não linguísticos estão envolvidos.

Outra possibilidade para incidir na relação teoria e prática é a inserção dos licenciandos em produções efetivas com gêneros orais e escritos do contexto acadêmico e profissional. A título de exemplo, não são poucas as pesquisas que mostram dificuldades encontradas por estudantes universitários no eixo da leitura e da escrita. A expectativa dos professores é que os alunos cheguem à universidade com pleno domínio da fala, da leitura e da escrita. As aparentes “dificuldades” dos graduandos baseiam-se no discurso do *déficit* “que ainda impera no contexto universitário brasileiro” (Fiad, 2016, p. 210) Para superar tais desafios, os estudos dos letramentos acadêmicos orientam que é preciso desenvolver, entre outras questões, capacidades de linguagem na fala, na leitura e na escrita, em atividades mediadas com os graduandos, considerando suas histórias de letramento.

No que se refere à inserção de graduandos em efetivas atividades de leitura e escrita, temos variados trabalhos que demonstram resultados positivos na tarefa de mediação da leitura e da escrita. No campo da oralidade, entretanto, não podemos destacar tantas investigações. Como salientam Magalhães, Castro e Neves (2022) há diferentes investigações sobre o trabalho com a oralidade em contexto acadêmico de formação docente. Os autores atestam que as práticas com os gêneros orais ainda ocorrem de maneira insuficiente quanto à transposição do oral nas licenciaturas, sendo o seminário o gênero mais solicitado, sem ensino sistematizado. Esse resultado revela a crença de que os gêneros orais não precisam ser ensinados; reflexões sobre os gêneros orais parecem ser dispensáveis.

Na tentativa de propor uma reflexão sistemática com gêneros orais na universidade, os trabalhos de Zani (2018), Fonteque e Storto (2021), Lima, Cordeiro e Lima (2023) e Barbosa e Magalhães (2023) mostram como realizar uma prática de ensino de gêneros orais com elementos claros baseados em uma pedagogia do oral, envolvendo a comunicação oral em evento científico (Zani, 2018), o seminário (Storto, Fonteque; 2021), a exposição oral científica (Lima, Cordeiro, Lima, 2023) e o tutorial em vídeo (Barbosa, Magalhães, 2023). Essas investigações convergem entre si no que se refere à necessidade de vivenciar a produção de gêneros orais, e não apenas estudar os gêneros como objetos de ensino.

Outras pesquisas no eixo da formação no campo do ensino de linguagem também são realizadas com dados de documentos curriculares de licenciaturas. Capelin e Costa-Hübes (2023) investigam como a escrita é abordada no currículo de Letras; e o trabalho de Goulart e Cabral

(2023) aborda as concepções de alfabetização e letramento dos PPCs de Pedagogia. Essas pesquisas fortalecem a ideia de que a formação docente precisa articular melhor teoria e prática, seja no documento curricular, seja na ação docente. Não deve haver apenas disciplinas do campo específico, mas vivências mais relevantes em termos de experiências reais de produção e circulação de gêneros textuais na graduação.

Nessa linha de discussão, Luna desenvolveu vários trabalhos com documentos curriculares tomando a oralidade como objeto de investigação (Luna, 2016; 2017; 2021). Em um de seus trabalhos, o autor investiga a oralidade no currículo do curso de Letras-Português, em que foram analisados os planos de ensino de disciplinas que contemplam a prática profissional. As análises revelam que a didática da oralidade, em alguns planos, tem espaço assegurado, assim como há aspectos quanto à presença de reflexões sobre o ensino e aprendizagem da oralidade, de maneira direta e objetiva. Contudo, quando se comparam currículos ao discurso dos docentes universitários, ainda encontramos desafios a serem superados, conforme demonstram as pesquisas de Luna (2016), Forte-Ferreira e Magalhães (2023) e Araújo e Amorim (2016) que indicam a pouca presença de ações docentes de ensino de gêneros orais.

Outra pesquisa em documento é a realizada por Ribeiro e Luna (2022), em currículos de Pedagogia. Os pesquisadores mostram que, apesar do crescimento de produções, os estudos que contemplam a oralidade na formação de professores dos anos iniciais do EF ainda são poucos, ficando à margem nesse curso. Tal condição sinaliza lacunas na formação desses docentes, que podem refletir nas práticas escolares, que se evidenciam no próprio discurso dos docentes (Bueno, 2009; Magalhães, Lacerda, 2019).

É claro que o que se faz entre o documento e a prática docente deve ser outro objeto de investigação, cabendo novas reflexões quanto às ações que os professores de licenciatura realizam para superar as lacunas documentais. A pesquisa que desenvolveremos em seguida a esta consiste em investigar quais práticas orais estão presentes nas licenciaturas, a partir do discurso do professor.

Após todas essas reflexões, percebemos que tanto a apropriação de conhecimentos sobre a oralidade, quanto a inserção de graduandos em práticas efetivas com gêneros orais são ações fundamentais para que haja uma formação docente mais frutífera no eixo do oral. Essas ações estão indicadas nos Projetos Pedagógicos de Curso, além de compor as orientações das Diretrizes Nacionais Curriculares de Formação de Pro-

fessores (Brasil, 2015). Por isso, analisar documentos é fundamental para saber quais concepções estão subjacentes a eles. Passamos, então, a explicar como a pesquisa que ora se apresenta foi realizada.

3. Metodologia

A pesquisa que desenvolvemos é definida como qualitativa e busca analisar um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 14).

Consiste em um estudo documental (Moreira, Calfe, 2008), comuns em Ciências Sociais e Humanas, em que a investigação tem o objetivo de analisar documentos e dar tratamento analítico ao material escolhido, no caso, os Projetos Pedagógicos de Curso — PPC, de 10 universidades públicas, optando por cursos presenciais (diurnos, integrais ou noturnos). Assim, busca-se reelaborar conhecimentos a partir do discurso nos documentos, especificamente quanto às concepções de oralidade em materiais voltados para licenciaturas em Pedagogia. Constrói-se, como outras pesquisas, por justificativas, questões e objetivos, em que o *corpus* é analisado para buscar novas formas de construir sentidos para os fenômenos (Ludke; André, 1986; Moreira, Caleffe, 2008).

As etapas da pesquisa são, em geral, coleta dos dados, análise do contexto gerador do documento, verificação de autenticidade da fonte, identificação de conceitos-chave e análise do conteúdo, com vistas a produzir conhecimentos sobre fenômenos ou grupos sociais.

O corpus foi extraído dos PPCs das seguintes universidades:

- Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) — 2023
- Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) — 2019
- Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) — 2011
- Universidade Federal de Lavras (UFLA) — 2017
- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) — 2013
- Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) — 2022
- Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) — 2012
- Universidade Federal de Uberlândia (UFU) — 2019
- Universidade Federal de Viçosa (UFV) — 2020
- Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) — 2018

A busca pelos documentos foi feita no *site* de cada universidade e curso. Após a leitura do material, dividimos os dados em dois grupos. No primeiro, examinamos ementas das disciplinas de produção de textos ou letramento acadêmico, em que as próprias estudantes de Pedagogia são inseridas em práticas de leitura e escrita e, às vezes, oralidade, vivenciando e aprendendo gêneros típicos dos letramentos acadêmicos e profissionais, como resenhas, resumos etc. Essas disciplinas costumam ser nomeadas de Leitura e produção textual, Práticas textuais, Comunicação e expressão, Letramento acadêmico, dentre outras.

No segundo conjunto, analisamos ementas de disciplinas em que há ensino de gêneros orais (ou leitura, escrita, entre outros eixos), em que a oralidade é objeto de ensino e análise; a proposta desses componentes é estudar a transposição dos gêneros orais para a escola, o “como ensinar”, em que se estudam fundamentos e elabora-se materiais, além de discutir formas de didatizar oralidade, leitura e escrita, etc. Essas disciplinas costumam ser nomeadas de “Fundamentos de ...”, “Metodologia de ...”, “Didática de ...” ou “Alfabetização e Letramento”, dentre outros nomes. Como nosso foco é nos anos iniciais do Ensino Fundamental, só incluímos as disciplinas de Educação Infantil quando elas se mesclavam a discussões voltadas ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. De todas as universidades, apenas 3 PPC apresentam termos como “oralidade ou fala” em suas ementas de letramento acadêmico.

Após a seleção das disciplinas, buscamos analisar as recorrências e as ausências, que também são dados importantes, indicando presença ou lacunas no que se refere a reflexões sobre oralidade, gêneros orais e fala, que passamos a abordar na seção seguinte.

4. Dados, análise, resultados e discussão

No quadro 1, apresentamos, primeiramente, as universidades e as disciplinas já divididas em dois conjuntos, conforme explicação anterior, dispostas em duas colunas (à esquerda, componentes relativos ao letramento acadêmico; e à direita, componentes relativos ao ensino de LP nos anos iniciais). A carga horária das disciplinas será apresentada mais à frente, com as ementas.

Essas disciplinas foram selecionadas porque continham alguma citação de palavras ou noções, nos conteúdos, objetivo ou referências, relativas à oralidade, aos gêneros orais ou à fala, ou termos correlatos. Por

exemplo, nas universidades federais mineiras há disciplinas de Alfabetização e Letramento nos cursos de Pedagogia (Goulart; Cabral, 2023), mas somente as abaixo fazem referência explícita à oralidade.

Quadro 1: Universidades e componentes curriculares em dois grupos

Universidade	Componente curricular	Componente Curricular
UEMG	Letramento acadêmico	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa
UNIFAL	–	Ensino de Oralidade, Leitura e Escrita
UFJF	Práticas textuais I	Fundamentos Teóricos- metodológicos em Português I
		Fundamentos Teóricos- metodológicos em Português II
UFLA	Linguagem, leitura e produção textual	Linguagem oral e escrita
		Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
UFMG	–	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
UFOP	–	Alfabetização e Letramento I
		Alfabetização e Letramento II
		Letramento e Língua Portuguesa II
UFSJ	–	Fundamentos e Didática da Alfabetização
UFU	–	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa
UFV	–	Alfabetização e letramento
		Ensino de Língua Portuguesa I
UFVJM	–	Alfabetização e Letramento
		Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa

Fonte: elaborado pelas autoras

A partir dos dados do quadro acima, constatamos que apenas três universidades têm uma disciplina voltada para aprendizagem do discurso acadêmico (UEMG, UFJF e UFLA) em que são citadas questões de oralidade. Todas as demais apresentam, pelo menos, uma disciplina de ensino de LP nos anos iniciais com referência direta às questões ligadas ao trato com o oral. Como estamos tratando os dados em dois conjuntos, optamos por dividir a análise em duas subseções, que apresentaremos a seguir. Primeiramente, abordaremos as concepções de oralidade nas disciplinas de letramento acadêmico, buscando verificar, nas ementas e nas referências bibliográficas, os elementos que se direcionam ou indicam aspectos dos gêneros orais. Em alguns casos, nas

ementas, aparecem o programa e os objetivos. Não há regularidade de dados nas ementas, que foram construídas de diferentes formas nos PPCs analisados.

4.1 Oralidade e letramentos acadêmicos

Apresentamos a seguir o quadro 2, que reúne as universidades, o componente curricular, a carga horária e a ementa das disciplinas que enfocam, em algum aspecto, questões da temática central desta pesquisa.

Quadro 2: Dados das três universidades com disciplinas de letramento acadêmico

Universidade	Componente Curricular e CH	Ementa
UEMG	Letramento acadêmico – 72h	Noções básicas da norma padrão da língua portuguesa. Conceito de letramento. Letramento acadêmico: princípios teóricos. Gêneros acadêmicos orais e escritos: conceito e funcionalidade. Produção de gêneros acadêmicos: resumo, fichamento, resenha crítica. Artigo científico: caracterização e compreensão
UFJF	Práticas textuais I – 60h	Leitura e produção de textos com distinção e caracterização dos diversos gêneros orais e escritos, além de sua convergência com as variedades linguísticas.
UFLA	Linguagem, leitura e produção textual – 85h	Discute concepção de linguagem, texto e discurso. Desenvolvimento da competência comunicativa no âmbito da leitura e da produção textual (oral e escrita). Conhecimento e uso das variações linguísticas conforme as situações comunicativas. Produção, estruturação e padronização dos gêneros textuais acadêmico-científicos. Reflexão sobre os suportes tecnológicos e seu impacto no ensino e aprendizagem da língua materna.

Fonte: elaborado pelas autoras

Apenas três universidades, UEMG, UFJF e UFLA, têm uma disciplina voltada para as práticas de letramento acadêmico na formação em Pedagogia, em que há efetiva inserção das licenciandas em atividades de leitura, escrita e oralidade acadêmicas, conforme indicado nas ementas. As cargas horárias são variadas. Todas as outras universidades trazem disciplinas que contemplam o letramento acadêmico; no entanto, somente as citadas acima trazem dimensões da oralidade em suas ementas.

Na UEMG, há explicitamente a citação de “Gêneros acadêmicos orais e escritos: conceito e funcionalidade”. Este aspecto pareceu-nos muito relevante, visto que é importante dar visibilidade para um eixo que, como vimos, é bastante apagado das práticas escolares. No entanto, quando os gêneros são listados, aparecem os escritos: resumo,

resenha, fichamento e artigo; tais gêneros aparecem para serem escritos, sendo o último para ser abordado na leitura e na escrita. Como vemos, nenhum gênero oral é citado. O mesmo acontece na UFJF, em que há “Leitura e produção de textos com distinção e caracterização dos diversos gêneros orais e escritos”, pelo menos uma menção à existência de gêneros orais acadêmicos. Contudo, na UFJF, não são citados gêneros, como ocorre na UEMG.

Já na UFLA, também vemos este reconhecimento em “Desenvolvimento da competência comunicativa no âmbito da leitura e da produção textual (oral e escrita)”. Nesta universidade, adiciona-se a menção às questões tecnológicas, ausente nas outras duas.

Como podemos perceber, o foco das instituições está na escrita, pelo menos no que se refere à concepção que guia os docentes no documento curricular do curso. Esta ênfase, apesar de hoje parece-nos equivocada, dada a necessidade já abordada de desenvolvimento de capacidades de linguagem em práticas orais, não nos causa surpresa, visto que os documentos parecem revelar certas tendências históricas, conforme ressaltamos com os trabalhos de Luna (2017) e Ribeiro e Luna (2022), em que ainda há necessidade de ampliar as indicações curriculares com vistas à maior presença dos gêneros orais nos planejamentos e práticas docentes.

Quanto às referências bibliográficas obrigatórias e complementares das três universidades, não vamos listá-las dada a quantidade de informações, encontramos o número de 16 referências somadas das disciplinas da UEMG e UFLA. A UFJF não traz esses dados em seu ementário, o que limitou nossa análise nessa questão. Da quantidade informada, somente duas fazem menção ao campo da oralidade de maneira explícita. Tais referências são encontradas nas obras “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” de (Marcuschi, 2008) e em “Gêneros textuais e ensino” (Dionísio, Machado, Bezerra, 2007), ambas disponíveis na disciplina “Linguagem, leitura e produção textual” da UFLA. A UEMG apresenta 8 referências para a disciplina “Letramento acadêmico”, mas todas têm como base o trabalho com a escrita acadêmica.

Apesar da presença de indicações sobre o eixo do oral no contexto acadêmico, podemos fazer uma ressalva quanto a obras voltadas ao estudo de gêneros textuais, como as duas citadas acima (Marcuschi, 2008; Dionísio, Machado, Bezerra, 2007). Essas são obras em que são abordadas questões voltadas à fala e à escrita, não diretamente relativas aos gêneros acadêmicos, mas quanto a aspectos da relação oralidade e letra-

mento, à constituição dos gêneros e demais fenômenos linguístico-discursivos. É nesse sentido que podemos apenas supor que as reflexões sobre o oral podem estar subjacentes às práticas docentes.

Atualmente, vemos mais gêneros orais digitais presentes no contexto acadêmico, como *podcasts*, entrevistas, *webinars*, vídeos de divulgação científica, dentre outros. Contudo, mesmo antes de haver uma expansão desses gêneros orais, sobretudo após a pandemia do covid-19, em que a comunicação mediada por tecnologias digitais foi prioridade no contexto escolar e acadêmico, gêneros como seminário, comunicação oral em evento, apresentação de pôster e exposição oral em bancas diversas já tinham presença na tradição acadêmica. Contudo, eles não são mencionados nos documentos, nem enfocados e ensinados aos alunos, perpetuando uma lacuna na formação dos graduandos.

As repercussões dessa abordagem mais periférica dos gêneros orais no contexto acadêmico podem ser resultado do que temos visto ainda hoje no contexto escolar: se não há indicações de experiências de oralidade nos currículos universitários que encaminhem ações práticas para vivências por meio desses gêneros, como podemos esperar que a escola desenvolva atividades efetivas com crianças e adolescentes no eixo do oral? Diante dessa ausência, resta-nos saber se as disciplinas que toam a Língua Portuguesa como objeto de ensino indiquem explicitamente tais práticas, o que vamos expor em seguida.

4.2 Gêneros orais como objetos de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais

No que se refere às disciplinas que tematizam a oralidade como objeto, ou seja, as disciplinas voltadas para o ensino ou práticas de linguagem na escola, envolvendo os eixos do oral, da leitura, da escrita e da análise linguística, apresentamos os dados abaixo no quadro 5, em que reunimos os títulos das disciplinas e instituições e suas respectivas ementas.

Quadro 3: Componentes curriculares e ementas de Ensino de LP nos anos iniciais

Universidade	Componente Curricular e CH	Ementa
UEMG	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa – 72h	Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Teorias sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Concepções de língua, linguagem, discurso, texto e gramática. Diversidade e variações linguísticas. Gêneros e tipos textuais. Estratégias e práticas do ensino da leitura, produção de texto, gramática e oralidade. Leitura literária e formação do leitor.

UNIFAL	Ensino de Oralidade, Leitura e Escrita	Aquisição da língua. Variação linguística. Língua Portuguesa na Educação Infantil: aspectos curriculares e metodológicos. Linguagem e interação. Oralidade. Folclore infantil. Princípios e abordagens pertinentes à formação da criança leitora. Leitura lúdico-literária. Concepções e práticas de ensino de escrita. Análise e avaliação de usos linguísticos.
UFJF	Fundamentos Teóricos- metodológicos em Português I – 60h	Concepções de ensino e de linguagem. Variação linguística. e ensino de língua materna. Interrelações entre língua escrita e língua falada. A produção escrita e a leitura do texto em sala de aula. Gramática do texto.
	Fundamentos Teóricos- metodológicos em Português II – 60h	O conceito de gênero a partir da concepção inicial de Bakhtin. A noção de gênero de Bronckart e Schneuwly e sua relação com o ensino. O trabalho com diferentes gêneros em sala de aula. Os textos de diferentes gêneros na sala de aula, conforme a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS). A prática de avaliação de textos escolares.
UFLA	Linguagem oral e escrita – 68h	Estuda a capacidade humana de falar e pensar e o processo de desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças. Discute a linguagem como forma de expressão e de interação social. Estabelece a diferenciação entre linguagem oral e escrita e discute o papel da escola no processo de aquisição da linguagem oral e escrita.
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa – 85h	Discute alternativas metodológicas para o ensino de língua portuguesa, a partir da concepção da linguagem como prática social e do respeito às variações linguísticas. Orienta a ação docente no ensino de língua portuguesa, priorizando o desenvolvimento de práticas de leituras e de produção textual nas séries iniciais do ensino fundamental.
UFMG	Fundamentos e Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa – 60h	Concepções de língua, linguagem e discurso no ensino fundamental e na educação infantil. Diversidade linguística e ensino da língua, na escola. A aquisição da linguagem pela criança e suas implicações para uma proposta de escolarização da infância. Condicionantes sócio-históricos do objeto de ensino da língua portuguesa. O papel da oralidade e da escrita na educação infantil. A relação entre oralidade e escrita no ensino da língua. A leitura na escola. A produção de textos orais e escritos, na escola. Diretrizes metodológicas para ensino da língua.
UFOP	Alfabetização e Letramento I – 60h	Linguagem e alfabetização: diferentes concepções teóricas (oralidade e escrita); alfabetização e letramento: discussão conceitual; visão histórica e análise crítica dos métodos de alfabetização tradicionais (analíticos e sintéticos); Psicogênese da Língua escrita; fundamentos linguísticos da alfabetização, diagnóstico inicial da alfabetização; análise de livros e materiais didáticos para alfabetização.
	Alfabetização e Letramento II – 60h	Eixos do processo de alfabetização; capacidades linguísticas a serem desenvolvidas pelos alfabetizandos na apropriação do sistema de escrita alfabética; planejamento do processo de alfabetização; elaboração de rotinas e atividades para a apropriação do sistema de escrita e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e oralidade. Acompanhamento e avaliação da aprendizagem em alfabetização; alfabetização.
	Letramento e Língua Portuguesa II – 60h	Prática de leitura, de escrita e de análise linguística, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa. Documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, do 1º ao 5º ano. Avaliação do livro didático. Relação oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa.

UFSJ	Fundamentos e Didática da Alfabetização – 72h	Conceitos de alfabetização, conceitos linguísticos básicos (principalmente de fonética e fonologia), teorias de aquisição da linguagem oral, questões da diversidade linguística de grupos sociais e questões da análise de erros, visando a formação de um profissional capaz de desenvolver sua prática alfabetizadora fundamentada em referenciais da teoria linguística.
UFU	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa – 120h	Estudo dos conteúdos de Língua Portuguesa, práticas de leitura e literatura, linguagem oral, produção escrita e conhecimentos linguísticos. Análise e produção de materiais didáticos e de propostas didático-metodológicas para o ensino da Língua Materna.
UFV	Alfabetização e Letramento- 60h	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Alfabetização e Letramento. Métodos de alfabetização. Aquisição da língua escrita. Ambiente alfabetizador.
	Ensino de Língua Portuguesa I – 60h	Base Nacional Comum Curricular. Língua oral. Ortografia. O uso do dicionário. Aspectos gramaticais. A Biblioteca Escolar. Objetivos: Conhecer, compreender e discutir questões referentes à Base Nacional Comum Curricular; Refletir e discutir sobre usos e formas de comunicação oral; Refletir e discutir sobre a importância da ortografia; Discutir sobre o uso do dicionário no cotidiano; Refletir e discutir sobre a utilidade dos conhecimentos referentes aos aspectos gramaticais; Refletir e discutir sobre a importância da biblioteca e seu uso.
UFVJM	Alfabetização e Letramento – 75h	Alfabetização e letramento: conceitos e implicações pedagógicas. Aquisição da linguagem oral e escrita. Alfabetização e letramento enquanto construção cognitiva, histórica, psicolinguística, sociolinguística. Diferentes teorias sobre o processo de aprendizagem da língua escrita. Métodos de alfabetização. Produção textual na infância e na Educação de Jovens e Adultos em diferentes gêneros textuais. Leitura de diferentes gêneros textuais. Prática Pedagógica no ensino da língua escrita.
	Fundamentos e Didática da Educação Infantil – 75 h	Fundamentos e Didática para a Educação Infantil: creche e pré-escola. Interação e Brincadeira como eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil. O binômio cuidar e educar. As diferentes linguagens: musical, escrita, plástica, oral, corporal, matemática. A profissionalização do professor da Educação Infantil.

Fonte: elaborado pelas autoras

Primeiramente, vemos que em todas as universidades, há pelo menos uma disciplina em que sejam abordadas questões de oralidade, o que é perceptível pelos termos “linguagem oral, oralidade, textos orais”, dentre outros acima. No que se refere às relações fala e escrita, esta indicação aparece em duas universidades: UFJF e UFLA, uma apontando para as relações, outra apontando para as diferenças. Essa presença em todas as universidades de tópicos de oralidade nos documentos nos pareceu relevante. Isso porque o impacto dos estudos aplicados da oralidade no ensino, em uma perspectiva discursiva, não é tão antigo, como vimos na discussão teórica deste trabalho.

Apesar dos avanços, o que percebemos é uma forte presença das práticas de escrita e de leitura, o que é explicável, primeiramente, porque as disciplinas de Pedagogia voltadas para a formação de docentes que vão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfocam a apropriação do sistema de escrita alfabética em práticas sociais, no que se refere ao eixo da Língua Portuguesa. Ao encontro disso, outra razão para este foco na escrita é a concepção ainda forte da superioridade da escrita, tendo como decorrência a ideia de que a fala é adquirida de forma espontânea, nas trocas e interações cotidianas, sem necessidade de sistematização ou ensino intencional.

No que se refere à temática da diversidade e da variação linguística, seis universidades apresentam os termos em pelo menos uma disciplina (UEMG, UNIFAL, UFJF, UFLA, UFMG e UFSJ). Nos documentos dessas instituições, duas universidades citam “Diversidade linguística” em suas ementas, três utilizaram “Variações linguísticas” e uma utiliza “Diversidades e variações linguísticas”. Juntamente com as expressões acima, seguem termos como “respeito”, “ensino da língua”, e “grupos sociais”. Essa relação nos revela um interessante trabalho com a variação e a diversidade linguísticas voltadas para as práticas sociais (grupos sociais) e cidadãos (respeito), ou seja, quando se trata da heterogeneidade, esses elementos estão presentes. A prática docente reflexiva com o fenômeno da variação deve estar vinculada à análise de enunciados concretos, estabelecendo essa relação entre fenômeno linguístico seus sujeitos: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam” (Bakhtin, 2003, p. 282); analisar a língua viva é tarefa da escola. Neste sentido, as ementas vão ao encontro do que Leal (2022) destaca quando enfatiza que a variação linguística é um fenômeno que se manifesta por meio do oral e do escrito e, sendo assim, devemos levar as crianças a ter respeito às variedades usadas pelos sujeitos. Isso pode ser feito na comparação entre textos, no reconhecimento dos fatores da variação, na adequação quanto aos modos de falar nas situações, dentre outras questões. Vale destacar ainda o que Santos e Schaffel-Bremenkamp (2018) enfatizam sobre a escola como espaço em que as variações convivem: para que tenhamos reflexões teoricamente orientadas na escola, é preciso que os espaços de formação também se voltem para este olhar; assim, para que o fenômeno da variação seja bem analisado na escola, a formação de professores não pode se furtar desta tarefa reflexiva.

Quanto à presença das expressões gêneros e textos, elas foram encontradas na descrição das ementas de cinco universidades (UFMG, UF-

VJM, UFLA, UFJF, UEMG). Os termos aparecem associados a “produção”, “conceito”, “trabalho” e “concepção”. Somente a UFMG abordou em sua ementa uma relação do texto com a oralidade, destacando a “produção de textos orais e escritos”; os usos como “produção” e “trabalho” nos remeteram a uma concepção social de linguagem, mais voltada aos usos; essa presença nos documentos é, possivelmente, resultado dos estudos de linguagem contemporâneos, embasados em concepções interacionistas. Uma abordagem mais prática, voltada às práticas sociais de uso da língua, é importante para que seja contemplada uma relação mais sólida entre as atividades humanas e o repertório de gêneros que se efetivam no plano do oral e do escrito (Bakhtin, 2003) cuja variedade é inesgotável. Dessa maneira, percebemos a relevância e a pertinência de os documentos da formação docente contemplarem os gêneros orais de forma mais explícita, voltando-se para discussões que repercutam em atividades de uso da linguagem na escola.

Nesta direção, Dolz e Schneuwly (2004) também mostram como é essencial um ensino sistemático de gêneros orais, assim como a explicitação das relações entre fala e escrita, considerando uma relação dialética entre as modalidades. Os gêneros abrem essa possibilidade, pois são instrumentos semióticos que podem orientar os estudantes nas práticas escolares. Dessa forma, são elementos fundamentais para a reflexão e as vivências na formação docente, considerando que os licenciados são os futuros profissionais da educação básica.

A presença dos termos acima é bastante oportuna, uma vez que mostra os impactos dos estudos de linguagem nos documentos norteadores da formação docente, representando um avanço, em nosso ponto de vista. Esse fenômeno revela o resultado da “virada pragmática” na educação, a partir das pesquisas das décadas de 80 e 90 no Brasil, em que se desloca o estudo da Língua Portuguesa exclusivamente centrado na gramática da frase para uma nova perspectiva, no estudo dos textos e dos discursos. A existência do termo “gênero” é uma abertura para que os orais também sejam fomentados. No entanto, a presença no documento não garante um trabalho efetivo. Dito isto, é fundamental a ampliação dessa discussão no âmbito acadêmico, tanto em relação aos documentos quanto à prática do docente universitário.

Quanto às referências obrigatórias e complementares postas nos documentos (que não reproduzimos aqui por questões de espaço), também destacamos a presença, em todas as universidades, de predominância para obras que privilegiam os estudos sobre a escrita, sobretudo nos

componentes curriculares de nome “Fundamentos de Língua Portuguesa” e “Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa”; por exemplo, são citadas obras como “Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário” (Lerner, 2002) e “Ortografia: ensinar e aprender” (Moraes, 2000). ”.

Sob outro enfoque, notamos que apenas duas referências apresentam a oralidade de maneira explícita, a saber: os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (Brasil, 1997) e “Gêneros orais e escritos na escola” (Schneuwly; Dolz, 2004), mencionadas nas disciplinas “Ensino de Língua Portuguesa I” e “Fundamentos e didática de Língua Portuguesa”, respectivamente. Esses dados evidenciam uma possibilidade de trabalho com o oral de maneira direta, o que é essencial para a formação de docentes mais aptos ao trato com o oral no ensino. Destacamos, por fim, a referência da obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão” (Marcuschi, 2008), que aborda aspectos da oralidade em diferentes capítulos e seções, ao tratar da relação entre fala e escrita, dos gêneros e de seus usos reais. De maneira mais clara ou mais indireta, a oralidade ainda figura como periférica nos documentos.

Diante dos dados, é possível compreender que, ainda na atualidade, são poucas as menções nas disciplinas que tratam de uma sistematização do ensino de gêneros orais nos cursos de Pedagogia, a partir dos documentos analisados. Esse lugar mais reduzido se dá diante da centralidade que a escrita ainda ocupa nas pesquisas teóricas e aplicadas, assim como do menor valor dado à fala pela sociedade. A escola ainda é vista como um espaço em que se aprende, principalmente, a ler e a escrever. Essas habilidades são vistas como saberes predominantes e indispensáveis para uma vida cidadã, exigindo metodologias e procedimentos próprios em um ensino sistematizado, ao contrário do que se concebe para as práticas orais. Nesse sentido, permanece a crença de que o desenvolvimento da fala não requer sistematização e procedimentos de ensino singulares.

Salientamos que a fala e a escrita devem figurar na escola de forma equilibrada. Não se defende uma substituição das práticas de escrita pelas de oralidade, mas uma integração, em que os contextos e os objetivos comunicativos é que determinem a escolha por gêneros orais e escritos, e não apenas os currículos, fortemente centrados na escrita. Não há, assim, em nossa argumentação, o desejo de uma “superioridade da fala”, mas sim de uma articulação profícua entre as modalidades e as práticas sociais que as envolvem.

A partir destas constatações, reafirmamos a necessidade de investimento em ações formativas voltadas para as práticas de letramento acadêmico e profissional direcionadas às reflexões e experiências com o oral, de maneira que a licenciatura contemple de forma mais aprofundada os conhecimentos sobre a oralidade, como também possibilite a inserção das licenciandas em significativas atividades orais.

Considerações finais

Ao finalizar este trabalho, cujo objetivo voltou-se para a análise da abordagem da oralidade em ementas de cursos de Pedagogia de dez universidades públicas mineiras, reafirmamos a necessidade de aprofundar as pesquisas nesta temática para que haja maior alinhamento entre as discussões sobre o ensino de oralidade na escola básica e a formação na Licenciatura em Pedagogia. Nosso olhar se volta para a formação docente, destacando como os cursos de licenciatura de Pedagogia lidam com a oralidade em disciplinas voltadas tanto para o letramento acadêmico quanto para a transposição na escola.

Em nosso percurso, percebemos que os documentos analisados revelam que os cursos de Pedagogia, seja nas disciplinas do âmbito acadêmico, seja nas do âmbito escolar, mencionam práticas de oralidade, o trabalho com gêneros e com a variação linguística, aspectos que destacamos como positivo. Todavia, esses documentos ainda apresentam poucos elementos do eixo da oralidade, nos dois âmbitos citados, revelando fortemente a presença de tópicos de leitura e escrita, tanto nas ementas/programas quanto nas indicações de referências bibliográficas obrigatórias e complementares. Quando destacamos os componentes curriculares dos letramentos acadêmicos, a ausência de gêneros orais é ainda maior, visto que mais da metade das disciplinas destinam-se às demandas de escrita de resumos, resenhas, artigos científicos e produção de projetos de pesquisa. Nas disciplinas voltadas à educação básica, há presença de termos fundamentais para se pensar o trabalho com os gêneros orais na educação básica, ainda que de maneira tímida, o que requer uma ampliação.

Consideramos que nosso estudo dialoga com os trabalhos contemporâneos que articulam oralidade à formação docente, reforçando a ampliação de ações para uma educação linguística no eixo do oral para docentes, que nos levem a repercussões profícuas para a escola. Sabemos o quanto os cursos de formação de professores podem impactar as práticas da educação básica.

Os próximos passos da pesquisa consistem em realizar entrevistas com os docentes universitários de duas das universidades focalizadas, para confrontar seus discursos aos Projetos Pedagógicos de Curso, a fim de ampliar nossa compreensão sobre a presença das práticas de oralidade no contexto acadêmico e contribuir para que as produções orais tenham maiores repercussões dentro do curso de Pedagogia.

Referências

- ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. Editora Pontes, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. As Configurações do Gênero Tutorial em Vídeo na Formação de Professores de Língua Portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 1, p. 144-160, 2023. = Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47242>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de Língua Portuguesa — GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco nos gêneros orais e ensino. In: BUENO, L. COSTA-HÜBES, T.C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 91-116.
- BILRO, F. K. S.; BARBOSA, M. L. F. F.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Gêneros orais, livro didático e Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: mapeando cenários de didatização. **Revista da ABRALIN**, v. 20, p. 1477-1499, 2022.
- BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento**, v. 11, n. 1, p. 9-18, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18612>. Acesso em: jan. 2020
- BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad.: Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CORDEIRO, L. R.; LIMA, G. H. S. O oral como objeto de ensino na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Inventário**, n. 28, p. 267-287, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/38546>. Acesso em: 11 jun. 2024
- COSTA-HÜBES, T. C. SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

- CAPELIN, P. T. C.; COSTA-HÜBES, T. C. O letramento acadêmico e a formação inicial de professor do Curso de Letras: um estudo documental com foco nas abordagens de escrita. **Calidoscópio**, v. 21, n. 2, p. 252–268, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25816>. Acesso em: 11 jun. 2024.
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- FIAD, R. S. **Letramentos acadêmicos: contexto, práticas e percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
- FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 12, n. 24, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.236-269>.
- GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Veredas — Revista de Estudos Linguísticos**. v. 21, especial Interacionismo Sociodiscursivo. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28004> Acesso em: 11 abr. 2023
- GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R. Fundamentos teóricos sobre Alfabetização e Letramento nos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/745>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; NASCIMENTO, B. E. S. Basta conversar? A prática de ensino da oralidade no segundo ciclo. In: OTÍLIA, L. OLIVEIRA, M. H.; FRONZA, C. A. (Org.). **Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco**. Blumenau: Edifurb, 2010.
- LEAL, T. F.; GOIS, S. A **oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LEAL, T. F. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas**, v.26, p. 26-51, 2022.
- LIMA, G., CORDEIRO, L. R.; LIMA, L. B. DE A. (2023). Superando os obstáculos na comunicação oral da iniciação científica: uma experiência no âmbito de um minicurso. **Entre Letras**, 14(1), 148-167. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v-14n1p148-167> Acesso em: 25 abr. 2024.
- LIMA, G.; MARIANO, R. C. S.; XAVIER, W. P. Produção de material didático para o ensino do oral: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. In: Magalhães, T. G.; Bueno, L.; Costa-Maciel, D. A. G. (org.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas: Pontes Editores, pp. 199-220, 2021.
- LUNA, E. A. A. **Didática da oralidade na formação inicial do professor de português: um olhar sobre documentos curriculares, discursos docentes e discentes de instituições de ensino superior**. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- LUNA, E. A. A. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Indagatio Didactica**, v. 9, n. 4, p. 81-96, 19 dez. 2017.

- LUNA, E. A. A. Didática da oralidade na licenciatura em Letras: reflexões sobre planos de ensino pré e pós reforma curricular. In: Magalhães, T. G., Bueno, L.; Costa-Maciel, D. A. G. (org.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. Campinas: Editora Pontes, 2021. pp. 159-173.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: fev. 2020.
- MAGALHÃES, T. G.; CASTRO, J. J. S.; NEVES, C. L. L. Revisão sobre oralidade no contexto inicial de formação docente: quais práticas e quais gêneros? In: FERREIRA, R. V. J.; MICARELLO, H. A. L. S. (org.). **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados**: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p.162-189.
- MATTOS, P. S.; MAGALHÃES, T. G. Formação e capacidades docentes para o trabalho com a oralidade na escola. **Revista Triângulo**, v. 15, n. 3, p. 37-65, 2023. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6411>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/459pymuw>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NASCIMENTO, M. de F. F.; MORETTO, M. Os Gêneros Orais no Livro de Língua Portuguesa: uma análise da coleção “se liga na língua”. **Signum**, v. 26, n. 1, p. 23-36, 2023. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47339>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- RIBEIRO, R. M.; LUNA, E. A. A. O espaço de ocupação do ensino da oralidade no território curricular da formação em Pedagogia. **Revista de Letras**, v. 2, n. 41, 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81558>. Acesso em: 6 dez. 2023.
- SANTOS, W. P. C.; SCHAFFEL-BREMENKAMP, E. O ensino da variação linguística na modalidade oral da língua portuguesa no ambiente escolar. **Mosaico**, v. 17, n. 1, p. 517-539, 2018.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-183.
- STORTO, L. J.; FONTEQUE, V. S. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário, In: MAGALHÃES, T.

- G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais: conceituação e caracterização. In: **Anais do SILEL**, v. 3, n° 1. XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. **Tese (Doutorado em Educação)** — Universidade São Francisco. Itatiba, 2018.



CAPÍTULO 3

Prática de análise linguística e semiótica em textos multimodais no ensino básico

Encaminhamentos para ação didática



Natália Sathler Sigiliano
Ananda Elisabeth Fernandes

Há quarenta anos, Geraldi (1984) lançava a ideia de que a prática de análise linguística (PAL) fosse tomada como alternativa de abordagem pedagógica que levasse os estudantes a refletirem e a compreenderem os fenômenos da língua, a partir de situações concretas de uso. Nessa mesma época e esteio, dos anos 1980 ao final dos anos 1990, diversas contribuições das ciências linguísticas, calcadas na análise do texto, passaram a influenciar a forma como a língua era concebida, levando-se em conta aspectos do contexto sociocomunicativo, como condições sociais, históricas, relações do falante e contextos de uso (cf. Volk, 2021). Entre essas contribuições, merecem destaque os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, documento que aponta para uma forma renovada de abordagem dos elementos gramaticais em sala de aula de língua portuguesa, sob a ótica da prática de análise linguística (Brasil, 1998). Esse documento assume o texto como unidade de ensino. A partir dos anos 2000, sobretudo, passam a ser realizadas propostas e ações voltadas para a viabilidade da prática de análise linguística, em que se destacam aquelas atreladas à exploração semântica e pragmática dos fenômenos abordados, ressaltando-se as fortes relações entre a língua e a sociedade (Volk, 2021; Costa; Mendonça, 2022).

Assim, o texto ganha centralidade em sala de aula de ensino de Língua Portuguesa (LP) no Brasil. No entanto, passa a ser explorado

predominantemente associado à leitura e à escrita de forma descolada ao tratamento de fenômenos linguísticos específicos, que, quando feito, ainda vigora o que é reconhecido como “ensino de gramática normativa” (cf. Mendonça, 2006; Barbosa, 2010; Sigiliano, Silva, 2017). Atrelado a isso, pesquisas investigativas do contexto de sala de aula e da formação docente indicam a existência de uma lacuna na formação de professores — inicial e continuada — no que tange às maneiras efetivas de se realizarem ações didáticas calcadas na prática de análise linguística (Guimarães; Bartikoski, 2019; Lima; Sousa; Moura, 2019; Coneglian, 2019; Sigiliano; Magalhães, 2022).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é lançada, trazendo importantes avanços no que tange às propostas de tratamento dos textos, o que inclui a prática de análise linguística. Como um reflexo de uma sociedade altamente tecnológica e que não vinha dando conta dos letramentos socialmente exigidos, Rojo (2012, 2013) destaca a relevância de se abordar, no contexto escolar, a diversidade cultural e a diversidade de linguagem, propondo as práticas de multiletramentos, as quais abarcam tanto a multiplicidade de linguagens e integração com as tecnologias digitais quanto a pluralidade e diversidade cultural associadas à criação de significação.

Nesse contexto, abordagens discursivas e que vão além da norma padrão da língua são valorizadas. Passa a haver o destaque na abordagem do texto multimodal em contexto de ensino e, nesse bojo, a prática de análise linguística se intitula de forma distinta frente a uma teia de significações que vão além da língua, sendo chamada de “prática de análise linguística/semiótica” (PALS). Junto a isso, aspectos gramaticais a serem abordados em sala de aula, antes vistos por professores como “ignorados” pelos PCN, na BNCC passam a figurar de forma mais explícita atrelados aos ciclos do ensino fundamental. Cabe ressaltar que o documento lista os conteúdos sem apontar, em grande parte dos casos, formas de articulação entre os elementos gramaticais e os gêneros discursivos/textuais (atrelados às outras práticas de linguagem). No documento, fica, também, a cargo do professor associar a semiótica à análise linguística relativa aos efeitos do sentido do texto ou ao gênero textual/discursivo.

Além disso, cabe destacar que, nas orientações nacionais de ensino, a Semiótica foi inserida como parte da PAL. Contudo, tal ciência é raramente explorada na forma de disciplinas nos cursos de Letras, configurando como mais uma das dificuldades de abordagem por parte dos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito às possibilidades de

exploração de elementos e de categorizações. Como pontuado por Mota (2022), a reflexão passa a ser feita não mais sobre a linguagem, mas sobre as linguagens, fortemente exploradas na pedagogia dos multiletramentos (New London Group, 1996; Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Segundo ele, essa alteração de foco carrega impactos relativos às aulas de Língua Portuguesa, atreladas tanto à amplitude do conceito de análise linguística/semiótica quanto ao conhecimento da metalinguagem pelos professores. Nesse contexto, o trabalho do professor de Língua Portuguesa, referente à abordagem de outras semioses, acaba por se pautar em “impressões” de indícios que guiam a determinado efeito de sentido no texto, empobrecendo as possibilidades de análise e reflexão sobre os aspectos da PALS (Duarte-Corrêa; Sigiliano, 2023). Assim, lacunas na formação dos professores de Língua Portuguesa têm levado a desafios na forma de abordagem da PALS em aulas de LP.

Nesse contexto, este trabalho assume como objetivo propor uma possibilidade de caminho para estabelecimento de correlações fluidas entre prática de análise linguística e semiótica no ensino básico por parte do professor que está hoje na escola. Para tanto, assume a ideia de que o levantamento de aspectos linguísticos e de outras semioses prototípicos dos gêneros multimodais pode facilitar a PALS no ensino, levando os alunos a compreenderem, com maior clareza, que mobilizamos as linguagens para a produção de sentidos do texto.

Como forma de demonstrar caminhos possíveis de se alcançar esse vínculo entre a análise linguística e a semiótica em correlação com os gêneros discursivos/textuais, tomaremos como exemplo uma pesquisa-ação, desenvolvida no âmbito do mestrado profissional em Letras e aplicada ao ensino básico, em que houve abordagem, na aula de Língua Portuguesa, do vocativo de forma renovada, explorando-o não apenas no que tange ao tratamento epi e metalinguístico de seus aspectos associados à língua, mas também na funcionalidade do vocativo nas distintas formas de manifestação das linguagens, ampliando-se o tratamento desse elemento ao considerar seu uso e formas de manifestação no texto multimodal. Em seguida, apresentaremos uma proposta de caminho possível para entrelaçamento entre análise linguística e semiótica, com o intuito de lançar luzes para abordagem da PALS de maneira mais fluida e atrelada ao trabalho com os textos multimodais em sala de aula. De forma a embasar essa proposta, retomaremos pesquisas relativas a PALS e ao tratamento do texto multimodal, bem como desafios

associados a ela para a promoção de práticas de ensino multiletradas em contexto escolar de língua portuguesa, de forma a subsidiar a nossa proposta e a enriquecer um debate que precisa ganhar tónus nas discussões de abordagem da língua nas aulas de LP.

Prática de análise linguística/semiótica e desafios no ensino de LP

De forma inicialmente situada na exploração de textos escritos, Geraldi (1984) dá ênfase na sala de aula de LP como aquela em que se priorize a análise da produção textual dos estudantes como forma de identificação das necessidades de abordagem de aspectos gramaticais, partindo-se de situações reais de uso da língua para a seleção dos elementos da gramática a serem trabalhados no ensino. O autor cunha, no Brasil, a prática de análise linguística, explicitando que: “A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...] Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (Geraldi, 1997, p. 74).

Com o advento do tratamento dos textos multimodais e das práticas multiletradas em sala de aula, esse conceito precisa ser renovado para abarcar os fenômenos que dizem respeito não apenas à modalidade escrita, mas às linguagens de forma geral, conforme preconiza Mendonça (2020):

A análise linguística/semiótica constitui parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento das linguagens nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção de textos orais, escritos e multimodais e da análise e sistematização dos fenômenos das linguagens que incidem na produção de sentidos (informação verbal¹).

Nesse contexto, o texto multimodal e a abordagem sistemática de sua constituição não podem mais, definitivamente, restringir-se ao tratamento dos elementos linguísticos. Tal qual apontam Bateman, Wil-

¹ Conceito apresentado em videoconferência com o tema “Práticas de análise linguística/semiótica: reflexões a partir da BNCC”, realizada em 20 de agosto de 2020, via Youtube, no canal do Programa de Pós-Graduação Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fLLLeIZgee0c>. Acesso em: 30 de abril de 2024.

de Feuer e Hiipalla (2017, p. 44), “sempre haverá informações perdidas quando nos movemos através das modalidades, e essa é uma das principais razões pelas quais precisamos estudar multimodalidade como um todo” (tradução nossa²).

Dessa forma, um dos grandes desafios para a abordagem do texto multimodal em sala de aula recai sobre a maneira de abordar os aspectos intrínsecos ao texto, de forma a dar conta da multiplicidade de sentidos que os distintos modos de significação empreendem para formar o todo textual. Conforme defende Bateman (2008), a materialidade dos artefatos multimodais constitui componente crucial de qualquer descrição completa do gênero multimodal. Se por um lado, como profissionais de língua, conhecemos bastante sobre as estratégias materiais linguísticas usadas para a construção de textos, por outro, costumamos ter pouco a dizer sobre as categorizações atreladas a outros modos de significação. Tal questão repercute em sala de aula de LP, visto que a exploração dos aspectos linguísticos tende a ser feita de forma mais aprofundada, diferentemente dos elementos de outras semioses. Entretanto, vale destacar que, mesmo os aspectos linguísticos, tendem a não ser explorados de forma a levar os alunos a observarem suas correlações nos gêneros discursivos/textuais ou seus efeitos de sentido do texto, adotando-se, portanto, ainda hoje, uma perspectiva mais prescritiva de ensino de gramática (Sigiliano; Silva, 2017).

Entretanto, tal qual apontado por Neves (2002), “é partindo do texto que a análise linguística se torna legítima, e, mesmo, possível” (Neves, 2002, p. 242). A autora defende ser a gramática tanto um sistema de princípios conhecido e compartilhado pelos falantes nativos quanto um território de escolhas quanto à adequação de uso da língua (o que se atrela à reflexão sobre os usos linguísticos, ou seja, sobre quais estruturas seriam mais proficuamente usadas em quais contextos). As atividades de Análise Linguística (AL), que dão origem ao fenômeno textual, não se limitam apenas aos aspectos semânticos e formais. Elas envolvem relações complexas de textualidade, entendidas como uma competência inerente ao sujeito em suas interações sociais. Para que um texto exista, é necessário que alguém o processe em determinado contexto. Assim, suas características distintivas dependem amplamente de sua realização sociodiscursiva (Gomes; Souza, 2015). Nesse sentido, tanto há regulari-

² Trecho original em inglês: “There will always be information that is lost when moving across modalities, and this is one of the major reasons why we need to study multimodality at all” (Bateman, Wildfeuer, Hiipala, 2017, p. 44).

dades quanto aos usos da língua, que a caracterizam como um sistema de uma língua em particular, quanto variações, marcas de heterogeneidade desse sistema, regulados nas distintas situações comunicativas.

Assim sendo, por mais que o caminho de estudos e propostas de prática de análise linguística esteja mais consolidado, devido a um forte movimento impulsionado pelas pesquisas linguísticas, pelas orientações de ensino e pela formação inicial e continuada, pesquisas em materiais didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), realizadas por Sigiliano e Silva (2017) e por Sigiliano (2021), mostram que, mesmo nos materiais didáticos avaliados por programa nacional, ainda há predomínio de ensino prescritivo da gramática.

Tais pesquisas revelam que os materiais didáticos, por vezes, têm capítulos dedicados ao ensino de tópicos gramaticais específicos, os quais são explorados apenas no nível da textualidade, ainda usando o texto como pretexto. Contudo, já se notam avanços no tratamento, sobretudo voltados para a abordagem da variação linguística (porém ainda abordada como conteúdo em capítulos específicos dos materiais) e da morfologia (especialmente relativo ao ensino de algumas classes de palavras, como substantivo e adjetivo). Porém, nota-se, ainda, distanciamento entre práticas de leitura, produção de texto e de análise linguística. Assim, há poucas ocorrências de correlações explícitas de exploração dos aspectos gramaticais da língua em seções de leitura ou de produção, ficando as reflexões epi e metalinguísticas reservadas às seções destinadas especificamente à gramática. Além disso, o uso do texto como pretexto ainda é uma constante para abordagem dos conteúdos gramaticais, o que parece se dever, também, ao fato de que, sendo tomada como seção específica, sobra pouco espaço para o trabalho mais cuidadoso e reflexivo da gramática, que é feito, sobretudo, de forma não integrada àquilo que foi abordado nas seções de leitura e produção. Tudo isso revela a dificuldade de cumprimento da visão precípua da prática de análise linguística e do que é preconizado na BNCC sobre ela:

[...] Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística — sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua — não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

Junto a isso, pesquisas feitas por meio de entrevistas e análise de cursos com docentes de língua portuguesa mostram que há forte apego, por parte deles, à metalinguagem no ensino de língua, de forma ainda muito arraigada à abordagem da gramática normativa (Guimarães; Bartikoski, 2018; Batista-Santos; Santos, 2018), além de haver dificuldade de criação de atividades integradoras da prática de análise linguística e as demais práticas de linguagem (Lima; Sousa; Moura, 2018) e de correlação entre epi e metalinguagem, no que diz respeito à sistematização e à articulação entre diferentes níveis de análise (Pinton; Silva, 2021).

Pesquisa realizada com alunos de primeiro período da graduação em Letras mostra que os estudantes, advindos, em sua grande maioria, do Ensino Médio de escolas públicas, chegam às universidades com a visão de gramática como sendo um manual prescritivo e concebem a função da gramática como vinculada às práticas de “boa escrita” (Sigiliano; Magalhães, 2022). Se, para a abordagem da gramática em sala de aula (por ser um assunto já tão estudado sob nova perspectiva e há tanto tempo proposto em orientações oficiais e em cursos de formação), há, ainda, entraves, notamos um desafio ainda maior no que diz respeito às suas correlações com outros aspectos do texto, chamados, por vezes, de forma bastante ampla no contexto de ensino de LP, de aspectos “não-verbais”.

Rutikewiski, Silva e Prado (2018), ao analisarem materiais didáticos de Ensino Médio, mostraram que o texto multimodal no livro didático ainda aparece de forma acessória nos materiais, em que eles ilustram, exemplificam ou introduzem assuntos, sendo abordados de forma fragmentada nos materiais. Esses dados reiteram haver distância entre o que é proposto nos documentos oficiais e aquilo que é, de fato, abordado em sala de aula (Jesus; Nogueira, 2022) no que diz respeito à PALS. Tal problemática se torna ainda mais evidente quando da implementação da BNCC, como discutiremos a seguir.

Implementação da prática de análise linguística/semiótica: mudanças necessárias

O lançamento da versão final da BNCC despertou diversas discussões nos âmbitos universitários e escolares quanto à forma de abordagem dos elementos gramaticais na aula de LP. Se, por um lado, o documento faz soar uma desvalorização do ensino de gramática, ele, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assume um papel, por

seu caráter inerente, de listar conteúdos a serem potencialmente explorados pelo professor em aulas de língua portuguesa.

A inicial “desvalorização” do ensino de gramática estaria atrelada ao fato de que há ênfase em outras práticas de linguagem — de leitura e de produção — nesse documento, visto que a gramática é posta como transversal a essas práticas (cf. Brasil, 2018). Ademais, associa-se, ao eixo de análise linguística, o trabalho com outras semioses, o que tem sido visto, por muitos acadêmicos, como outra forma de desvalorização de trabalho com categorias linguísticas em sala de aula. Ora, se não há texto sem gramática (Antunes, 2007) e se a gramática é observada na língua em função (Neves; Coneglian, 2023), é fato que a gramática perpassa as demais práticas de linguagem, constituindo-se em regramento linguístico interno, por meio do qual se revelam escolhas no processamento da produção linguística. Além disso, se o texto é colocado como a unidade básica de ensino e se os gêneros discursivos/textuais são os instrumentos de uso da língua, a introdução da semiótica como parceira da análise linguística assume papel relevante em sala de aula, visto que é inerente à forma de composição dos textos multimodais.

Nesse sentido, na análise desses textos, já não se trata de colocar modos lado a lado numa relação de adição, mas de multiplicação, visto que mais questões emergem dessa combinação (cf. Lemke, 1998). Analisar esses multiplicadores de forma contextualizada é crucial para se entender o fenômeno multimodal, apesar do desafio associado a isso: “O principal desafio da pesquisa multimodal é encontrar formas de caracterizar a natureza dessas interdependências e desenvolver metodologias para investigarem-nas empiricamente” (Bateman; Wildfeuer; Hiipala, 2017, p. 17, tradução nossa). Entretanto, desse contexto surge um dos principais desafios, visto que mapear essas interdependências e analisá-las adequadamente em sala de aula depende do conhecimento docente quanto às suas formas de constituição e da prática atrelada a esse conhecimento.

Dessa forma, são enormes os desafios que estão postos sobre a prática de análise linguística/semiótica na sala de aula da atualidade, e eles perpassam questões que vão desde a concepção de gramática da língua, assumida pelo professor (Antunes, 2004), ao acesso ao conhecimento da semiótica como campo do saber relacionado à compreensão e à produção de textos. Isso recai sobre a dificuldade que se tem observado quanto ao reconhecimento de aspectos que sejam, de fato, elencados como

elementos composicionais do gênero e/ou efeitos do sentido do texto, o que leva aos desafios de implementação da PALS de forma efetiva em contextos de ensino de LP.

Tais questões apontam para a necessidade de se repensarem os cursos de licenciatura em Letras no que tange à instalação de disciplinas de Semiótica em suas matrizes curriculares, principalmente atreladas a práticas de leitura e produção de textos, as quais poderiam compreender a análise de textos, levando os estudantes a refletir e criar ações de ensino que promovam interações efetivas entre análise linguística e semiótica. Nesse contexto, propõe-se que o levantamento de elementos linguísticos e semióticos predominantes em gêneros ou em tipos textuais específicos pode auxiliar o professor no tratamento a ser dado na aula de LP pelas linguagens que se entrelaçam nos textos, favorecendo a compreensão de textos multimodais e de suas escolhas multissemióticas. Como forma de subsidiar alguns desses caminhos, Sigiliano (2021), ao analisar gêneros discursivos/textuais inseridos nos livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro Didático, lista alguns elementos linguísticos que podem ser explorados em gêneros discursivos/textuais específicos, visto que se constituem como aspectos prototípicos deles. No entanto, apenas a exploração linguística não dá conta da multiplicidade de formas de manifestações das linguagens para a constituição dos sentidos de um texto multimodal.

Nesse contexto de reflexão e ação didática sobre o estudo de elementos linguísticos e semióticos em sala de aula, o trabalho, a ser exposto a seguir, se concretizou e mostrou caminhos ao professor de LP do ensino básico quanto ao relacionamento entre a exploração de elementos linguísticos específicos e de elementos de outras semioses e atividades de leitura e produção de textos multimodais. Para tanto, partiu-se de conhecimentos já consolidados na vivência do professor, de categoria linguística já bastante conhecida, de forma a ampliar sua visão quanto a maneiras de exploração dela em interface com os gêneros discursivos/textuais multimodais, permitindo a exploração da PALS.

A abordagem do vocativo em podcast de entrevista: relato sobre a transversalidade da PALS

Os gêneros discursivos/textuais, em sua estrutura composicional, contam com elementos de diversas semioses, sendo alguns deles previstos em sua forma de composição. Mendonça (2007) aborda o fato

de que elementos linguísticos presentes em um texto se atrelam a escolhas linguístico-discursivas, afirmando que elas não são aleatórias, mas permitem que “um gênero funcione socialmente” (Mendonça, 2007, p. 77). Nesse contexto, a investigação de estruturas linguísticas de ocorrência esperada em determinado gênero é relevante para a transposição didática desses elementos, em contextos situados de uso (Sigiliano, 2021).

Em pesquisa-ação desenvolvida por Fernandes (2024), no contexto do mestrado profissional em Letras, assumiu-se o objetivo de desenvolver e implementar estratégia didática centrada no ensino do vocativo em gêneros discursivos/textuais, considerando sua função multissemiótica em diferentes formas de comunicação. Para tanto, o podcast de entrevista foi selecionado como gênero principal a ser estudado na ação didática, tendo em vista tanto a proeminência do vocativo como elemento linguístico/semiótico a ser explorado quanto a relevância social desse gênero, no contexto escolar em que se inseriu a pesquisa.

Assim, em ação didática empreendida no sexto ano do ensino fundamental, assumiu-se o objetivo de integrar, de forma fluida, gêneros discursivos/textuais e conteúdos gramaticais e semióticos em sala de aula, visando contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, produção de texto oral e análise linguística dos estudantes, em uma perspectiva de exploração dos usos da língua a serviço do texto.

Tal pesquisa-ação foi conduzida a partir de perspectiva interacionista da linguagem (Halliday; Matthiessen, 2004; Myhill; Watson; Newman, 2020; Neves, 1997, 2004), que concebe os sujeitos como agentes sociais ativos, analisando a língua em contextos reais de produção discursiva e enfatizando o texto como objeto central de estudo. Nesse sentido, a ação didática não apenas buscou abordar o uso do vocativo como categoria sintática linguística presente no gênero, mas, principalmente, desenvolver a consciência linguística dos alunos quanto às escolhas lexicais e/ou de outras semioses em contextos de interação comunicativa (cf. Santaella, 1985; Koch; Elias, 2006; Fávero, 2010) para se referir ao outro, levando-os a refletir sobre a função dessa categoria no gênero e na situação comunicativa em que se inseria. Como se tratava da exploração das formas de chamar o outro em um gênero multissemiótico, isso não poderia ser feito de forma reducionista à abordagem da função apenas linguística desse elemento sintático, mas deveria envolver a multissemiose atrelada à sua função em um texto multimodal. Dessa forma, junto à exploração de conhecimentos atrelados à produção do gênero podcast de entrevista, os alunos foram leva-

dos a compreender a função do vocativo e a ampliar seus conhecimentos sobre seu uso e formas de manifestação multissemióticas.

Por meio de ação didática, esperava-se que os estudantes adquirissem a capacidade de entender, usar e interpretar os significados associados ao emprego do vocativo, percebendo sua importância na construção do perfil desejado pelo locutor em relação ao interlocutor, bem como na apreciação das diversas possibilidades de escolhas lexicais e multissemióticas ao configurar seu discurso. Com isso, almejava-se que os alunos reconhecessem o vocativo como um elemento que permite a referência ao outro, podendo manifestar-se de maneiras variadas nas linguagens (cf. Nascimento, 2000; Guimarães, 2002, Santos, 2004; Moreira, 2017). Para tanto, apesar de haver um foco maior relacionado à produção e reflexão relativa ao gênero podcast de entrevista, outros gêneros discursivos/textuais, em que o vocativo se mostrava proeminente, foram explorados no que tange à compreensão leitora e, também, ao emprego do vocativo, como: carta, oração, diário, entrevista, discurso político, propaganda e peça teatral.

Essa ação didática foi realizada sob o procedimento da pesquisa-ação (Thiollent, 1986) e tomou, como princípio de análise, a sequência didática em prol da prática de análise linguística (cf. Gomes, Souza, 2015), partindo da investigação diagnóstica de produções iniciais, feitas pelos alunos em pequenos grupos, de podcast de entrevista. Tais produções, gravadas em vídeo, ensinaram a análise do conhecimento prévio dos estudantes quanto a elementos macro e microestruturais do gênero. Apesar de, na pesquisa, termos abordado uma pesquisa mais ampla de outros aspectos do gênero, neste texto, nos restringiremos a enfatizar os elementos atrelados ao vocativo, como forma de mostrar caminhos de abordagem da PALS, de forma profícua, em gêneros discursivos/textuais multissemióticos.

Assim, foram analisadas, nas produções iniciais, a presença ou ausência de vocativo na manifestação verbal, as formas utilizadas quando da realização dos vocativos, outras manifestações multissemióticas para se referir ao interlocutor e critérios do gênero de entrevista oral em podcast, como a adequação da linguagem, a estruturação das perguntas, a adaptação ao propósito da entrevista, o ajuste ao interlocutor e o respeito ao turno de fala, entre outros. Esses parâmetros foram fundamentais para observar as estratégias dos alunos ao se dirigirem ao outro ou ao concederem a palavra a ele. Essas categorias observadas foram avaliadas como “mínimas”, “parciais” e “satisfatórias”, com o obje-

tivo de identificar o que os alunos já dominavam e promover progresso na aprendizagem por meio da pesquisa-ação. O trabalho com as linguagens foi realizado enfatizando seu uso, estratégias e desdobramentos, em uma perspectiva de ensino produtivo da língua, em que os alunos fossem capazes de reconhecer a relevância dos usos do vocativo frente à demanda comunicativa.

Para tanto, tendo em vista a eleição de presidente de turma, foi realizada uma proposta de produção inicial de um podcast de entrevista. Esse gênero foi escolhido por, usualmente, envolver em sua composição variadas formas de referência ao outro, em que se destaca o uso o uso do vocativo e a possibilidade de se explorar a noção de referência multissemiótica, ao integrar diversas linguagens. Dessa forma, o gênero a ser abordado foi escolhido a serviço do contexto de sala de aula e da categoria linguística a ser explorada. Além disso, ele foi eleito tendo em vista o fato de que a função da categoria linguística a ser explorada não ocorria apenas no nível da língua, mas se manifestava em diferentes modos de significação em um texto multimodal, o que impulsionava a possibilidade de um trabalho voltado para a prática dos multiletramentos, levando os estudantes a refletir e agir sobre as diversas formas de manifestação das linguagens.

De forma a dar subsídios para a produção inicial, foram explorados dois podcasts de entrevista com os estudantes, quais sejam: “Lula no Flow bate recorde mundial de audiência! Confira melhores momentos”, com o então presidente Lula, que na época estava em campanha, e “Entendendo a política, Os Sócios Podcast #36” (somente até o minuto 12), com Malu Perini e Bruno Perini, entrevistando Alexandre Ostrowiecki e Vinicius Puente, ambos sobre política. O objetivo era de que os alunos entendessem melhor o gênero podcast de entrevista, seja entre duas pessoas ou em um grupo. Além de familiarizar os alunos com o gênero, os textos foram escolhidos também com a intenção de que os alunos pudessem observar o uso dos vocativos e outras formas multissemióticas de se referir ao outro, como apontar de dedo, olhar, virada de rosto, movimento de queixo. Para isso, foi apresentada também uma entrevista em um formato descontraído entre Giovanna Ewbank e Paulo Gustavo, em seu canal “Gioh”: “Paulo Gustavo no Torta na Cara — Impossível não gargalhar!”. Após a exibição das entrevistas, foram realizadas discussões sobre o tema e as características dos textos, incentivando os alunos a observar os elementos constituintes do gênero e a forma como foi desenvolvido.

Em seguida, os alunos foram divididos em grupos e solicitados a desenvolver seus próprios podcasts de entrevistas. Como a equipe de representantes da turma é composta por quatro integrantes, a proposta foi elaborar uma entrevista em podcast com um dos representantes eleitos para os cargos de presidente de turma, vice-presidente, conselheiro ambiental e conselheiro de saúde. O tema da entrevista abordou as propostas da equipe para o mandato de representantes. Cada grupo foi formado por um membro representante eleito — o entrevistado — e cinco alunos, que, posteriormente, dividiram-se nas funções de entrevistadores, redatores das perguntas e cinegrafistas.

As entrevistas foram planejadas, estruturadas, elaboradas e gravadas pelos próprios alunos. A partir dessa primeira produção, sem intervenção da professora, iniciou-se a investigação da produção inicial. A pesquisa-ação analisou aspectos do gênero e, em especial, as maneiras multissemióticas de se referir ao outro, feitas pelos alunos na produção do gênero podcast de entrevista, observando as formas de referência utilizando nomes próprios ou pronomes de tratamento, e outras formas multissemióticas de referência, como movimentos da cabeça, olhares ou gestos, que indicassem trocas de turno de fala. Nesse sentido, vale salientar que a análise do vocativo, nas produções, não se deteve à apenas ao aspecto sintático, sendo empregada uma visão mais ampla do termo, a fim de que o trabalho não ficasse restrito somente a questões linguísticas e restritas do termo, uma vez que a proposta se devia à análise linguística e multissemiótica do vocativo. Como explicitado, foi avaliado, também, se a produção contemplava as características do gênero em questão.

A partir de análise da produção diagnóstica, foi identificada a necessidade de um trabalho sistemático sobre aspectos específicos do gênero podcast de entrevista. Esses aspectos incluíram a abertura e o fechamento da entrevista, a introdução ao contexto do podcast, a apresentação do entrevistado, o planejamento prévio e a adequação das perguntas, a adequação da linguagem, o uso de marcadores conversacionais e o respeito ao turno de fala. O conhecimento linguístico e multissemiótico sobre a importância do uso do vocativo no gênero foi outro aspecto a ser explorado e ressaltado pela professora ao organizar a sequência didática trabalhada em sala de aula, em que se consideraram a função linguística do vocativo, seu papel na interlocução, a entonação utilizada a depender das intenções do locutor, os nomes próprios e/ou as funções sociais explicitadas pelo vocativo, as palavras genéricas que tomam essa função referen-

ciativa, o uso de formas multissemióticas para se referir ao outro e as diversas possibilidades de construção de sentidos através da enunciação de um vocativo. Para exploração do vocativo, sob viés linguístico embasado cientificamente, a proposta se pautou em pesquisas de Neves (2000), Nascimento (2000), Guimarães (2002), Halliday e Matthiessen (2004), Santos (2004), Moreira (2013), Oliveira, Blanco e Silva, (2019) e Santos (2020).

Com base nessas observações, percebeu-se a necessidade de trabalho específico com alguns elementos composicionais do podcast de entrevista e a importância do vocativo nesse gênero e suas formas de manifestação. Foi proposta, portanto, uma sequência de atividades em que a Análise Linguística/Semiótica fosse articulada às práticas de leitura e produção de textos para, ao final, ser solicitado aos alunos uma nova produção final que pudesse ser usada para avaliar o desenvolvimento de conhecimentos dos estudantes com relação à produção inicial.

Foram criados módulos de atividades de leitura e de escuta de gêneros em que o vocativo se manifesta com mais frequência. O trabalho foi iniciado com a análise de propagandas televisivas, em que houve abordagem dos seus objetivos comunicativos e da compreensão textual, com ênfase na multissemiose presente nas interações dialógicas nelas estabelecidas. Nessas propagandas, a referência ao outro se manifestava de diversas maneiras, como por meio de gestos, olhares e mudança na entonação da voz, além das escolhas lexicais por meio evidentes pelo emprego de nomes, pronomes e/ou funções sociais, o que permitiu que os alunos fossem levados a refletir sobre a intencionalidade das propagandas e das escolhas de linguagem para se referir ao outro nesses textos. No módulo seguinte, o objetivo foi abordar a prosódia como elemento constitutivo do significado do vocativo e demonstrar a relevância da entoação na elocução dele. Os alunos analisaram quatro memes audiovisuais, em que a entonação e a semiose do vocativo foram elementos centrais. Para aprofundar o conceito, realizaram uma atividade, em que tiveram a oportunidade de refletir e registrar as diferentes formas usadas por eles para se dirigirem às suas mães, dependendo dos propósitos comunicativos. Da análise dos textos e de seus propósitos, foram trabalhadas também as classes de palavras mais utilizadas no emprego do vocativo. Após essas reflexões, os alunos produziram esquetes, as quais foram gravadas e analisadas. Nesse módulo, os alunos foram levados a observar, dentre outros aspectos, a prosódia do vocativo, a qual era distinta daquela empregada no restante da oração, fortemente influenciada pela intenção comunicativa.

A etapa seguinte, que envolveu trabalho com discursos políticos formais e informais, focou nas escolhas lexicais ao constituir o vocativo, considerando a intenção e o ambiente da interação. Em seguida, atividades voltadas para a reflexão quanto à intencionalidade das escolhas foram realizadas, guiando os alunos a refletir sobre elas. Destacando-se a necessidade de considerar estratégias de construção do texto e seleção lexical no processo de produção do gênero entrevista oral, atividades de compreensão a partir de uma entrevista entre a jornalista Sônia Bridi e o ex-presidente Fernando Collor foram empreendidas e exemplificar o fato de que o vocativo pode ter uso pejorativo, a depender das escolhas lexicais e de elementos de outras semioses. A partir de um texto teatral, o vocativo na escrita também foi explorado, em que se destacou, por exemplo, a importância da vírgula associada a ele.

Com base nas atividades desenvolvidas na ação didática que foi brevemente descrita neste texto, os alunos foram capazes de compreender que o vocativo tem função não apenas sintática na língua. Os estudantes foram incentivados a elaborar um conceito de vocativo, a partir das características observadas por meio das atividades. No texto feito por eles, foram elencadas características sintático-semânticas (“serve para chamar, precisa de vírgula, quando escrito”), prosódicas (“varia de acordo como falamos”) e multissemióticas (“pode ser substituído por um olhar, por um gesto ou por expressões corporais”). Nessa etapa, portanto, após caminho de epilinguagem, considerou-se que a abordagem comunicativa da língua inclui a metalinguagem, contrariando a suposição de que ela é excluída do ambiente escolar na prática de análise linguística (cf. Mendonça, 2006).

Após a construção coletiva do conceito de vocativo, pautado em análise de usos dele em diversos gêneros, os alunos foram levados a observar a manifestação do vocativo em comentários e chats de redes sociais, por meio dos quais puderam notar que aspectos como espaçamento e presença de arroba podem marcar aquele que se chama e prescindir da vírgula. Para reforçar o caráter multissemiótico do vocativo, uma análise de uma encenação de teatro mudo foi realizada, em que os alunos refletiram sobre manifestações multissemióticas de “chamamento”, como o olhar, expressões faciais, gestos e movimentos de cabeça.

Por fim, para iniciar a produção final do podcast de entrevista, foi exibido um podcast de entrevista feito por alunos do Ensino Médio e um vídeo explicativo sobre o gênero, o qual apresentava dicas de produção do gênero. Nesse contexto, foi solicitado que produzissem

um novo podcast de entrevista com uma temática semelhante àquela da primeira produção, entrevistando profissionais da escola e focando na relação dos entrevistados com a instituição. Na pesquisa-ação, objetivava-se reconhecer não apenas a apropriação de aspectos gerais do gênero em questão, mas, de forma mais específica, de conhecimento e uso do vocativo nele. Os alunos se dedicaram à definição do tema, organização da equipe, elaboração do roteiro, gravação e finalização do podcast de entrevista.

A análise da ação didática e da produção final demonstrou que as equipes compreenderam formas de uso do vocativo, sua variação condicionada a intencionalidades, situações de uso e interlocutores. A análise multissemiótica das entrevistas permitiu observar como diferentes elementos foram mobilizados para a construção de significado de referência ao outro, os quais foram além da variação e adequação dos preenchimentos lexicais na posição do vocativo, sendo também relativas a aspectos prosódicos, gestuais e posturais, conforme se nota a seguir:

Quadro 1: Características multissemióticas observadas na produção final

Prosódia	Entonação: a variação na melodia usada, ao pronunciar vocativos, indicando surpresa, ênfase ou até mesmo ironia. O vocativo “senhor”, por exemplo, utilizado com uma entonação descendente, indica respeito. Ritmo: a mudança no ritmo de fala ao se empregar vocativos, com pausas estratégicas antes e depois da invocação, enfatizando o papel do interlocutor. Timbre: a qualidade vocal ajustada para adicionar nuances ao vocativo, como suavidade para expressar gentileza ou dureza para transmitir autoridade.
Gestos e Expressões Faciais	Gestos: movimentos, como apontar os dedos ou abrir os braços, acompanhando a menção do vocativo, enfatizando o papel do interlocutor. Expressões faciais: sobrancelhas levantadas, sorrisos ou olhares complementando, adicionando significado emocional e relacional.
Contexto Espacial e Corporal	Orientação corporal: a orientação do corpo em direção ao interlocutor, indicando foco na pessoa. Proximidade física: a distância entre os interlocutores, com maior proximidade indicando intimidade ou informalidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Ao observar essas características multissemióticas da forma de se referir ao outro, fica claro como a utilização de diferentes recursos para chamar o outro vai além da escolha de palavras, integrando múltiplos modos de comunicação para enfatizar a função e a importância dos entrevistados.

Além da análise dos usos específicos do vocativo e suas distintas formas de marcação multissemióticas, a análise da produção final revelou que o gênero foi planejado, estruturado e desenvolvido cuidadosamente pelos grupos. A comparação entre as produções inicial e final mostra que a ação didática empreendida foi eficaz para a promoção de práticas de ensino multiletradas, integrando o ensino do vocativo à reflexão sobre sua função em entrevistas de podcast, permitindo aos alunos compreenderem o uso de elementos gramaticais específicos (como o vocativo) em distintas semioses.

Compreendemos, portanto, que um trabalho linguístico e semiótico sistematizado, alinhado à forma como o gênero se constitui, é essencial para promover o multiletramento. A ideia de “não se aprender gramática” ou de “não ver sua aplicação no cotidiano” é resultado de um trabalho isolado de regras e nomenclaturas, desconectado do uso real da língua. O objetivo do ensino da língua baseado em sua funcionalidade é levar os alunos a alcançar significados no estudo da língua, partindo do pressuposto de que os elementos adquirem sentido no uso e devem ser avaliados conforme o contexto (Neves, 2000).

Ao professor, como especialista, cabe, no entanto, por vezes, um movimento inverso de partir da categoria linguística a ser ensinada para sua relevância nos gêneros, considerando, ainda, as necessidades da turma, de forma a traçar um caminho de ensino que faça mais sentido aos estudantes. Além disso, a abordagem de níveis de análise linguística distintos nas aulas de LP, a partir dos usos no texto, permite que os alunos compreendam o funcionamento da língua em uso e saibam usá-la com autonomia, em contextos em que as práticas multiletradas são requeridas. A forma como o professor pode viabilizar abordagens semelhantes a essas será apresentada na próxima seção.

Análise linguística/semiótica e multiletramentos: um caminho possível

Diante de tantos desafios advindos da abordagem da gramática em sala de aula, em especial em um contexto de leitura de textos multimodais na escola básica e, tomando como base a ação didática apresentada, buscamos, neste texto, propor diretrizes que possam auxiliar o professor de português com relação ao trabalho com a prática de análise linguística/semiótica.

Por vezes, o professor identifica, em seu contexto escolar, a necessidade de abordar algum aspecto gramatical específico, mas tem dificuldades de encadeá-los com situações de uso da língua. Neste texto, propomos que os professores partam de algumas respostas a questões que possam ajudar a definir ações didáticas as quais propiciem uma interação fluida entre exploração de aspectos gramaticais mais específicos e uso real da língua, por meio dos gêneros discursivos/textuais. No relato de ação didática apresentado, foi privilegiado um percurso de atividades de leitura e produção de gêneros em que o vocativo se mostrava proeminente, visando ao desenvolvimento dos estudantes quanto ao olhar para o estudo da língua não como mero sistema fixo e voltado a classificações, mas como forma de manifestações de usos efetivos da língua, os quais perpassam escolhas e intencionalidades do produtor de texto.

Nesse contexto, sugerimos, como um dos caminhos para a efetivação da PALS, que os professores, ao planejarem sua ação didática, partam de um olhar específico para os elementos linguísticos a serem privilegiados, os quais podem ser eleitos a partir de necessidades advindas das produções de textos dos alunos, dos materiais didáticos (e fluxo de conteúdo deles) ou mesmo do currículo. A escolha de trabalho com esse elemento linguístico deve ser investigada e confirmada quanto a quais aspectos precisam ser explorados com mais ênfase, com base em pesquisas atreladas à observação e à análise dos fenômenos e elementos pré-estabelecidos. Assim, o professor não apenas levanta dados de uso do elemento a partir de uma situação real de uso (como foi feito com base em produção inicial, pelos alunos, de podcast de entrevista, visto que se trata de um gênero em que o vocativo se mostra prototípico), como também se debruça a conhecer mais a fundo o que já vem sendo pesquisado e proposto no que tange aos estudos linguísticos atrelados àquele elemento linguístico em específico.

Como se pode notar pela ação didática apresentada neste capítulo, a professora se valeu de conhecimentos advindos de pesquisas linguísticas que ampliaram a forma de tratamento desse elemento, vendo-o não mais apenas como um elemento de chamamento, mas como um elemento dêitico, tendo em vista que sua função e significado estão intimamente ligados ao enquadramento da interação entre falante e ouvinte (Goffman, 1986). A referenciação, nesse contexto, é vista como a introdução de novas entidades no texto, com a progressão referencial ocorrendo quando esses referentes são retomados ou servem de base

para novos referentes (Koch; Elias, 2008). Tais formas permitem que o locutor organize e enuncie suas ideias, facilitando a compreensão e a resposta do interlocutor, mantendo a continuidade e a progressão linguística. Posto isso, a partir da pesquisa empreendida, pode-se afirmar que a análise dos preenchimentos lexicais do vocativo foi crucial na construção de sentidos, especificando o interlocutor e revelando pistas relativas à relação entre os falantes.

Para além do aprofundamento teórico relativo à categoria a ser explorada em sala de aula, é essencial se pensar em caminhos para possibilitar o estudo da língua em uso. Para a ação didática, sugere-se, como um dos caminhos de viabilizar a PALS, que o professor reflita sobre a existência de gênero discursivo/textual que se revele mais propício para exploração do aspecto linguístico específico. Um ou vários gêneros podem ser tomados como mote de análise de conhecimentos da categoria gramatical e, principalmente, podem ser explorados com relação à sua produção de sentidos. A relevância da categoria linguística prototipicamente usada nesses gêneros deve ser explorada a serviço da produção de sentidos dele, em diversificados contextos comunicativos em que ela se mostre presente. É importante considerar se esse elemento linguístico em estudo se restringe a uma análise da língua ou se reverbera usos que vão além dela, ou seja, se ele se relaciona ou se manifesta em distintas semioses para a construção de sentidos do texto, o que, no último caso, viabilizaria a exploração de aspectos multissemióticos em sua construção, possibilitando a análise de distintos modos de significação (cf. Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) relativos a ele. Foi isso que ocorreu com o vocativo no relato apresentado, visto que inicialmente é proposto, por pesquisas linguísticas, como um elemento sintático não exigido pela estrutura argumental da oração. No entanto, a análise da função do vocativo em gêneros multissemióticos levou à observação dos seus significados orais, gestuais, táteis, visuais e escritos, apontando para a riqueza de interações dos modos de significação nas linguagens e abriu escopo para que as semioses fossem exploradas de forma mais conjunta, visando a intencionalidades pretendidas na produção de significados do texto e incentivando práticas multiletradas.

Assim, propomos, como um dos caminhos facilitadores para a PALS, que os professores de LP partam de conhecimentos deles já consolidados sobre a língua (dos elementos linguísticos) e da sua correlação com os gêneros, o que é elucidado a seguir por meio de algumas questões, conforme se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 2: Caminhos para PALS

Que elementos linguísticos privilegiar na aula de LP? Tal eleição do elemento deve se pautar na análise das necessidades, diagnóstico a partir de produções textuais ou de sequência de leitura; pode estar atrelada a exigências do material ou do currículo, quanto a conteúdos a serem abordados. Pesquisas de referenciais teóricos linguísticos para observação e análise dos fenômenos e conteúdos a serem abordados devem ser realizadas.	
Há algum gênero textual/discursivo (ou mesmo algum tipo textual) que se mostre mais propício para exploração desse aspecto linguístico? De forma a dar subsídios para esta reflexão, sugere-se a leitura de Mendonça (2007) e Sigiliano (2021).	
O gênero selecionado em resposta à questão 2 é multimodal?	
Sim	Não
Como esse elemento a ser explorado se manifesta em outros modos de significação, como visual, sonoro, tátil, de áudio entre outros?	Em que gêneros ou contextos esse aspecto linguístico poderia ser observado em outras semioses?
Levar o aluno a refletir sobre como determinados elementos ou fenômenos linguísticos se atrelam ou se manifestam em outras semioses será relevante para levar o aluno a pensar criticamente na forma como mobilizamos as linguagens para construir sentidos e atender a intencionalidades. Para conhecer melhor os modos de significação, sugerimos a leitura de Kalantiz, Cope e Pinheiro (2020).	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Considera-se, portanto, que a escolha metodológica relacionada ao trabalho da análise linguística, atrelada a outras semioses, tem o potencial de incentivar a elaboração de ações didáticas que assumam a importância do ensino de gêneros multimodais, podendo haver exploração de aspectos de leitura ou de produção de textos atrelada a características composicionais deles. É importante ressaltar, entretanto, que esse não é o único caminho de se fazer PALS, visto que nem sempre o elemento linguístico estará evidente como aspecto composicional do gênero, mas poderá surgir como elemento favorecido por ele e impulsionado pela análise por meio dos efeitos de sentido advindos do texto.

Considerações finais

Este trabalho assumiu como objetivo propor caminhos iniciais para estabelecimento de correlações fluidas entre prática de análise linguística e semiótica na abordagem de textos multimodais no ensino básico. Para tanto, tomou como premissa a ideia de que o levantamento e

a análise de aspectos linguísticos e de outras semioses prototípicos dos gêneros multimodais e sua aplicação no ensino auxiliam na compreensão de que nos comunicamos por meio de diversificadas manifestações das linguagens. O texto apontou para a necessidade de o professor de português ir além da análise da língua para estudar o texto e destacou a importância de se estabelecerem relações fluidas entre o trabalho com a PALS e as demais práticas de linguagens.

Com intuito de propor caminhos quanto a formas de ação do professor de LP com relação à PALS, apresentou, como uma das vias, a abordagem dos elementos prototípicos dos gêneros discursivos/textuais, em que o professor, no momento de elaboração de sua estratégia didática, parte da categoria linguística a ser abordada como forma de se pensar em que gêneros irá explorar na ação didática em si. Propusemos que essa escolha seja mediada por gêneros em que tal categoria ocorre com maior frequência, de maneira a viabilizar a exploração dela em situações reais de uso, por meio dos gêneros discursivos/textuais. Pesquisas que apontam para algumas dessas correlações têm sido realizadas, bem como propostas de ação voltadas para elas (Sigiliano; Torrent, 2017; Dutra; Sigiliano, 2021; Sigiliano, 2021). No entanto, muitas ainda são as possibilidades a serem exploradas, e poucos são os trabalhos dedicados a relacionar a abordagem da PALS aos gêneros multimodais. Com intuito de elucidar uma ação didática realizada nesse viés, foi apresentada pesquisa ação realizada por Fernandes (2024), a qual relacionou a exploração do vocativo ao trabalho com o gênero podcast de entrevista, sob o viés da prática de análise linguística/semiótica.

Alterações no cenário relativo à escassez de trabalhos dedicados a relacionar prática de análise linguística e prática de análise semiótica exigem ações de investimento e alteração no processo de formação inicial e continuada de licenciandos em línguas, em que haja, de fato, (i) um programa de ensino de gramática relacionado a práticas de ensino reais; (ii) espaço para elaboração concreta de propostas didáticas, no processo formativo (Pinton, 2021; Magalhães; Sigiliano, 2022); (iii) espaço para que a gramática volte a ocupar lugar de objeto a ser ensinado, considerando, também, sua interface com outras semioses para a produção de sentidos do texto (cf. Abreu-Tardelli, 2021).

Ademais, é crucial, assim como indica Vieira (2018), focalizar o componente linguístico, sem perder de vista, em uma abordagem reflexiva, sua sistematicidade e sua variabilidade, integrando-o à produção de sentidos no plano textual. Junto a isso, seja na aula de línguas,

seja nas pesquisas, o profissional das Letras deve assumir a relevância de se olharem, lado a lado, as correlações entre os distintos modos de comunicação.

Dessa forma, os textos multissemióticos ganharão impulso quanto às suas possibilidades de exploração em sala de aula, as quais não se restringirão apenas a aspectos superficiais dos textos sob análise, o que ensejará o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e multissemióticos dos gêneros em questão por parte dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de práticas multiletradas.

Referências

- ABREU-TARDELLI, L. Uma proposta para o ensino de gramática: entre a norma e a língua em uso. In: ABREU-TARDELLI, L. **Das teorias à sala de aula: propostas de ensino de gramática**. Letraria: Araraquara, 2021, p. 70-92.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, J. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (org.) **Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. vol. 19. Brasília: MEC/SEB, p. 155-182, 2010.
- BATEMAN, J. **Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents**. Berlin: Springer, 2008.
- BATEMAN, J., WILDFEUER, J., HIIPPALA, T. **Multimodality: Foundations, research and analysis—A problem-oriented introduction**. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co, 2017.
- BATISTA-SANTOS, D. O.; SANTOS, F. O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar? **Eutomia**, v. 1, n. 23, p. 45-68, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18 jul. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CONEGLIAN, A. V. L. Levando a linguagem a sério: o ensino de Língua Portuguesa a partir do texto. **Estudos Semióticos**, 15(2), 143-157, 2019.
- COSTA, L. S.; MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis. **Entretextos**, v. 22, n. 4, p. 188-216, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46686>. Acesso em: 19 mai. 2024.
- DUARTE CORRÊA, A. C.; SIGILIANO, N. S. Prática de análise linguística/semiótica no ensino fundamental: abordagem da storytelling como recurso. **Dossiê — A Pesquisa no Proletras: formações e ações no contexto escolar**. v. 17 n. 19, 2023.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textual**. São Paulo: Ática, 2010.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, p. 59-79, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

- GOFFMAN, E. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Boston, Northeastern University Press, 1986.
- GOMES, A. F. R.; SOUZA, S. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. **Revista (Con)textos Linguísticos**, vol. 9, n. 14, 2015.
- GUIMARÃES, A. M. M.; BARTIKOSKI, F. M. À busca de um ensino renovado de gramática: convivendo com embate de identidades do professor de Língua Portuguesa no ensino de gramática. **Eutomia**, 23(1), p. 1-22, jul. 2019.
- GUIMARÃES, E. **Análise de texto: Procedimentos, análises, ensino**. Campinas: Editora RG, 2011.
- GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.
- GUIMARÃES, E. Vocativo: Enunciação e História. **Entremeios: revista de estudos do discurso**, v.13, jul.- dez., 2016.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London, UK: Routledge, 2004.
- JESUS, L.; NOGUEIRA, V. Análise linguística/semiótica em livro didático e sua relação com a BNCC. **Diadorim**, v. 24, número 2, p. 329-345, 2022.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2000.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2000.
- LEMKE, J. Multiplying meaning. In: Martin, J. R.; Veel, R. (org.). **Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science**. London: Routledge, 1998, p. 87-114.
- LIMA, M. C., SOUSA, C. S. C., MOURA, A. C. C. A gramática nas escolas hoje: como agem e como pensam os professores. **Eutomia**, 23(1), p. 23-44, jul. 2019.
- MAGALHAES, T.; SIGILIANO, N. CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA DE ALUNOS EM LETRAS: desafios para a formação docente. In: OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. (org.). **Discurso e gramática: entrelaces e perspectivas**. Curitiba: CRV, p. 35-60, 2022.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.
- MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F., MENDONÇA, M., CAVALCANTI, M. C. B. (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 73-87.
- MOREIRA, J. C. **O vocativo e a interface sintaxe-pragmática no Português Brasileiro**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) — Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- MOREIRA, J. C. O vocativo no português brasileiro: uma unidade à parte? **Estudos Linguísticos e Literários**, nº 57, p. 319-340, 2017.
- MOTA, R. O lugar das práticas de análise linguística/semiótica na pedagogia dos multi-letramentos: questões para o ensino de língua materna. **Diálogo das Letras**, v. 11,

- p. 1-17, e02212, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3955>. Acesso em: 1º nov. 2023.
- MYHILL, D.; WATSON, A.; NEWMAN, R. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 13(2), Mai-Jun, 2020.
- NASCIMENTO, A. **Análise prosódica do vocativo na fala de criança: uma abordagem fonética**. 2000. 75 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- NEPOMUCENO, A. R.; PAES, V. L. V. Gramática sistêmico-funcional & gramática do design visual: metafunções da linguagem na análise do gênero publicitário digital. **Confluência**, n. 56, 2019.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- NEVES, M. H. M. A gramática escolar no contexto do uso linguístico. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, 2002.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Unesp, 2000.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Funcionalismo e Linguística do Texto. **Revista do Gel**, 2004. Disponível em: <https://revistadogel.emnuvens.com.br/rg/article/viewFile/292/196> Acesso em: 14 jul. 2023.
- NEVES, M. H. M.; CONEGLIAN, A.V. L. **Laboratório de Ensino de gramática**. São Paulo: Contexto, 2023.
- OLIVEIRA, F. M.; BLANCO, Y. A. O. C.; SILVA, L. A. O vocativo nas formas de tratamento: análise de fragmentos do romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**, v. 20, n. 1, p. 143-154, janeiro-abril 2019.
- PINTON, F; SILVA, J. Prática de análise linguística em atividades didáticas produzidas por professores de língua portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 36, p. 209-222, 2021.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- RUTIQUEWISKI, A. de F., SILVA, L. P.; PRADO, A. S. Do ensino de gramática à análise linguístico-visual: uma reflexão acerca de atividades com textos multimodais em livros didáticos do ensino médio. **A Cor Das Letras**, 19(3), 117-140, 2019.
- SANTOS, L. F. **Usos de vocativos em relações interpessoais: contribuições para o ensino de Português do Brasil Língua Não Materna**. 2020. Dissertação (Mestrado em linguística) — Faculdade de Letras. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- SANTOS, S. J. B. **Integração do vocativo em uma sintaxe de base enunciativa**. 2004. Dissertação (Mestrado em linguística) — Faculdade de Letras. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.
- SIGILIANO, N. S. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em linguística aplicada**, v. 25, n. 2, p. 1-23, 2021.
- SIGILIANO, N. S.; MAGALHÃES, T. G. Concepções de gramática de alunos em letras: desafios para a formação docente. In: OLIVEIRA, M. R.; WILSON, V. (org.). **Discurso e gramática: entrelaces e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2022.
- SIGILIANO, N.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FER-

- REIRA, H. (org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 19-40.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, 66(1), p. 60-93, 1996.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- VIEIRA, S. **Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.
- VOLK, R. **Professores em formação inicial e a Prática de Análise Linguística no contexto escolar: uma análise crítica de discursos**. 2021, p. 129. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021.

CAPÍTULO 4

Desenhando e redesenhando o dispositivo Minuto Lumière sob a perspectiva dos Multiletramentos



Michel Montandon

Introdução

Em minha experiência por alguns anos como professor de um curso de pós-graduação em Educação Criativa, ouvi várias vezes, de professoras e professores, dos mais diversos perfis, a seguinte afirmação: “Não sou uma pessoa criativa”. Muitas vezes, tal fala precedia justamente momentos em que eram propostas atividades que envolviam o processo de criação em confluência com ferramentas tecnológicas de comunicação e interação — realizar vídeos, ensaios fotográficos, escrever roteiros, entre outras atividades. A despeito de certo senso comum sobre a dificuldade em criar, que ouvi muitas vezes nas turmas em que lecionei, as possibilidades de experimentação de linguagens, inseridas no contexto dos multiletramentos, vão ao encontro do que Ribeiro (2018, p. 61) diz sobre criatividade: “um elemento básico do humano, uma necessidade como outras”. Ao abordar o ato de inventar inserido nos processos de ensinar e aprender, Ribeiro (2018, p. 72) tece a seguinte provocação:

O processo criativo é — ou deveria ser — elemento central no ensino, na aprendizagem, na educação ou na deseducação do olhar, na emergência do estranhamento, na percepção da intenção ou da inocência do que lemos ou escrevemos, em sentido amplo. Estudar os processos de criação, e não apenas seu produto, é fundamental aos que desejam colecionar modos de fazer, jamais deixando de operar sobre si mesmos como criadores, como transformadores ou adaptadores do que serve apenas parcialmente.



O Minuto Lumière é um dispositivo de criação inspirado nos registros visuais realizados nos primórdios do cinema pelos irmãos Lumière, ainda no final do século XIX. Simplificadamente, consiste na produção de um minuto de imagens em movimento, com a câmera parada, na horizontal e sem áudio. Para Migliorin (2015), a limitação ocasionada pelas regras em um exercício que, a princípio, parece tão frugal, como o Minuto Lumière, converge para a potencialização dos gestos criativos:

Um dispositivo era assim normalmente feito com poucas e objetivas regras que gerariam um grande descontrole, uma abertura para o acaso. Em outras palavras, o dispositivo é a introdução de linhas ativadoras em universo escolhido. Ele pressupõe duas linhas complementares: uma de extremo controle, regras, limites, recortes; e outra de absoluta abertura, dependente da ação dos atores e de suas interconexões (p. 78).

A proposta metodológica de criação com o dispositivo Minuto Lumière atua em consonância com os conceitos dos multiletramentos e diz muito sobre a imanência dos processos criativos na educação, entendendo que o desejo de criar é percebido como algo intrínseco ao humano operando junto aos modos de ver e atuar no mundo.

O laboratório Kumã é um projeto de pesquisa, ensino e extensão ligado ao departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense. Durante os períodos mais severos da pandemia de covid-19, o laboratório Kumã desenvolveu, de modo on-line, junto a professoras(res) da educação básica, o Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, processo de experimentação de linguagens por meio de dispositivos de criação cinematográfica, como o Minuto Lumière, entre outros.

Os modos como o dispositivo — Minuto Lumière — foi experienciado por professoras e professores do ensino básico, no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, ao longo do ano de 2022, se constitui a unidade básica de análise deste capítulo. A metodologia de geração de dados elegeu a pesquisa exploratória, por meio de grupos focais e participação observante. Durante o ano de 2022, realizei participação observante em dois grupos de experimentação do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, totalizando mais de 60 encontros (Laguardia, *et al.*, 2007; Ressel *et al.*, 2008; Backes *et al.*, 2011; Gil, 2021), além de realizar quatro grupos focais específicos com professoras e professores que participaram das práticas do Kumã ao longo do mesmo ano (Gil, 2021, Peruzzo, 2017).

As discussões trazidas neste capítulo descrevem e analisam os processos de desenho e redesenho [*designing, redesigning*] no dispositivo de criação Minuto Lumière e os modos como esses processos estimularam a modulação de diferentes semioses — orais, escritas, audiovisuais, gestuais e espaciais junto a professoras(res) da educação básica, sob a perspectiva dos multiletramentos.

Pedagogia dos Multiletramentos

O conceito de multiletramentos diz respeito, resumidamente, às propostas de transformações e readequações nos modos de ensino e aprendizagem das línguas, linguagens e suas tecnologias diante das mudanças tecnológicas, sociais e culturais da contemporaneidade, levando-se em conta questões como diversidade cultural e linguística

A Pedagogia dos Multiletramentos apresenta três etapas processuais envolvendo o conceito de desenho de dispositivos [*design*] (Oliveira, 2023) que seriam fundamentais e complementares para os processos de suplementação das práticas de letramento tradicionais. Sob a ótica dos multiletramentos, essas três etapas processuais atuam de modo imbricado na construção de significados em práticas de ensinar e aprender, sendo elas:

Desenho de dispositivos disponíveis [*available designs*] — diz respeito a toda gama de recursos materiais/processuais/discursivos disponíveis para a construção de significados.

Desenho e redesenho de dispositivos [*designing, redesigning*] — Processo de criação, produção, artesanania de recursos materiais/processuais/discursivos para a criação de novos sentidos e significados.

Dispositivos redesenhados [*redesigned*] — Todo e qualquer recurso material/processual/discursivo gerado a partir dos processos de desenho e redesenho de dispositivos.

Os processos de desenho e redesenho de dispositivos, propostos pelos multiletramentos, são responsáveis pelo agenciamento de distintas semioses na construção de significados diversos, entendendo que a construção de significados diz respeito ao “processo de representação (fazer sentido) e de comunicação (fazer com que uma mensagem possa ser interpretada por outra pessoa)” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). De acordo com os autores, na perspectiva dos multiletramentos, o planejamento escolar pode ter acesso a projetos e dispositivos multimodais que estariam acessíveis previamente, sejam

de características materiais/discursivas, como um livro didático, ou processuais/discursivas, como um sarau de poesia, por exemplo, sendo que, a partir da definição dos desenhos de dispositivos disponíveis, é possível e viável, dentro do ambiente escolar, atuar coletivamente, (re)criando, (re)desenhando, (re)projetando seus códigos para as necessidades específicas de determinado espaço/tempo pedagógico a fim de produzir sentidos diversos.

Dispositivos de criação cinematográfica no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado

O método utilizado nos encontros do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, do Laboratório Kumã, é fortemente amparado no conceito de dispositivos inseridos na experimentação cinematográfica (Leite *et al.*, 2021; Migliorin, 2014, 2015; Lins; Mesquita, 2008). Eduardo Coutinho, Cao Guimarães, Sandra Kogut, entre outros, são diretores(as) de cinema documentário contemporâneo que utilizam dispositivos como estratégias narrativas na criação de suas obras; essa metodologia de criação propõe a substituição da escolha de um tema guia ou roteiro pré-definido por uma série de diretrizes limitadoras circunscritas a determinado espaço-tempo, ou seja, “trata-se de uma escolha que estabelece limites antes da captação ou da apropriação de qualquer imagem. Essa escolha irá contaminar todas as opções que se colocarem dali para frente” (Fórum Nicaragua, 2022, p. 46). Um exemplo é o filme *Babilônia* 2000, de Eduardo Coutinho (2001), que teve como dispositivo delineador o acompanhamento, durante 12 horas, dos preparativos realizados por um grupo de moradores(as) para o réveillon de 1999 no morro da Babilônia, no Rio de Janeiro.

Tal modo de criar, experimentar e, consequentemente, possibilitar momentos de ensino e aprendizagem segue caminho oposto a sedimentados processos pedagógicos que lecionam a arte do cinema, seja por meio de suas etapas processuais — escrita do roteiro, produção, direção de atores/atrizes, de arte, de fotografia, de cena — seja por meio da apreciação e análise de obras fílmicas consagradas ou por meio do ensino de técnicas específicas — como escrever um roteiro, filmar, editar etc. Ao contrário, a metodologia por dispositivos diz respeito a processos simples e de fácil execução por meio de equipamentos acessíveis, que decompõem a linguagem do cinema em fragmentos mínimos, aplicáveis e de forte caráter lúdico. De maneira abreviada,

dispositivos de criação dizem respeito a “exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar sua história” (Migliorin *et al.*, 2016, p. 10).

Minuto Lumière no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado sob a perspectiva dos multiletramentos

Os anos finais do século XIX apresentaram um contexto de ebulição criativa em torno de tecnologias de gravação e projeção de imagens. Entre inventores e invenções, que se perpetuaram ou não no rol dos criadores dos equipamentos técnicos de cinema, produzem-se na América do Norte, no laboratório coordenado por Thomas Edson, invenções que contribuíram para o nascimento do cinema, como o quinetógrafo — espécie de câmera de filmagem rudimentar — e o cinetoscópio — máquina de projeção individual de fotografias em movimento (Cinetoscópio, 2020). Na mesma época, na França, os irmãos Lumière, filhos de um famoso pintor retratista, em um processo de aperfeiçoamento das tecnologias desenvolvidas até aquele momento, criam o cinematógrafo — equipamento que reunia em um só corpo as funções de filmagem, revelação e projeção em tela de imagens em movimento — vale lembrar que nesse período o cinema ainda não tinha o suporte do som, fato ocorrido apenas em 1927 (Fresquet, 2020).

O avanço propiciado pela invenção dos Lumière lhes garantiu enorme retorno financeiro, mas seus feitos vão além do desenvolvimento de tecnologias; suas incursões cinematográficas contribuíram de forma cabal para o nascimento e a consolidação da linguagem do cinema como arte. Entre os anos 1895 e 1905, os irmãos Lumière realizaram mais de 1.400 gravações em diversas partes do mundo; à época, o rolo de filme de cinema continha 17 metros, que, filmados a 16 quadros por segundo, geravam cenas de cerca de um minuto (Fresquet, 2020). A vasta produção de pequenos filmes realizados nos primórdios do cinema, de forma quase artesanal, apresenta referências de criação, composição, ritmo e montagem que permanecem ainda hoje surpreendentemente interessantes. Para Comolli, a essência do cinema nascia nessas produções seminais:

Tudo que é preciso para pensar o cinema se encontra nos primeiros filmes dos irmãos Lumière, não porque sejam os primeiros, mas porque

são os mais pobres, duram cinquenta e sete segundos; neles a câmera ainda está fixa sobre seu tripé e, portanto, nenhuma ênfase, nenhuma sofisticação é verdadeiramente possível nesses filmes. Quase tudo? Os corpos, é claro, sua relação com a máquina que os filma, o papel de máscara do quadro, o campo e o fora de campo, a cena e o fora de cena, o jogo com as bordas do quadro, a articulação das velocidades, a medida do tempo e seu registro, a inscrição e o apagamento (Comolli, 2008, p. 20 apud Fresquet, 2020, p. 72).

Nas centenas de filmes curtos produzidos no período do nascimento do cinema, se revelam cenas banais do cotidiano: funcionários saindo de uma fábrica, um casal alimentando um bebê, homens jogando cartas, trabalhadores demolindo uma casa, entre inúmeras outras. A trivialidade dos momentos registrados se antagoniza com a potência das imagens como modo de documentação e gesto de invenção criativa, e é nesse sentido que o Minuto Lumière é absorvido como prática pedagógica. Os atos de escolher um momento, posicionar a câmera, enquadrar e ativar simultaneamente linhas de extremo controle e linhas de liberdade de criação infinitas se mostram convenientes e adequados à prática de ensinar e aprender:

Podemos afirmar que, quando alguém se encontra no que há de originário no ato cinematográfico, torna-se o primeiro cineasta, de Louis Lumière até uma criança de hoje. Fazer um plano nos situa no coração do ato cinematográfico. No simples ato de captar um minuto está toda a potência do cinema e, no enquadramento, descobrimos um mundo que sempre nos surpreende (Fresquet, 2020, p. 78).

Outro fenômeno que surge, impulsionado também pelas invenções do final do século XIX, é a configuração do espectador de cinema. A famigerada cena do trem chegando em uma estação — cuja lenda, nunca comprovada, diz que os espectadores saíram em alvoroço da exibição, temendo a aproximação do comboio em movimento — diz muito sobre as transformações sociais que o cinematógrafo gerou (Fresquet, 2020). Nesse sentido, a prática de assistir junto e comentar, desenvolvida desde os primeiros cineclubes, se constitui como referência fundamental para o Laboratório Kumã e suas atividades de ensinar e aprender.

A utilização da técnica do Minuto Lumière em práticas pedagógicas já está sedimentada e foi sistematizada por diversos autores que versam sobre cinema e educação (Bergala, 2008; Migliorin, 2014, 2015; Fresquet, 2020). Para Migliorin (2015, p. 130), a importância de

um exercício tão simples como o Minuto Lumière é, justamente, “fazer uma imagem aparecer, nos permitir a experiência da imagem; a fragilidade, incompletude e necessária invenção de qualquer imagem”. No Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, o Minuto Lumière é um dispositivo basilar que aparece de diferentes modos e hibridizado a outros dispositivos. Como descrito no depoimento da professora Célia, o Minuto Lumière é, muitas vezes, um dispositivo de chegada no grupo, de boas-vindas:

Lembro do meu primeiro encontro no grupo. Eu tinha sido assaltada no dia. Fiz o Kumã durante a pandemia e só conhecia o trabalho online; no dia aconteceu o assalto e eu tinha que entrar no encontro através do celular que foi levado. Mas eu não queria perder esse primeiro encontro, então fui para a casa da minha irmã emprestar um computador. Como eu estava muito alterada pela situação que passei, lembro que a recepção foi muito acolhedora. Fiz uma apresentação muito breve sobre mim, mas já começamos ali a desenvolver **um modo de ver o mundo, de se ver e ver o outro naquele processo que já era um modo filmico**. Do cinema. Eu saí daquele encontro já tendo os Minutos Lumière, já tendo que **colher as imagens**, fazer uma produção e achei tudo muito incrível, **como se eu tivesse entrado num portal e já começado a viver aquela experiência sem preparo prévio, sem compêndios teóricos**. Foi de um caráter muito vivencial, muito gostoso, como se alguma **coisa me conduzisse para dentro** (Célia, grupo focal, 2022, grifos meus).

O afetuoso depoimento de Célia expressa alguns sentimentos que marcaram o início de suas atividades no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Sensibilizada pelos contratempos que marcaram seu dia, Célia define um modo “fílmico” de “ver o mundo, de se ver e ver o outro” e de conduzir-se “para dentro”, enfatizando os intensos processos de criação de sentidos — individuais e coletivos — embebidos em sua experiência. Ela escolhe a expressão “colher imagens” para simbolizar as possibilidades de criação proporcionadas pelo dispositivo Minuto Lumière e, ao recorrer à metáfora do “portal”, anuncia que transpôs a parede imaginária que divide espectador de realizador em seu primeiro contato com o grupo.

A seguir, selecionei três diferentes dispositivos que se apropriam do Minuto Lumière, realizados junto a participantes de dois diferentes grupos, observados ao longo das práticas, em 2022.

Exemplo 1:

Minuto Lumière:

1. Faça um plano (um vídeo sem cortes) com duração de aproximadamente 1 minuto;
2. Com câmera fixa e imagem na horizontal;
3. Sem som.

Exemplo 2:

Minuto Lumière mobilizados pela palavra fora:

1. Faça um plano (um vídeo sem cortes) com duração de aproximadamente 1 minuto;
2. Com câmera fixa;
3. Sem som;
4. Mobilizados pela palavra fora.

Exemplo 3:

Minuto Lumière e molduras:

1. Faça um vídeo com duração de aproximadamente 1 minuto;
2. Com câmera fixa;
3. Sem som;
3. Filmar através de molduras.

O exemplo 1 é o que se pode chamar de Minuto Lumière clássico, com a proposta de um plano sem cortes, de um minuto, sem som e com a câmera fixa na horizontal, bem aos moldes dos primeiros registros do cinema. O exemplo 2 incorpora a palavra mobilizadora “fora”. A escolha de uma palavra ou gesto mobilizador é presente em vários dispositivos e, nesse caso, optou-se pela palavra mobilizadora “fora” por conta de imagens que apareceram no encontro anterior e, por conseguinte, pelo resultado das discussões geradas a partir da apreciação de tais imagens. É comum o grupo de coordenadores(as) escolher o dispositivo seguinte a partir de impressões e sensações geradas pela discussão em um encontro. Nesse caso, na semana anterior, os(as) participantes foram convidados a realizar três fotografias que tivessem relação de montagem entre si, mobilizados(as) pela palavra “desvio”, o que gerou a proposta do Minuto mobilizado pela palavra “fora”. Já o exemplo 3 incorpora uma outra linha ativadora, a inclusão de algum tipo de moldura ao minuto.

Figura 1: Quadros retirados de Minutos Lumière mobilizados pela palavra fora



Fonte: Imagens produzidas pelos(as) participantes – acervo Laboratório Kumã, 2022.

Das três propostas de Minutos Lumière observadas, entre outras tantas, vou me ater a analisar com mais profundidade o exemplo 2. Na ocasião, foram produzidos 11 vídeos de 1 minuto cada, seguindo as diretrizes do dispositivo. Como de costume, os vídeos foram publicados consecutivamente, de modo aleatório e não identificado, em uma *playlist* não listada da rede sociotécnica YouTube. No encontro on-line, estavam presentes 11 pessoas, e assistimos em blocos de 2 vídeos e, no caso da última série, de 3 vídeos. A cada seção, compartilhávamos em conversas impressões, sensações, ideias sobre as imagens assistidas. O relato escrito pelos(as) coordenadores(as) do grupo, enviado para os(as) participantes após o encontro, consegue captar, resumidamente, por onde passaram as produções imagéticas e também alguns dos temas conversados a partir dos sentidos gerados pelo assistir coletivo.

Falamos na sexta de tensão temporal da imagem, a partir de um avião que atravessa o plano sem dar avisos. O plano de galinhas atrás de uma cerca

nos faz pensar sobre quem está, de fato, sendo observado. E quem performa? A câmera, a mulher atrás da fechadura ou o cachorro na janela?

O caos da praça, as pessoas com seus skates que sobem a rampa, mas às vezes não consegue, em contraste com a rua silenciosa, quase paralisada, atravessada por algumas vidas que passam ali, entram e saem do plano. Ou o barco que atravessa lentamente o retângulo da tela, logo desafiado pela lancha apressada. Ou o plano aberto que captura uma cidade ao anoitecer, *achei que era uma foto, mas aí um pontinho de luz acendeu*. Estão aí, articulação de velocidades, de campo e fora do campo, postos pelas imagens.

A fresta pela qual se vê a praça e a fresta que se abre quando a embarcação se afasta: pela densidade do olhar que o plano propõe é possível enxergar o mundo diversas vezes e de cada uma delas, ver de um novo jeito. Max Imdahl diz: as imagens não exigem um olhar de reconhecimento. Ela nos obriga a ver de uma maneira diferente, a ver o modo como vemos e, com isso, gerar um outro tipo de olhar conhecedor.

Pelas imagens, vamos caminhando e, com sorte, desaprendendo a reconhecer (Laboratório Kumã, 2022).

Uma questão que surgiu nas discussões sobre esse dispositivo foi como a proposta mobiliza e/ou engaja participantes — corpos, caminhar, afetos, pontos de vista — ao longo da semana e de diferentes modos. Citando o exemplo anterior, a palavra mobilizadora “fora” foi interpretada e assimilada de várias maneiras. Fora pode ser o ponto de vista da cidade, a partir de uma janela, ou a visita presencial a uma praça, para a qual a participante nunca tinha ido. Foram recorrentes as falas de que os dispositivos mobilizam os modos de andar, olhar, interagir com o território, seja a casa, a rua, a cidade. O professor Jorge, por exemplo, faz uso do neologismo “desrotinizar” para descrever o sentimento gerado e o entendimento paulatino das propostas semanais de diferentes dispositivos:

Eu passei por uma situação parecida com a da Célia; uma semana antes tive minha bicicleta furtada. Então, comecei a andar mais pela cidade e quando recebi o e-mail do dispositivo, tive essa preocupação com o primeiro encontro, com a primeira imagem que levaria, para não evidenciar essa minha falta de aproximação. Fiquei receoso de que as discussões comesçassem com um nível de profundidade e complexidade e que eu tivesse apenas que escutar. Tanto que no primeiro dia não me apresentei, fiquei apenas escutando. E havia pessoas de todos os lugares. Embora o Kumã priorize o presencial, foi a dimensão online que possibilitou que eu, no

Mato Grosso do Sul, participasse. Interessante! **E vendo esses lugares, as imagens, foi se formando um banco de imagens de vários lugares do Brasil, com várias técnicas.** O primeiro dispositivo foi com base em fotografias. E nós fomos entendendo os vários dispositivos, entendendo a dinâmica, as nomenclaturas. Eu fiquei muito receoso, lembro-me desse sentimento. Mas tiveram coisas muito significativas. Depois, eu mobilizei uma rede de pessoas que me ajudavam a editar os vídeos, os dispositivos, sair da rotina. **Daqui a pouco eu me vi no meio da rua, na calçada, agachado para filmar uma formiga.** Uma mudança de perspectiva. Passei pelo processo de **desrotinizar**. Para mim, foi **significativo nos primeiros meses e fui entendendo coisas mais profundas, a questão da autoria ...** Eu entrei num processo de filmar animais, todos os bichos que via na rua, eu queria registrar. Trabalhando em perspectivas não-humanas (Jorge, grupo focal, 2022, grifos meus).

No registro da fala de Jorge, fica explícita a mudança de rotina estimulada pelos dispositivos, abrangendo tanto a perspectiva das semioses — visual, sonora, audiovisual, gestual — quanto os modos de ir e vir cotidianamente.

Correlacionando o Minuto Lumière com a Pedagogia dos Multiletramentos, e levando-se em conta sua estrutura sócio-histórica, sua sedimentação como linguagem e possibilidades de apropriação como processo pedagógico, é possível afirmar que o desenho do dispositivo [*design*] do Minuto Lumière pode ser utilizado metalinguisticamente para a geração de sentidos linguísticos, visuais, auditivos, gestuais, espaciais, ou seja, multimodais. O processo de produção, apreciação, interpretação, discussão de sentidos multimodais emerge quando se observa o processo como um todo. A palavra mobilizadora — sentido verbal — e as linhas ativadoras do Minuto Lumière — sentido visual — geram produções que mobilizam os corpos no ato da realização — o que enquadrar? Onde posicionar a câmera? Quando ligar e desligar? — sentidos gestuais e espaciais. Por fim, os atos de assistir juntos e conversar sobre mobilizam a produção de sentidos, caracterizando os contornos pedagógicos de todo o processo.

As camadas dos desenhos disponíveis [*available designs*] do Minuto Lumière dizem respeito às linhas ativadoras que parametrizam sua criação — câmera fixa sobre tripé, sem som, plano de no máximo 60 segundos — e em outras possibilidades — palavra mobilizadora, filmagem através de molduras, câmera em movimento, imagens em movimento etc. Esse desenho foi gestado nos primórdios do cinema, ainda no sé-

culo XIX, e se manteve como gênero “relativamente estável” (Bakhtin, 2011, p. 262) ao longo dos anos, gerando incontáveis modos de apropriação e ressignificação e, no Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, emergem as dimensões lúdicas e pedagógicas do Minuto Lumière.

Redesenhando o dispositivo Minuto Lumière

A possibilidade de redesenhar um dispositivo [*redesign*] a partir de dispositivos disponíveis [*available designs*] (Oliveira, 2023) é uma proposta que está no âmago do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. O próprio Minuto Lumière tem sua base geradora nos registros filmicos realizados nos primórdios do cinema. Conversando com professoras da educação básica que participaram dos grupos focais, pude perceber que, a partir das práticas do Kumã, muitas delas adaptam, hibridizam, transformam, ou seja, redesenham as experiências vividas no grupo para demandas específicas de cada realidade docente. Seguem dois exemplos de redesenho do dispositivo Minuto Lumière realizados por Megui e Julyana, duas professoras da educação básica.

[...] ministrei um ateliê voltado para cinema francês e pude trabalhar vários dispositivos. A aula teve uma pequena parte teórica e depois a prática, para experimentar o que estávamos aprendendo. Começou com o “Minuto Lumière”, depois produzimos o som para esse dispositivo; **isso liberou a fala de todos, ainda que fosse em francês**. E é difícil fazer os alunos falarem quando estão aprendendo uma língua estrangeira! Escrevemos a narrativa do vídeo, como um pequeno roteiro, criamos coletivamente uma história e depois lemos juntos. Fizemos relatos sobre as imagens. Uma pessoa leu o relato final e juntamos todos os vídeos feitos; foi muito interessante (Megui, grupo focal, 2022, grifos meus).

Eu comecei com fotos. Antes do “Minuto Lumière”, nós fizemos várias sessões de fotos. Fizemos de momentos na biblioteca, foi como começou. Minha escola tem uma infraestrutura bacana, temos uma biblioteca, um quiosque em volta de uma árvore ... então, ali comecei a ensiná-los a fotografar esses momentos com a turma. Pensando na alfabetização — muitos deles não estavam alfabetizados ainda —, eu quis focar na leitura e comecei com essas fotos na biblioteca, o que eles queriam ler ... através do desejo deles. Muitos não sabiam o nome do livro, o que estava escrito, incentivei a fotografar para despertá-los. Depois fizemos uma exposição dessas fotos na reunião de pais. As crianças explicavam, mostravam o que queriam ter lido, outros já estavam lendo depois de um trimestre.

Em seguida, fomos para o “Minuto Lumière”, já envolvendo mais o vídeo. **Na hora da apreciação, é muito difícil segurar e manter o anonimato das crianças; diferente dos adultos, elas se revelam logo. Foi um pouco mais difícil, mas a apuração e a repercussão foram muito boas.** [...] tive que adaptar a prática do Cinema de Grupo, pois as crianças nessa fase têm mais apego às produções e é difícil manter o anonimato. Depois fomos para os áudios. Para produzirmos o silêncio, orientei “vamos gravar um minuto de silêncio” e eles saíram pela escola ... O que aconteceu: na minha escola recebemos tablets. Sou servidora pública municipal e a prefeitura comprou os tablets, e eu tinha um dispositivo para cada criança. Isso facilitou muito a produção. Sei de colegas que querem trabalhar com o audiovisual e usam o próprio celular e se torna muito difícil. Eu tive essa possibilidade. Então, as crianças pesquisaram pela escola inteira onde havia um minuto de silêncio; foi um dispositivo muito bacana. Alguns sons ficaram muito parecidos, eles perderam a noção do que era de cada um, ficou interessante. **Depois do “minuto Lumière”, em que cada um sabia exatamente qual era o seu, o áudio ficou mais difícil de identificar. As reações e repercussões foram muito boas.** [...] Em Campinas, na região municipal, trabalhamos 100% com a inclusão. Os alunos estão nas séries regulares, normalmente, o município não tem escolas ou turmas especiais. Na minha turma, há dois autistas, uma criança com síndrome de Down e outra com deficiência intelectual. **E para os autistas, em especial, essa relação com a imagem foi fantástica.** Um dos meus [alunos] autistas não é oralizado. E para ele essa relação com a imagem é muito grande; em casa ele joga muito, usa muito o celular, e eu comecei a ter uma interação melhor com ele através do tablet. Para ele, fazer os dispositivos foi fácil. Inclusive, ele dominava algumas ferramentas do tablet que os colegas não dominavam e todos ficaram para aprender com ele. **Então, foi ainda um momento de inclusão e um outro olhar, de que eles precisavam da ajuda do colega** (Julyana, grupo focal, 2022, grifos meus).

No primeiro caso, versando sobre ensino e aprendizagem de segunda língua — francês — com adultos, a professora Megui demonstra como redesenhou o dispositivo Minuto Lumière em três etapas que se desdobraram processualmente. Na primeira etapa, mobilizando a produção de imagens em movimento; na segunda, mobilizando a produção de áudio, e na terceira, mobilizando o texto escrito e o gênero do roteiro cinematográfico. A docente afirma, com certo tom de surpresa, que tal procedimento ajudou a liberar a fala dos(as) discentes, ou seja, a conversação, o que parece ter sido um dos objetivos de seu processo pedagógico.

No segundo caso, Danyela, professora alfabetizadora — fundamental I —, narra como redesenhou alguns dispositivos a fim de incorporar o uso de tecnologias disponíveis na escola onde leciona e, por fim, propiciar a geração de sentidos por meio do audiovisual com discentes em processo de alfabetização. A professora enfatiza como seu redesenho gerou certas discrepâncias em relação aos modos como o Kumã atua, como na questão da autoria do Minuto Lumière, mas, em outro momento, confluência com os modos comuns ao Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, como quando a docente cria o dispositivo “minuto de silêncio” e embaralha os sentidos dos pequenos, ao exibir os áudios juntos e sem identificação, se aproximando de um desenho de dispositivo [*design*] mais próximo ao Kumã.

Nesse sentido não é meta deste capítulo — e nem seria desejável — normatizar modos certos ou errados de desenho e redesenho de dispositivos e suas aplicações, e, sim, ilustrar como as práticas docentes, seguindo distintas especificidades geográficas, culturais, sociais, podem ser moldadas de acordo com diferentes objetivos. Por fim, é preciso ressaltar que a docente enfatiza que, atuando com discentes do espectro autista, a geração de sentidos por meio de experimentações com imagens e tecnologias de comunicação e interação parece ter funcionado de modo a confluir com os objetivos pedagógicos, inclusive, propiciando momentos inseridos nos quatro componentes dos multiletramentos, em especial, a experiência coletiva da prática situada (Cazden *et al.*, 1996), em que os múltiplos conhecimentos de dado grupo podem ser experienciados de modo mais sensível, democrático e experimental.

Conclusão

A perspectiva adotada neste capítulo a respeito da relação entre as experimentações do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado e a Pedagogia dos Multiletramentos é a de que existem pontos de interseção nos modos de referenciar e se apropriar de desenhos de dispositivos disponíveis [*available designs*] — materiais didáticos, processos, equipamentos, algoritmos, recursos culturais, semioses, gêneros linguísticos etc. —; acoplá-los, reprojeta-los, artesaneá-los, enfim, redesenhá-los em práticas de ensinar e aprender e, por fim, criar sentido, zonas de desenvolvimento e retroalimentação para os novos projetos desenvolvidos.

O conceito de “metalinguagem explícita” (Cazden *et al.*, 2021, p. 49), ou seja, a capacidade de moldar e aprimorar a linguagem por meio

de recursos linguísticos diversos, é um componente essencial para os multiletramentos, incidindo diretamente nas possibilidades de redesenho de dispositivos [*redesign e redesigned*] por meio de desenhos disponíveis [*available designs*]. No Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado, essa modelagem tem a linguagem cinematográfica como base axial, que se enreda com textos escritos, áudios, fotos e outras semioses para compor um mosaico metalinguístico.

Retomando o objetivo principal deste capítulo, que diz respeito em identificar e descrever os processos de desenho e redesenhando do dispositivo de criação cinematográfica Minuto Lumière [*design, designing e redesigned*] sob a perspectiva dos multiletramentos junto a professoras(res) da educação básica, é possível aferir que a invenção, a recriação, a hibridação ou mesmo a subversão de dispositivos é uma atividade comum do Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado. Em muitos encontros, os participantes são estimulados a proporem ou a criarem dispositivos para os encontros subsequentes, ou seja, os grupos estão abertos a propostas de redesenho de dispositivos [*redesigned*] a partir de experiências anteriores [*available designs*].

A metodologia praticada pelo Cinema de Grupo e Práticas de Cuidado tem a oralidade e o dialogismo como ação mobilizadora dos encontros, apresentando a apreciação coletiva de textos multimodais — textos escritos, áudios, fotos, vídeos — como alicerce de seu processo, gerando um *ethos* de experimentação e geração de sentidos. Desse modo, apresenta pontos de interseção com os multiletramentos, que, para além de aptidões fundamentais na aquisição e apropriação de línguas, como produção e recepção nos modos oral e escrito, propõem etapas processuais para preencher lacunas em aspectos críticos dos processos educacionais, levando-se em conta a complexidade dos contextos, problematizações sobre relações de poder nas sociedades contemporâneas, transformações sociolinguísticas e adoção de perspectivas múltiplas nos modos de ensinar e aprender línguas, suas linguagens e tecnologias.

Por fim, os processos criativos desencadeados pelo desenho e redesenho do dispositivo Minuto Lumière parecem minimizar os bloqueios criativos diante da possibilidade de criação, ou, metaforicamente, reduzem a frustração, de professoras e professores, diante da folha em branco, amenizando o verdadeiro pânico que algumas pessoas têm diante do desafio de criar individual ou coletivamente.

Referências

- ALMEIDA, G. M. R. Ensaio fílmico, eterno devir: projeto de filme inacabado e de um cinema futuro. **Doc On-line**, n. 24, set. 2018, p. 91-111. Disponível em: www.doc.ubi.pt.
- BACKES, Dirce Stein *et al.* Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da Saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BERGALA, A. **A Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Org.: Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad.: Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.
- CINETOSCÓPIO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/4dbMXpo>. Acesso em: 14 out. 2020.
- FÓRUM NICARÁGUA (Migliorin, Cezar; Resende, Douglas, Cid, Viviane; Medrado, Arthur) Cinema de Grupo, notas de uma prática entre educação e cuidado. In: Migliorin *et al.* **Modos de fazer e experimentar cinema e educação**. Rio de Janeiro: Áspide, 2022.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2021.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- LAGUARDIA, J.; PORTELA, M. C.; VASCONCELLOS, M. M. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 513-530, 2007.
- LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (org.). **Cinema-Educação**: políticas e poéticas. Macaé: Editora Nupem, 2021.
- LINS, C.; MESQUITA, C. **Filmar o real**: sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MIGLIORIN, C.; PIPANO, I.; GARCIA, L.; NANCHERY, C.; GUERREIRO, A.; MARTINS, I. M.; BENEVIDES, F.; EGREJAS, F. **Cadernos do Inventar**: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: EDG, 2016.
- MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.
- MIGLIORIN, C. O ensino de cinema e a experiência do filme-carta. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, v.17, n.1, jan./abr. 2014.
- MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar**. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2019.
- OLIVEIRA, M. M. **Redesenhar dispositivos, criar sentidos**: cinema de grupo e práticas de cuidado junto a professoras(es) da educação básica sob a perspectiva dos multiletramentos. Tese (doutorado) — Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.
- PERUZZO, C. M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017.
- RESSEL, L. B. *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, p. 779-786, 2008.

- 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**, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020
- RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.



CAPÍTULO 5

Movimentos retóricos em resenhas do Bookstagram



Marta Cristina da Silva
Ana Célia Couto dos Santos

Introdução

Na sociedade contemporânea, com o frequente desenvolvimento de novas tecnologias, sobretudo na mídia digital, muitas vezes fica a dúvida sobre determinado gênero textual/discursivo poder ser considerado algo realmente novo ou apenas uma transmutação de gêneros já existentes. Afinal, Bakhtin (2000, p. 279, 302) já nos chamava a atenção para a estabilidade *relativa* dos gêneros, para a sua maleabilidade e capacidade de constante evolução. Com a produção e circulação de gêneros no meio digital, essa dinamicidade certamente se acentuou. Cabe perguntar, porém, em que medida essas novas tecnologias provocaram mudanças na natureza mesma dos gêneros produzidos. Qual seria, de fato, o caráter de novidade dos gêneros que Marcuschi (2004) denominou de “emergentes”? Quais seriam suas peculiaridades e de outros tantos gêneros que foram surgindo com a internet desde o final do século XX?

Na esteira dessa discussão, focalizamos aqui um gênero específico que circula em meio digital e que tem despertado muito interesse dos jovens: a resenha literária na rede social Instagram e, em especial, na comunidade Bookstagram. Foi nosso propósito analisar se características prototípicas da resenha literária identificadas em outras mídias se mantinham nessa mídia em particular. Marcuschi (2008) já levantara a questão sobre a relação entre suporte e gênero: “Tem o gênero características distintivas adicionais quando realizado e acessado em um ou outro suporte? A ideia central é que o suporte não é neutro e o gênero

não fica indiferente a ele” (Marcuschi, 2008, p. 174). No cenário brasileiro, o autor teve o mérito de dar início a essa discussão, e suas reflexões, sem dúvida, devem ser consideradas.

Já Bonini (2011) revisita o texto de Marcuschi e de outros autores para justificar sua opção pelo termo “mídia” em lugar de “suporte”, posição com a qual concordamos, chegando à seguinte definição: “Mídia — tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação”. Nesse sentido, acrescenta o autor, “cada mídia [...] pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida pelos suportes que a constituem” (Bonini, 2011, p. 688). Enquanto o suporte se refere mais ao elemento material de registro, armazenamento e transmissão de informação, o termo “mídia” apresenta vantagens, na visão de Bonini, por ser mais abrangente e levar em conta os usos sociais no manejo da informação.

Feita essa breve ponderação sobre uma questão tanto terminológica quanto conceitual, delimitamos ainda mais nosso foco, ao analisarmos como se comportam os movimentos retóricos da resenha literária no Bookstagram. Dito de outro modo, à luz de teorias de gêneros, articulando-se a abordagem sociodiscursiva bakhtiniana e a perspectiva socioretórica de Swales, nosso objetivo geral será analisar de que forma os movimentos retóricos se apresentam em resenhas no Bookstagram em comparação com resenhas que circulam no meio físico. Dessa forma, teremos como objetivo específico fornecer, ao docente em formação inicial ou em serviço, subsídios para usar a resenha no Bookstagram como instrumento de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. O recorte aqui apresentado partiu de uma extensa investigação webdocumental, com dados interpretados segundo um paradigma de pesquisa qualitativa.

Esperamos que a análise e as discussões propostas motivem novas reflexões sobre o gênero resenha literária e sua presença nas práticas sociais on-line, bem como sobre sua potencialidade como ferramenta didático-pedagógica na aula de língua.

Relacionando gênero e mídia

Nas últimas décadas, os estudos sobre ensino e aprendizagem de língua, a partir de uma perspectiva que considera o texto como instrumento norteador das práticas de linguagem (Schneuwly e Dolz,

2011) e, consequentemente, do processo de ensino, têm sido motivadores para a emergência de diversos estudos que se debruçam sobre esse objeto. Em consonância com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, os estudos sobre o texto têm-se ancorado na noção de gêneros do discurso, tidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 12), relacionados a esferas da atividade humana e que, por isso, são diversos, uma vez que “em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade” (Bakhtin, 2016, p. 12). Em outras palavras, a partir da concepção bakhtiniana de gênero discursivo, é possível assumir que os gêneros estão intrinsecamente relacionados aos contextos sociais de uso, ideia que tem como consequência a necessidade de assumir a multiplicidade de gêneros existentes — visto que dentro de cada contexto temos contato com diversos gêneros — e a possibilidade de mudança desses gêneros conforme navegam por diferentes esferas comunicativas.

Marcuschi (2010) alinha-se a essa visão, ao defender que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” e ressalta que eles “não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa” (Marcuschi, 2010, p. 19). Dessa maneira, apesar de os gêneros terem identidade própria e previsível, o caráter relativo da estabilidade proposta por Bakhtin é reforçado, contrapondo-se à ideia de que os gêneros são formas estáticas a serem ensinadas, de acordo com características rígidas a serem fixadas. Nas palavras de Marcuschi,

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas. Mas é claro que os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, do grau de formalidade ou da natureza dos temas, como bem lembra Bronckart (2001) (Marcuschi, 2011, p. 18).

No campo do ensino e de aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, existem múltiplos desafios de se propor um ensino que considere os estudos sobre gêneros textuais/discursivos e os letramentos ne-

cessários para que o aluno seja um cidadão consciente e participativo de práticas letradas, sendo que o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) sugere, ainda, outros aspectos a serem considerados nas propostas pedagógicas, uma vez que é necessário formar estudantes capazes de acompanhar criticamente tais mudanças e de se envolverem ativamente nesse avanço.

Além da emergência de gêneros específicos do ambiente digital, gêneros já conhecidos do universo escolar começaram a se adaptar a essas novas tecnologias e, considerando que a produção e leitura de textos está relacionada ao seu meio de circulação (Marcuschi, 2011), torna-se necessário direcionar um olhar crítico e analítico sobre esses gêneros, compreendendo-os em sua complexidade e discutindo de que maneira precisamos adequar o ensino a essas questões.

Ao se considerar essa diversidade apresentada por um mesmo gênero textual/discursivo, especialmente relacionada ao impacto causado pelas novas TIC, é preciso compreender o impacto que diferentes mídias podem ter sobre os textos produzidos como diferentes gêneros, sobretudo se há o propósito de que o produtor ou leitor tenha uma atitude crítica com relação a eles. Conforme defendido por Ribeiro (2021), um texto “não é uma entidade que paira; não pode ser análogo a um fantasma que existe sem um corpo. O texto adere ao “lugar” onde se inscreve, seja uma voz [...], seja um tipo de suporte, seja uma grade que o diagrama, seja uma tela que o acomode, rotativa ou fixa” (Ribeiro, 2021, p. 167). Nesse sentido, considerar a mídia utilizada na produção e circulação de textos diversos é fundamental.

Com isso em vista, consideramos adequada a noção de mídia assumida por Bonini (2011), conforme mencionado em nossa Introdução, que a conceitua como “um elemento contextualizador no interior do qual o gênero circula” (Bonini, 2011, p. 88). Como elemento contextualizador, diferentes mídias são responsáveis por impactar na composição dos gêneros diversos, podendo haver exemplares de um mesmo gênero se comportando de formas variáveis em diferentes mídias, adaptando-se aos contextos de produção e circulação. No caso do mundo digital, as mídias sociais, como Instagram, Tik Tok e YouTube, apresentam um universo de textos em diferentes formatos que pertencem aos mais variados gêneros, apesar de ainda haver uma tendência de generalização com base apenas na mídia utilizada. Um texto de um mesmo gênero irá circular de formas diferentes nas três mídias sociais citadas, mas ainda será possível, devido à estabilidade

do gênero, identificar características específicas que o distanciam de textos de outros gêneros.

Bonini (2011) menciona que “as várias versões da mesma notícia na televisão, no rádio, no jornal e na internet são coisas relativamente distintas em função do tipo de mediação linguageira a que são sujeitas” (Bonini, 2011, p. 688). Vamos além, ao dizer que o mesmo ocorre dentro da própria internet. Para ilustrar, conforme discutiremos na próxima seção, a resenha literária faz parte da tradição tanto do ambiente escolar e acadêmico quanto do campo da crítica cultural e, por muito tempo, circulou principalmente em *blogs* especializados, jornais e revistas, mas, atualmente, ultrapassa o limite desses ambientes e está presente nas variadas mídias sociais, como os exemplares analisados a seguir sinalizam. Contudo, a mesma resenha presente em um *blog* não poderia ser simplesmente replicada em uma publicação no Instagram, por exemplo, pois seriam necessárias adequações quanto à necessidade de uma imagem a ser acrescentada encabeçando a publicação e de adequação ao número de caracteres, citando apenas alguns pontos a serem considerados, além de outras adequações discursivas, visando às interações próprias daquele ambiente.

Em um contexto em que se busca uma pedagogia dos multiletramentos, a partir da qual, considerando a multiplicidade cultural e textual da nossa sociedade, os sujeitos se tornem críticos daquilo que produzem e consomem (Rojo, 2012), e em um processo de ensino e de aprendizagem centrado dos gêneros textuais/discursivos, não é possível menosprezar o estudo das mídias que cada vez mais impactam as mais variadas práticas letradas.

Descrevendo a resenha literária

A resenha é um gênero textual familiar aos professores de língua, seja pela sua participação em livros e materiais didáticos ou pela exigência do trabalho com o gênero em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento nacional de referência na construção de currículos da educação básica, prevê, por exemplo, a produção de resenhas como parte das habilidades a serem trabalhadas nos campos jornalístico-midiático e artístico-literário nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, incentivando que os alunos atuem como produtores e divulgadores de opinião (Brasil, 2018).

No ensino superior, a resenha também é um gênero de destaque, justificando sua inclusão em manuais de escrita acadêmica, como nas publicações de Andrade (2006), de Motta-Roth (2001) e de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004). Apesar de serem obras voltadas principalmente para estudantes de graduação, podem ser referências para quem pretende ensinar o gênero, especialmente por serem obras que apresentam a sua caracterização por autoras que também estudam o ensino de língua.

Nos mencionados materiais, a resenha é caracterizada como um gênero informativo e avaliativo, com uma estrutura que contempla a apresentação e descrição do objeto resenhado, sua avaliação e a recomendação ou não do resenhista. A obra de Motta-Roth (2001) se debruça sobre resenhas de trabalhos científicos e as diferenças observáveis de uma área acadêmica para outra. Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004), assim como Andrade (2006), consideram a múltipla circulação da resenha e trazem exemplos de veículos variados e populares principalmente na época em que escreveram, como os jornais, revistas e *blogs*, de forma adequada ao período de publicação das obras.

Destacando a função da resenha de livros, em especial, foco de análise neste trabalho, e sua importância enquanto gênero textual, Andrade (2006) esclarece que

As resenhas desempenham papel fundamental para qualquer estudante ou especialista, pois é por meio delas que tomamos conhecimento de um livro que acaba de ser publicado, e a partir dessa informação podemos decidir pela leitura ou não da referida obra (Andrade, 2006, p. 11).

Isso se torna ainda mais notório atualmente, visto que os chamados influenciadores nas redes sociais têm exercido um papel de formadores de opinião cada vez mais comum, ao ponto de as próprias editoras contratarem pessoas para, por meio de resenhas, *vlogs*, vídeos de opinião, entre outros, divulgarem os lançamentos recentes para o público. Entretanto, não só os titulados *influencers* com milhares de seguidores ou críticos literários ocupam o espaço de opinião on-line, mas pessoas de diferentes ocupações e faixas etárias publicam suas leituras, com objetivos variados, principalmente porque as redes sociais possibilitam a troca entre diferentes pessoas, construindo um nicho internacional.

Nesse sentido, as resenhas literárias, desde aquelas que circulam em contextos considerados tradicionais até aquelas relacionadas às mídias sociais, mantêm seu objetivo de analisar criticamente obras de fic-

ção e não ficção, tornando-se um gênero importante no contexto da formação de opinião dentro e fora da internet. Além de conhecer seu objetivo, é importante também reconhecer os movimentos retóricos que o compõem. Para tanto, primeiramente retomamos a definição de movimentos retóricos de Swales (2004). Segundo o autor, um movimento retórico consiste em “uma unidade discursiva ou retórica que realiza, dentro do discurso escrito ou falado, uma função comunicativa coerente” (Swales, 2004, p. 228-229, trad. Bezerra, 2022). Essa unidade nem sempre surge nos textos de forma demarcada, o que torna complexa a tarefa de identificá-la e defini-la. Ritti-Dias e Bezerra (2013), ao reforçar a relação entre movimentos retóricos e propósito comunicativo, afirmam que esse objetivo não parte apenas de um único sujeito, mas da comunidade como um conjunto que tem expectativas relacionadas a esses movimentos.

No caso das resenhas literárias, Pinton e Barreto (2019) destacam quatro movimentos retóricos das resenhas de objetos culturais variados (filmes, séries, livros, etc.): apresentação, descrição, avaliação e recomendação. A partir da configuração retórica sintetizada pelas autoras, torna-se possível adequar, de modo geral, a definição desses movimentos às resenhas literárias. Primeiramente, a apresentação introduz informações básicas sobre a obra e seu contexto, como autor, editora, ano de publicação, números de páginas, classificação indicativa, entre outros dados objetivos. Nesse momento, também podem ser reveladas informações sobre a motivação do autor ao escrever a obra, suas inspirações.

No movimento de descrição o resenhista faz um resumo da obra, levando o leitor a conhecer as principais personagens e acontecimentos da história, podendo, ainda, incluir menções aos cenários e à época na qual o enredo ocorre. Dependendo da obra, podem ser descritas características peculiares do processo de criação, como tipo de narrativa. Já a avaliação, crucial para a composição das resenhas, é aquele movimento no qual o resenhista introduz seu ponto de vista sobre a obra, podendo incluir aspectos positivos e negativos considerados relevantes para o conhecimento do seu público-alvo e dos argumentos que embasam essa posição. No caso da resenha literária, é comum que esses argumentos incluam a transcrição de trechos da obra, relatos de experiência de leitura e intertextualidade com outras obras populares, para citar alguns exemplos. O movimento de recomendação ou de não recomendação trata da opinião do resenhista sobre a adequação ou não da leitura para

determinado público. Ou seja, além de considerar seu ponto de vista pessoal, a recomendação ou não recomendação deve, também, ter em vista os potenciais leitores da resenha.

Em sala de aula, esses movimentos, muitas vezes, são retomados na forma de um roteiro a ser seguido no momento de produção de resenhas, frequentemente sugerindo que haja uma sequência de movimentos a serem delimitados em parágrafos específicos para cada um deles. Por essa razão, ressaltamos o que Swales (2004) pontua sobre essa delimitação não ser estanque e nem sempre fácil de ser identificada. Para um ensino do gênero resenha, em especial das resenhas literárias, é necessário retomar os movimentos de forma crítica, reconhecendo que, uma vez que textos de um mesmo gênero variam em função de seus interlocutores e contexto de produção e de circulação, os movimentos retóricos, conseqüentemente, também poderão sofrer alterações.

Os movimentos retóricos da resenha literária no Bookstagram

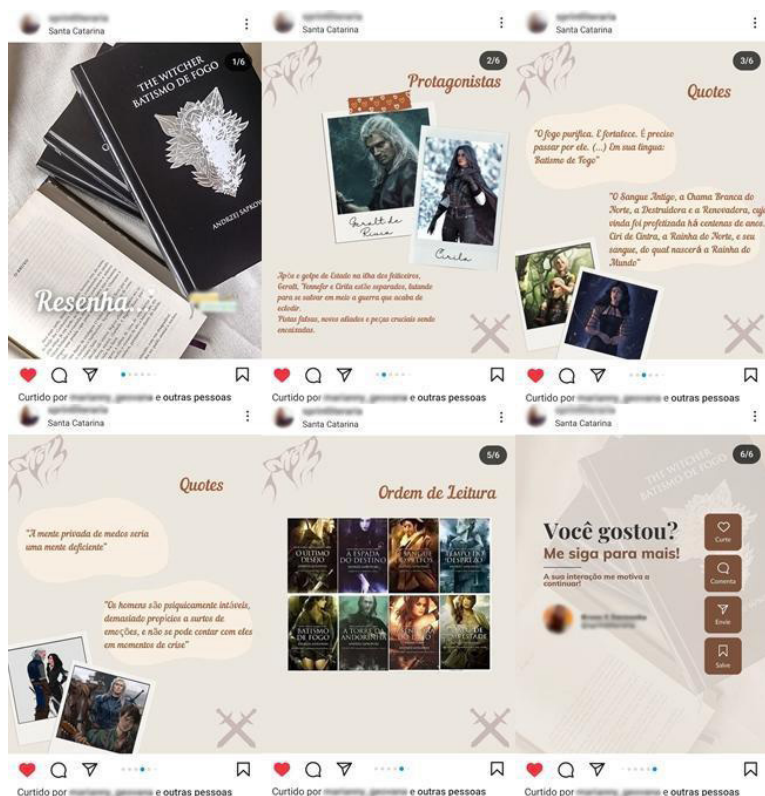
Neste momento, discutiremos de que forma os movimentos retóricos previstos para o gênero resenha são mobilizados em resenhas literárias publicadas no Bookstagram. Esta análise considera um *corpus* existente de 39 resenhas publicadas no Instagram e catalogadas com as *hashtags* #resenha, #resenhaliterária e/ou #bookstagram, as quais estiveram sob uma análise qualitativa (Brasileiro, 2021) preliminar. São resenhas publicadas entre fevereiro e abril de 2023, por perfis criados especialmente para a produção de conteúdo sobre literatura, administrados por sujeitos que se consideram e são considerados influenciadores no nicho da literatura. Entre os achados da análise de todo o *corpus*, neste recorte buscamos focar dois aspectos complementares: como os movimentos retóricos de apresentação, descrição, avaliação e recomendação surgem nas resenhas literárias no Bookstagram; e de que forma a configuração desses movimentos, incluindo seus aspectos multissemióticos, aproxima-se ou distancia-se daquilo que já é observado sobre o gênero em outras mídias.

Conforme já discutido, as resenhas são caracterizadas pela presença de quatro movimentos retóricos que se destacam: a **apresentação**, responsável pela introdução das características da obra resenhada (título, autor, editora, ano de publicação, etc.); a **descrição**, que introduz o enredo da história e suas características (personagens, temas tratados,

entre outros); a **avaliação**, momento de argumentação do autor da resenha sobre a obra, de modo geral e de acordo com elementos de destaque, e a **recomendação**, que se trata do momento de veredito a respeito da indicação ou não de leitura da obra pelos interlocutores. Muitas vezes, sugere-se uma construção linear dos textos, na qual esses movimentos aparecem de forma sequenciada e com limites bem estabelecidos entre si. Mas será que isso ocorre nos dados analisados?

Com isso em vista, a seguir serão analisadas duas resenhas literárias presentes no *corpus*, as quais ainda não foram exploradas em outros trabalhos e oferecem potencial para a discussão sobre os movimentos retóricos nas resenhas literárias no Bookstagram. Os textos serão dispostos conforme foram publicados no aplicativo do Instagram, seguidos das respectivas análises. Tendo em vista o foco do trabalho, os perfis responsáveis pelas publicações serão preservados, uma vez que há respeito ao critério de serem páginas de influenciadores e não haver necessidade de maior exploração individual desses perfis.

Texto 1: Resenha do livro *The Witcher: Batismo de fogo*, de Andrzej Sapkowski



RESENHA -The Witcher: Batismo de Fogo

Autor: Andrzej Sapkowski
Editora @editorawmfmartinsfontes
Gostei: ★★★★★

Mitos e lendas;
Fantasia;
Guerra;

Nessa continuação reencontramos nossos protagonistas completamente desorientados e separados. Yennefer, a princípio, desaparecida. Ciri se escondendo por trás de um nome falso, e Geralt seguindo com uma companhia uma pista falsa.

Causa certo nervoso saber da história por diversos pontos, pois querendo ou não torcemos para que Geralt tenha êxito em reencontrar sua pupila, e ver como tudo está contra ele sem que ele imagine é enlouquecedor.

Também conhecemos e nos apegamos a novos personagens, alguns ganhando destaque mesmo que já tenhamos os visto antes - Cahir nesse livro foi uma surpresa para mim, mas ainda não tenho certeza se confio totalmente. Milva ganhou meu coração, completamente.

Aqui tivemos mais viagens e informações, a pouca ação ficou para o fim, como um gancho do que devemos esperar na sequência. Em alguns momentos fiquei confusa, mas então as peças se encaixaram; profecias e histórias foram esclarecidas finalmente, e confesso estar nervosa com o que está por vir nos próximos livros.

... E vocês conhecem a série The Witcher?

Ver todos os 6 comentários

Fonte: Instagram

A primeira resenha analisada é sobre o livro “The Witcher — Batismo de fogo”, que pertence a uma série de livros escritos pelo autor Andrzej Sapkowski e se insere no universo de conteúdos sobre o universo *The Witcher*, que inclui jogos e uma série para *streaming*. A publicação na qual a resenha se encontra recebeu dezenas de curtidas no Instagram, mas não é possível precisar o número, devido às limitações da plataforma. Além das curtidas, foram também registrados seis comentários na postagem.

O primeiro movimento retórico observado é o de apresentação. Ele ocorre já na disposição da capa do livro, na primeira imagem da resenha, na qual há informações sobre o título da história e o primeiro nome do autor — visto que o sobrenome é cortado da imagem. Além disso, na legenda, há a inclusão e menção ao perfil da editora responsável pela publicação da obra no Brasil, no mesmo campo em que há a inclusão da nota dada ao livro, o que já indica o início da avaliação da obra. Com base nessas informações, o leitor da resenha passa a ter um conhecimento básico da obra analisada.

O movimento de descrição se destaca ao longo do texto presente na legenda, no qual a resenhista apresenta uma síntese da história, destacando alguns pontos. Nesse sentido, além das informações gerais apresentadas sobre a obra, a resenhista contextualiza as situações nas quais os protagonistas se encontram e, a partir disso, destaca, de forma geral, o que acontece ao longo da narrativa. É importante observar que a autora não entra em detalhes, como em “tivemos mais viagens e informações” — não há indícios sobre quais seriam essas viagens e informações, por exemplo.

Também na legenda, o emoji de livros (📖) é usado na indicação do gênero (fantasia) e de temas tratados na história (mitos e lendas; guerra), o que é uma forma objetiva de chamar a atenção do leitor interessado em histórias desse tipo. Além disso, são utilizados emojis de lobo (🐺), no início dos parágrafos, conforme a autora apresenta novas informações em seu texto. Esse recurso simbólico, que faz parte da identidade visual da obra resenhada, contribui para sinalizar a manutenção do assunto geral do texto, uma vez que todas essas informações dizem respeito ao mesmo tópico, o livro “The Witcher — Batismo de fogo”.

No campo de imagens, há a inclusão de ilustrações das personagens e um breve resumo da história, o que também faz parte da descrição, uma vez que introduz elementos importantes para a construção da narrativa, como personagens e enredo. A própria capa do livro, com seu fundo preto e o símbolo do lobo, ajuda na criação de hipóteses sobre a história, complementando o que a autora sinaliza sobre o gênero e os temas na legenda. Além disso, são incluídos trechos do livro, o que faz referência à história. Em relação a isso, torna-se um problema analisá-los de maneira descontextualizada em relação ao movimento de avaliação, uma vez que, nesse momento, descrição e avaliação se sobrepõem.

Essa sobreposição entre descrição e avaliação ocorre logo na escrita dos parágrafos. Diferentemente do que é comumente sugerido, não

há parágrafos específicos de descrição separados dos de avaliação. Os comentários avaliativos são feitos ao longo de todo o texto, às vezes de modo inseparável da descrição realizada. No trecho “ver como tudo está contra ele sem que ele imagine é enlouquecedor”, é possível observar que a autora insere uma nova informação sobre a história — há obstáculos desconhecidos a serem enfrentados por Geralt — ao mesmo tempo que revela sua percepção sobre esse enredo. Outro exemplo é quando ela menciona a presença de novas personagens e, em seguida, discorre sobre sua percepção sobre elas (“Milva ganhou meu coração, completamente”).

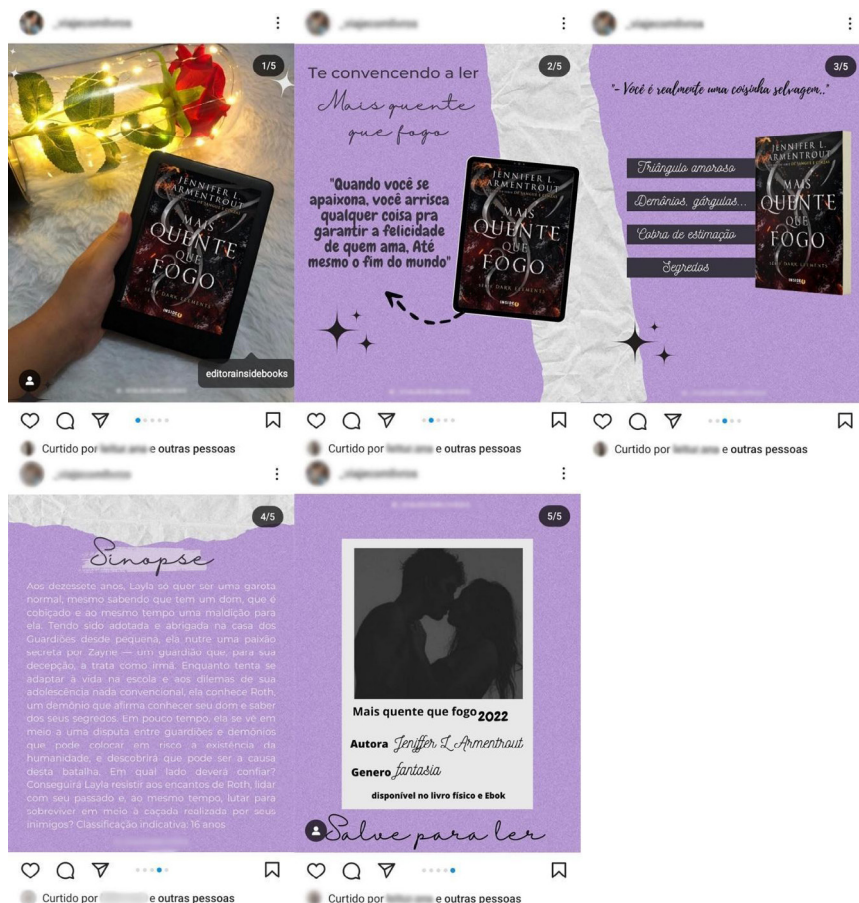
Não há sinalizações expressivas sobre a opinião da autora a respeito da obra ao longo dos parágrafos, porém, logo no início da publicação, sua posição é definida de forma objetiva, quando há a atribuição de nota a respeito do livro, após a expressão “gostei”. No contexto do Bookstagram, cinco estrelas é a nota mais alta comumente dada a um objeto resenhado. O fato de essa ter sido a nota atribuída pela autora ao livro significa que a obra lhe agradou. O conhecimento disso ajuda a interpretar as falas da resenhista e suas escolhas ao longo da produção do texto, incluindo a seleção dos trechos a serem publicados. Nesse caso, considerando a avaliação positiva da autora sobre o livro, assume-se que os trechos foram escolhidos de modo a reforçar a perspectiva de que se trata de um bom livro, o qual merece a atenção dos leitores. Novamente, é possível observar como os movimentos retóricos de descrição e avaliação se imbricam e se complementam, e ainda se relacionam aos outros movimentos, especialmente ao da recomendação.

O movimento retórico de recomendação seria relacionado à conclusão da resenha, um momento de posicionamento claro do resenhista sobre a obra resenhada. Além de observarmos, no caso do Texto 1, que o posicionamento ocorre ao longo de toda a resenha, é possível perceber, também, que não há, em nenhum momento da resenha, frases típicas relacionadas ao movimento de recomendação, como “(não) recomendo ...” ou “(não) leia ...”, mas isso não significa ausência desse movimento na resenha. A própria escolha dos trechos a serem acrescentados e toda a composição da resenha, incluindo a inserção das cinco estrelas no início da legenda, demonstra que, além de avaliar positivamente a obra, há o desejo de que mais pessoas se interessem e queiram ler o livro.

Considerando os pontos analisados, é possível observar que a manutenção dos movimentos retóricos associados ao gênero resenha lite-

rária se mantêm ao longo de todo o texto. O que se destaca como diferenças ao padrão já conhecido sobre o gênero no meio impresso é o fato de esses movimentos retóricos não surgirem de modo linear, um após o outro, mas, sim, de forma sobreposta e interdependente, uma vez que a escolha de como realizar um movimento impacta diretamente nos outros movimentos presentes. Isso exige do leitor, em especial dos aprendizes de língua, um reconhecimento dos movimentos de uma forma que ultrapassa os limites estanques pré-estabelecidos, sempre tendo em vista o contexto de produção e circulação dos textos. Vimos, também, que a linguagem visual, por meio do uso de imagens do livro e de *emojis*, reforça, de maneira significativa, o movimento de recomendação, pois claramente tem o objetivo de instigar os leitores e fazê-los aderir à avaliação positiva da resenhista.

Texto 2: Resenha do livro “Mais quente que fogo”, de Jennifer L. Armentrout.



Resenha ✨

Jennifer é a rainha das histórias de fantasia, e essa trilogia não fica muito atrás não ...

Comecei ler de forma despretenciosa e acabei me apaixonando pelos personagens. Confesso não ser fã de triângulo amoroso, porque me deixa irritada.

Mas me apaixonei por esse livro, Layla é uma garota que quer ser normal, meio demônio meio gárgula, ela vive em um complexo com os guardiões (gárgulas) que são encarregados de cuidar de mandar os demônios de volta para o inferno.

Layla nutre desde sempre uma paixão por um dos guardiões com quem foi criada, e que é seu melhor amigo: Zayne.

Acontece que com alguns acontecimentos fora do comum, um demônio de status superior, charmoso aparece na turma de Layla.

Roth irá despertar em Layla sentimentos que ela nunca pensou que seria capaz de sentir. E a fará abraçar seu lado demônio.

Acontece que a família com quem foi criada esconde segredos que ela nem imagina. Será que ela pode confiar em seu melhor amigo e confidente Zayne ? O que ela verdadeiramente sente por Roth ?

Já leram? Gostariam de ler ? O que acharam do livro ?

#resenhaliteraria #maisquentequefogo #amoler
#amolerlivros #dedicatoria #resenhadelivros #books
#bookstagram #igliterario #booksbooksbooks

Ver todos os 5 comentários

Fonte: Instagram

A segunda resenha sobre a qual discutiremos é relativa ao livro “Mais quente que fogo”, da autora Jennifer L. Armentrout, que faz parte da série *Dark Elements*. Novamente, foi escolhida a resenha de um livro de fantasia que acumulou dezenas de curtidas no Instagram. Assim como em relação ao texto anterior, o Instagram não disponibilizou o número exato de curtidas alcançado, apenas o número de comentários — cinco, no total.

Da mesma forma como ocorre no texto anterior, é possível perceber, logo na primeira imagem, a presença, em destaque, da capa do livro, iniciando o movimento retórico de apresentação, com informações sobre título, autora e editora. É possível observar o uso do recurso de marcação para fazer referência à editora responsável pela publicação do livro no Brasil. Junto à capa de cor escura, aparece a imagem de uma rosa vermelha, iluminada, sabendo-se que, no mundo ocidental, rosas vermelhas, normalmente, simbolizam paixão e amor, o que reforça a ideia de um romance “quente” sugerida pelo título da obra e pode aguçar a curiosidade dos potenciais leitores. Esse destaque ao livro também ocorre na terceira imagem acrescentada, na qual há a mistura da apresentação — observada principalmente na capa do livro — com a descrição presente do trecho da história e nas expressões relacionadas ao enredo do livro.

Esse é um exemplo de como a descrição e a avaliação se relacionam e que demonstra porque, muitas vezes, é difícil traçar a diferença entre esses movimentos. Na quinta imagem, novamente é possível identificar os dois movimentos: a descrição do título, do ano de lançamento e da autora, e a apresentação do gênero do livro e uma imagem que dá pistas sobre o enredo. Essa imagem do que parece ser um casal próximo de um beijo sugere que há romance na história. Isso se confirma na terceira imagem, com a sugestão de que há um “triângulo amoroso”, e na segunda imagem, que inclui um trecho que também menciona um romance.

Na legenda da publicação, de forma resumida e objetiva, a autora da resenha destaca alguns pontos da história, sem se aprofundar sobre eles, principalmente entre o terceiro e o sétimo parágrafos. Assim como na resenha anterior, a descrição não é detalhada, mas, sim, composta de períodos construídos em torno da vagueza, como em “com alguns acontecimentos fora do comum ...” e “sentimentos que ela nunca pensou que seria capaz de sentir”, na legenda, e a expressão “segredos”, na terceira imagem, por exemplo. Essa vagueza é, possivelmente, uma estratégia deliberada para estimular o interesse dos leitores.

É possível perceber, a partir da leitura da resenha, um foco maior na descrição da obra. Contudo, há presença do movimento retórico de avaliação, em diversos momentos do texto, com possibilidades de reflexões, principalmente sobre as estratégias argumentativas utilizadas. No corpo da legenda, logo no início, a resenhista elogia a autora, por sua produção literária no gênero fantasia, incluindo a informação de que

a trilogia na qual o livro se encontra está adequada a essa “fama” de “rainha das histórias de fantasia”. Nesse sentido, a partir do elogio à autora, é iniciada a avaliação positiva dessa obra em especial. Em seguida, a resenhista faz referência a sua experiência de leitura, o que é muito comum em resenhas do Bookstagram, tratando-se de um recurso de aproximação com o leitor da resenha.

A autora segue com sua avaliação, ao trazer uma contra-argumentação em relação ao fato de o livro apresentar um triângulo amoroso. De acordo com ela, esse tipo de conteúdo não lhe agrada, porém, nesse livro específico, isso não foi empecilho para que ela gostasse da história — “me apaixonei por esse livro”, afirma. Na segunda imagem veiculada, a autora apresenta o título “Te convencendo a ler *Mais quente que fogo*”, o que é pertinente, do ponto de vista da relação entre avaliação, argumentação e recomendação. A autora deixa explícito o seu desejo de induzir o leitor à leitura do livro resenhado, indicando que a inserção do trecho do livro seria uma forma de atingir esse objetivo. Observa-se, dessa forma, além da avaliação positiva da obra, a recomendação, por meio da tentativa de convencimento. Esse movimento continua nas imagens seguintes, especialmente na terceira, que inclui expressões e palavras-chave escolhidas para atrair o leitor. Já na quarta imagem, a sinopse, que faz parte dos movimentos de descrição e apresentação (incluindo a classificação indicativa), também contribui para a avaliação e defesa da leitura do livro.

Nesse segundo exemplar analisado, novamente temos a recomendação apresentada em diálogo com a avaliação da obra que, por sua vez, relaciona-se aos demais movimentos ao longo do texto. Considerando a argumentação realizada e as estratégias adotadas (a contra-argumentação, os trechos selecionados, o uso de palavras-chave etc.), é possível assumir que a resenhista recomenda a obra para o seu público, deixando isso claro também com a explicitação de seu objetivo de motivar à leitura da obra.

Nesse sentido, a resenha de “*Mais quente que fogo*” apresenta um ponto de destaque semelhante ao da resenha anterior: as fronteiras borradas entre seus movimentos retóricos. Neste caso, destaca-se, especialmente, a construção da argumentação da resenhista, que adotou uma estratégia diferenciada ao procurar recomendar a obra. Em vez de haver construções declarativas sugerindo a leitura da obra, como mencionado anteriormente, ocorreu uma estratégia anunciada de convencimento, que mobilizou os movimentos de descrição, apresentação e avaliação de maneira integrada.

Para pensar no ensino ...

Entre os vários aspectos que poderiam ser abordados na descrição da resenha literária no Bookstagram, optamos pela análise dos movimentos retóricos, em contraste/comparação com o que convencionalmente se apresenta na composição do gênero produzido para uma mídia impressa. Vimos que os movimentos de apresentação, descrição, avaliação e recomendação se mantêm, embora as fronteiras entre esses movimentos pareçam mais fluidas, mais flexíveis, o que dificulta, por vezes, uma identificação clara de cada um.

Por exemplo, avaliação e recomendação podem se mostrar amalgamadas na estrutura composicional do gênero, nesse contexto, com bastante frequência, o que não necessariamente será um problema. O que de fato importa é que os estudantes percebam os propósitos ali presentes em cada movimento, inclusive os que não estão explícitos. Estando o docente consciente da forma como a resenha literária se organiza nessa mídia digital, poderá mediar o conhecimento de seus estudantes com mais propriedade, de modo que não sejam consumidores passivos, mas tenham uma atitude responsiva ativa diante dos conteúdos veiculados na internet.

Além da escrita, na mídia digital, outros recursos semióticos estão à disposição do produtor para construir significados. Outros modos, de maneira integrada, vão-se combinando e atribuindo à resenha literária no Bookstagram características peculiares: imagens, cores, *layout*, fontes diferentes, *emojis* e *hashtags* potencializam o caráter de multimodalidade da resenha — multimodalidade que é, afinal, inerente a qualquer texto. Cada modo, com sua função específica, contribui para a compreensão global dos sentidos, evidenciando o quanto pode ser produtivo se considerar essa multimodalidade, que ultrapassa o simples domínio da língua escrita. Este é um ponto especialmente relevante, uma vez que nos interessa pensar nas possibilidades de uso do gênero resenha literária como ferramenta de ensino e de aprendizagem.

Além dos aspectos multimodais que constituem o texto da resenha em si, o Bookstagram propicia um trabalho pedagógico sobre as interações que ocorrem entre os leitores por meio do estudo dos comentários. Foge aos limites deste capítulo oferecer propostas didáticas prontas, mas esperamos que nossa breve análise possa sugerir caminhos aos docentes, ao salientar que a seção de comentários não é apenas um acessório, mas torna-se parte integrante da resenha literária nessa mídia digital. Os comentários, ora referendam o que afirma o resenhista, ora se con-

trapõem. De todo modo, sempre oferecem oportunidades para desenvolvimento de leitura crítica. É possível ressaltar, por exemplo, o quanto a avaliação da obra pelo resenhista pode ficar comprometida quando a autoria de algum comentário é da própria editora. A natureza das interações terá um papel decisivo na forma como os leitores responderão à resenha: afinal, ficarão motivados a ler a obra ou não?

Consideramos muito positivo que os perfis do Instagram dedicados a resenhar obras literárias estejam se tornando cada vez mais populares, como demonstram a quantidade crescente de perfis desse tipo e os números de seguidores. É legítimo supor que o Bookstagram esteja incentivando a leitura de maneira significativa. Vemos, por essa razão, muitas vantagens em se tomar a resenha literária nessa rede social como objeto de ensino e aprendizagem, tanto para contextualizar o uso quanto para suscitar reflexões sobre a produção e circulação do gênero em nossas práticas sociais.

Referências

- ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. **Resenha**. São Paulo: Editora Paulistana, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- BONINI, Adair. Mídia/Suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-69.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

- PINTON, Francieli Matzenbacher; BARRETO, Taís Vasques. **Produzindo resenha**. Santa Maria: UFSM, CAL, Curso de Letras, 2019.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- RITTI-DIAS, Fernanda Goulart; BEZERRA, Benedito Gomes. Análise retórica de introduções de artigos científicos da área da saúde pública. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 12, n. 1, p. 163-182, 2013.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SWALES, John M. **Research Genres**: Exploration and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CAPÍTULO 6

Integrando robótica educacional e letramentos

Agência e autoria em processos de formação docente



Heráclito Santos Martins Xavier
Obdália Santana Ferraz Silva

Introdução

A robótica é a ciência dedicada ao ramo da tecnologia responsável pelo design e pela construção, operação e aplicação de robôs em atividades geralmente desenvolvidas por seres humanos. É um campo interdisciplinar que integra elementos da ciência da computação e da engenharia para projetar, construir e operar artefatos autossuficientes.

Até o início dos anos 90, os debates sobre robótica eram restritos, principalmente, a membros de departamentos e faculdade de engenharia ou a pesquisadores especializados nesta área. A introdução de experiências com robótica em instituições escolares básicas inicia-se com Seymour Papert, do Massachusetts Institute of Technology (MIT) Media Lab e seu grupo, Fred Martin, Mitchel Resnick e Steve Ocko, dentre outros que utilizavam a eletrônica como hobby (Silva; Blikstein, 2020). Algum tempo depois, esses estudiosos presumiram que seria importante adaptar esses conhecimentos para aprimorar o processo de aprendizagem dos estudantes do nível básico.

Surge, então, a ideia de projetar dispositivos que simplificassem grande parte da complexidade inerente à construção de artefatos robóticos, promovendo a democratização do acesso a essa fonte de conhecimento. Nesse processo de adaptação, emerge a linguagem de programação Logo



(Silva; Blikstein, 2020), cuja abordagem consistia no seguinte: em vez de investir extensas horas para ensinar programação a crianças utilizando linguagens desenhadas para adultos, por que não criar linguagens e dispositivos específicos que atendessem às suas necessidades e capacidades? Essa abordagem visa não apenas simplificar o processo educativo na área de robótica, mas, também, torná-lo mais envolvente e eficaz para o público infantojuvenil.

Nesse contexto, surge a concepção de “Robótica Educacional” (Silva; Blikstein, 2020), a qual pode ser compreendida como uma abordagem pedagógica que utiliza robôs como metodologia e mediação, para promover a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. Essa concepção engloba a montagem, a programação e o controle de dispositivos robóticos, atividades essas que são realizadas de modo colaborativo, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências transversais diversas.

É por este motivo que, neste capítulo, assume-se como objeto de estudo a robótica educacional como prática de letramentos multi-hipermediáticos (Signorini, 2011) em processos de formação continuada e em exercício de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo é compreender o desenvolvimento de práticas multiletradas, no contexto da formação continuada de professores da educação básica, visando à constituição da autoria, a partir de ações metodológicas que envolvem a robótica educacional.

Para esse propósito, este estudo busca: identificar algumas práticas de letramentos desenvolvidas pelo professor com a mediação das tecnologias digitais; trazer algumas problematizações acerca da concepção e do uso da robótica educacional na formação do professor da Educação Básica; descrever brevemente algumas plataformas digitais e ambientes virtuais utilizados pelos professores e alunos para simulações, experimentações, prototipagem de artefatos tecnológicos multi-hipermediáticos; dialogar com os professores sobre os desafios e possibilidades vivenciados por eles no processo de construção de artefatos tecnológicos multi-hipermediáticos embasados nos princípios da robótica educacional.

Posto isso, a relevância deste estudo justifica-se pelo interesse de grande parte dos professores de linguagens da Educação Básica do *locus* desta pesquisa em atuarem como agentes autorais, a partir da construção de conhecimentos colaborativos no processo de formação docente em exercício no âmbito dos multiletramentos aplicados à robótica educacional.

A evolução contínua de linguagens diversas, impulsionada pela expansão das tecnologias digitais em um ambiente de vasta diversidade cultural, tem gerado discussões significativas no domínio do ensino e aprendizagem. Educadores são desafiados a reconsiderar suas práticas à luz das mudanças científicas e tecnológicas. A interpretação adequada desses contextos depende fundamentalmente da compreensão ampliada dos letramentos, que se revela não como um conceito estático, mas sim como uma entidade dinâmica e multifacetada.

Reconhece-se que a leitura e produção de textos, em ambientes variados, não se pautam pelos mesmos objetivos ou estratégias, dado que textos e discursos possuem funções sociais distintas em uma era de comunicação multimodal e multissemiótica.

Este capítulo se apoia, no que se refere aos letramentos, principalmente nos estudos do New London Group (GNL, 1996), um coletivo composto por dez teóricos, de diversas universidades anglófonas. O grupo formulou um “manifesto programático” (Cope; Kalantziz, 2000, p. 164) que aborda uma nova ordem cultural, institucional e global, em que a construção dos significados ocorre em meio à diversidade social em que essas convenções de significados dependem de diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico.

Os prefixos ‘multi-’, conforme definido pelo New London Group, quando se trata de *Multiliteracies*, formam a base dos multiletramentos. Esse conceito se desdobra em uma pedagogia dos multiletramentos, estruturada em torno de quatro abordagens didáticas essenciais: *Prática Situada*, que envolve práticas contextualizadas; *Instrução Aberta*, ou Explícita, que se refere à análise consciente e sistemática dessas práticas; *Enquadramento Crítico*, que representa a interpretação crítica do contexto cultural e social; e *Prática Transformada*, que é a aplicação criativa do conhecimento adquirido para gerar novas compreensões.

Posteriormente, Cope e Kalantzis (2005) reavaliaram e renomearam esses elementos, adaptando-os a contextos pedagógicos mais reconhecíveis, como “experienting” (experimentar), “conceptualising” (conceitualizar), “analysing” (analisar) e “applying” (aplicar), em que “experienting” se relaciona à experimentação do conhecido e do novo, “conceptualising”, à formação de conceitos teóricos, e “analysing”, à análise crítica e funcional (Silva, 2017).

Letramento para a vida

Comumente se argumenta que as instituições escolares não fornecem uma educação adequada para atender às exigências de uma sociedade em rápida transformação. Muitos jovens, ao ingressar no mercado de trabalho, encontram-se despreparados, enfrentando situações que demandam habilidades não desenvolvidas durante a vida escolar. Embora a leitura e a escrita continuem sendo habilidades fundamentais no cotidiano profissional, os empregadores de hoje, segundo Cope e Kalantzis (2020), valorizam, cada vez mais, o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas, o trabalho colaborativo e a habilidade de influenciar colegas.

Esse cenário revela uma transição significativa dos ambientes de trabalho tradicionais, marcados por hierarquias rígidas e estruturas fordistas/tayloristas, para modelos mais horizontais, que valorizam o trabalho em equipe e a polivalência do trabalhador. Com o desenvolvimento das tecnologias digitais, emergiu uma nova linguagem no local de trabalho, caracterizada pela interação multimodal e digital.

Os ambientes de trabalho contemporâneos, permeados pelas tecnologias de informação e comunicação, exigem profissionais capazes de operar utilizando múltiplos modos de comunicação, alternando entre o oral, o escrito, o visual, o gestual, o tátil e o espacial, conforme necessário.

Da agência à autoria docente

O professor, como agente dos letramentos, emerge num contexto social que valoriza a diversidade cultural, a pluralidade de linguagens e as práticas dos letramentos sociais dos grupos locais minoritários. De acordo com Kleiman (2006, p. 414), “um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido”. A ideia de agência na interação e interlocução dos atores sociais no mundo (Monte Mor, 2021) propicia a pluralização de sentidos no meio social, na medida em que as pessoas constroem sentidos a partir da sua realidade e histórias de vida.

Se os sentidos não estão “dados, prontos” (Monte Mor, 2021, p. 317), isso implica em reconhecer a agência como promotora da produção de sentidos, em que essas construções ocorrem em situações de interlocução e interações constituídas na convergência entre vários elementos,

textos, contextos, autor, leitor, multimodalidades, que refletem na criação e recriação destes sentidos.

Quando tratamos aqui de autoria, partimos da ideia de que o conhecimento acontece por intermédio das formulações discursivas dos sujeitos. O sujeito-autor (Bakhtin, 2003) concretiza e materializa o pensamento por intermédio da enunciação da linguagem. A constituição da autoria se processa de modo dialógico/dialético em que o sujeito se constitui na construção da realidade da qual faz parte. O sujeito é construtor de uma realidade, mas, ao mesmo tempo, essa mesma realidade o modifica. É nessa relação com o mundo e com o outro que a autoria se realiza.

Formação docente

O espaço escolar modificou-se porque a sociedade mudou, ainda que de forma muito lenta. Impulsionada pelos avanços tecnológicos, novas práticas e novos ambientes surgiram na sociedade e a escola não pode e nem deve ignorar essa nova forma de organização social que estrutura outros modos e ambientes de aprendizagem.

Nos últimos anos, a preocupação com o processo de formação dos professores (Gatti, 2008) tem se expandido, principalmente pelos avanços da sociedade em rede, especialmente propiciado pela disseminação das tecnologias da informação em todos os setores da sociedade e pela constatação do baixo desempenho dos alunos, o que é comprovado, a todo momento, por avaliações externas nacionais e internacionais. Essa contradição gera impasses que têm provocado movimentos de políticas públicas no sentido de reformar currículos, como é o caso do esforço de criar uma Base Curricular Comum, além de mudanças nos processos de formação docente que formarão as próximas gerações imersas no mundo da cibercultura (Levy, 1999). Nesse novo contexto sociocultural, a formação docente envolve um novo posicionamento social, que delineia uma nova identidade profissional do professor.

Salienta-se, portanto, a importância da formação docente continuada e em exercício como forma de reflexão e ação no contexto da sala de aula. Refletir sobre a prática, propor melhorias nas metodologias de ensino e reformular crenças pedagógicas (Richter, 2011) são caminhos essenciais para transformar ações pedagógicas em conhecimentos significativos. Essa transformação ocorre por meio de uma reflexão teórica que se relaciona diretamente com as experiências cotidianas dos docentes, promovendo uma prática educativa mais consciente. Esse tópico é

fundamental para o estudo da formação docente no contexto da cultura digital e das práticas multiletradas no campo da robótica educacional. A seguir, abordaremos reflexões que contextualizam essas práticas, iniciando pela concepção de robótica educacional.

Robótica educacional

Alguns autores justificam o uso da robótica na sala de aula porque as ações pedagógicas mediadas por essas tecnologias auxiliam a aprendizagem, ao considerar o caráter multidisciplinar deste campo do saber que se move pelas áreas da matemática, das ciências, das tecnologias, da informática, das linguagens, sem obstáculos aparentes para um ensino apoiado numa metodologia interativa e colaborativa.

A história da robótica na educação brasileira inicia-se ainda na década de 1980 (D'Abreu, 2014), em projetos ligados ao sistema Lego-Logo. De acordo com Valente (1999), em 1983 foi criado, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), o grupo de pesquisa denominado Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied). Este grupo de pesquisa é pioneiro no desenvolvimento de diversas pesquisas relacionadas ao uso do *Logo* na educação. Inicia-se o projeto na Unicamp com o objetivo de implantar, no Brasil, a linguagem *Logo* de programação e adaptá-la à realidade brasileira.

Os primeiros kits de robótica do sistema *Lego-Logo* chegam ao Brasil na Unicamp no grupo de pesquisa Nied, em 1988 (Silva; Blikstein, 2020), que, por meio do seu núcleo de pesquisa, desenvolveu os primeiros projetos na sala de aula. Em 1993 o mesmo ocorre na Universidade Federal de Alagoas, em seu Núcleo de Informática na Educação Superior (Nies). Os kits também chegam à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1994, no Departamento de Psicologia do LEC. Este material trabalhava sob a perspectiva teórica do construcionismo.

Visto que Seymour Papert (1928-2016) é o pioneiro que traz a robótica para o campo da educação, a partir da Teoria do Construcionismo, concordamos ser pertinente fazer uma breve reflexão acerca dessa teoria, no sentido de verificar as suas contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

O construcionismo de Papert

A robótica educacional, nos principais estudos e pesquisas, tanto brasileiras quanto internacionais, estão, na sua maioria, fundamentadas

em teorias cognitivas, principalmente no Construtivismo de Piaget e no Construcionismo de Papert (1994).

Nessa perspectiva, observamos que, em geral, tanto em estudos mais antigos quanto em mais atuais, na área de robótica aplicada à educação, o foco e o interesse da maioria das pesquisas estão direcionados aos objetos e aos instrumentos. Ou seja, os sujeitos e suas relações e interações sociais, históricas, culturais que, de fato, proporcionam a construção do conhecimento na relação com o outro, ficam em segundo plano. Os dispositivos são apenas formacionais, são suportes de mediação, uma vez que o processo formativo nasce da experiência do próprio sujeito e da interatividade com seus pares.

Na realidade, nessa dicotomia entre o conhecimento concreto e o conhecimento abstrato, Papert (1994) é crítico, pois essa tendência de supervalorizar o abstrato em detrimento do concreto, segundo suas ideias, torna-se um obstáculo ao progresso da educação.

Tradicionalmente, acreditava-se que o progresso intelectual seguia de experiências e conhecimentos concretos para abstrações mais complexas. Papert (1994) propõe uma inversão epistemológica, sugerindo que esse processo tradicional pode ser revertido, isto é, pode se iniciar com abstrações e, posteriormente, relacioná-las a experiências concretas, pode ser uma abordagem mais eficaz em certos contextos de aprendizagem.

O Construcionismo parte do pressuposto de que as crianças desempenharão seu papel educacional de modo mais apropriado, a partir da descoberta por elas mesmas de conhecimentos específicos de que precisam e são significativos em sua realidade social: “O tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que lhes ajudará a obter mais conhecimento” (Papert, 1994, p. 125).

No que se refere à robótica educacional, o que o Construcionismo propõe é proporcionar às crianças interfaces potencialmente criativas que lhes deem a liberdade de formar ideias, investigá-las, construir mecanismos e formular pensamentos. Quando os estudantes estão engajados em uma ação, a própria motivação é propulsora do conhecimento, permitindo que os estudantes explorem e interajam com projetos pessoais que lhes deem a oportunidade e a satisfação da descoberta.

Metodologia

O estudo aqui ainda em estado de realização faz parte de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica. No que se refere à natureza

desse estudo, ressalta-se que se trata de um estudo de inspiração etnográfica, na medida em que aborda estudo qualitativo, no qual foi necessário o envolvimento, em campo, do pesquisador, com um grupo de professores que compartilha de uma cultura educacional implicada na produção compartilhada de conhecimento.

Parte-se do princípio de que as práticas de investigação são democráticas e a intervenção é emancipatória, no sentido de que, tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa, os docentes, tomam parte do processo investigativo, rompendo com a lógica da racionalidade técnica de restringir e descrever/analisar genericamente a prática pedagógica (Ibiapina, 2008). Assim, a pesquisa não visou investigar o professor, mas investigar *com* o professor, reconhecendo-o como produtor de conhecimento.

Os sujeitos da pesquisa são professores dos anos finais do Ensino Fundamental da área de Linguagens, participantes do Projeto Educação, Tecnologia e Robótica Educacional, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de um município da região do semiárido baiano.

O dispositivo principal para a construção das informações tem relação com os pressupostos da pesquisa colaborativa de inspiração etnográfica: a *Entrevista Semiestruturada*. Ela consiste em uma “escuta sensível” (Barbier, 2001), para compreender como se processa a construção dos etnométodos advindos das peculiaridades das ações, das realizações e de como os sujeitos compreendem essas práticas autorais e autorizantes protagonizadas no cotidiano escolar.

Para a análise das informações, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), com base nos estudos de Moraes e Galiazzi (2016). A escolha dessa metodologia de análise se justifica por se mostrar coerente com o tipo de abordagem escolhida, a qualitativa, e com os objetivos do projeto, que tem relação, também, com a formação docente.

A ATD procura, inicialmente, desmontar os textos para, em seguida, explorar os mínimos detalhes. Em seguida, fazem-se as relações entre as unidades, procurando-se os pontos em comum entre elas para, em seguida, compreender o que aflora do texto, em sua totalidade, rumo a uma nova compreensão geral. Depois dessa etapa, o processo da pesquisa é auto-organizado e o pesquisador busca rigorosamente trazer à tona o novo conhecimento que surgirá a partir das análises.

Dada a limitação de espaço neste capítulo, abordaremos apenas um recorte de um estudo mais amplo, que engloba diversos aspectos, os quais serão detalhadamente explorados em publicações futuras.

Apresentação dos dados

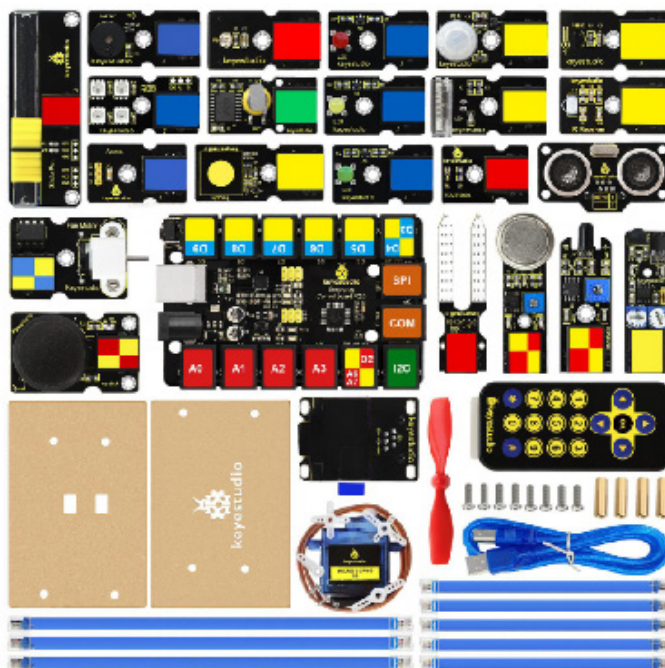
Nas escolas onde ocorre a pesquisa, os professores desenvolvem seus projetos fundamentados na pedagogia dos Multiletramentos e em princípios da cultura *maker*, em que a parte eletrônica é baseada na placa de desenvolvimento Arduino. Essa plataforma corresponde à concepção de sistemas embarcados nos projetos desenvolvidos no processo de formação em exercício dos docentes. De acordo com Almeida (2016, p. 5),

Sistemas embarcados são sistemas eletrônicos microprocessados que, após serem programados, possuem uma função específica que não pode ser alterado. Uma impressora, por exemplo, mesmo possuindo um processador que poderia ser utilizado para qualquer tipo de atividade, tem as funcionalidades restrita apenas à impressão de páginas. Um computador de propósito geral, no entanto, pode ser utilizado num instante como ambiente de entretenimento, em outro como estação de trabalho [...].

A diferença entre um sistema computacional embarcado e um sistema computacional convencional é que o primeiro é programado para desenvolver funções específicas e restritas, ao passo que o segundo pode desenvolver funções muito variadas. No caso de dispositivos programados em *Arduino* ou outro sistema embarcado como *Microbit* ou *Lego Spike Prime*, o programa pode ser modificado e carregado na placa de forma ilimitada, de acordo com o projeto desenvolvido. A mesma placa servirá para centenas e até mesmo milhares de projetos, pois, ao carregar um programa posteriormente, automaticamente o anterior é apagado e o atual toma o seu lugar para o novo projeto criado. Essa funcionalidade é muito útil no contexto da educação, pois minimiza os custos, na medida em que se pode criar, de modo irrestrito, inúmeros dispositivos, a partir de uma mesma placa microcontroladora.

Como o enfoque dos projetos está mais relacionado à construção dos dispositivos nos princípios da cultura *maker* e na programação da placa *Arduino*, as escolas propõem reunir um conjunto de periféricos que formam a base de qualquer tipo de interface eletrônica. São eles: leds, sensores ultrassônicos, resistores, foto resistores, displays de LCD, sensores de luminosidade, sensores de temperatura, potenciômetros, buzzers, sensores de umidade, sensores infravermelhos, motores, servomotores, sensores capacitivos, capacitores, diodos, sensores de luminosidade, circuitos integrados, sensores de controle remoto, ponte H, motorshield, dentre outros periféricos que serão utilizados nos projetos programados na placa de desenvolvimento Arduino, conforme Figura 1.

Figura 1: Kit Arduino com alguns periféricos



Fonte: Elaboração própria

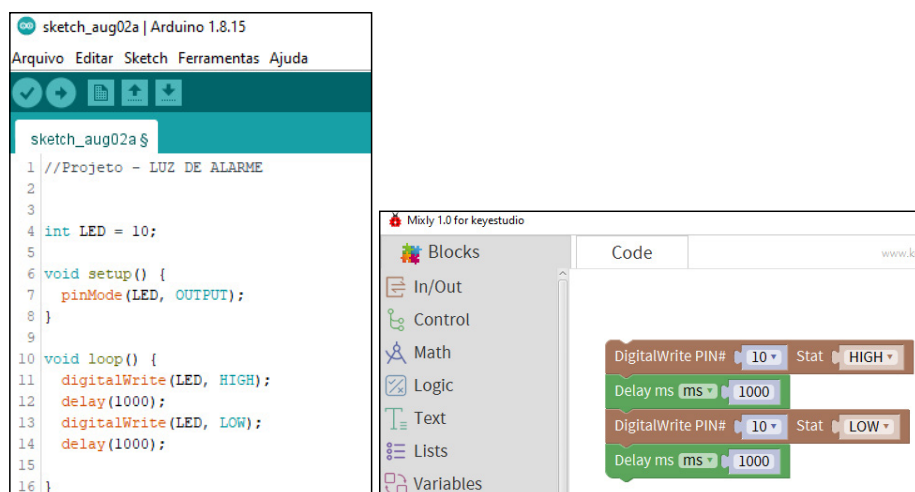
Nesses projetos executados no nível do ensino básico, normalmente a maior dificuldade, tanto de professores quanto de alunos, é fazer a programação para que o dispositivo projetado, de fato, funcione. Outra vantagem da placa Arduino é que a linguagem C, que é utilizada para a programação de muitos sistemas embarcados, é relativamente menos complexa, em comparação com outras linguagens, principalmente para aqueles que estão iniciando em programação.

Para maximizar o desenvolvimento dos programas e o processo de gravação, é utilizado um aplicativo de interface de edição que automatiza o processo de compilação e upload do programa na placa Arduino. Este aplicativo é chamado de IDE Integrated Development Environment, ou seja, ambiente integrado de desenvolvimento. Para que a placa Arduino execute qualquer ação, é necessário escrever um código, também chamado de *Sketch* em linguagem *wiring*, baseado na linguagem de programação C/C++, utilizando o software Arduino IDE, de código aberto, disponível tanto para a versão online quanto offline.

A linguagem C, embora menos complexa, apresenta muitos obstáculos para professores e alunos. Uma alternativa para minimizar esses

obstáculos foi a utilização da Plataforma Mixly, ao invés do IDE do Arduino. Nos projetos propostos no processo de formação para professores, a linguagem C é utilizada por intermédio de programas que transformam essas linhas em programação em blocos, a exemplo do *Scratch*. Por ser uma linguagem mais visual, em que as sequências de instruções do algoritmo são montadas como um quebra-cabeça, ela assegura um meio menos complexo no processo da construção dos códigos dos dispositivos.

Figura 2: Programa para um Led Piscar – IDE e MIXLY



Fonte: Elaboração própria

Os dois códigos da Figura 2 têm a mesma função: fazer um led piscar num intervalo de 1 segundo de modo contínuo. Visualmente, já se pode afirmar que é muito menos complexo fazer o programa com os blocos do que escrevendo linhas de código em linguagem C/C++ no IDE do Arduino. Para o contexto da pesquisa, é muito mais viável utilizar a plataforma da Figura 2 à direita (Plataforma Mixly) do que a da esquerda (IDE do Arduino), pois pressupõe-se que, tanto alunos quanto professores, são iniciantes nesses novos letramentos.

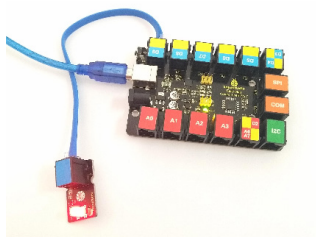
Dada a limitação do espaço para a escrita, será feito um recorte de três projetos desenvolvidos pelos professores onde esta pesquisa ocorre e, em seguida, analisaremos o depoimento de alguns desses docentes. No processo de formação em curso até o momento, os professores desenvolveram três projetos para introduzir a prática de letramentos mediada por ações com a robótica educacional.

Projeto 1 — Acendendo um LED

Os professores, em colaboração com a coordenação do Projeto de Robótica Educacional, desenvolveram, inicialmente, o *Projeto 1*, com o objetivo de introduzir os requisitos necessários para a construção de dispositivos programáveis. A abordagem adotada considerou o arcabouço teórico da pedagogia dos multiletramentos, assegurando que os alunos compreendessem as bases conceituais e práticas introdutórias de programação e construção de dispositivo eletrônico simples antes de avançar para projetos mais complexos.

Inicialmente, os alunos conectaram um módulo LED vermelho à placa Arduino, utilizando um cabo RJ11 e um cabo USB para ligação ao computador, conforme ilustrado na Figura 3:

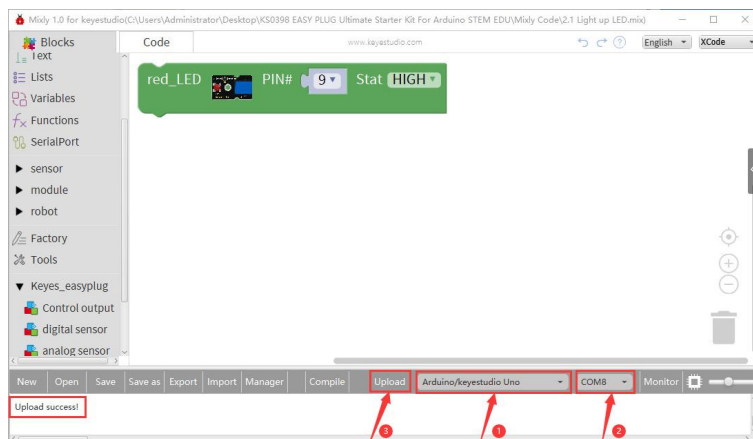
Figura 3: Projeto 1 — Acendendo um LED.



Fonte: Professores do projeto

Em seguida, elaboraram o programa na plataforma Mixly, empregando blocos de código para acender o LED, conforme mostrado na Figura 4:

Figura 4: Programa para o LED acender



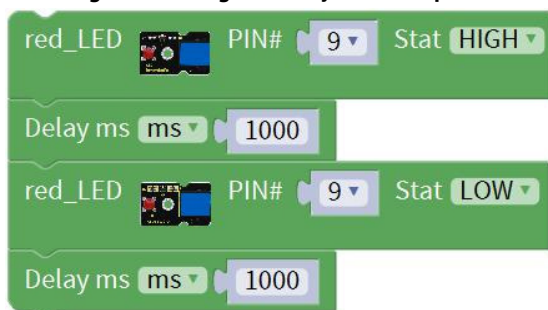
Fonte: Professores do projeto

O programa consiste em um bloco que indica a porta digital (porta 9), onde o LED é conectado ao Arduino no estado *HIGH*, que corresponde a uma tensão de 5V, fazendo com que o LED acenda. Em seguida, os alunos, sob a orientação dos professores, realizaram o upload do programa na placa microcontroladora. O código funcionou corretamente e o LED acendeu.

Projeto 2 — Pisca-pisca

O Projeto 2 foi a continuidade do Projeto 1, modificando-se apenas o código. Nessa etapa, os professores solicitaram aos alunos que pensassem em como alterar o código para fazer com que o LED piscasse em intervalos constantes de tempo. Os alunos foram divididos em cinco equipes para todos os projetos. Algumas equipes conseguiram resolver o desafio, enquanto outras enfrentaram dificuldades. As equipes que resolveram o desafio dentro do prazo estipulado colaboraram com as demais, auxiliando-as. O código desenvolvido pelas equipes que resolveram o desafio sem a ajuda do professor foi o seguinte, conforme Figura 5:

Figura 5: Código do Projeto Pisca-pisca.



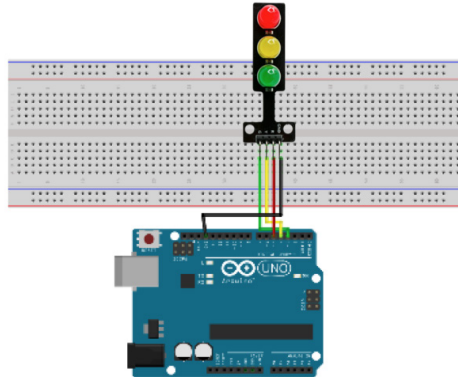
Fonte: Professores do projeto

O código do Projeto 2 faz o LED vermelho piscar a cada segundo. Ele configura o LED na porta digital 9 do Arduino, define o estado como HIGH para acendê-lo por 1000 milissegundos (um segundo), depois muda para LOW, para apagá-lo por mais 1000 milissegundos (um segundo). Esse ciclo se repete continuamente.

Projeto 3 — Semáforo

Nesse projeto, os professores orientaram os alunos a montarem um semáforo com uma placa Arduino tradicional, uma protoboard para o circuito e 4 fios jumpers, conforme a Figura 6:

Figura 6: Semáforo



Fonte: Professores do projeto

O código simula um semáforo com um Arduino e três LED (vermelho na porta 5, amarelo na porta 4 e verde na porta 3). Primeiro, o LED verde acende por 5000 milissegundos, enquanto os outros permanecem apagados. Depois, o LED verde apaga e o LED amarelo acende por 2000 milissegundos. Em seguida, o LED amarelo apaga e o LED vermelho acende por 5000 milissegundos. Esse ciclo se repete continuamente, simulando um semáforo, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7: O programa do semáforo.



Fonte: Professores do projeto

Resultados

Por se tratar de um pequeno recorte da pesquisa ainda em andamento, serão apresentados os resultados das interlocuções e diálogos com três professores, a partir da primeira sessão reflexiva colaborativa no processo de formação continuada, na área de letramentos e robótica educacional. Nessa sessão, a construção das informações aqui analisadas advém de quatro questionamentos feitos pelo pesquisador. O intuito foi iniciar a compreensão de como ocorre o desenvolvimento de letramentos multi-hipermidiáticos com foco na autoria, a partir de ações metodológicas que envolvem a robótica educacional.

Para manter o anonimato dos professores colaboradores, foram utilizados, em comum acordo com os docentes, os pseudônimos Luzinete, Simone e Eva, ao invés dos seus nomes reais. Os questionamentos foram focados em três categorias: letramentos e multiplicidade de linguagens; robótica educacional e engajamento dos estudantes; desafios para a abordagem construcionista na sala de aula.

Em uma das reflexões, foi questionado aos professores sobre que tipos de letramentos eram considerados essenciais no contexto escolar contemporâneo. A professora Luzinete respondeu o seguinte:

Desde o final do século XX percebemos a importância de ir além da riqueza e da materialidade do livro físico. O cenário atual é marcado pela expansão de novos gêneros ou suportes de leituras que trazem outras possibilidades interativas. A literatura hipermidiática não anula as vantagens dos livros tradicionais e seus usos, mas traz a tecnologia como uma aliada importante, não se limitando apenas a sinais gráficos, mas oferecendo possibilidades de misturar cor, som, imagem, movimento, entre outros elementos capazes de atrair e incorporar múltiplas linguagens. Sendo assim, os letramentos hipermidiáticos tornam essenciais no contexto escolar atual.

Na sua fala inicial, a professora reconhece uma mudança na percepção de que os letramentos transcendem o livro físico, destacando sua evolução histórica, em seguida identifica a variedade de formas de leitura emergentes e suas características interativas como enriquecedoras do processo educacional.

A professora defende a ideia de convergência entre os letramentos tradicionais e os letramentos multi-hipermidiáticos, na medida em que a tecnologia é vista como uma fonte de mediação que pode complementar as metodologias tradicionais de abordagem dos letramentos, integrando-os a um contexto educacional mais enriquecedor.

Ao destacar o aspecto das múltiplas linguagens, ela contempla a multimodalidade, quando defende a utilização de diversas formas de mídias e linguagens, para se criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e inclusivo, concluindo que os letramentos que utilizam múltiplas linguagens vinculadas às múltiplas mídias e semioses textuais são fundamentais para a educação do século XXI.

A fala da professora evidencia a compreensão de que os letramentos no contexto escolar atual não se limitam apenas ao texto escrito tradicional. Há uma clara necessidade de relacionar as tecnologias digitais às novas formas de leitura e escrita que comportem o caráter multi-hipermidiáticos presentes nos textos contemporâneos.

A professora Simone, ao responder a mesma questão, contextualiza a realidade contemporânea marcada pela presença dos textos constituídos e relacionados por hipertextos, em que a comunicação é intermediada, em grande parte, pelas tecnologias da informação e comunicação:

Em consonância com o cenário atual, onde figuram os textos e hipertextos e onde a comunicação é intermediada em grande parte pelas tecnologias de informação e comunicação digitais, os letramentos relacionados ao uso das TICs são muito importantes para a inserção nos novos e diversos mercados de trabalho e na comunicação.

Ela evidencia a importância dos letramentos multi-hipermidiáticos no contexto educacional atual, ressaltando como esses letramentos são cruciais para a inserção das pessoas no mercado de trabalho, cada vez mais diverso, que exige a aquisição de competências tecnológicas e habilidades de comunicação variadas.

Ao comparar as respostas das professoras à questão em análise, percebe-se que a primeira foca a evolução histórica e a convergência entre os letramentos tradicionais e os novos letramentos da cultura digital, destacando a multimodalidade e a interatividade proporcionadas pelas tecnologias da comunicação e informação. A segunda enfatiza a importância prática e funcional dos letramentos multi-hipermidiáticos para a inserção dos futuros profissionais no mercado de trabalho e na comunicação eficiente, sem, contudo, aprofundar alguma dimensão dos letramentos como a multimodalidade dos textos contemporâneos. Assim, as respostas indicam que as professoras compreendem a necessidade de integrar os letramentos da cultura digital às práticas pedagógicas, para preparar os alunos para os desafios do mundo atual.

O segundo questionamento feito às professoras foi relacionado à percepção sobre o engajamento dos alunos, ao se colocarem como au-

tores de seus projetos nas atividades de robótica educacional na aula. Para a análise da fala da professora Luzinete, que segue, dividiu-se o discurso em quatro categorias: contribuição para o engajamento, fases do aprendizado, envolvimento em atividades conectadas e conexão com experiências vivenciadas. De acordo com a professora:

As aulas de robótica contribuíram para aumentar o engajamento dos alunos pois abriram leques de possibilidades que fizeram com que cada um se sentissem o protagonista vivenciando as fases de descoberta, construção, contemplação e compartilhamento de suas criações, potencializando assim o envolvimento de atividades conectadas como coleta e análise de dados, abstração, criação de estratégias para a resolução de problemas, entre outras, fazendo as conexões com contextos de experiências vivenciadas proporcionando aprendizagens significativas.

A professora Luzinete observa que as aulas de robótica foram fundamentais para aumentar o engajamento dos alunos, destacando que elas oferecem um amplo leque de possibilidades. Essa diversidade de opções permite que os alunos se sintam protagonistas de suas jornadas educacionais, o que é um fator crucial para o engajamento nas atividades.

A docente detalha, ainda, as fases que os alunos vivenciam: “descoberta, construção, contemplação e compartilhamento”. Cada uma dessas fases contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades e mantém o interesse dos alunos ao longo do processo educacional.

Ela menciona, também, atividades específicas, como coleta e análise de dados, abstração e criação de estratégias para resolução de problemas, mostrando que a robótica educacional não só envolve os alunos em construções criativas, mas, também, os incentiva a desenvolver habilidades analíticas e estratégicas.

Ao conectar as atividades de robótica com as experiências pessoais dos alunos, a professora observa que isso proporciona aprendizagens significativas. Esse vínculo entre teoria e prática, ou entre o conteúdo da sala de aula e a vida cotidiana, é essencial para a construção do conhecimento e para tornar o aprendizado mais relevante e aplicável.

Na fala da professora, pode-se inferir algumas implicações para a prática educacional: as aulas de robótica educacional, por envolverem os alunos ativamente em todas as fases do aprendizado, demonstram certa eficácia em metodologias ativas na educação; essas práticas contribuem para o desenvolvimento de uma ampla gama de competências, pois lidam com as múltiplas linguagens, alargando as capacidades ana-

líticas e estratégicas dos alunos; o sentimento de protagonismo é essencial para o engajamento dos alunos, pois, ao se perceberem no controle da construção do seu conhecimento, envolvem-se mais profundamente nas atividades; a conexão do conteúdo das disciplinas com as experiências vivenciadas pelos estudantes torna a aprendizagem mais significativa e duradoura.

A professora Eva, nessa mesma questão, em sua fala a seguir, aborda três aspectos importantes: observa que o aprendizado de programação, mesmo em atividades simples, resultou em um aumento significativo da participação dos alunos; destaca a importância de permitir que os alunos executem as atividades de forma prática, o que aumenta a motivação e o entusiasmo; explica que a expectativa positiva e a curiosidade sobre o conteúdo das próximas aulas contribuíram para um engajamento contínuo e crescente dos alunos. Pode-se afirmar que o discurso da professora contém três categorias principais: aumento no engajamento; liberdade e motivação; ansiedade positiva:

Sim, pude notar um aumento significativo no engajamento dos alunos quando aprenderam como programar, por mais simples que tenha sido a atividade proposta. Essa “liberdade” para fazer, esse por “a mão na massa”, empolgou e motivou todos os envolvidos no processo de aprendizagem e a ansiedade pelas aulas, pelo que aprenderiam na aula seguinte, só aumentava.

A professora Eva destaca que a programação, mesmo em atividades simples, aumentou significativamente o empenho dos estudantes nos projetos de robótica. Isso sugere que a complexidade da atividade pode ser menos importante do que a oportunidade de aprender e construir novos conhecimentos e habilidades de forma prática.

A “liberdade” mencionada pela professora refere-se à autonomia dos alunos para realizar as atividades de forma ativa, com “a mão na massa”. Esse aspecto efetivo da metodologia da robótica educacional mostrou-se fundamental para manter os alunos motivados e entusiasmados, demonstrando que a aprendizagem participante pode ser mais adequada ao processo cognitivo do que métodos passivos e conservadores.

Outro aspecto importante é a expectativa e a curiosidade sobre as próximas aulas que, segundo a professora, criaram uma ansiedade positiva entre os alunos, o que ajudou a manter um alto nível de participação colaborativa. Essa ansiedade é vista de forma positiva, pois indica que os estudantes estão ávidos para continuar a construir novos conhecimentos de forma mais autônoma.

O terceiro questionamento feito aos professores envolvidos no estudo foi sobre os principais desafios para se implementar projetos educacionais com uma abordagem construcionista (Papert, 1994) na sala de aula. A professora Luzinete assim se coloca:

Sabemos que na abordagem construcionista um dos principais objetivos é oferecer ao aluno interfaces criativas que potencialize a construção de mecanismos que levem a formar ideias e investigá-las dando oportunidade da satisfação e da descoberta do conhecimento sendo o protagonista de sua própria aprendizagem. Um dos principais desafios enfrentados no contexto atual é a falta de motivação do aluno no contexto escolar. É notório que a robótica educacional pode contribuir para minimizar ou até mesmo sanar essa problemática, no entanto, alguns fatores interferem, podendo citar aqui a resistência de alguns professores. Assim sendo, a formação continuada de professores no campo da tecnologia educacional torna-se uma importante ação no sentido da implementação da abordagem construcionista em sala de aula. Se a motivação é propulsora do conhecimento e se a robótica educacional é uma fonte riquíssima de motivação e construção desse conhecimento, é importante e necessário que os professores tenham formação adequada para que possa utilizar a tecnologia como aliada no processo de ensino e aprendizagem.

A professora Luzinete inicia a sua fala explicando que os projetos de origem construcionista visam proporcionar aos alunos oportunidades de serem protagonistas na construção e investigação de suas ideias. Essa abordagem é central para promover a satisfação da descoberta, por intermédio da construção do próprio conhecimento de modo ativo. Ela salienta que um dos desafios principais identificados no contexto escolar é, justamente, a falta de motivação dos alunos.

Se, por um lado, existe essa falta de motivação generalizada no desenvolvimento das atividades escolares por parte dos alunos, por outro lado, a professora pondera que a robótica educacional é vista como uma possível solução para aumentar essa motivação, facilitando o engajamento nas atividades construcionista, promovendo a aprendizagem de maneira mais condizente com a realidade discente.

A resistência de alguns professores em adotar novas tecnologias sob a perspectiva construcionista em suas práticas pedagógicas é apontada como um obstáculo para uma educação mais qualificada. Essa resistência pode dificultar a implementação de atividades que adotam a metodologia baseada no construcionismo de Sigmon Papert.

A professora sugere que, para superar a resistência dos docentes e promover esse tipo de abordagem teórica nas metodologias da sala de aula, é necessária a formação continuada em tecnologias educacionais. Essa formação pode contribuir para reflexões importantes e tem a possibilidade de abrir caminhos para a utilização de tecnologias educacionais inovadoras como aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Por último, fica implícito que a motivação é reconhecida como um elemento essencial para a aprendizagem. A robótica educacional, ao proporcionar um ambiente de aprendizagem envolvente e ativo, é vista como um arcabouço metodológico promissor para motivar os alunos e facilitar o processo de construção prazerosa de conhecimentos.

Conclusão

Este estudo buscou compreender algumas práticas de letramentos no processo de formação de professores da educação básica mediadas por metodologias da robótica educacional, com foco na autoria docente e discente. Os achados revelam que práticas de letramentos desenvolvidas com mediação de tecnologias digitais podem favorecer o processo colaborativo e autoral de construção de conhecimento no contexto escolar.

As principais contribuições deste estudo incluem a identificação de estratégias propícias para a implementação da robótica educacional em redes de educação, bem como a demonstração de como essas estratégias são possíveis de adoção na rede básica de ensino, desde que acompanhadas de formação em exercício dos docentes e de investimentos em infraestrutura e materiais específicos para o desenvolvimento da metodologia da robótica educacional.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do escopo, para incluir um maior número de escolas e uma diversidade de contextos educacionais, a fim de validar e generalizar os achados deste estudo. Também seria relevante investigar a implicação, a longo prazo, da robótica educacional nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos alunos. Adicionalmente, estudos futuros poderiam explorar a integração de outras disciplinas e áreas de conhecimento com a robótica, promovendo uma abordagem interdisciplinar que reflita a complexidade do mundo real.

Em suma, este estudo contribui para a literatura sobre educação, ao fornecer evidências de que a robótica educacional, quando bem implementada, pode ser uma metodologia viável para ampliar a gama de inovações tecnológicas e preparar alunos críticos e reflexivos para os desafios do século XXI, sob a ótica dos novos letramentos.

Referências

- ALMEIDA, R. M. A.; MORAES, C. H. V.; SERAPHIN, T. F. P. **Programação de sistemas embarcados**: desenvolvendo software para microcontroladores em linguagem C. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.
- BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2001.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- D'ABREU, J. V. V. Robótica pedagógica: percursos e perspectivas. In: **Workshop de Robótica Educacional**, 5., 2014. São Carlos. Anais ... São Paulo: USP, 2014.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, núm. 37, enero-abril, 2008, p. 57-70.
- GNL (Grupo de Nova Londres). A Pedagogy of Multiliteracies: *Designing Social futures* (Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; *et al.*) **Harvard Educational Review**. Spring, 1996, p. 60-92.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação produção de conhecimentos**. Brasília: Iber Livro, 2008.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- LEVY, P. **Cibercultura**. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MONTE MOR, W. Os estudos de Kress em foco: gramática visual, construção de sentidos e design. **L & S Cadernos de Linguagem e Sociedade**, abr. 2021.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- PAPERT, S. **LOGO**: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto alegre: Artes Médicas, 1994.
- RICHTER, M. G. Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: ALBUQUERQUE, R.; MOTTA, V. A. (org.). **Linguagem e interação**: o ensino em pauta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 109-140.
- SIGNORINI, I. Letramentos Multi-hipermediáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.) **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 261-281.
- SILVA, O. F. (Multi)letramentos e formação de professores na sociedade digital: entretecendo (des)afios. In: **Tecnologias e Aprendizagens**: delineando novos espaços de interação. Salvador: EDUFBA, 2017.
- SILVA, R. B.; BLIKSTEIN, P. **Robótica Educacional**: Experiências Inovadoras na Educação Brasileira. Porto Alegre: Penso, 2020.
- VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999.

CAPÍTULO 7

Ensino de português como língua materna e multiletramentos

Dos PCN à BNCC



José Nilton Cruz
Úrsula Cunha Anecleto

Introdução

A discussão sobre o que se deve ensinar nas aulas de língua portuguesa na educação básica, no contexto de português como língua materna (PLM), ainda parece ocupar um largo espaço nos cursos de formação inicial e continuada de docentes. Se por um lado tendemos, em anos mais recentes, a superar o ensino meramente pautado na análise estruturalista isolada e disfuncional da língua, por outro esbarramos na complexidade das escolhas metodológicas que nos levam a pensar em táticas que privilegiem o texto como aspecto fundamental do ensino e da aprendizagem.

Para além das questões apontadas acima, é inegável a necessidade de, desde o planejamento das atividades docentes, contemplarmos as experiências multimodais sempre presentes em nossa relação com o mundo exterior e a diversidade cultural dos atores desse processo, sejam eles estudantes, docentes, gestores ou demais colaboradores que atuam no ambiente educacional. Um dos principais entraves, no entanto, que dificulta assumirmos uma concepção integradora de ensino, apoia-se no discurso de que o problema de desempenho escolar insatisfatório dos estudantes brasileiros no tocante à leitura e à escrita é muito mais o resultado dos “maus hábitos” dos próprios estudantes nas suas práticas cotidianas de letramentos do que um problema sistêmico e crônico com a educação básica brasileira.

Desde pelo menos o final da década de 1990, aqui no Brasil, tem-se empreendido esforços na tentativa de se implementar políticas linguísticas e educacionais que visem proporcionar experiências de ensino de PLM ancoradas em atividades menos conteudistas e mais direcionadas para questões de cunho crítico e reflexivo. Uma prova disso é que entre os anos de 1997 e 1998 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) pelo Ministério da Educação (MEC). Esse documento visa fornecer para a educação básica nacional diretrizes curriculares que devem ser tomadas como parâmetros para as atividades de planejamento e da própria práxis docente nas escolas. Embora o texto dos PCN seja alvo de críticas em relação às suas propostas conceituais, tal documento introduz o que podemos denominar de *Zeitgeist*¹ do início do século XXI, e ainda representa um importante marco para pensarmos em uma forma de mediar o ensino e a aprendizagem de modo mais combativo em relação às concepções meramente estruturalista de ensino de PLM.

Não que diz respeito ao tópico específico voltada para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nos PCN, e ainda mais especificamente tendo como recorte o componente de Língua Portuguesa, encontramos uma série de reflexões necessárias que nos convidam a repensar as nossas próprias práticas. Como exemplo, um trecho do documento cita que “o que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível” (Brasil, 2000, p. 15). Dificilmente negaríamos que esse cenário ainda é a realidade de muitas instituições de ensino. Isso aponta, de maneira incontornável, para a necessidade de problematização e, além disso, de construção de caminhos que possam transpor o desafio de promoção de uma educação libertadora e que valorize também os saberes coletivos e não canônicos dos estudantes.

Não assumimos aqui, no entanto, que o contexto predominante nas escolas é, invariavelmente, fruto de limitações inventivas ou reflexivas dos professores e das professoras que ali atuam. Os/as docentes da rede pública e da rede privada de ensino, geralmente, atuam com sobrecar-

¹ O termo *Zeitgeist*, de origem alemã, pode ser traduzido como “espírito de época” ou “espírito do tempo”. Esse termo representa o conjunto de crenças, ideologias, estruturas sistêmicas e culturais, de ordem sociológica e, portanto, coletiva, que influencia o modo de pensar de grupos sociais de determinada época ou período do tempo. Atribui-se ao escritor e filósofo alemão Johann Gottfried von Herder o primeiro uso desse termo com esta acepção, na segunda metade do século XVIII.

ga de horas em sala de aula, aliados ao pouco tempo de qualidade para planejamento das atividades e para a autoavaliação. Além disso, lidam com o desestímulo salarial e com condições estruturais precárias no ambiente de trabalho, entre tantas outras questões que fogem à nossa compreensão pelas suas especificidades particulares. Tais elementos impactam significativamente na atuação de qualquer docente, em qualquer área do conhecimento e em qualquer instituição de ensino e esse fator não pode passar despercebido em uma análise mais acurada.

O que devemos compreender, visando à promoção de políticas linguísticas e educacionais emancipatórias, integrativas e transgressoras, nos termos defendidos por Paulo Freire (1987), é que há, ainda, um caminho árduo e longo que precisamos percorrer coletivamente como educadores no sentido de evocar concepções que, de fato, atendam ao *Zeitgeist* — ou “espírito do tempo” — no qual estamos inseridos. Nesse sentido, faz-se necessário que tratemos com maior fôlego de questões que se alinhem à perspectiva de análise dos fenômenos da linguagem em uma abordagem que protagonize, por exemplo, o estudo das múltiplas semioses ou das múltiplas linguagens (multimodalidade).

No bojo da questão acima apresentada, precisamos ser capazes de mediar debates acerca das tecnologias digitais — que se proliferam numa velocidade quase inalcançável —, por meio dos hipertextos, dentro e fora dos ambientes digitais. E, aliado ao processo de imersão na chamada cibercultura, deveria ser para os educadores um tema indispensável o reconhecimento das múltiplas culturas e das políticas de integração que transcendem a mera identificação dessa diversidade. Do mesmo modo, o debate em torno das políticas linguísticas para a assunção de uma postura culturalmente sensível, compreendida por uma perspectiva intercultural, constitui-se como uma temática fundamental para a formação docente no contexto atual.

Pensar em tais questões coaduna com a possibilidade de apontar para um horizonte que nos permite assumir o lugar das alteridades e oportunizar experiências de práticas multiletradas integrativas nas quais as estruturas de poder e hierarquias são questionadas e subvertidas. Esse ponto nos leva a dialogar diretamente com o que podemos denominar desdobramento dos PCN, a atual Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC). Indubitavelmente, professores e professoras de PLM, e também de outras áreas do conhecimento, ao fazerem o movimento de leitura-reflexão-ressignificação desse documento, tornam-se

ainda mais envolvidos e implicados com uma educação que se fundamenta na proposta da pedagogia dos multiletramentos.

Nesse cenário, pautar-se em uma abordagem intercultural e nas relações de tensão entre as culturas não deve ser visto apenas como um desafio, mas como um aspecto fundamental de uma atitude centrada em tomadas de decisões conscientes. Tais decisões devem ter como foco potencializar aspectos qualitativos das experiências multiletradas que estudantes, docentes e demais atores do processo educacional trazem para o ambiente escolar. Desse modo, seremos verdadeiramente agentes de letramentos que atuam na construção de um espaço educacional solidário e integrador.

No intuito de lançar luz sobre as questões discutidas até aqui, este capítulo apresenta como objeto o componente de língua portuguesa conforme apresentado nos documentos oficiais normativos da educação básica no Brasil, isto é, os PCN e a BNCC, como foco especial no ensino médio. O objetivo traçado para este trabalho é investigar quais concepções de práticas de linguagem são adotadas nesses documentos e como a concepção de multiletramentos é forjada no texto da BNCC, com possíveis implicações para os docentes de PLM em sala de aula. A pesquisa documental aqui apresentada, de natureza qualitativa, pauta-se na análise textual discursiva, com o fim de problematizar as orientações metodológicas para o ensino de PLM, especialmente na BNCC e sua relação com os multiletramentos em uma abordagem intercultural de ensino.

Implicações teóricas dos multiletramentos e da BNCC

Ao considerarmos a extensão territorial do Brasil, país dividido em mais de 5 mil municípios espalhados em cinco regiões geopolíticas e tantas outras dezenas de territórios de identidade, é de se imaginar que também tenhamos que lidar com a questão da diversidade linguístico-cultural e, ao mesmo tempo, de identidade. A política educacional patenteada pelo MEC em 2017, com o lançamento da BNCC, reforçou as bases conceituais que devem servir, teoricamente, de parâmetros para a educação básica, tanto na rede privada como na rede pública de ensino. Assim, chegamos ao cerne da discussão deste trabalho, tomando como escopo a fundamentação teórica e ideológica implicada na construção do texto da BNCC, tomando como recorte o componente de língua portuguesa, e sua reverberação nas práticas docentes dos professores e das professoras que atuam com o ensino e com a aprendizagem do PLM.

A Base Nacional Comum Curricular, de fato, pode ser considerada um novo marco no curso da história atual da educação brasileira. Lançada em 2017, cerca de 20 anos após os PCN, a BNCC constitui-se como um documento normativo (e não apenas de caráter sugestivo) que prevê um conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas em múltiplas áreas do conhecimento, considerando cada etapa da educação básica, a saber, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em que pese o fato de haver nuances do documento que nos permite tecer críticas construtivas, como elucidado por Branco *et al.* (2018) e Vittoreti *et al.* (2022)², percebe-se naquele documento aspectos que favorecem a sedimentação da quebra de paradigma de uma escola pautada na centralização da autoridade do professor, na explanação e na aplicação de conteúdos por meio de exercícios incompatíveis com a realidade dos discentes e na visão de língua cuja análise se dá em maior grau pela via da perspectiva estruturalista.

Vivemos em uma época em que as transformações sociais impulsionadas pelas tecnologias digitais inegavelmente nos levam a repensar o tratamento que damos ao estudo do PLM e quais abordagens fazemos em sala de aula ao lidar com a multiplicidade de semioses e de culturas em um espaço relativamente pequeno, como a sala de aula (Ribeiro, Coscarelli, 2023; Rojo, Barbosa, 2015). Aliás, as tecnologias digitais não apenas mexeram com a estruturação e o planejamento de uma aula ou de um componente, mas tem influenciado desde as relações inter/intrapessoais e até a maneira como enxergamos o mundo construído à nossa volta. Essa constatação fundamenta o debate de que, como professores e professoras, não podemos nos escusar de assumir o lugar de quem compreende que tais questões devem constar no centro das discussões e das práticas pedagógicas.

Por essas questões, a reflexão implicada em concepções como o letramento digital e as tecnologias digitais, de um modo geral, devem fazer parte do dia a dia dos professores e das professoras de PLM. Nesse bojo, os multiletramentos e os desdobramentos provenientes da proposta pedagógica do *New London Group*³ (NLG) devem igualmente servir de

² Para efeito de informação, em linhas gerais, Branco *et al.* (2018) aponta que a BNCC apresenta um modelo de educação neoliberal que reproduz a lógica do capitalismo na educação, o que, em sua visão, representa um retrocesso no que tange às políticas públicas educacionais. Por sua vez, Vittoreti *et al.* (2022) aborda a predominância da influência de grupos empresariais na BNCC em detrimento de maior participação da comunidade escolar.

³ O *New London Group* (Grupo de Nova Londres, em tradução livre) é o coletivo de dez pesquisadores de diferentes áreas cujos interesses estavam voltados para a educação e para as práticas de linguagem em uma visão inovadora, associada às ten-

parâmetro para uma educação que se proponha inovadora e articulada com os interesses e com os anseios de uma modernidade informatizada, hipertextual, hipermediática e multissemiótica. Sem dúvida, as nossas interações com o texto e com as práticas de linguagem de modo mais abrangente foram sensivelmente transformadas com o advento da internet e dos dispositivos a ela associados. Nesse sentido, a compreensão das redes de sentido mediadas pelas multimodalidades, especialmente em suas formas de interação por meios digitais, torna-se, cada vez mais

condição essencial para a atuação docente em seu contexto educacional, tendo em vista que a tela do computador, celulares, tablets etc. contém estruturas textuais que fazem parte da dinâmica de leitura dos alunos. E, para que o aluno possa dialogar com a diversidade textual da atualidade, é necessário que esses textos circulem na sala de aula, aproximando essas ações textuais às que fazem parte da vida do aluno, cotidianamente (Aneleto; Oliveira, 2019, p. 232).

Portanto, desconectar as experiências multiletradas dos estudantes e conformar-se com o estudo de análise fraseológica da língua materna em uma perspectiva artificializada e descontextualizada, visando tão somente resultados quantitativos e aprovação em processos seletivos, é minimizar sobremaneira o que deve ser a língua para o falante.

Obviamente, não há demérito em se buscar, por meio das práticas de linguagem prestigiadas, a ascensão social e econômica através de resultados que possam ser medidos quantitativamente. Essa é uma das funções possíveis que os letramentos podem gerar para os indivíduos. Entretanto, a língua enquanto reflexo intrínseco das culturas e das identidades de um povo deve protagonizar as discussões em torno das suas implicações qualitativas, isto é, daquilo que nos constitui como indivíduos interactantes em um universo no qual tudo perpassa pela língua, incluindo a construção da nossa imagem social.

Mas por que deveríamos nos importar tanto com o que nos trazem os multiletramentos para a BNCC? E de quais modos a proposta pedagógica do NLG favorece a abordagem de uma educação linguística intercultural? Primeiro, pensemos no que podemos entender como educação linguística neste contexto e quais implicações isso deve ter para as práticas pedagógicas de docentes de PLM, visando o ensino e

sões culturais e linguísticas e com influência das tecnologias digitais. Em 1996, esse grupo publicou um manifesto que ficou conhecido como a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos.

a aprendizagem em uma abordagem culturalmente sensível, como proposto por Erickson (1987). Bagno e Rangel (2005), num esforço de elucidar o termo “educação linguística”, propõem uma definição que muito se alinha às questões da interculturalidade crítica discutidas por Walsh (2009). Para aqueles autores, a educação linguística não deve ser percebida como uma concepção singular e estanque. Antes, representa um

conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/ linguagem e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia linguística*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

Assim, essa noção nos remete a elementos que são intransponíveis para os estudos da interculturalidade, bem como para a concepção de identidade(s) e das diferenças (Silva; Hall; Woodward, 2014) e para as práticas docentes transgressoras em relação ao ensino que se pauta no letramento autônomo focado na reificação da escrita e da leitura apenas (Street, 2014). Além disso, tal concepção de educação linguística é favorável para repensarmos qual abordagem dos multiletramentos devemos fomentar no ambiente educacional enquanto agentes de letramentos em um espaço-tempo globalizado, digital e de multiplicidade cultural cada vez mais acentuada.

Retomando a questão da interculturalidade em uma perspectiva crítica (Walsh, 2009), é cabível propor uma atualização da abordagem dos multiletramentos, tanto em relação à proposta inaugural do *New London Group*, como na reverberação dessa proposta na BNCC. Para o NLG, em meados da década de 1990, discutir as questões da multiplicidade de culturas, como isso afeta as relações em sala de aula e, mais amplamente, no ambiente educacional é algo muito caro. Entretanto, o que pensamos ser importante destacar é algo que transcende e avança a concepção de multiculturalismo adotada na proposta pedagógica dos multiletramentos. Por qual razão adotamos uma concepção diferente do NLG no que diz respeito às relações entre culturas?

Conforme destacado por Silva (2014), o termo “multiculturalismo”, embora consiga abranger a noção de multiplicidade de culturas em um mundo globalizado, no qual se tenciona as noções de identidade e de alteridade, limita-se, ao mesmo tempo, ao reconhecimento e à ratificação da demarcação dos espaços culturais. Nesse sentido, as fronteiras em que se constituem os traços culturais implicam barreiras que dificultam a subversão das relações de poder e do que poderíamos denominar de uma espécie de neocolonialismo mediado pelas práticas de letramentos consideradas canônicas, ou prestigiadas, pelas agências de letramento socialmente privilegiadas.

Tal visão multicultural preconizada na proposta pedagógica dos multiletramentos tem o seu valor no sentido de lançar luz sobre a questão que nos é imperativa nessa discussão: as táticas de negociação com as culturas outras que coabitam o espaço escolar. Entretanto, conforme apontado por Silva (2014, p. 73),

o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemático, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas.

Como podemos perceber, o ponto central da questão da identidade e da diversidade representa um ponto de inflexão que exige uma releitura e sua consequente ressignificação. É justamente por atentarmos a esse viés presente na ótica do multiculturalismo que propomos uma abordagem dos multiletramentos em que se debate as multiplicidades de linguagens de culturas, não na perspectiva do multiculturalismo, mas na perspectiva da interculturalidade.

Nesse sentido, com base em uma reflexão questionadora da BNCC, documento normativo para as práticas pedagógicas nas variadas áreas de conhecimento da educação básica, os docentes de PLM devem empreender esforços para a tomada de uma postura que seja politicamente implicada na promoção de atividades que integrem as diferentes culturas presentes em sala de aula.

A BNCC traz para a cena o discurso ideológico que dialoga com uma abordagem que se alinha à visão dos letramentos enquanto práticas de

linguagem associadas não só à leitura e à escrita (mas também às demais semioses), levando em conta fundamentalmente o seu contexto social. No trecho de que trata a etapa do ensino médio para o ensino de língua portuguesa, o documento afirma que tal abordagem de ensino “propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica) situada em campos social de atuação diversos” (Brasil, 2018, p. 485). Nesse mesmo trecho, aponta-se a necessidade de se contemplar as experiências culturais próprias dos estudantes, visando o exercício da cidadania e da própria formação profissional e identitária desses indivíduos.

Mais do que servir de inspiração para a BNCC, a proposta pedagógica dos multiletramentos e sua reverberação para o tratamento do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa serve de base teórico-epistemológica para aquele documento. Nesse sentido, em termos teóricos, ao menos, percebe-se que a valorização das experiências de multiletramentos em uma abordagem que se atenha a aspectos culturalmente sensíveis é tomada com componente basilar para guiar as práticas educativas na atuação dos docentes de PLM. Ademais, em franco diálogo às postulações do NLG, a BNCC retoma as multimodalidades como centro do objeto de estudo nas classes de língua portuguesa por meio da análise do texto, visto aqui como um complexo de múltiplas linguagens interligadas ao contexto, ou seja, ao uso social e que se expressa por meios multimidiáticos e de múltiplos gêneros (Rojo; Barbosa, 2015).

Apesar de apresentar uma noção que pode ser considerada assertiva, por incentivar atividades de linguagem multimodais, em variados gêneros e mídias, é sintomático notar que ainda há um movimento contrário que se apresenta como a realidade nas salas de aulas por todo o território brasileiro. Há pelo menos duas questões que podemos assumir como impressões iniciais que podem justificar, em parte, esse aparente descolamento entre as proposições didático-ideológicas da BNCC e as práticas docentes no chão da escola. Por um lado, aponta-se a resistência de alguns docentes e gestores educacionais em relação à base epistemológica da BNCC, por lhes tirar de uma aparente zona de conforto. Por outro lado, temos que lidar com a longa tradição de educação con-teudista aliada às limitações sistemáticas e infraestruturais, em especial da educação pública no Brasil.

Reconhecer os possíveis entraves que implicam em metodologias de ensino que não se alinham à perspectiva culturalmente sensível é apenas o primeiro passo de uma “virada de chave” pedagógica. Precisamos lidar

com tal questão desde o processo de formação inicial, a fim de que essa discussão permeie toda a formação teórico-prática do docente e possibilite a esses atores uma atitude implicada com a proposta de uma abordagem intercultural de ensino. Desse modo, aliar a teoria à prática e refletir em torno de proposições para atuação em sala de aula na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos é um dos desafios eminentes no que tange à formação dos agentes de letramentos no ambiente escolar.

Caminhos e proposições: multiletramentos na sala de aula

Como posto na seção anterior, dois fatores despontam como possíveis entraves enfrentados pelos docentes no que tange à assunção de uma postura político-didática que se articule com a proposta pedagógica dos multiletramentos em uma abordagem intercultural, através do que propõem a BNCC. Um desses fatores pode ser compreendido como uma espécie de resistência — muitas vezes, proveniente do desconhecimento mais acurado das bases conceituais do documento — que alguns professores e algumas professoras têm em relação à proposta da BNCC. Obviamente, a criação recente desse texto implica em um tempo de maturação e reverberação nas práticas docentes, o que significa que no curso do tempo é provável que as mudanças ocorram de forma gradativa, posto que envolvem sistematicamente mudança de mentalidade e, em muitos casos, adaptação ideológica.

Ademais, lidamos no cenário macropolítico educacional com uma questão que emerge aqui e ali nas salas de aulas das muitas escolas brasileiras: a reiteração de práticas de ensino que ainda se prendem à centralização do saber na figura do(a) professor(a), visto quase como uma entidade na relação hierárquica e hegemônica de poder, e que se materializa de alguma forma no modo como os próprios professores e professoras desenvolvem as atividades de linguagem em sala de aula. Isso passa não somente pelas práticas docentes no momento das aulas, mas envolve também o planejamento desses profissionais e as bases ideológicas com as quais estão implícita ou explicitamente filiados.

Conforme apontam Ribeiro e Coscarelli (2023, p. 43),

Abandonar uma noção de que aprender português era saber gramática normativa e passar a uma perspectiva segundo a qual o eixo do ensino e da aprendizagem da língua é o texto, de preferência em situações de interação e comunicação, é uma mudança importante e que ainda não se efetivou completamente.

Obviamente, como temos dito ao longo deste trabalho, há ainda um longo percurso que devemos percorrer para atendermos aos movimentos que se constituem como campos de interesse dos estudantes da atualidade, imersos em um contexto social com maior acesso às tecnologias digitais (e os seus dispositivos) do que as gerações passadas. Como apontam Cadzen *et al.* (2021, p. 28),

o pluralismo cidadão muda a natureza dos espaços cívicos, e, com a mudança significativa desses espaços, tudo muda, desde o amplo conteúdo dos direitos e das responsabilidades públicas até os detalhes institucionais e curriculares da pedagogia do letramento. Em vez da cultura central e dos padrões nacionais, o campo da cidadania é um espaço para a negociação de um tipo diferente de ordem social, onde as diferenças são ativamente reconhecidas, onde essas diferenças são negociadas de forma a se complementarem e onde as pessoas têm a chance de expandir seus repertórios culturais e linguísticos para que possam acessar uma gama mais ampla de recursos culturais e institucionais.

Podemos acrescentar que a mudança conjuntural nos modos como se configuram as salas de aulas do século XXI, principalmente nos espaços altamente urbanizados, devem ser ponto de partida para novos *insights* na/da cultura escolar contemporânea. Os desafios com os quais temos que lidar atualmente, pós-globalização, se distinguem em muitos aspectos do período pré-Revolução Industrial. Assim, adequar-se às especificidades contemporâneas não nos parece ser primariamente uma questão de menor importância, e sim um imperativo para aqueles que desejam, enquanto agentes de letramentos, fomentar saberes e diálogos produtivos nas salas de aula da educação básica.

Voltemos, pois, à BNCC enquanto documento de análise e de interesse na perspectiva abordada aqui neste trabalho, em conformidade com a proposta pedagógica dos multiletramentos. Como descrito no texto proposto pelo MEC, às três etapas da educação básica são atribuídos um conjunto de habilidades e competências que se articulam entre si e se desenvolvem gradualmente em cada ciclo, levando em conta a faixa etária e a maturação social e emocional dos estudantes. Na etapa do ensino médio, no componente de língua portuguesa, vemos claramente, conforme quadro 1, uma abordagem que coaduna com a concepção de multiletramentos desde quando considera as multimodalidades, a multiplicidade cultural e, também, os dispositivos das tecnologias digitais.

Quadro 1: Habilidades e competências em língua portuguesa para o ensino médio na BNCC

CAMPO DA VIDA PESSOAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>biodata</i> , currículo <i>web</i> , videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wiki</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
(EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, <i>e-zines</i> ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6
(EM13LP22) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, <i>wiki</i> etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 511)

Ressalta-se que, metodologicamente, a análise aqui apresentada baseia-se nos preceitos da análise textual discursiva (ATD). Nessa abordagem, o texto em sua complexidade é retomado de maneira fragmentada e, ao mesmo tempo, constrói-se uma inter-relação dessas unidades (Moraes, 2003). Assim, tomamos como base de análise as unidades de sentido produzidas a partir da fraseologia adotada no texto do documento analisado, especificamente no quadro acima apresentado. Por sua vez, o conjunto das unidades de sentido (ou sequências fraseológicas) analisadas, permite-nos interpretar, relacionar e redesenhar os discursos que transpassam tanto o que efetivamente está verbalizado por escrito, quanto o que se insere no plano do implícito.

No quadro 1, retirado do componente de língua portuguesa para o ensino médio na BNCC, percebemos como o ensino da língua materna

proposto extrapola a concepção de análise gramatical e fraseológica, ou mesmo de construção de texto muitas vezes descontextualizado, como ocorre com as turmas do último ano do ensino médio cujos anseios voltam-se para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ao tratar de aspectos como “textos multimodais” e “diferentes situações e objetivos” (na habilidade EM13LP19), e ao levar em conta “gostos, interesses, práticas culturais” e a valorização das “diferenças” (na habilidade EM13LP19), a BNCC, mais do que dialogar com a pedagogia dos multiletramentos, insere o discurso político-ideológico de vertente educacional do *New London Group* nas bases do próprio texto.

Além das questões acima abordadas, há também elementos com os quais a BNCC se inter-relaciona diretamente com a proposta pedagógica dos multiletramentos. Há o incentivo explícito à produção colaborativa, com destaque para os estudantes enquanto protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar, além da inserção de variados gêneros da linguagem (Paiva, 2019), incluindo aqueles essencialmente circulantes nas tecnologias digitais (na habilidade EM13LP21).

Ao mesmo tempo, ao privilegiar “profissões e ocupações” (na habilidade EM13LP22) que estão no campo de interesse dos estudantes, pode-se depreender a clara intenção de promover a autoestima e a representação identitária desses personagens, no viés da prática transformada proposta pela pedagogia dos multiletramentos (Cadzen, 2021). Indubitavelmente, esses são tópicos caros à educação transformadora pautada no tensionamento das estruturas de poder que ratificam certos tipos de letramentos considerados canônicos. Nenhuma escolha é inocente, posto que a intencionalidade da exclusão destes ou daqueles letramentos denuncia o lugar de fala daqueles que se julgam capazes de criar as barreiras que separam “sujeitos cultos” dos que carecem de práticas de linguagem mais “sofisticadas” e formalmente institucionalizadas.

As tecnologias digitais, descritas na BNCC como aspecto irrevogável dos multiletramentos e relacionadas às “práticas sociais do mundo digital” (Brasil, 2018, p. 242), corroboram com o fato de que, desde a formação inicial, os/as docentes devem acessar as estruturas multissemióticas que constituem os textos multimodais. Afinal, são esses textos que comporão fundamentalmente o objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa. Ainda mais: espera-se que o trato que se dá a tais textos esteja desnudado de uma visão elitizante que demarca as culturas locais existentes manifestadas pluralmente na língua materna. Como já dito, não nos basta reconhecer as diversidades características de tantas

salas de aula no sistema educacional brasileiro, mas sim promover políticas linguísticas e educacionais que sejam culturalmente sensíveis a essas diferenças. Nesse sentido, o ideal a se buscar é a constante integração entre as culturas e a valorização das experiências as quais vivem estudantes e outros agentes do espaço escolar.

A proposição que fazemos aqui caminha na direção, portanto, do ensino de língua portuguesa pautado nas bases teórico-epistemológicas dos multiletramentos em pelo menos três aspectos indissociáveis. O primeiro destes aspectos tem que ver com a permanente valorização das nuances culturais dos indivíduos e sua natureza diversa no espaço escolar. Para além do reconhecimento da diversidade, há de se fomentar táticas que possibilitem a integração dos saberes e das experiências de multiletramentos de forma integrada, o que significa assumir uma perspectiva intercultural e comprometida com as especificidades das práticas de linguagem dos estudantes.

O apagamento das diferenças culturais, embasada na crença de que se falamos a mesma língua temos todos a mesma cultura — no singular — corrobora práticas discriminatórias em relação aos letramentos outros que adentram os muros da escola por vias não canônicas. Combater essa realidade é promover uma educação (inter)culturalmente sensível e libertadora, ao passo que põe em questionamento o *status quo* das hierarquias neocolonialistas centralizadoras.

Como segundo aspecto, destacamos a necessidade de lançar luz sobre a multiplicidade de linguagens a que os estudantes acessam e que fazem parte do nosso cotidiano como professores e professoras da educação básica ou como formadores de futuros docentes. Somos todos interactantes em um mundo cujas formas de expressão da linguagem se dão acentuadamente por semioses que extrapolam o código escrito. Aliado a isso, estamos cada vez mais submergidos nas tecnologias digitais, com as quais realizamos boa parte das práticas de linguagem nas situações de comunicação variadas às quais somos submetidos. Ao considerar as experiências de multiletramentos dos estudantes, nessa perspectiva intercultural considerada acima, atualizamos a noção de texto para que esse objeto de estudo central das aulas de língua portuguesa em contexto materno faça sentido para todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.

Como último aspecto, queremos chamar a atenção para a necessidade de delineamento epistemológico por parte dos/das docentes que atuam em sala de aula como mediadores do ensino de língua portu-

guesa em contexto materno (PLM). Essa proposta visa incentivar que os/as docentes reflitam sobre o como e o porquê das suas práticas e quais são as bases conceituais que fundamentam suas práticas didáticas. Essa tarefa não se trata de um mero reconhecimento de uma perspectiva pedagógica — embora isso seja de importância inquestionável. Mas, compreender a noção de ensino, de aprendizagem, de linguagem e de língua, de interação comunicativa etc. pode ser um ponto de partida determinante para uma mudança de atitude que vise atender, de forma implicada e culturalmente sensível, os estudantes enquanto atores participativos do processo educacional.

Considerações finais

A questão do ensino de língua portuguesa para falantes nativos, na educação básica no Brasil, segue impondo desafios para aqueles que atuam nas salas de aula como professores e professoras desse componente. As contribuições da proposta pedagógica dos multiletramentos, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proporcionam a oportunidade de uma reflexão que nos leva a repensar as nossas práticas e de quais modos podemos promover uma escola que não seja apenas utópica, mas que atue como aliada dos estudantes no processo de ampliação dos letramentos.

Compreender as relações de poder no espaço escolar pode ser o mote para que tenhamos uma atitude mais transgressora e subversiva do ponto de vista pedagógico. Isso implica, intrinsecamente, em compreender que em um mundo no qual as tecnologias digitais mudaram as nossas formas de interagir, é necessário fomentar um processo permanente formativo e de adaptação às multimodalidades, às múltiplas culturas e às mídias digitais. Tal compreensão é um imperativo para professores e professoras que se permitem ter um compromisso com a manutenção de práticas de linguagens que prestigiam e valorizam as identidades dos estudantes.

O ambiente escolar deve continuar sendo um espaço de negociações, em que os tensionamentos das culturas e das identidades não são camuflados, mas problematizados e ressignificados em um esforço coletivo de integração. Compreendemos, no entanto, que as proposições elencadas neste trabalho visam refletir sobre possibilidades — e não encerrar a questão — em torno de políticas linguísticas e educacionais emancipatórias e alinhadas ao espírito do tempo atual. Pensar em ca-

minhos alternativos corresponde a não se permitir conformar com um ensino deslocado do mundo real dos estudantes. Ao contrário, fomentar essas discussões, seja por meio da análise da BNCC enquanto documento normativo, seja por meio de uma reflexão das nossas próprias práticas docentes, é um ato de resistência e uma luz sobre um futuro no qual sejamos cada vez implicados nas tessituras de uma abordagem intercultural, sensível, multiletrada e integradora.

Referências

- ANECLETO, Úrsula Cunha; OLIVEIRA, Maiele dos Santos. Tecnologias digitais, pedagogia dos multiletramentos e formação de professor: caminhos da pesquisa colaborativa. In: FERRAZ, Obdália. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecnolo-miolo-RI.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.
- BAGNO, Marcos.; RANGEL, Egon. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 03 set. 2023.
- BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, p. 48-70, mai. 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/04/5087-20168-2-PB.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAZDEN, Courtney *et al.* Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais. In: RIBEIRO, Ana Elisa ; CORRÊA, Hércules Tolêdo (org.). **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*. Belo Horizonte: LED, 2021.
- ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 18 (4), 1987, p. 335-56. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>. Acesso em 15. Abr. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **LemD**, v. 19, p. 67-85, jan./abr. 2019 1 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Qy7k93zwV3DmL9rn5y4kcQs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística aplicada**: ensino de português. São Paulo: Editora Contexto, 2023.
- ROJO, Rojo; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VITORETTI, Guilherme Bernardo *et al.* Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação. **Notas de trabalho — LAP**: Laboratório de Análise de Política, Universidade Estadual Paulista — UNESP Câmpus de Franca, p. 1-21, nov. 2022 . Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepolicaspublicas/lap/2022-guilherme-vitoretti_artigo-11.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CAPÍTULO 8

Projeto didático de letramentos Potencialidades do gênero meme para a formação de sujeitos críticos



Daniela da Silva Vieira
Rafaela Aparecida Medeiros de Almeida

Introdução

A proposta pedagógica “Projeto didático de letramentos: potencialidades do gênero meme para a formação de sujeitos críticos”, compõe o caderno pedagógico — um dos produtos educacionais solicitados como conclusão do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) — e, mais especificamente, faz parte do projeto de pesquisa “Gêneros multimodais e ensino de Língua Portuguesa”. Acreditamos que a falta de uma leitura crítica desenvolvida pelos alunos da Escola Básica, sobretudo no *Instagram*, pode gerar impactos negativos em relação ao que é consumido por eles nas redes sociais. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere que ensinemos textos multimidiáticos aos alunos de modo que o trabalho da escola se aproxime da realidade deles, os quais estão constantemente em contato com as redes sociais, e podem ter seus comportamentos influenciados, de modo significativo, por elas. Por esses motivos, elegemos o gênero meme como objeto de ensino em sala de aula. Os memes são conteúdos virais e compartilháveis nas mídias sociais, apresentam elementos visuais e linguísticos que capturam a atenção do público de forma rápida e impactante, conforme evidenciado por Rushkoff (1996). Por isso, a publicidade reconhece o potencial deles em gerar engajamento e viralidade, e busca incorporá-los em suas campanhas como uma maneira de atrair a atenção e estabelecer conexões emocionais



com o público-alvo conforme esclarece Chagas (2021). Uma das apropriações possíveis seria a criação de anúncios que imitam a estética e o estilo dos memes populares, usando elementos visuais e formatos semelhantes aos encontrados nas redes sociais. Essa estratégia busca estabelecer uma identificação com o público jovem e criar uma sensação de familiaridade e pertencimento. No caso específico da publicidade estética, foco das discussões propostas nesta pesquisa, observa-se que ela passa a interferir no comportamento dos usuários, os quais são impactados pelos processos criativos do *marketing*, por meio desse, passam a desejar produtos e serviços que prometem deixá-los mais “bonitos”. Por vezes, essas publicidades que envolvem a estética compactuam com os padrões de beleza socialmente impostos, fator que contribui também para a baixa autoestima, uma vez que os sujeitos tendem a se comparar com aqueles que atuam nesse processo de divulgação de vendas pelas redes sociais: os “influencers digitais”¹. Partindo dessa contextualização, construímos um projeto didático de letramento², baseado nos pressupostos de Oliveira, Tinoco e Santos (2014) e estruturado a partir da noção de sequência didática inspirada em Schnewly, Noverraz e Dolz (2004), com vistas a abordar práticas de leitura crítica e escrita ética. Ele foi elaborado a partir de textos publicitários, com os quais os alunos têm contato por meio das redes sociais. Nosso intuito, a partir disso, foi propor questionamentos e diálogos relacionados aos possíveis impactos que a publicidade velada pode gerar no comportamento dos adolescentes. A seguir, apresentamos os objetivos gerais e específicos do projeto de letramento que compõem a pesquisa:

¹ Pessoas que utilizam as redes sociais com o objetivo de influenciar comportamentos, opiniões e decisões de consumo de seus seguidores e, por meio de parcerias com marcas e empresas, promovem produtos e serviços de forma persuasiva. Seu poder de influência é medido pelo alcance de suas publicações, interações e engajamento com a sua audiência.

² Em um projeto de letramento, são as práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e de escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e as alternativas de solução. Nesse tipo de projeto, a parceria entre professores e alunos torna-os protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir na e sobre as ações realizadas; não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas. Assim, poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante conforme pontuam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 48).

QUADRO 1: Objetivos da pesquisa e da ação

	AÇÃO	PESQUISA
OBJETIVO GERAL	Oportunizar práticas de letramento que explorem a leitura e a escrita de textos multimodais contemporâneos, com foco especial nos memes, dentro da sala de aula.	Analisar as produções dos estudantes resultantes do processo de intervenção, examinando como essas produções atendem às características prototípicas do gênero meme.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Instigar — através de práticas de leitura de textos multimidiáticos a construção do pensamento crítico dos educandos, com a intenção de oportunizar, por meio dessas práticas de leitura, que reflitam e questionem sobre mecanismos de convencimento (de caráter nocivo) ao embelezamento estético, existentes em gêneros midiáticos, pela publicidade. Promover um debate acerca da imposição dos padrões estéticos exaltados pela sociedade — por meio da abordagem de gêneros multimodais em circulação no Instagram e que apresentem a temática da “ditadura do embelezamento estético” como evidente — com o intuito de estimular um posicionamento crítico, por parte dos discentes, sobre as possíveis consequências advindas do consumo de produtos e realização de procedimentos para fins estéticos sem nenhuma assistência especializada. Oportunizar, junto aos alunos, em sala de aula, práticas de letramento de escrita que possam subsidiar a produção de memes, com o intuito de que os discentes possam transpor, nessas produções, seus posicionamentos críticos sobre as práticas de consumo de produtos/procedimentos em demasia que visam o embelezamento estético, em prol de uma ditadura da beleza.	Propor uma investigação sobre a relação entre a interação com memes e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos participantes. Colaborar com outros professores de língua materna e que tenham interesse em desenvolver trabalhos voltados à didatização do gênero meme por meio de projeto didático de letramento. Enriquecer o escopo de pesquisas na área de linguagem e letramento, oferecendo uma contribuição para pesquisadores interessados em dar continuidade às investigações.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

A ação didática tem como objetivo abordar, por meio de módulos de aprendizagem, práticas de leitura e escrita a partir de um tema de relevância social: reflexões sobre os possíveis efeitos da publicidade estética em circulação nas redes sociais, na percepção da autoimagem — e na autoestima dos sujeitos. O trabalho foi desenvolvido a partir da abordagem de textos multimodais, uma vez que o *marketing* combina variados modos a fim de atrair a atenção dos leitores, potenciais consumidores.

Para desenvolver este trabalho, apoiamo-nos na Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres (Grupo de

Nova Londres, 1996; Cazden *et al.*, 2021), convalidada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que versam sobre a noção de *design*, na perspectiva dialógica da linguagem e na concepção de gêneros do discurso proposta por Bakhtin (1992) e nas teorias de Koch e Elias (2002, 2010, 2011), Marcuschi (2008) e Solé (1998), que discorrem sobre o processo interacionista de leitura e produção textual. Também nos apoiamos em Kress e Leeuwen (2001, 2006) e Ribeiro (2016, 2021) para versar sobre a multimodalidade e sua atuação nos gêneros contemporâneos. No tocante aos multiletramentos e às tecnologias digitais, fundamentamo-nos em Rojo e Moura (2002) e Rojo e Barbosa (2015), grandes referências sobre o tema no Brasil. Especificamente em relação ao gênero meme, que será o gênero central do projeto de letramento, sustentamo-nos em: Araújo *et al.* (2020); Chagas (2021); Domingues e Pesce (2023); Furtado (2018); Guerra e Botta (2018); Lima-Neto (2014); Oliveira, Bezerra e Lêdo (2020). Para organizar o projeto de letramento, nós nos inspiramos no modelo de sequência didática sugerida Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), adaptando-o para a realidade educacional na qual estamos inseridas, conforme respaldam Costa-Hübes e Simioni (2014) e Magalhães e Cristóvão (2018). A seguir, apresentamos as questões teórico-metodológicas que embasaram a construção do Projeto Didático de Letramento.

Desenvolvimento

Nesta seção, primeiramente, faremos considerações sobre os memes e ensino de Língua Portuguesa, discutiremos o papel das práticas de leitura e escrita para o ensino de língua materna, em seguida, descreveremos os participantes da pesquisa, as etapas que compuseram o projeto didático de letramento, as categorias utilizadas para a análise dos memes e, em seguida, apresentaremos a análise das produções meméticas realizadas pelos alunos.

O meme e as aulas de Língua Portuguesa

O uso de recursos digitais e tecnológicos é valorizado pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como uma forma de promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades no século XXI. Nesse contexto, o trabalho com memes pode ser explorado como uma estratégia pedagógica para desenvolver habilidades como a leitura crítica, a escrita ética e o exercício da criatividade. Ao trabalhar com

esse gênero, é importante que os educadores contextualizem sua utilização, abordando questões como o uso responsável da internet e a ética digital. Além disso, é fundamental que os memes sejam selecionados de forma adequada, levando em consideração a faixa etária dos estudantes e os objetivos pedagógicos da atividade.

No entanto, é importante ressaltar que ainda há uma limitação no número de trabalhos acadêmicos que abordam o uso pedagógico do gênero meme, principalmente devido à falta de recursos tecnológicos em muitas instituições brasileiras conforme evidenciado por Souto (2023, p. 187), o qual afirma que “a falta de infraestrutura tecnológica que limita a conectividade nas escolas públicas é um obstáculo significativo e a superação exige políticas públicas que garantam a igualdade de acesso”. Além disso, a formação adequada dos professores para trabalhar com gêneros essencialmente virtuais, como os memes, ainda é um desafio, já que muitos docentes não possuem conhecimento e experiência necessários para explorar esses gêneros multimodais da contemporaneidade conforme evidenciado pela mesma teórica. Dessa forma, embora a BNCC sugira o trabalho com gêneros digitais, é importante reconhecer as dificuldades e as limitações que existem para sua implementação efetiva nas práticas educacionais, de forma a exigir investimentos em infraestrutura e formação docente adequada.

Com base nisso, o objetivo desta pesquisa é explorar o gênero meme não apenas como uma forma de humor, mas também como um gênero que combina diferentes modos semióticos e textos prévios, visando gerar a identificação e a sociabilização, além de levar informação aos leitores. É inegável que a maioria dos estudantes já tem contato com esse gênero fora do ambiente escolar. No entanto, a escola desempenha um papel fundamental na formação de leitores e autores de textos, capacitando-os a participar de maneira adequada em diversos contextos comunicativos por meio de gêneros, sejam eles escritos ou orais, físicos ou virtuais.

Diante do exposto, é essencial desenvolver práticas de letramento atreladas ao meme de modo que o trabalho com esse gênero seja profícuo e contribua com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes, sobretudo os do ensino fundamental. Sobre a proposição de materiais didáticos que envolvam o meme, Ribeiro (2021, p. 163) afirma que “sempre haverá temas e textos em circulação aptos a se tornar motivações e inspirações para a aula de língua, ensejando atividades de leitura e produção textual”. Ademais, “os memes em sala

de aula são uma oportunidade para aprimorar a leitura de contexto, a leitura inferencial, a multimodalidade, tropos como a ironia, a metáfora e a metonímia e, principalmente, a prática do letramento crítico e multiletramento” (Ribeiro, 2021, p. 67).

Nesse sentido, espera-se que esse processo permita o desenvolvimento do “poder semiótico” dos alunos, conforme defendido por Kress (2003) e destacado por Ribeiro (2021). Esse “poder semiótico” capacita os sujeitos a se comunicarem de maneira cada vez mais criativa, crítica e eficaz, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para expressar suas ideias e compreender as mensagens complexas presentes nos textos multimodais contemporâneos.

Para tanto, Ribeiro (2021) aponta camadas interessantes a serem abordadas nas aulas que envolvem a abordagem desse gênero multimodal. A primeira está relacionada ao uso da metalinguagem para fazer considerações sobre as escolhas feitas para compor o texto como a fonte, o enquadramento, a ilustração, etc. Além disso, a estudiosa sugere, após a identificação dos modos que compõem o texto, uma análise mais aprofundada sobre o sentido que há por trás de cada escolha e destaca, ainda, como a organização (o *layout*) contribui para o sucesso ou para o insucesso da produção, visto que o alinhamento e a posição dos elementos também podem conferir sentidos ao texto.

Dessa forma, o projeto didático de letramento vinculado a esta pesquisa tem como propósito apresentar atividades pedagógicas que possibilitem aos alunos debater, refletir e (des)construir memes de forma contextualizada, a partir de tema relevante para a juventude. O objetivo é que este trabalho promova a participação ativa dos estudantes, permitindo-lhes utilizar o gênero virtual no exercício da cidadania.

Por meio de uma sequência didática adaptada, os alunos tiveram a oportunidade de explorar os memes como instrumentos de expressão, crítica e reflexão sobre questões sociais, políticas e culturais. Ao lerem, debaterem e (des)construírem memes de forma contextualizada, eles tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades de análise crítica, interpretação de texto e produção textual, ao mesmo tempo em que foram incentivados a refletir sobre seu papel como cidadãos ativos na sociedade.

Abordar a riqueza multimodal desses textos contemporâneos é essencial para a formação de sujeitos mais atuantes na vida em sociedade. Assim, esta pesquisa buscou contribuir para a compreensão do potencial pedagógico dos memes, enfatizando a importância de explorar sua

linguagem multimodal, suas estratégias persuasivas e suas conexões com a cultura e com os discursos sociais. Ao desenvolvê-la, pretendeu-se promover a capacidade dos estudantes de analisar criticamente, produzir e interpretar memes de forma consciente e reflexiva, tornando-os participantes ativos na construção de significados e na comunicação contemporânea.

A seguir, discutiremos o papel das práticas de leitura e escrita para o ensino de língua materna.

O papel das práticas de leitura e escrita para o ensino de Língua Portuguesa

As práticas de leitura e escrita são essenciais para a condução de um projeto didático de letramento. Considerando que, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a orientação ao professor é que a base da aula de língua materna seja o texto, visto como espaço de interação, e que essa diretriz vem ainda mais forte com a BNCC, é essencial que pesquisas sejam propostas com o intuito de orientar o docente no tocante ao trabalho com o eixo de leitura e o de produção (sobretudo dos textos multimodais) em sala de aula.

Especificamente em relação à prática de leitura, Solé (1998) ressalta que o leitor, em um processo contínuo, ativa a memória e levanta hipóteses que poderão ou não ser confirmadas pelo texto a posteriori. Assim, o leitor não é só um decodificador das informações, uma vez que, a partir do texto, ele reflete, faz comparações, concorda, discorda e produz novos sentidos.

Além de abordar as práticas de leitura, é essencial desenvolver as práticas de escrita dos educandos, uma vez que ambas são indissociáveis e que os alunos pertencem a uma geração em que o ritmo de (trans) formação dos gêneros textuais está cada vez mais acelerado e que, para interagir bem em sociedade e conquistar prestígio social, é necessário dominá-los e saber utilizá-los de maneira adequada ao contexto. Dominar, nesse caso, refere-se tanto ao fato de desenvolver estratégias para compreender os diferentes gêneros textuais, quanto desenvolver estratégias para produzi-los em atenção às necessidades comunicativas da vida em sociedade.

As teorias que versam sobre as práticas de leitura e escrita são essenciais para a organização e para o êxito do trabalho docente. No entanto, é inegável que os textos disponíveis vêm sofrendo mudanças provocadas, sobretudo, pela corrente tecnológica que faz emergir di-

versificados gêneros textuais resultantes da combinação de gêneros já existentes que passam a assumir novas combinações, a fim de atender às novas necessidades comunicativas na contemporaneidade. Sobre isso, Marcuschi (2010) esclarece que os gêneros textuais não surgem diretamente das tecnologias, mas sim da forma como as pessoas utilizam essas tecnologias e como elas afetam as atividades comunicativas cotidianas. Nessa perspectiva, é necessário promover práticas educacionais que abordem a maleabilidade possível na construção dos gêneros textuais, levando os alunos a refletirem sobre as semioses envolvidas no processo de produção dos textos contemporâneos, bem como propor estratégias importantes no processo de leitura desses textos multimodais para que, assim, seja possível desenvolver atividades significativas em sala de aula e que colaborem com as práticas comunicativas em contextos extra escolares, inclusive em esferas da vida pública.

De acordo com os teóricos e levando em consideração as orientações propostas pela BNCC, é necessário propor novas formas de abordar os textos de maneira que valorize a complexa combinação de fatores que os viabiliza: fatores formais, funcionais e veiculares. Não se trata de deixar o verbal e o formal em segundo plano, mas sim de relacioná-los ao veículo de comunicação e às múltiplas semioses empregadas e que colaboram para que a função social do gênero seja atingida.

Nos memes, é crucial que a composição do *layout* seja legível e concisa, já que se trata de um gênero de comunicação rápida e amplamente divulgado. Nesse sentido, uma escolha cuidadosa dos elementos que compõem o texto, bem como da fonte utilizada, pode contribuir para aumentar sua legibilidade. É importante lembrar que, considerando os propósitos e as características essenciais desse gênero, a falta de legibilidade pode comprometer o processo de interação.

Além disso, a visibilidade adequada desempenha um papel crucial para que um meme seja bem recebido pelo público e compartilhado com mais pessoas. Nesse sentido, é importante levar em consideração alguns aspectos, como as dimensões do gênero, uma vez que ele deva ser projetado para se adequar à tela do celular. A garantia de uma boa visibilidade contribui para ampliar o alcance e o impacto do meme.

De acordo com Ribeiro (2021), que se baseia em Villas-Boas (2003), destaca-se ainda que a legibilidade e a visibilidade são utilizadas como mecanismos que contribuem para as práticas de consumo. Essas estratégias envolvem escolhas criteriosas de fonte, imagens, tipo de suporte

e disposição dos elementos textuais, com o objetivo de atrair os leitores e os potenciais consumidores.

Dessarte, a produção de um texto multimodal na atualidade perpassa por questões que envolvem também o domínio das tecnologias e o letramento digital, uma vez que essas são “parte fundamental dos processos semióticos: por meio dos tipos de sentidos que elas

favorecem ou facilitam e pelo acesso diferenciado que elas promovem aos sentidos construídos pela produção e pela recepção” (Leeuwen, 2006, p. 216 apud Ribeiro 2021, p. 32). Tendo em mente que os estudantes estão cada vez mais engajados nas mídias digitais, é interessante partir desse ambiente no qual os alunos estão inseridos para, a partir dele, promover práticas significativas de leitura e escrita de textos multimodais. É o que foi proposto no Projeto Didático de Letramentos que será apresentado mais à frente.

Passemos para a descrição dos participantes da pesquisa.

Descrição dos participantes da pesquisa e das etapas do Projeto didático de Letramento: uma breve contextualização

A turma que participou da pesquisa cursava, em 2023, o nono ano do ensino fundamental regular, em uma escola municipal situada em Chiador, Minas Gerais, e era composta por 40 estudantes. A proposta de intervenção foi implementada no último bimestre do ano letivo em questão. O desenvolvimento do projeto levou um total de 20 horas-aula e, de maneira abrangente, os estudantes demonstraram considerável interesse em participar. Os módulos do Projeto de letramento foram: **apresentação da situação**: apresentação dos objetivos de ensino; **módulo de reconhecimento do gênero**: reconhecimento do gênero meme; **módulo 1**: abordagem do gênero textual meme e dos seus propósitos comunicativos; **módulo 2**: abordagem da relação entre os textos multimodais em circulação nas mídias digitais e suas implicações no comportamento humano; **módulo 3**: apresentação de textos que questionam, problematizam e convidam à reflexão acerca dos efeitos que o excesso de publicidade e seus desdobramentos podem gerar na vida de mulheres jovens; **módulo 4**: reforço sobre o quanto a plataforma *YouTube* pode contribuir com o compartilhamento de reflexões a partir da divulgação de textos multimodais; e **produção final**: solicitação de criação de memes, feita pelos alunos. A seguir, apresentamos o diagrama do Projeto Didático de Letramento.

Figura 1: Projeto Didático de Letramento

Diagrama dos módulos do projeto didático de letramento



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024

Em um primeiro momento, **na apresentação da situação**, falamos sobre a proposta de atividade, a partir de um diálogo que antecede a leitura. Em seguida, foi essencial apresentar aos alunos modelo do gênero textual — **módulo de reconhecimento** — que será o foco da sequência didática. Dessa forma, não houve a solicitação de uma produção inicial, mas um módulo com vistas ao (re)conhecimento e ao estudo do gênero por parte dos estudantes. Essa etapa desempenhou a função de um indicador, de forma a permitir que os demais módulos de aprendizagem fossem delineados conforme sugerem Costa-Hübes e Simioni (2014).

Dito isso, os **módulos 1, 2, 3 e 4** serão propostos com o intuito de ampliar o repertório linguístico, social e cultural e desenvolver as estratégias de leitura e escrita, de acordo com os pressupostos de Solé (1998), Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2011), que viabilizem a reflexão acerca dos fatores sociais, discursivos e, linguístico-discursivos e as semioses que compõem o gênero segundo Kress (2003) e Ribeiro (2021) aumentando, assim, as capacidades do estudante para que esse possa, então, produzir o texto com autonomia e segurança. Para tanto, após os módulos desenvolvidos com o objetivo de ampliar as capacidades dos estudantes, sistematizamos as principais características que compõem o gênero e que foram observadas pelos discentes, atitude a qual contribui com a etapa subsequente que envolve o planejamento e a produção textual.

Após todo esse processo construtivo e interativo, a última etapa, ou seja, a de **produção**, promoveu um uso socialmente relevante das pro-

duções dos estudantes, de modo que eles se sentissem protagonistas de seu processo de ensino-aprendizagem e reconhecessem o valor dos debates e das interações abordadas para comunidade sociocultural na qual estão inseridos, contribuindo de alguma forma para melhorá-la. Após a produção textual, desenvolvemos uma etapa de revisão com questões de análise e reflexão acerca da adequação das produções, quando levamos em consideração o contexto e os objetivos comunicativos, com o objetivo de verificar se os conhecimentos foram consolidados ou não. Nessa parte, elaboramos um *checklist* para que os alunos pudessem fazer uma constatação sobre o nível de adequação da produção que eles fizeram.

Assim, os memes alinhados com a proposta foram encaminhados para divulgação, enquanto aqueles que demandavam ajustes foram discutidos e adaptados, com os alunos, sob orientação da docente. A divulgação ocorreu no evento “Manhã de Talentos” da escola, e as produções também foram encaminhadas para que pudessem ser divulgadas nas redes sociais da instituição.

O projeto de letramento teve como intuito possibilitar o ensino-aprendizagem do gênero *meme*, mas, também, perpassou por outros gêneros que envolvem a temática do projeto de letramento e a esfera de circulação das redes sociais. São eles: anúncio publicitário via *post* de *Instagram*: (*publi*)*post*, narrativa audiovisual (*videoclipe*) por meio da ferramenta *YouTube*, comentário do *YouTube* e entrevista para canal no *YouTube*. Após a exploração dos gêneros multimodais multimidiáticos, ao longo do projeto didático de letramento, os alunos tiveram a oportunidade de ressignificar o gênero *meme* em uma proposta de produção que teve como objetivo maior oportunizar aos estudantes que desenvolvessem um papel ativo de *design*³. Isso possibilitou-lhes recontextualizar sentidos e propor novas percepções, impactando, assim, aqueles integrantes da comunidade escolar que acessarem as produções multimodais, sejam eles alunos, professores, responsáveis sejam demais integrantes da esfera comunicativa.

As categorias de análise

Conforme já apontado, utilizamos a noção de gêneros do discurso para embasar a pesquisa e, ao adotar a perspectiva dos gêneros como

³ Este termo refere-se ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos sujeitos, de modo que esses possam atuar, por meio da linguagem, nos mais variados contextos da sociedade. O termo foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (1996).

constructos sociais relativamente estáveis conforme aponta Bakhtin (1992), os memes serão avaliados com base nos estudos de Guerra e Botta (2018) que apontam a atenção aos seguintes aspectos para que um texto se encaixe no gênero meme:

QUADRO 2: A composição dos memes

CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL I	Imagem + bordão.
CONTEÚDO TEMÁTICO	Reação, crítica ou comentário acerca da temática “Ética, autoestima e consumo consciente”.
ESTILO VERBAL	Mensagem curta, escrita de forma simplificada.

Fonte: Adaptado pelas autoras (2024) a partir de Guerra; Botta, 2018.

Além disso, Guerra e Botta (2018) dialogam com Ribeiro (2021) ao enfatizarem a importância do *layout* na promoção e na compreensão dos memes, de modo que textos mais claros, adequados à leitura via plataformas digitais e interessantes tendem a alcançar maior número de interlocutores. Outrossim, Ribeiro (2021) aponta que, nos memes, fatores como a intertextualidade e a intergenericidade são interessantes para a construção dos sentidos nesses textos. Além disso, Ribeiro (2021) aponta que aspectos como a escolha da fonte, o enquadramento, a ilustração e o *layout* compõem camadas importantes e que devem ser escolhas minuciosas no processo de produção desses textos multimodais. A estudiosa, embasada em Kress e Van Leeuwen (2006), elucida que, nos memes, devem ser considerados também o valor da informação (distribuição dos elementos no texto), a saliência (proposição de elementos atrativos de atenção) e o *framing* (a forma como os elementos se conectam no texto). Dessa forma, os memes foram avaliados com base nos critérios propostos por Guerra e Botta (2010, 2018) e por Ribeiro (2021).

A seguir, analisaremos esses aspectos nas produções meméticas dos alunos, fruto da pesquisa.

Análise das produções meméticas realizadas pelos alunos

Os estudantes demonstraram engajamento ao longo do projeto e, ao final, foram produzidos dezesseis memes, sendo 8 em duplas e 8 individualmente. A seguir, apresentamos os memes produzidos pelos discentes ao final do projeto:

(Multi)letramentos e formação docente

QUADRO 3: Os memes produzidos pelos discentes

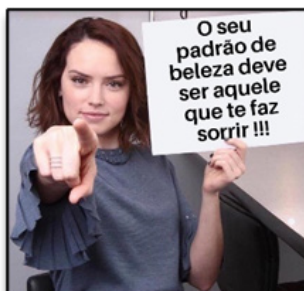
Memes produzidos pelos discentes

Produção memética 1



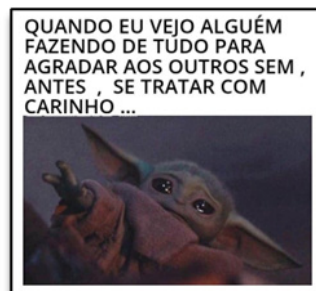
Fonte: Aluno A

Produção memética 2



Fonte: Alunos B e C

Produção memética 3



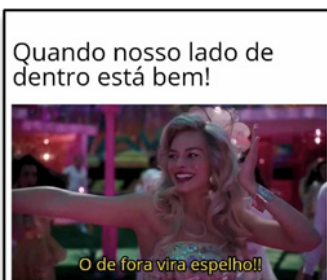
Fonte: Aluno D

Produção memética 4



Fonte: F e G

Produção memética 5



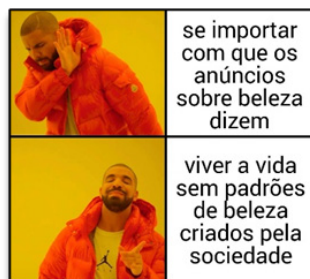
Fonte: Aluno H

Produção memética 6



Fonte: Alunos I e

Produção memética 7



Fonte: Aluno K

Produção memética 8



Fonte: Aluno L

Produção memética 9



Fonte: Aluno M

Produção memética 10



Fonte: Aluno N

Produção memética 11



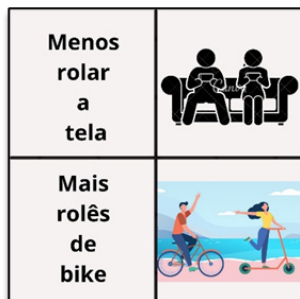
(primeira versão)



(Segunda versão)

Fonte: Aluno O

Produção memética 12



Fonte: Alunos P e Q

Produção memética 13



Fonte: Aluno R

Produção memética 14



Fonte: Alunos S e T

Produção memética 15



Fonte: Alunos U e V

Produção memética 16



Fonte: Alunos W e Y

Elaborado pelas autoras, 2024

Por questões de limitação de espaço, procederemos à análise das produções prototípicas 3, 7, 9 e 11. No entanto, salientamos que é possível acessar a análise completa de todas as produções ao consultar a pesquisa na íntegra disponível no site do ProfLetras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O meme 3 utiliza uma estrutura comunicativa que se divide em duas partes. A superior, onde a linguagem verbal é empregada para introduzir circunstância temporal com a expressão “quando”, fazendo referência a situações em que sujeitos priorizam agradar aos outros em detrimento de cuidar de si mesmos. Na parte inferior, há a representação de uma personagem com expressão triste e olhos lacrimejantes, simbolizando a reação do autor ou compartilhador ao presenciar situações como as mencionadas na parte superior do meme. A figura usada nesse meme é a do mestre Yoda, conhecido pela sua sabedoria no universo do filme Star Wars, o que evidencia a presença de intertextualidade e intergeneridade no meme. Essa escolha de imagem se mostra pertinente, pois contribui para uma campanha de sensibilização, incentivando uma reflexão importante sobre a relação entre pressões estéticas e autoestima.

Analizando-o à luz dos elementos fundamentais ao gênero, como proposto por Guerra e Botta (2018) e embasado em Bakhtin (1998), o meme alinha de forma coerente a linguagem verbal e não verbal. Essa conexão se estabelece por meio de uma fonte de texto que facilita a leitura e um enquadramento que enfatiza o olhar do desenho do mestre Yoda, desempenhando um papel crucial na construção dos significados do texto. Esses elementos são organizados de maneira ponderada, apresentando um *layout* eficaz para transmitir os significados desejados. A mensagem do meme é concisa e redigida em uma linguagem de fácil compreensão, o que é um fator essencial para aumentar a visibilidade e a disseminação ampla de um meme.

O meme 7 destaca uma oposição entre a preocupação com a influência do *marketing* na definição de beleza e a busca por uma vida livre dos padrões socialmente impostos. Essa argumentação é articulada por meio da combinação entre linguagem verbal e não verbal, elementos comumente empregados na composição de memes. No contexto temático, o meme critica os padrões de beleza veiculados em anúncios, de forma a sugerir que se distanciar desses padrões pode levar a uma maior satisfação pessoal, alinhando-se, assim, à proposta do projeto.

O estilo verbal adotado pelo autor é caracterizado por uma linguagem clara, objetiva e pela ausência de sinais de pontuação, similar

a alguns dos memes apresentados no projeto didático de letramento. A fonte utilizada é de tamanho grande e contrasta com o fundo branco, conferindo destaque ao texto.

A estrutura do meme é dividida em quatro partes iguais por linhas verticais e horizontais. A linha vertical separa a reação da personagem, à esquerda, da explicação dessa reação, à direita. Além disso, a linha horizontal sugere implicitamente uma divisão temporal, insinuando a noção de “antes e depois” no meme. Essa abordagem reflete a noção de *framing* proposta por Ribeiro (2021), de modo que a presença dessas linhas contribui para a construção de significados no texto. As ilustrações escolhidas são populares nas mídias digitais e frequentemente usadas em *remixes* que expressam ideias opostas. O estudante demonstrou habilidade ao empregar esse par de imagens populares na construção de sua argumentação, mobilizando o *layout* a fim de reforçar os significados do texto. Dessa forma, aspectos como visibilidade, inteligibilidade e espetacularização foram considerados na composição do meme.

O **meme 9** estabelece uma crítica a partir da comparação entre duas situações: aquela em que o sujeito aceita suas peculiaridades e outra em que busca se adequar aos padrões alheios na tentativa de ser aceito. Essa comparação evidencia uma crítica pertinente ao tema proposto pelo projeto, alinhando-se ao conteúdo temático esperado. Composicionalmente, o meme emprega uma combinação multimodal de linguagem verbal e não verbal.

No que se refere ao estilo verbal, o meme 9 também adota uma linguagem clara, objetiva e opta por não utilizar sinais de pontuação, o que, como dito, é um recurso comum neste gênero. Na porção superior do meme, a linguagem verbal contextualiza o ‘tipo’ de pessoa ilustrado na imagem abaixo, permitindo ao leitor entender primeiramente a categoria à qual o meme se refere e, em seguida, relacionar a aparência do sujeito ao perfil comportamental descrito verbalmente.

A fonte escolhida facilita a leitura, enquanto as ilustrações são cuidadosamente selecionadas e enquadradas para possibilitar a comparação do mesmo personagem, Sr. Incrível (do filme Os Incríveis), em duas situações distintas. Essa comparação reforça a argumentação de que, quando a pessoa se aceita, ela está em melhor condição do que quando busca ser uma cópia de outros, sem criticidade, simbolizado por uma imagem obscura e pouco nítida, semelhante a um xerox. Esse aspecto revela a presença de metáfora no meme, uma figura de linguagem abordada no projeto didático de letramento, visto que o xerox representa o desejo de imitar os outros sem valorizar suas próprias características.

A escolha das cores para compor as imagens do meme é crucial para a criação da crítica, por meio do efeito de oposição gerado pelas imagens posicionadas lado a lado. Essa estratégia destaca a contrastante abordagem entre aceitar-se e buscar ser uma cópia.

Dessa forma, é perceptível que esse meme contempla os aspectos de visibilidade, inteligibilidade e espetacularização, considerados essenciais por Guerra e Botta (2018) na construção de memes.

O meme 11 é constituído a partir da *remixagem* de uma imagem amplamente utilizada em memes, retratando a cantora Joelma. Inicialmente, a expressão facial de Joelma parece refletir tristeza e baixa autoestima, posteriormente, em tons mais claros, ela aparece sorridente e satisfeita, mudança a qual enfatiza que não é necessário adquirir produtos ou realizar procedimentos para ser bonita, pois sua beleza é natural. Essa reação do meme está alinhada ao conteúdo temático esperado para um meme que promove a autoestima.

Para compor o meme, o autor relaciona linguagem verbal e não verbal, seguindo um estilo verbal informal, comum nesse gênero textual. Na primeira versão, a fonte escolhida para a parte verbal, posicionada à direita com letras pequenas, dificulta a leitura. Também merece destaque que o baixo contraste da linguagem verbal prejudica o aspecto de saliência no texto.

Em uma versão revisada do meme, o autor foi orientado a reduzir a frase para ampliar o tamanho da letra, facilitando, assim, a leitura. Além disso, o estudante, na reescrita, optou por aplicar contraste à fonte de modo que fosse conferida saliência à linguagem verbal.

A expressão facial de Joelma é proeminente no meme, direcionando a atenção do leitor para a reação da personagem diante do conteúdo verbal. A escolha cuidadosa da posição dos elementos no meme reflete o valor da informação, conforme apontado por Ribeiro (2021). A transição da imagem colorida para uma mais clara é comumente utilizada para simbolizar uma mudança de humor, o que também comunica e influencia os sentidos do texto.

A representação de Joelma em dois momentos não apresenta uma divisão explícita a fim de simbolizar uma mudança abrupta de pensamento e, por conseguinte, de reação diante de determinado pensamento. A ausência de elementos desconectores entre as partes do meme, chamada de *framing* por Ribeiro (2021), contribui para essa representação.

Dito isso, o *layout* foi organizado de maneira coerente no meme, visando contemplar os aspectos de visibilidade, inteligibilidade e espetacularização, conforme sugerido por Guerra e Botta (2018).

De modo geral, frente a esse desafio, os estudantes demonstraram proficiência tanto no uso das novas tecnologias, uma vez que os memes foram produzidos por meio de um aplicativo, quanto na seleção, na mobilização e na combinação de modos para expressar seus posicionamentos críticos diante da temática em discussão.

Considerações finais

Os discentes obtiveram êxito na elaboração dos memes, porque manifestaram seus posicionamentos críticos frente às estratégias incisivas do *marketing*. No contexto da campanha de sensibilização “Ética, consumo consciente e autoestima”, os estudantes adotaram abordagens multifacetadas, englobando elementos humorísticos, críticas diretas, orientações e reflexões. As criações dos alunos revelaram-se de grande valia para uma campanha centrada na promoção da autoestima e no cultivo de uma postura crítica perante as exacerbadas investidas do *marketing*.

O projeto didático de letramento emergiu como uma ferramenta construtiva, explorando práticas de letramento a partir de textos multimodais contemporâneos, notadamente em memes, incitando o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e fomentando discussões acerca dos padrões estéticos vigentes na sociedade, particularmente na plataforma *Instagram*. Além disso, viabilizou práticas de escrita voltadas à produção de memes, algo que oportunizou aos alunos a expressão de suas posições críticas em relação às práticas excessivas de consumo voltadas aos padrões estéticos.

Assim sendo, um Projeto Didático de Letramento, com ênfase na didatização do gênero meme e voltado para uma temática atual e relevante para a juventude, emerge como uma abordagem positiva nas aulas de língua materna, constituindo-se não como uma abordagem prescritiva, mas sim como referencial para a exploração de práticas de leitura e escrita por meio de um projeto didático de letramento centrado na didatização do gênero meme.

Referências

- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ARAÚJO, M. D. V.; FRADE, I. C.; MORAIS, L. M. (org.) **Termos e ações didáticas sobre cultura escrita digital** : NEPCED na escola. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale/NEPCED, 2022.

- ARAÚJO, E. P. de O.; PAULA, C. P. A. de; SILVA NETO, J. R.; DIAS, D. de A.; FERREIRA, C. P. O meme como estratégia de marketing institucional em redes sociais digitais. **Media & Jornalismo**, v. 20, n. 36, p. 73-91, 2020. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/mj/article/view/2183-5462_36_4 Acesso em: 9 jun. 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular** — Língua Portuguesa. Brasília, 2018.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. Org.: Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.
- CHAGAS, V. Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura. **BIB — Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, n. 95, 2021. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/119> Acesso em: 9 jun. 2023.
- COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS REGISTRO, E. S. **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- DOMINGUES, Q. A. de S. S.; PESCE, L. Memes, Discurso e Práticas Pedagógicas: uma revisão de literatura (2011-2022). **Temas & Matizes**, v. 16, n. 27, p. 232-264, 2023. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/30310> Acesso em: 9 jun. 2023.
- DOMINGUES, Q. A. de S. S.; PESCE, L. Memes, Discurso e Práticas Pedagógicas: uma revisão de literatura (2011-2022). **Temas & Matizes**, v. 16, n. 27, p. 232-264, 2023. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/30310> Acesso em: 9 jun. 2023.
- FURTADO, R. M. A liquidez discursiva no século XXI: os memes e seu caráter carnavalesco. **Verbum**, v. 7, n. 1, p. 135-154, 2018.
- KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold, 2001.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.
- LIMA NETO, Vicente de. **Um estudo da emergência de gêneros no Facebook**. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12573>. Acesso em: 16 abr. 2025..
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- OLIVEIRA, U. Meme: gênero e prática de ensino pela sequência didática. **Entretextos**, v. 19, n. 2, p. 63-89, 2019.
- OLIVEIRA, N. M. A. de; BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. de O. Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa. **Revista Linguagem em Foco**, v. 12, n. 3, p. 9-29, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4155> Acesso em: 14 jun. 2023.
- OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2014. 116 p. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/js-pui/bitstream/1/11787/1/E-book%20Projetos%20de%20letramento.pdf>>. Acesso em: 23.jun. 2024.
- ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.68
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- RUSHKOFF, D. **Media virus**: hidden agendas in popular culture. Nova York: Ballantine Books, 1996.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998;
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOUTO, Ingrid Nicola. **Influenciadores educacionais**: um estudo sobre a prática pedagógica com memes da internet. 2023. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/242021>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, 1999.

Formação de professores e a ferramenta digital colaborativa blog



Ana Cláudia Oliveira Araujo
Anair Valênia

Considerações iniciais

Vivemos um momento em que a tecnologia permeia múltiplos aspectos de nossa vida, inclusive a educação, oferecendo oportunidades para alunos e professores explorarem novas formas de aprendizado, interação e colaboração. Ao considerar seu impacto no ambiente escolar e nas atividades cotidianas, percebemos que as ferramentas digitais podem aprimorar a comunicação, facilitar o compartilhamento de informações, promovendo a construção e a disseminação do conhecimento.

Nesse contexto, é nossa intenção neste capítulo examinar a ferramenta digital *blog* na formação dos professores e como recurso pedagógico. Consideramos a tecnologia como um componente valioso dos processos de ensino e aprendizagem, enriquecendo o ambiente educacional com os recursos disponíveis. Para tal, é preciso compreender a importância da integração da cultura digital na prática pedagógica, aproveitando todo o potencial que as tecnologias oferecem. Nesse sentido, autores como Sartori e Soares (2013), Marcuschi e Xavier (2010), Fischer (2007), Nunes (2007), Matta (2002), dentre outros, nos alertam sobre aspectos relevantes para se adotar e integrar as novas tecnologias no ambiente escolar.

À medida que avançamos nesse debate nas escolas de Educação Básica, percebemos que os professores enfrentam desafios significativos na implementação e manutenção dos recursos tecnológicos. Em um cenário contemporâneo de uso das ferramentas tecnológicas digitais, o *blog* apresenta-se como uma plataforma significativa no ambiente edu-



cacional, cujo propósito central é oferecer conteúdo e recursos que permitam a interação e colaboração entre professores e alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Esse tipo de ferramenta gratuita não requer conhecimentos avançados para sua criação e manutenção, além de possibilitar a inclusão de uma variedade de mídias, como vídeos, animações e áudios, tornando-se um recurso atrativo e contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de ensino e aprendizagem.

O *blog* é um espaço onde diversas semioses se integram em redes hipertextuais. Ele possibilita atividades interativas dentro e fora dos portões da escola, com flexibilidade de horários, estimulando a produção de textos, a reflexão crítica e a aprendizagem cooperativa. Permite, ainda, a interação entre autor e leitor e a participação colaborativa e ativa dos leitores por meio de comentários e discussões, ampliando o letramento com a construção de sentidos em redes hipertextuais e hipermidiáticas. Em uma aprendizagem colaborativa, “o conhecimento é construído conjuntamente, ou seja, coconstruído, porque existe interatividade” (Okada, 2003, p. 276) e oportunidade para que todos possam “participar e intervir no processo através da criação e reconstrução das mensagens (coautoria), com opção para selecionar, combinar e permutar estas informações, além de produzir outras narrativas possíveis na sua potencialidade” (Okada, 2003, p. 276). Dessa forma, ao explorar o potencial do *blog* no ensino de língua, vislumbramos uma oportunidade de estimular o interesse dos alunos, ampliar as práticas pedagógicas e promover a interação e a aprendizagem colaborativa.

Ao longo deste capítulo, discutiremos como a tecnologia pode ser uma aliada poderosa no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto do ensino de língua. Examinaremos como as ferramentas digitais colaborativas, mais especificamente os *blogs*, podem transformar a dinâmica da sala de aula, promovendo uma aprendizagem mais participativa, colaborativa, crítica e contextualizada. Consideramos que a tecnologia pode ser uma ótima ferramenta de ensino e devemos explorar seu impacto no processo educacional e nas atividades cotidianas de alunos e professores, podendo melhorar a comunicação no ambiente escolar, facilitando o compartilhamento de informações, retorno de atividades, construção colaborativa de conhecimento e interação síncrona e assíncrona.

Diante desse contexto, discutiremos, a seguir, as ferramentas tecnológicas digitais como recurso pedagógico e, em seguida, iremos explorar especificamente o *blog* como mediador de atividades relacionadas à aprendizagem.

Tecnologias digitais e o ensino

A tecnologia na contemporaneidade tem se fortalecido como uma grande aliada nos processos de ensino e aprendizagem, pois desperta a curiosidade e o interesse dos alunos da Educação Básica que estão inseridos na chamada “sociedade da informação”¹. Nesse contexto, torna-se cada vez mais necessário que o professor se aproprie dos recursos tecnológicos, aplicando-os em sala de aula. Como a educação e a comunicação são indissociáveis, é importante que o docente possa valer-se de um aparato tecnológico que possibilite aulas mais interativas e dinâmicas por meio de recursos eletrônicos.

É preciso, então, uma familiarização com a cultura digital para que, a partir da experiência que o docente já possui em relação ao ensino, possa refletir acerca de práticas pedagógicas outras para executar com seus alunos. A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma discussão sobre a cultura digital a considerando como uma diversidade contemporânea e já constituinte de todos os sujeitos, juntamente com outras culturas relevantes:

Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 68).

Diante desse cenário contemporâneo que está em constante evolução, Matta (2002, p. 8) nos relata que:

[...] os meios informatizados são como ambientes nos quais a mente humana encontra espaço para dialogar consigo mesma, assim como para facilitar a organização e sistematização do processo de construção do conhecimento. Os computadores são então meios nos quais se desenvolve o pensamento crítico e reflexivo. É possível, portanto, considerar os conceitos de mediação da aprendizagem [...] nestes ambientes.

Nesse mesmo pensamento, Nunes (2007) nos informa sobre a necessidade de se atentar para o fato de que a tecnologia na sala de aula

¹ Sociedade da Informação é um termo que surgiu no século XX, no momento em que a tecnologia teve grandes avanços. Após a grande expansão das telecomunicações e informática na década de 1970, a sociedade apresentou novas condições para o processamento de informação e desenvolvimento de novas tecnologias.

não deve servir apenas como suporte, mas que esteja presente inclusive na concepção do projeto tecnológico-pedagógico na escola, e possa integrar, de forma abrangente, os protagonistas que fazem parte do processo educacional — professores, alunos, direção, coordenação, famílias etc. A tecnologia torna-se então um subsídio para que o professor potencialize em seus alunos um pensamento crítico e reflexivo, necessário em múltiplas situações de sua vida (Nunes, 2007, p. 2). Corroborando com esse pensamento, Fischer (2007, p. 3) nos esclarece que:

fazer a história de objetos técnicos, imagens, textos, sons, produtos audiovisuais, obras de arte, tomando-os por dentro de certa discursividade, estabelecendo as complexas relações entre um certo tempo, as verdades que nele se procura veicular e reafirmar, a materialidade da produção dessas verdades, as lutas em jogo e os modos de sujeição e subjetivação a elas correspondentes. Essa trama é que precisa ser descrita, quando nos debruçamos, por exemplo, sobre materiais midiáticos audiovisuais, em articulação com a vida de alunos e professores em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Tanto a escola quanto os docentes e discentes precisam caminhar juntos no acompanhamento dessas transformações tecnológicas, entretanto, são muitos os desafios ainda existentes em relação à implantação e à manutenção desses recursos no espaço escolar. Devido à necessidade do mundo contemporâneo de integrar a tecnologia às diferentes esferas da sociedade, Sartori e Soares (2013) afirmam que “no mundo atual, em que é preciso educar numa sociedade em que os dispositivos tecnológicos e midiáticos produzem outras sensibilidades, deslocalizam o saber, inauguram novas formas de expressão, Comunicação e Educação caminham juntas” (Sartori; Soares, 2013, p. 12). O que demonstra a necessidade de educarmos por meio da tecnologia.

Nessa mesma concepção, Finardi, Prebianca e Momm (2013) defendem o uso dos recursos digitais e afirmam que eles propiciam novas oportunidades de aprendizado e interação na sociedade em que se vive. Os recursos multimídia podem facilitar o ensino e a atuação do docente com o auxílio de diversas ferramentas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, pois “diferentes modalidades expressivas da multimídia [podem ser utilizadas] de forma integrada pelo professor em seu trabalho pedagógico (Souza; Moita; Carvalho, 2011, p. 31).

Consideramos importante que o professor seja capacitado e tenha acesso a atividades contínuas de aperfeiçoamento, especialmente conside-

rando que os recursos tecnológicos estão em constante atualização e mudança. Nesse sentido, Souza; Moita e Carvalho (2011) nos informam que:

É de se esperar que a escola tenha que “se reinventar” se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças (Souza; Moita; Carvalho, 2011, p. 20).

Quando o docente se utiliza de alguma ferramenta digital no trabalho pedagógico, ele possibilita um melhor aprendizado e faz com que o discente se mostre interessado no que está sendo transmitido por se tratar de algo novo, atualizado, mais próximo daquilo que ele tem contato em suas vivências diárias. Com um conteúdo multimídia, o estudante pode aprofundar-se no componente curricular ministrado, despertando múltiplos sentidos, tornando o aprendizado mais significativo comparado a um ensino mais tradicionalista.

Diante do mundo tecnológico no qual nos encontramos, Brito e Purificação (2008) afirmam que a comunidade escolar se depara com três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos. Nessa conjuntura, as autoras consideram a terceira opção como a melhor, pois viabiliza a formação intelectual, emocional e corporal do cidadão, incentivando-o a criar, planejar e interferir na sociedade de maneira crítica e contextualizada.

No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente no ensino da leitura e da escrita, os aparatos tecnológicos podem ser utilizados pelos docentes como ferramenta cooperativa, que oferece informações ricas, promove o intercâmbio de conhecimentos, contribui com o enriquecimento das produções escolares e, por conseguinte, incentiva um interesse maior pela aprendizagem da língua materna. Por isso, as ferramentas digitais têm se apresentado como uma

grande aliada para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa. De acordo com Xavier e Santos (2005), a tecnologia digital promove a participação constante dos alunos nas aulas, assim como proporciona a ampliação das capacidades argumentativas a respeito de temas diversos, levando-os a construir sua opinião de maneira crítica e diversificada por meio do ambiente e das ferramentas digitais.

Conforme Tajra (2011), ferramentas tecnológicas relacionadas ao processo educacional e ao ensino de língua potencializam a atuação do professor, promovem o desenvolvimento de novos saberes e cooperam com a necessidade de capacitar o aluno para agir de maneira proativa. Para a autora, a informática na educação provoca mudanças na maneira de pensar, conhecer, aprender e executar atividades diversas, ampliando os horizontes de conhecimento dos alunos e desenvolvendo o conhecimento que já possui. Dessa forma, torna-se de suma importância que novas tecnologias como computadores, *softwares*, rádios digitais, internet e outros recursos sejam disponibilizados aos docentes da Educação Básica e aproveitados no ambiente escolar como instrumentos motivadores e facilitadores do aprendizado.

Em concordância com o pensamento de Tajra (2011) em relação ao contexto da educação na era tecnológica, Santos (2003) assevera que o papel do professor na “sociedade tecnológica” é formar sujeitos capazes de compreender e se situar na contemporaneidade, já que os recursos digitais devem ser utilizados como instrumentos mediadores para aquisição de cultura e conhecimento, conforme nos relata a seguir:

[...] a escola percebe que são necessárias mudanças, novas atitudes docentes são exigidas e que é fundamental refletir e analisar a maneira tradicional de produzir e transmitir conhecimentos. Pensar a educação, hoje, portanto, não é apenas adaptar procedimentos, mas, sobretudo, reinventar a aprendizagem e o ensino a fim de enfrentar desafios representados pela cultura contemporânea e pela emergência de um novo leitor e observador (Santos, 2003, p. 40).

Ainda para Santos (2003, p. 59), precisamos discutir e refletir criticamente sobre o uso das mídias digitais e suas funções na educação. Segundo o autor, é necessário questionar a funcionalidade dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação para estabelecer uma relação que utilize os recursos digitais de forma contextualizada, dinâmica e integrada ao contexto de ensino da unidade escolar.

A ferramenta digital colaborativa *blog* no ensino

No contexto de ferramentas tecnológicas digitais, destacamos o *blog*, que pode ser usado com o objetivo de apresentar conteúdos e fornecer subsídios para que professores e estudantes possam interagir colaborativamente dentro e fora da sala de aula. Em um *blog*, as atualizações (que são chamadas de *posts* ou *postagens*) ficam organizadas de forma cronológica, partindo das postagens mais recentes para as mais antigas.

A palavra *blog* é uma abreviação de *weblog* (uma contração de *web* — página na internet, e *log* — diário de bordo) e relaciona-se a um registro frequente de informações (diário pela internet). De forma mais específica, o *blog* é uma página da *web* atualizada com frequência pelo usuário, composta por pequenos parágrafos apresentados conforme ordem de postagens. É importante destacar que o conteúdo e o tema dos *blogs* abrangem uma infinidade de assuntos que vão desde diários de viagens, piadas, *links*, notícias, poesia, ideias, fotografias e tudo que a imaginação do autor permitir.

Essa ferramenta digital permite a visita de múltiplos usuários e possibilita a interação com as atividades nele expostas. Atualmente, para se criar um *blog* não são necessários grandes conhecimentos em informática ou programação, basta usar ferramentas disponíveis gratuitamente na internet para criar e postar conteúdos de forma muito prática. O *blog* também permite a inclusão de várias mídias, recursos que são atrativos para os alunos, cooperando para o desenvolvimento de novas formas de ensino e de aprendizagem.

Em 1999, foi lançada a primeira ferramenta de manutenção de *sites* via *web* e, em seguida, surgiu o *Blogger*², que pode ser acessado por meio do link <https://www.blogger.com/about/>. Um dos principais usos do *blog* que viabilizou sua popularização foi a criação de diários pessoais, nos quais o usuário publicava suas experiências, sua história pessoal, expressava a sua opinião sobre qualquer assunto de seu universo de interesse e promovia interações com pessoas diversas. Atualmente, o *blog* continua com essa característica, no entanto outras funções foram agregadas a essa ferramenta, como a possibilidade de inserir imagens, vídeos, áudios e *links* diversos.

² *Blogger* é uma plataforma que permite criar *blogs* de forma rápida e prática. É uma das opções mais usadas por iniciantes na produção de conteúdo para a internet.

Em um *blog* são postadas as opiniões do autor, sendo esse conteúdo discutido e comentado pelos seguidores³ da página ou por coautores, visto que um mesmo *blog* pode ser escrito por mais de uma pessoa de maneira colaborativa. Segundo Okada (2003, p. 276), em um ambiente colaborativo “é encorajada a interação visando principalmente à descentralização do papel do professor, todos são aprendizes e podem contribuir um com o outro”. Nessa perspectiva, entende-se que todos aprendem juntos com um mesmo propósito.

A atualização pode ser constante ou com periodicidade determinada pelo autor. De forma geral, a linguagem utilizada nesse meio de comunicação é informal e de fácil acesso, mas uma linguagem mais formal ou monitora também tem espaço e fica a critério do autor e seus usuários. Essa ferramenta possui um modelo estrutural, com várias páginas nas quais o conteúdo pode ser classificado por categoria de assunto, data ou *tags*⁴, sendo apresentada a classificação conforme a preferência do autor.

O *blog* é um espaço em que todos os recursos linguísticos e não linguísticos se integram em redes hipertextuais. Cabe destacar que incentivar um aluno a participar de um *blog* com o objetivo de propiciar um ensino que tenha como meta os multiletramentos não depende só da inserção de *links* que interliguem os mais variados gêneros digitais. Depende, também, da forma como o professor conduz as atividades e de como se estabelece a interação professor/aluno e de como é feita a dinamicidade dos conteúdos ministrados.

Essa plataforma digital pode propiciar um espaço de interação, colaboração e participação, além de abrir caminhos para a leitura e produção de textos multimodais e, assim, ampliar o letramento por meio da construção de sentidos em redes hipertextuais e hipermidiáticas. Xavier (2010, p. 208) define hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. O hipertexto constitui-se por *links* que modificam as formas de leitura e produção textual. Gomes (2011, p. 25) diz que “conforme o local onde são dispostos e as ligações que promovem, modificam, ampliam, indu-

³ Seguidores são usuários que se inscrevem para seguir determinado *blog* e receber notificações toda vez que o autor publica um conteúdo novo.

⁴ *Tag* é uma palavra-chave ou termo associado a uma informação que o descreve e permite uma classificação por meio dessas palavras. Provém da palavra inglesa *tag* que quer dizer etiqueta.

zem ou restringem sentidos”. De acordo com esse autor, os *links* podem abrir documentos que estão dentro do espaço imediato de interação ou fora dele (*links* internos e externos); podem funcionar como conectivos (setas) que orientam a sequência de leitura e, conforme a disposição dos *links*, no meio ou fora do texto apresentado, afetar a construção de sentidos por parte do leitor, uma vez que encaminha para distintos trajetos de navegação. Conforme Silva (2008, p. 2), o processo de leitura no espaço digital exige “outras habilidades de leitura e produção numa cultura de tela”. Dessa forma, diferentes recursos de linguagens podem ser acessados de forma simultânea, favorecendo o conhecimento da multiplicidade da língua e suas muitas formas de manifestação.

O potencial educacional do *blog* é relevante, pois permite reflexões, diálogos e colaborações que em muitos casos podem ser atualizadas diariamente, além de postagens de mídias diversificadas. Ele envolve os leitores com ideias, perguntas e *links* interessantes, que requerem uma interação e colaboração dos leitores. Em se tratando do contexto escolar, essas interações e colaborações podem ocorrer dentro e/ou fora dos portões escolares e com flexibilidade de horário conforme a necessidade do usuário. Esse aspecto faz dessa ferramenta uma grande parceira das práticas pedagógicas, principalmente no quesito interação entre autor e leitor.

Essa versatilidade pode favorecer para que o aluno se sinta motivado a escrever, tendo em vista o retorno que ele terá a partir da leitura crítica e dos comentários de seus colegas. Essa prática colaborativa pode estimular a escrita e a leitura, uma vez que o autor do texto terá que ler as postagens e, conseqüentemente, responder aos questionamentos daqueles que comentaram em sua postagem. Como recurso didático, o *blog* pode ainda promover o pensamento crítico no aluno, permitindo que haja uma reflexão individual, interação social e aprendizagem colaborativa.

É importante que o professor que almeja fazer uso de um *blog* como ferramenta educacional aproveite os momentos de interação presencial com o aluno para convidá-lo e motivá-lo a participar ativamente das atividades e discussões, pois “convidar o aluno a participar oportuniza o engajamento do mesmo na construção de conceitos, ideias, além de oportunizar a participação efetiva dos alunos no gerenciamento do que ocorre em aula” (Garcez, Frank e Kanitz, 2012, p. 214).

Utilizar uma ferramenta digital colaborativa no contexto escolar pode também se tornar uma maneira de dar continuidade ao traba-

lho desenvolvido na sala de aula, cooperando com o trabalho coletivo e motivando os alunos da turma a participarem, escrevendo comentários, colocando questões e publicando trabalhos. Atividades como essas possibilitam que os discentes tenham um interesse maior pelas aulas de língua portuguesa e auxiliam no desenvolvimento da leitura, interpretação e escrita colaborativa. Nessa conjuntura, vejamos o que nos informa Comasseto (2004):

A aprendizagem por colaboração acontece através de trabalhos em grupo e ajuda mútua entre os participantes. Esta forma de aprendizagem é usada no ensino presencial, porém de maneira não tão frequente. Nos ambientes informatizados, os propósitos da aprendizagem por colaboração são amplamente utilizados, pois a coletividade disponibilizada pelas ferramentas da internet auxilia e propicia esta forma de ensino. Abrem-se assim novos espaços para trabalhos em parcerias, em pequenos ou grandes grupos, que permitem formas inovadoras de aprendizagem (Comasseto, 2004, p. 35).

Outra característica importante dessa ferramenta então é a capacidade de criação de espaços onde os estudantes podem colaborar com outras pessoas online. Os alunos postam informações que podem ser extremamente úteis para aqueles que estão à procura de temas específicos. O *blog*, enquanto ambiente de aprendizagem colaborativa, possibilita a interação dos educandos com outras pessoas por meio de trocas de ideias e culturas distintas. Nesse contexto, estudos de Barbosa e Grano (2004) deixam evidente que o uso do *blog* é percebido como uma ferramenta eficaz para promover a interação, a colaboração e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, os professores podem aproveitar os recursos disponíveis no *blog* para diversificar as estratégias de ensino, fornecer retornos aos alunos e incentivar a reflexão crítica.

Conforme Echeita e Martin (1995, p. 37), a interação “constitui o núcleo da atividade, já que o conhecimento é gerado, construído, ou, melhor dito, coconstruído, exatamente porque se produz interatividade entre duas ou mais pessoas que participam dele”. Contribuindo com essa ideia, Amaral, Recuero e Montardo (2009, p. 8) asseveram que:

Os blogs são, junto com os games, os chats e os softwares sociais, um dos fenômenos mais populares da cibercultura. Eles constituem hoje uma realidade em muitas áreas, criando sinergias e reconfigurações na indústria cultural, na política, no entretenimento, nas redes de sociabilidade, nas

artes. Os blogs são criados para os mais diversos fins, refletindo um desejo reprimido pela cultura de massa: o de ser ator na emissão, na produção de conteúdo e na partilha de experiências.

Os *blogs* podem ser utilizados como um laboratório de leitura e escrita virtual onde todos os membros podem agir, interagir, trocar experiências a respeito de assuntos do mesmo interesse, gerando ambientes colaborativos, que podem ser definidos como aqueles em que “existe muita interação entre os participantes por meio de comunicação online, construção de pesquisas, descobertas de novos desafios e soluções” (Okada, 2003, p. 275). Além disso, sabe-se que as salas de aula são bastante heterogêneas, entretanto, nem todos os alunos se sentem à vontade na participação presencial, fato que pode ser minimizado por meio do ambiente virtual.

No ambiente de sala de aula, para que os alunos entendam melhor a respeito do *blog* educacional colaborativo, será necessário apresentá-lo como recurso e estratégia pedagógica e como meio de interação e aquisição de conhecimento externo à escola. Conforme Brito, Torres e Duarte (2007, p. 123):

A utilização dos blogs apenas como um “recurso pedagógico” centra-se essencialmente na possibilidade de proporcionar aos alunos formas adicionais de acesso à informação que se pressupõe atualizada e relevante. Neste tipo de exploração o aluno assume uma posição relativamente passiva, limitando-se frequentemente à leitura dos posts, eventualmente colocando algum comentário às mensagens/posts já existentes.

Enquanto estratégia pedagógica, o *blog* pode ser usado para criação de atividades internas da escola, como um portfólio digital, espaço de debate, espaço de colaboração, aplicação de atividades de fixação, postagem de trabalhos, construção de textos e pesquisas colaborativas, pesquisas rápidas de opinião, divulgação e discussão de atividades ocorridas na escola, entre outros. Ou seja, oferece inúmeras possibilidades, podendo contar com a criatividade de professores e alunos. E o mais interessante é que, enquanto participa das interações de forma colaborativa, o aluno se torna protagonista de sua própria aprendizagem, afinal, enquanto escreve suas atividades no *blog*, pensa, repensa, expõe, critica, racionaliza, ou seja, também se auto modifica. Nessa perspectiva,

o aluno desempenha frequentemente um papel de autor ou coautor dos *blogs*, existindo todo um leque diversificado de atividades a desenvolver,

antecedendo a publicação de mensagens (postagem), às quais estão associados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências (Schweder; Moraes, 2013, p. 3).

Nesse mesmo pensamento, Richardson (2007) assevera que os *blogs* estão sendo usados, também, como diários de classe e arquivos para os trabalhos dos alunos. Além disso, serve como portfólio, pois os alunos podem selecionar seus melhores trabalhos e colocar no seu *blog* como forma de guardar todas as informações importantes que ele pesquisou.

O *blog* oferece diversas possibilidades que podem contribuir com a prática pedagógica colaborativa. A ferramenta pode ser trabalhada não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas, depende do projeto que o professor pretende desenvolver com seus alunos e como a usará em suas atividades escolares. Por isso, possibilita a transversalidade dos conteúdos e a intertextualidade. É importante dizer que o *blog* é um caminho para incentivar e envolver o aluno, todavia, o uso que se faz de qualquer ferramenta com fins educacionais deve ser muito bem estruturado para que promova resultados positivos. Portanto, ao utilizar um *blog* ou outras ferramentas digitais é importante que haja um bom planejamento por parte do docente que, de antemão, deve conhecer a estrutura, formas de uso e as possibilidades que o recurso oferece. Assim, poderá desenvolver um trabalho que seja interessante, proveitoso e que possa perpassar por diversos conteúdos, promovendo intercâmbio e desenvolvimento de saberes.

O *blog* não necessariamente deve ser direcionado somente para os alunos, ele também pode ser utilizado como um gerenciador de conhecimento, fato destacado por Richardson (2007). De acordo com esse autor, a ferramenta tem se tornado um ótimo caminho para a comunicação interna da escola. O *blog* permite que os usuários escrevam e aprendam a ler criticamente, porque procuram ideias relevantes para postar nos comentários, assim, tendem a pensar de forma mais analítica e buscam argumentos para expor seu pensamento de forma a ser compreendido pelos demais leitores. E, ainda, eles estão construindo relacionamentos com os colegas, professores, mentores e profissionais dentro desse ambiente virtual.

Alguns professores têm usado o *blog* como meio de interação entre colegas de profissão para expor seus trabalhos e discutir suas práticas pedagógicas, e também para ampliar o espaço da aula e propiciar momentos de ensino-aprendizagem. De acordo com Rodrigues (2009), o uso do *blog* pode motivar a interação entre professor/professor e profes-

sor/aluno, constituindo o que a autora chama de “blog educacional”, em que leva em consideração os seguintes elementos: os conhecimentos dos participantes, o contexto social em que estão inseridos, o ensino menos centralizado no docente e as interações promovidas por discussões mediadas pela leitura e pesquisa. Segundo Silva (2008), alguns professores têm criado *blogs* educacionais e, nesse sentido:

acreditam que os alunos possam se interessar mais pela disciplina lecionada e esperam proporcionar um espaço de troca de reflexões de assuntos trabalhados em aula, ou a eles relacionados. [...] Outro lado positivo desse trabalho é o fato de se forçar o aluno a escrever não apenas para o professor que costuma ser um leitor cooperativo, pois tem um domínio maior dos conteúdos abordados na disciplina, mas para um público maior, o que o faz pensar na escrita de maneira cuidadosa (Silva, 2008, p. 6).

Na conjuntura do ensino da língua, torna-se evidente a necessidade de os professores adotarem uma abordagem pedagógica que priorize atividades contextualizadas. É fundamental compreender que simplesmente impor regras de maneira isolada não se configura como uma prática pedagógica eficaz. Essa abordagem não é suficiente para desenvolver cidadãos aptos a empregar a língua materna em suas múltiplas situações comunicativas, levando em consideração a diversidade linguística e ampla gama de gêneros discursivos que permeiam a comunicação contemporânea. Conforme apontado por Coscarelli (2005, p. 28), uma alternativa viável e promissora consiste em incorporar o uso de tecnologias digitais como um meio de comunicação e uma fonte rica de informações. A integração da tecnologia no processo educacional pode desempenhar um papel crucial ao possibilitar que os alunos não apenas respondam a perguntas predefinidas, mas também levantem novas questões, explorem tópicos de seu interesse, desenvolvam projetos criativos e até mesmo produzam diversos tipos de conteúdo.

O *blog* é uma ferramenta fácil de ser criada e acessada, sendo uma forma de promover um maior envolvimento dos alunos nas atividades escolares, ainda mais considerando que a maioria dos jovens e adolescentes são atraídos pelas tecnologias e vivem conectados por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens, compartilhando imagens, textos e vídeos. Ainda em defesa do *blog* como ferramenta de ensino, Fonseca (2008, p. 6) nos informa que “o *blog* é uma ferramenta que tem despontado nos últimos tempos e a educação tem aproveitado esse diário on-line para criar uma rede de ensino e comunicação, como forma

de oferecer uma formação descentralizada e autônoma”. Utilizando tais recursos para o ensino de língua podemos contribuir para o desenvolvimento de novas formas de ensino, cooperando com a troca de saberes e disseminando conhecimento consistente a respeito de nossa língua e sua diversidade.

Partindo desse contexto, destacamos o *blog* como ferramenta digital colaborativa que pode constituir as práticas educativas. Além disso, por estar inserida na vida de muitos jovens e por ser gratuita, motiva os leitores a participarem ativamente na escrita e postagem de textos característicos da ferramenta, agindo assim de maneira colaborativa com seus colegas e professores.

Considerações finais

É inegável a importância e o potencial das ferramentas digitais no contexto educacional, especialmente no ensino da Língua Portuguesa. A tecnologia não apenas desperta o interesse dos alunos, mas também amplia suas possibilidades de interação, colaboração e construção de conhecimento. Nesse sentido, é fundamental que as escolas e os docentes estejam preparados para integrar de forma efetiva essas ferramentas em suas práticas pedagógicas.

O desafio não se resume apenas em disponibilizar os recursos tecnológicos, mas preparar o educador e educando para seus usos adequados e significativos. Como mencionado por diversos autores, a formação docente é essencial para que a tecnologia seja um instrumento enriquecedor do processo ensino-aprendizagem, e não apenas um acessório na sala de aula.

Neste capítulo, destacamos o uso do *blog* como uma importante ferramenta digital colaborativa que transcende as barreiras da sala de aula tradicional. Nesse contexto, fica evidente que o *blog* não é apenas uma plataforma para postar conteúdo, mas sim um espaço dinâmico que possibilita interações e colaborações entre professores e alunos. Exploramos como os *blogs* podem ser utilizados de diversas formas: como diários de classe, portfólios digitais, espaços de debate e colaboração, entre outros. A versatilidade do *blog* como um laboratório virtual permite que os alunos se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem, criando, refletindo, interagindo e compartilhando conhecimento. Essa abordagem não só atende à familiaridade dos alunos com as tecnologias digitais, mas também os engaja em atividades que vão além da

simples absorção de informações, promovendo uma educação mais participativa e contextualizada.

Assim, ao adotar o *blog* como uma ferramenta digital colaborativa e pedagógica, os docentes têm a oportunidade de enriquecer suas práticas, incentivando a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. O *blog* não é apenas uma extensão da sala de aula, mas sim um espaço fluido onde o conhecimento é construído, compartilhado e ampliado de maneira colaborativa.

Portanto, é hora de abraçar as possibilidades que as ferramentas digitais oferecem, não apenas como complemento, mas como parte integrante do processo educacional. Ao fazer isso, prepararemos os alunos para o mundo digital em que vivem e contribuindo para uma educação mais dinâmica e alinhada às demandas do século XXI.

Referências

- AMARAL, A.; RECUERO, R.; MONTARDO, S. (org.). **Blogs.com**: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009.
- BARBOSA, E.; GRANADO, A. **Weblogs, Diário de Bordo**. Porto: Porto Editora, 2004.
- BARRETO, R. G. **A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). *O currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias**: um (re)pensar. Curitiba: IBPEx, 2008.
- BRITO, C.; TORRES, J.; DUARTE, J. **Blogues escolares**: quando, como e por quê? In: Conferência weblogs na educação – 3 testemunhos, 3 experiências. Setúbal: Actas, 2007.
- COMASSETTO, L. S. **Comunicação e interatividade na EAD**. Curso de Capacitação em EAD on-line. UnC Concórdia, 2004.
- COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.
- ECHEITA, G.; MARTINS, E. **Interação social e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. F. **Tecnologia na educação**: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. Cadernos do IL, v. 46, p. 193-208, 2013.
- FISCHER, R. M. B. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 290-299, maio/ago., 2007.
- FONSECA, A. dos S. **O Ensino de Língua Portuguesa e suas Metodologias**: O uso do Blog em sala de aula. In: III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino; I Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade. Anais. UESC, Ilhéus-BA, maio de 2008.
- GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. **Produção conjunta de conhecimento em um cenário de desenvolvimento de tecnologia**. Veredas, Juiz de Fora, v. 16, n. 1.
- GOMES, L. F. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez, 2010.

- MATTA, A. E. R. **Projetos de autoria hipermídia em rede**: ambiente mediador para o ensino-aprendizagem de História. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25, 2002. Anais. Caxambu: ANPED, 2002.
- NUNES, L. C. **O curso de capacitação de professores em informática educativa como possibilidade de mudanças na prática docente**. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.
- OKADA, A. L. P. Desafio para a EAD: como fazer emergir e colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, M. **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 273-292.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2007.
- RODRIGUES, D. L. IX Congresso Nacional de Educação — EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **O uso de computador em escolas de educação básica e a organização do trabalho pedagógico**. Outubro de 2009 — PUCPR.
- SANTOS, G. L. (org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Plano, 2003.
- SARTORI, A. S.; SOARES, M. S. P. **Concepção dialógica e as NTIC**: A educomunicação e os ecossistemas comunicativos. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>. Acesso em: 22 mar 2023.
- SCHWEDER, S.; DE MORAES, A. C. **A construção e uso do blog como ferramenta pedagógica interdisciplinar**: perspectivas e desafios. In: Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências — IX ENPEC. Disponível in: Acesso em 22 de março de 2023.
- SILVA, S. S. **Uma educação para o futuro**. Mundo jovem: um jornal de ideias, Porto Alegre, RS, ano 46, n. 384, março de 2008
- SOUZA, R. P. de.; MOITA, F. da M. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação** (org.). Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- TAJRA, S. F. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Érica, 2011.
- XAVIER, A.C. **Leitura, texto e hipertexto**. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Cortez
- XAVIER, A. C.; SANTOS, C. F. **E-Forum na internet: um gênero digital**. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (org.). Interação na internet: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CAPÍTULO 10

Por uma prática pedagógica sensível à realidade local Ressignificando o manifesto dos multiletramentos



Ada Magaly Matias Brasileiro
Fernando Silvério de Lima
Ana Paula Martins Corrêa Bovo

Contexto educacional no tempo pós-pandêmico: novos desafios,
novos caminhos

Por que uma pesquisa contextualizada na realidade educacional do interior de Minas Gerais tomaria como base teórica um manifesto produzido há cerca de 30 anos por australianos, estadunidenses e ingleses? Fundamentos construídos em condições histórico-sociais tão diferentes poderiam favorecer a interpretação de fatos e dados aqui e agora levantados? Essas e outras perguntas foram a tônica da reunião inicial de um grupo de onze pesquisadores brasileiros¹ vinculados a cinco instituições educacionais públicas mineiras, da Educação Básica e do Ensino Superior, em 2023, no início da trajetória do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais*². Esses pesquisadores vinculavam-se a

¹ Os pesquisadores são: Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP), Ana Paula Martins Corrêa Bovo (UEMG), Anderson Freitas (E. E. Padre Afonso de Lemos - Ouro Preto/MG), Anelise Fonseca Dutra (UFOP), Fernando Silvério de Lima (UFOP), Gisane de Oliveira Almeida Costa (E. E. Marília de Dirceu - Ouro Preto/MG), Helena Maria Ferreira (UFLA), Jaciluz Dias (UFLA), Sibely Oliveira Silva (UFLA), Vanderlice dos Santos Andrade Sól (UFOP) e Viviane Raposo Pimenta (UFOP).

² Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UFOP, sob o número CAAE 67646623.0.1001.5150 - parecer 6.067.634, disponível em: <https://bit.ly/43fw5uu>. Acesso em: 12 out. 2024.



diferentes perspectivas teórico-metodológicas, mas tinham em comum a necessidade de buscar alternativas mais variadas e inclusivas para o ensino de língua portuguesa e língua inglesa na Educação Básica.

As inquietações iniciais e o nosso objeto de pesquisa — práticas pedagógicas de multiletramentos — impulsionaram-nos à exploração mais aprofundada de *Uma pedagogia dos multiletramentos, desenhando futuros sociais*, do Grupo de Nova Londres, artigo que tem referendado muitos dos trabalhos nesse campo de saberes aqui no Brasil. Logo nas primeiras páginas do texto, eles apresentam o que chamaram de Manifesto Programático, “como uma espécie de ponto de partida, aberto e provisório” (The New London Group, 1996, p. 63). Vimos nessas palavras uma abertura para o diálogo com aquelas ideias, que poderiam clarear o caminho para o enfrentamento da nossa questão de pesquisa já tão distante da realidade de outrora.

Encorajados pelo franco convite do grupo e pelo contexto educacional do interior de Minas Gerais, resolvemos encarar o desafio de reconhecer a nossa realidade e construir nossas soluções. O panorama da pesquisa exploratória inicial mostrou um cenário indesejável para nós, professores-pesquisadores: ao sair da pandemia de covid-19 e de quase dois anos de ensino remoto emergencial, muitos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) ainda não haviam consolidado o processo de alfabetização, que se refere à aquisição do código escrito para as práticas de leitura e escrita, o que implicava, diretamente, a dificuldade de compreensão dos significados e em seus diversos modos de uso, ou seja, o letramento (Soares, 2003). E, no caso da aprendizagem de uma língua adicional como o inglês, essa prática se via igualmente comprometida. Paralelamente, nesse período de dois anos, o acesso desses alunos a Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se intensificou e interessava-nos saber de que forma esse fato estava sendo ou poderia ser utilizado em favor da formação desses alunos, nesse ambiente educacional em constante mudança, como bem acenaram os pesquisadores de Nova Londres (1996).

Dedicados ao entendimento da realidade que se nos apresentava, sentimos a necessidade de novos parâmetros para a continuidade da nossa pesquisa. Algo que se aproximasse das duas principais premissas do texto de Nova Londres (a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a diversidade cultural e linguística), mas que tivesse suficiente coerência com o cenário da nossa pesquisa. Encorajamo-nos, assim, a elaborar o nosso próprio Manifesto³.

³ O Manifesto por uma prática pedagógica de multiletramentos sensível à realidade local está disponível no site do Projeto Ressignificação: <https://bit.ly/4iLSB2z>.

Neste capítulo, temos, portanto, o objetivo de mostrar o processo de produção, a ressignificação dos fundamentos e a proposição desse manifesto que considera a prática pedagógica de multiletramentos sensível à realidade local. Para tanto, em uma perspectiva interpretativista e metodológica, partimos de algumas orientações da pedagogia dos multiletramentos, orientados também por concepções socioculturais da língua e do ensino de língua (Bakhtin, 2003; Kleiman, 2007; Rojo, 2012; Freire, 2005), buscando interpretar as principais premissas da proposta do grupo de Nova Londres. Na sequência, voltamos o nosso olhar para a realidade local, acenando para as especificidades que demandavam de nós novos modos de ver, novas decisões, e passamos a ressignificar o Manifesto, como uma proposição metodológica.

Finalizamos o capítulo com a apresentação do nosso Manifesto, reconfigurado para a realidade local e que, em nosso entendimento, é sensível a uma abertura ao diálogo com outras realidades. Que possamos estimular novos professores-pesquisadores, assim como os colegas de longe fizeram conosco.

O percurso vivido e as orientações teórico-metodológicas para uma pedagogia dos multiletramentos

A ideia para o projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* surgiu, como explicitado na introdução, de nossas vivências como professores formadores de outros professores. Sendo assim, toda a sua construção foi permeada de muita discussão, pois o intuito era o de que, a partir de nossas impressões e observações cotidianas, ou seja, das experiências oriundas desses lugares que atualmente ocupamos, pudéssemos traçar um projeto de pesquisa que nos permitisse pensar nossas vivências numa perspectiva investigativa e propor ações colaborativas capazes de instigar mudanças. Neste item de nosso capítulo, contaremos um pouco da história do projeto, especialmente no que tange à construção de suas bases.

Nas primeiras reuniões do grupo, pudemos verificar detidamente perspectivas comuns aos membros do projeto, entre as quais destacaram-se os contornos de uma base teórica fundada nas concepções de educação como prática de liberdade e de língua como prática social e, portanto, histórica e ideológica. O passo posterior foi o de selecionar, como orientado pelo edital 001/2022 — Demanda Universal da

Fapemig⁴, alguns autores representativos de nossas bases teóricas e, já imbuídos do desejo de marcar nossa filiação a autores ambientados às nossas realidades, selecionamos três brasileiros(as). Entre eles:

Paulo Freire — Quando o assunto gira em torno das construções e ressignificações das práticas pedagógicas na realidade escolar, as contribuições prático-teóricas de Paulo Freire assumem lugar de destaque. Um lugar de destaque porque elas podem desvelar as condições precárias da educação brasileira e, o mais importante, porque instigam o sujeito oprimido a ir além da revelação, ir além da consciência crítica da opressão, para, então, assumir um papel de sujeito capaz de superar, de transformar sua realidade e de alcançar sua emancipação (Projeto Lalin-Fapemig, 2023).

Angela Kleiman — [...] Portanto, assumir os estudos do letramento como eixo do trabalho escolar implica assumir a concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007). Essa visão problematiza certas práticas escolares, o que, para nós, é fundamental, visto que é a partir de tais problematizações que criaremos e/ou ressignificaremos as práticas pedagógicas das escolas participantes deste projeto (Projeto Lalin-Fapemig, 2023).

Em relação ao que diz Paulo Freire, escolhemos colocar no projeto um trecho que justifica uma de nossas motivações principais para a pesquisa, que é a avaliação das condições do trabalho com as linguagens na escola, após a pandemia, sabendo, de antemão, que temos, já muito antes, um cenário de precariedade. Mas a escolha pelo autor sinaliza, também, o desejo de intervirmos nesse cenário e, por essa razão, a metodologia do projeto previa a pesquisa aplicada, a pesquisa-ação⁵. Assim, quando se pensa em educação como prática da liberdade (Freire, 1967), na perspectiva assumida, o trabalho precisa ser um modo de construção, pelos sujeitos, da superação desse cenário. Inspirados pela ideia do homem como ser que não apenas está no mundo, mas com o mundo e, portanto, age sobre esse mundo de maneira crítica, pensamos o sujeito-professor como aquele que age “refazendo, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (Freire, 2005, p. 45).

⁴ Processo Fapemig APQ-00452-22.

⁵ A pesquisa *Ressignificação de práticas pedagógicas* encontra-se na terceira fase. Ao todo, passará por quatro etapas: exploratória, explicativa, metodológica e aplicada.

Em relação aos letramentos, foi necessário que o grupo estudasse e discutisse esse amplo conceito que tem ganhado matizes diferenciados ao longo das últimas décadas. Entendemos o letramento, então, como um conjunto de processos e/ou dinâmicas que acompanha o sujeito desde o seu nascimento, ou a sua entrada na vida social, e perdura até o seu perecimento, visto que estamos imersos em linguagem(ns) durante todo o percurso de nossa existência.

O fato de estar imerso em práticas sociais de linguagem durante toda a vida faz com que o sujeito esteja, igualmente, aprendendo a construir textos de acordo com as demandas das várias esferas de atividade humana, ao mesmo tempo em que acumula uma memória desses gêneros, a qual alimenta o seu processo criativo. Importante salientar que práticas sociais são sempre práticas históricas, portanto, permeadas ideologicamente. Imbuídos dessa percepção, acreditamos, como Kleiman, que é na escola, “agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” e, desse modo, portanto, “na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (Kleiman, 2007, p. 4).

Assim, entendemos como fundamentais essas concepções, as quais têm permeado o nosso trabalho, o trabalho do grupo, em relação à formação de professores e contribuído para a desconstrução de perspectivas que desconsideram as subjetividades de alunos e professores como atores do processo educativo num contexto histórico-social e propõem como objetivo primeiro do processo educativo a transmissão de saberes. Dessa maneira, após percebermos o contorno mais nítido de nossas bases, pudemos tentar estabelecer um primeiro diálogo com a perspectiva dos multiletramentos, a qual já era assumida no trabalho de alguns integrantes do grupo. Para sinalizá-la, na proposta do projeto, escolhemos o seguinte trecho:

[...] Segundo Rojo (2015), os gêneros integram sempre práticas sociais situadas e, na contemporaneidade, a multimodalidade, a multissemiose e a hipermedialidade têm ganhado cada vez mais espaço. Na perspectiva de Rojo (2012), a prática “multiletrada” considera a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais as sociedades atuais se comunicam. Dessa forma, pensar a sociedade atual é pensar não somente na variedade de práticas letradas (reconhecidas ou não), mas considerar o profundo hibridismo dos processos e produtos (Projeto Lalin-Fapemig, 2023).

Um movimento importante para o grupo foi a escolha da autora brasileira Roxane Rojo para compor a base de nossas referências teóricas. Afinal, com sua já vasta obra relacionada ao desenvolvimento do campo de estudos dos multiletramentos e também direcionada aos professores de língua(s) do Brasil, ela nos traz dimensões significativas, como a multiplicidade cultural, o hibridismo de processos e produtos, por exemplo, que fazem muito sentido quando trabalhamos as realidades brasileiras. A partir desse movimento, foi preciso, quando já estávamos na fase de trabalho com as escolas, voltarmos-nos ao Manifesto no qual ela também se baseia para o ressignificarmos, vislumbrando-o por uma ótica mais microscópica, por assim dizer. Afinal, a realidade brasileira são muitas e todas perpassadas por múltiplos aspectos, além dos globais, os locais. Nos próximos itens, falaremos exatamente sobre esse debruçamento.

Antes de terminar este item, no entanto, é importante fazer menção ao linguista brasileiro Moita Lopes (2006), pois a sua contribuição é bastante importante no posicionamento teórico-metodológico que assumimos em nosso Manifesto. Esse autor vai retratar, não somente dimensões de multissemióticas e múltiplas dimensões dos gêneros discursivos, assim como Rojo, mas também vai nos inspirar a pensar uma perspectiva de investigação que é política, ou seja, que não somente considera as questões sociopolíticas no bojo de sua pesquisa, mas trabalha no sentido de romper contingências e vicissitudes que, por vezes, colaboram na manutenção de um contexto social injusto. O autor nos move a pensar, portanto, a pesquisa linguística como possibilidade de transformação das realidades e, por isso, ele retrata o desejo do grupo, de forma geral, de realização desse tipo de trabalho (Moita Lopes, 2006, p. 21-22).

É importante reiterar que a discussão em torno do que seria fundamental para constituir os nossos pilares deveu-se, não somente a exigências do edital — que pedia até três autores de base —, mas para que o grupo pudesse de fato selecionar, entre tantas perspectivas que se interconectam, os fios principais em torno dos quais todo o trabalho deveria ser construído. Afinal, assumir certas concepções teóricas e torná-las, de fato, parte do movimento de ação-reflexão-ação do professor não é tarefa fácil nem simples, apesar das mudanças que estamos vivendo na educação há algumas décadas. A lógica transmissiva ainda é muito presente e, sem dúvida, constitui um de nossos maiores desafios, no que diz respeito à construção de uma educação emancipadora.

Enfim, neste item de nosso capítulo, fizemos uma apresentação dos primeiros direcionamentos em relação à construção de uma base teórica

para o projeto, explanamos resumidamente concepções dos três autores selecionados para compor o texto do projeto e comentamos sobre as motivações do grupo representadas nas ideias de Moita Lopes sobre o papel crítico da pesquisa sobre linguagem. O intuito dessas explanações e comentários foi frisar dimensões importantes de nossos fundamentos teórico-metodológicos para, a seguir, nos próximos tópicos, explicarmos a necessidade da construção de um manifesto próprio e, também, o processo dessa construção coletiva.

A proposta do Grupo de Nova Londres e um exercício de interpretação

Em 1996, um grupo formado por dez pesquisadores escreveu um artigo no periódico *Harvard Educational Review*. Fruto de discussões que remontam a cidade de New London (no estado de Connecticut), o então chamado *Grupo de Nova Londres* apresentava, sob o formato de artigo, um manifesto programático que detalhava a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos. O grupo era composto por pesquisadores e professores de países como Austrália, Estados Unidos e Inglaterra, dentre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), o Grupo de Nova Londres se reuniu em 1994 para problematizar o futuro da pedagogia do letramento. Os autores exemplificam que a presença tecnológica já os impactava desde aquela reunião nos anos noventa, quando já utilizavam computadores portáteis, projetores e telas (algo recente para eles e incomum em universidades brasileiras nesse mesmo período, por exemplo — com raras exceções). E os encontros daquela semana possibilitaram a construção de um esboço, a partir de alguns títulos de seção e anotações. E a escrita coletiva resultou no conhecido *manifesto programático* (New London Group, 1996).

Dado o contexto anglófono de sua publicação, o artigo ecoa o cenário de expansão tecnológica (do computador e da internet) que se estabeleceria nas décadas seguintes, com desdobramentos até os dias atuais. A escolha do termo *Pedagogia* se justifica pelo entendimento do coletivo de que ela envolve “a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social” (Cazden, *et al.*, 2021, p. 13). Já a escolha pelo termo *Multiletramentos* se dá a partir de duas frentes. Primeiro, o cenário

de multiplicidade de discursos que ressaltam uma diversidade linguístico-cultural que atravessa os diferentes textos que circulam nos meios sociais e, segundo, a multiplicidade desses textos por meio das tecnologias de informação e multimídia.

Ao mesmo tempo, os autores reconhecem (mesmo que brevemente) que sua obra está situada na década das “grandes disparidades”, impactada pela presença de um avanço tecnológico que, ao invés de tentar lidar com esses problemas, serviu, na verdade, para excluir os que já tinham pouco acesso. E o ímpeto de trabalho coletivo dos dez autores se deu frente a esse cenário: contradições entre abordagens de ensino, diversidade linguística e cultural dos contextos sociais, a presença cada vez maior da tecnologia e seu impacto nos textos produzidos e circulados. Cope e Kalantzis (2009, p. 2) assumem que, naquele período, não conseguiram antecipar o alcance e a influência que o texto posteriormente adquiriu internacionalmente. Mas, naquele momento, reconheciam que o mundo “estava mudando, o ambiente de comunicações estava mudando, e nos pareceu que o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também.”⁶.

Ressignificando a pedagogia dos multiletramentos: um olhar para a realidade local

Enquanto um grupo heterogêneo de professores-pesquisadores, em diferentes contextos de ensino em Minas Gerais, a ideia de ler o manifesto do Grupo de Nova Londres (1996) surgiu como forma de reunir nossas diferentes formações acadêmicas e perspectivas teóricas, para pensar estratégias de trabalho conjunto, no contexto de ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Optamos pela leitura de uma tradução brasileira do texto original (Cazden *et al.*, 2021) e nos reunimos para discussões em grupo.

O manifesto em inglês já era conhecido entre os pesquisadores do nosso projeto, mas a tradução trouxe um fôlego inicial muito produtivo, especialmente pela forma como se apresentava: uma escrita coletiva⁷

⁶ No original: “The world was changing, the communications environment was changing, and it seemed to us to follow that literacy teaching and learning would have to change, as well”.

⁷ Cope e Kalantzis (2009) ilustram que a escrita colaborativa entre dez pessoas envolveu um processo difícil de escuta, de atenção às cadências de apresentação dos argumentos e diferentes pontos de vista dos membros, o que exigiu constante negociação das diferenças (algo que vai estar presente na própria pedagogia dos multiletramentos), de forma a se obter os conceitos principais que representassem um posicionamento coletivo.

entre dez pesquisadores internacionais interessados em questões da língua inglesa no mundo anglófono que via os impactos da globalização e da tecnologia. Apesar desse desafio reconhecido de imediato pelos autores do artigo do fim dos anos noventa, o texto nos motivou a continuar nossa construção coletiva, uma vez que, logo de início nos identificamos com a definição de processo educativo como forma de participação “nas esferas da vida pública, econômica e comunitária” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13), algo que extrapola as paredes da sala de aula.

Nessas primeiras discussões, tomamos consciência de que o Grupo de Nova Londres não estava a nos ditar nenhuma regra ou nos oferecer uma receita pronta de como abordar a questão dos multiletramentos em nosso contexto local. Especialmente aos professores de Língua Inglesa, isso trouxe um alívio inicial, visto que, historicamente, o campo da Linguística Aplicada tem lidado com os embates entre a imposição de métodos de ensino de línguas e práticas pedagógicas pré-estabelecidas (Canagarajah, 1999) e o favorecimento de uma agência do professor (Kumaravadivelu, 2016), a liberdade criativa de propor suas próprias atividades e elaborar suas próprias aulas. E, assim, encaramos o texto como ele se apresentava, como um “manifesto programático, como uma espécie de *ponto de partida, aberto e provisório*” (Cazden *et al.*, 2021, p. 18, ênfase adicionada). Dessa forma, esse seria um pontapé para dialogarmos sobre as nossas inquietações a respeito da prática dos multiletramentos no contexto mineiro pós-pandêmico, como discutido anteriormente.

E nossas interlocuções com o texto não pararam por aí. Nessa prática de letramento, nós nos identificamos, principalmente, com os quatro elementos propostos para compor a pedagogia dos multiletramentos. A *prática situada* foi ao encontro de nossa identidade brasileira e freiriana de integrar a experiência cotidiana dos estudantes e os discursos que atravessam essas interações nas nossas práticas pedagógicas. A *instrução aberta* despertou nos vigotskianos do grupo a importância de que nosso projeto também contemplasse espaços colaborativos de aprendizagem que integrassem a dimensão científica dos saberes escolares que constituem nossas atividades e materiais em ambas as línguas. Já o *enquadramento crítico* e a *prática transformada* aproximaram os pesquisadores do grupo interessados pelas questões de letramento, dos gêneros textuais, da formação de professores de línguas e do *métier* docente. E esses dois últimos componentes sinalizavam, ainda, algo que nosso projeto já trazia desde o princípio: um olhar sensível e questionador aos contextos diversos e complexos que compõem o que chamamos de es-

colas de Educação Básica de Minas Gerais, de forma que todo conhecimento produzido pudesse fazer parte de uma *práxis* pedagógica (Freire, 2005), sem espaço para distanciar teoria e prática ou pensar em outras dicotomias.

A importância de um olhar crítico para nossa realidade se intensificava na discussão junto ao grupo, algo posteriormente reiterado pelo próprio manifesto, que, ao defender o uso do termo *multiletramentos*, tinha também em mente “focalizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global” (Cazden *et al.*, 2021, p. 19). Um diferencial, no entanto, era que muitas das questões levantadas pelo grupo refletiam a realidade específica dos países anglófonos, cujo impacto tecnológico nas práticas de letramento já se via no horizonte dos anos noventa, enquanto, no Brasil, esses ventos chegaram com mais intensidade na metade da primeira década dos anos 2000.

Além disso, as preocupações que esses pesquisadores tinham sobre o ensino de língua em seus países eram atravessadas por questões como multiculturalismo, a presença tecnológica avançada e a globalização, que integravam o futuro de suas comunidades, algo completamente justificável, tendo em vista o compromisso que eles tiveram com seus próprios contextos locais. Todavia, como nos lembra o geógrafo brasileiro Milton Santos (2001), *o mundo global visto do lado de cá* nos dava outra perspectiva: nossas desigualdades sociais já eram acentuadas há muito tempo, todavia, em nossa realidade contemporânea, a pandemia veio para exacerbar e escancarar como ainda temos um longo caminho até uma sociedade mais justa.

Nosso olhar crítico, sem derrotismo, mas resiliente, de pesquisadores brasileiros e latino-americanos do século 21, colocava-nos diante de outra questão que escapa o texto dos anos noventa⁸, mas que se torna muito caro para nós: o olhar da decolonialidade. Segundo Kumaravadivelu (2016), uma perspectiva decolonial⁹ é aquela que analisa criticamente o papel das hegemonias (controle político-ideológico) e as

⁸ Ainda que a decolonialidade não seja o foco do artigo de 1996, seu viés crítico se faz presente de forma contundente, de modo que não podemos nos esquecer da importante contribuição dos estudos de Norman Fairclough, um dos dez autores que assina o manifesto, na chamada Análise Crítica do Discurso (ACD). No manifesto, por exemplo, isso se evidencia nas discussões sobre ordens do discurso e as ideologias. Para uma revisão crítica da ACD e seu impacto nas pedagogias críticas, veja Pennycook (2021).

⁹ Essa perspectiva defendida pelo autor ecoa diálogos com Walter Mignolo, na decolonialidade; com Gayatri Spivak e Antonio Gramsci, sobre subalternidade; com Paulo Freire, na Pedagogia Crítica, dentre outros.

relações de subalternidade que elas estabelecem (no sentido de subordinação). Esse olhar crítico tem potencial de fomentar, não apenas uma reflexão contemporânea, mas a organização coletiva em prol de uma mudança do *status quo*, do enfrentamento das desigualdades sociais (Pennycook, 2021) e da experiência educativa como prática transformadora (Freire, 2005).

O próprio manifesto do Grupo de Nova Londres ressaltava que os processos de aprendizado (e incluímos aqui também os de ensino) “precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades — interesses, intenções, compromissos e propósitos — que os alunos trazem” (Cazden *et al.*, 2021, p. 32). E, ao reconhecermos nossas próprias subjetividades de professores e pesquisadores, somadas ao desejo de incluir as subjetividades das escolas parceiras (e sua comunidade), chegamos em um momento da discussão em que nos vimos diante de um desafio ousado: se queremos um olhar sensível sobre os desafios dos contextos locais ao nosso redor, por que não pensar no nosso próprio manifesto?

Esse propósito, de maneira alguma, teve como objetivo negar as contribuições do Grupo de Nova Londres, uma vez que, assim como seus idealizadores, reconhecemos que esse tipo de texto materializa um diálogo *complexo e difícil*, mas urgentemente necessário para pensar os rumos da educação (a construção dos futuros sociais). Dessa forma, resgatamos o que autores dizem sobre o propósito de pensar um manifesto:

Esperamos que este artigo possa formar a base para um diálogo aberto com colegas educadores em todo o mundo; que possa despertar ideias para possíveis novas áreas de pesquisa; e que possa ajudar a estruturar experiências curriculares que busquem enfrentar nosso ambiente educacional em constante mudança (Cazden *et al.*, 2021, p. 18 — ênfases nossas).

Nossas discussões foram atravessadas por esse convite ao diálogo aberto a uma comunidade internacional e, como parte dela, sentimos o desejo de pensar caminhos para essas novas áreas de pesquisa, a partir do nosso estudo que considera a ressignificação de práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos multiletramentos nas escolas básicas de Minas Gerais. Assumimos esse primeiro compromisso ousado, sabemos, com a esperança de que nosso saber local e nossa realidade local possam somar ao diálogo mais amplo de “contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia que faça alguma diferença” (Cazden *et al.*, 2021, p. 59), buscando interações com outros contextos locais aqui e fora daqui. E,

com essa trajetória em mente, sentimos ser necessário, ainda, especificar as visões críticas que orientam nosso trabalho.

Segundo Canagarajah (1999), o processo de escolarização na sociedade moderna é, em grande parte, pautado por concepções filosóficas que remontam o período colonial, ou seja, a educação a serviço da dominação e da conquista territorial. O modelo educacional europeu, da Educação Básica à Universidade, deixou fortes traços históricos presentes na sala de aula brasileira contemporânea (o acesso ao ensino público e privado, as relações hierárquicas entre professor e aluno, as metodologias de ensino, os conteúdos privilegiados etc.).

A longevidade desses pressupostos presentes na sociedade contemporânea nos ajuda a compreender, ainda, a hegemonia de determinadas tendências pedagógicas e grupos sociais que se constituem em centros privilegiados. Todos os que não pertencem a esses grupos são relegados à margem ou à periferia. E para Canagarajah (1999, p. 13), os “pressupostos que motivam práticas pedagógicas dominantes falham em acomodar o tipo de questões que surge no contexto educacional periférico”. Dessa forma, esse apagamento de subjetividades se mascara em estereótipos genéricos de problemas educacionais de ordem diversa. E, no cenário internacional das pedagogias críticas, a obra de Paulo Freire (2005) aproxima duas perspectivas que temos trazido até aqui e que dialogam com os pressupostos de construção de nosso manifesto: a pedagogia crítica, de Canagarajah (1999), e a perspectiva decolonial, de Kumaravadivelu (2016).

Canagarajah (1999) propõe algumas escolhas evolutivas que mostram alternativas de resistência frente às tendências dominantes no processo educativo. A primeira delas é o reconhecimento da aprendizagem como algo *peçoal*, ao invés de uma prática cognitiva isolada. A educação envolve processos subjetivos de quem aprende e de quem ensina, o que nos lembra do pressuposto freiriano de pertencimento da experiência de vida do aluno (a sua realidade) no processo educativo (Freire, 2005).

Além disso, a aprendizagem é um processo *situado*, ou seja, não é homogêneo e imparcial, de forma que “o conhecimento que as pessoas produzem ou adquirem também estará fundamentado em suas práticas sociais e contexto material” (Canagarajah, 1999, p. 15), o que nos ajuda a entender um saber local. Outras escolhas críticas incluem, ainda, o entendimento da aprendizagem como um processo *cultural* (o que requer especificidades contextuais da prática pedagógica), e do conhecimento como algo *ideológico e político*, ou seja, a partir de disputas e negociações entre ideologias dominantes e forças de resistência (Pennycook,

2021). E, por fim, o conhecimento é uma *construção*, combatendo o que Freire (2005) denunciou como educação bancária, como processo raso de transferência direta de informação, sem direito ao diálogo e à pergunta.

Esses pressupostos explicitam que uma perspectiva crítica implica uma compreensão questionadora das relações sociais, mas que não se limita ao mundo das ideias, e se propõe ao caminho da mudança (Freire, 2005). Para Kumaravadivelu (2016), por exemplo, o enfrentamento da colonialidade no ensino de línguas se torna uma possibilidade a partir do que ele chama de uma *gramática*¹⁰ da decolonialidade. Esse conceito é emprestado do estudioso argentino Walter Mignolo e considera o ato de descolonização do ser e do conhecimento (o saber), bem como de sua política e economia. Essa abordagem parte de um processo de tomada de consciência do papel da colonialidade na vida das pessoas.

Dessa forma, no ensino de línguas, a construção de uma gramática da decolonialidade para professores e pesquisadores torna-se viável a partir de cinco caminhos: a) na descontinuidade de pesquisas que apenas comparem realidades com julgamentos do que é certo e errado; b) no desenho de estratégias instrucionais que sejam sensíveis aos contextos locais; c) na elaboração de materiais pedagógicos em que professores sejam criadores e não consumidores de conhecimento pedagógico; d) na reestruturação dos cursos de formação de professores (podemos incluir aqui os cursos de Letras) para incentivo da criatividade docente; e, por fim, e) na proposição de pesquisas proativas, que prestem atenção às exigências locais de ensinar e aprender. Longe de isso ser uma receita pronta, trata-se, na verdade, de um processo constituído a longo prazo, cujos pressupostos, enquanto planos para ação, “têm o potencial de ajudar a comunidade subalterna a seguir em frente” (Kumaravadivelu, 2016, p. 82).

Em síntese, o olhar crítico e sensível que nos orienta se baseia no pressuposto de fazer perguntas e, ao mesmo tempo, de saber escutar. Concordamos com Kumaravadivelu (2016), quando ele afirma que precisamos de consciência coletiva de nossa comunidade profissional se quisermos alcançar algum tipo de mudança. A construção desse manifesto, mais especificamente um texto aberto para reconstrução e diálogo, visa ser uma tentativa nessa direção. Sem respostas prontas e sem prescrições, estamos frente ao desafio de compreender nossas realidades, para poder dialogar e aprender com outras.

¹⁰ Gramática aqui não se refere ao sentido literal frequentemente estudado no campo linguístico, mas um sentido mais alegórico, de modo de reflexão e organização.

O manifesto ressignificado e sensível à realidade local

A análise das reais condições que hoje cercam o contexto educacional público de cidades do interior de Minas Gerais trouxe-nos situações diversas e adversas: na mesma rede estadual, encontramos escolas com ótimas condições estruturais para o trabalho com os multiletramentos (laboratórios de informática, todas as salas com multimídias, rádios etc.) e outras em condições tão precárias, a ponto de faltar água, carteira e material didático; alunos proficientes em leitura e escrita, com saberes de linguagem aplicados dentro e fora da escola e outros com processo de alfabetização incompleto; profissionais e salas multifuncionais para o desenvolvimento socioemocional, físico e cognitivo de alunos com deficiência, em algumas instituições, e ausência total de tais recursos em outros; aulas de língua com perspectivas mais conteudistas em umas escolas e, em outras, uma abordagem mais sociointeracional; acesso pleno a TDICs, em alguns espaços, e ausência desse acesso em outros. A diversidade convergia-se, contudo, quando o tema era a péssima remuneração dos docentes, o que incidia, diretamente, nas condições materiais desses profissionais de buscar novas alternativas de práticas.

Os movimentos de exploração da realidade educacional em que estávamos inseridos no contexto pós-pandêmico e de interpretação da Pedagogia dos Multiletramentos culminaram na proposta metodológica sensível à realidade local a qual apresentamos na forma deste Manifesto.

Focos e fundamentos teóricos

Nossas inquietações consideram o questionamento de como ressignificar práticas pedagógicas no campo dos multiletramentos frente aos desafios contemporâneos de professores da área de Linguagens que atravessam os contextos de nossas escolas. Nesse cenário, para buscar formas de ressignificação da prática pedagógica no campo dos multiletramentos, propomos um caminho construído em três focos que se integram:

- foco na participação e no desenvolvimento dos alunos;
- foco na didática contextualizada;
- foco na formação continuada e na valorização do professor.

Para isso, orientamo-nos por alguns fundamentos:

A linguagem é uma atividade sociocultural e dialógica, que se realiza em práticas sociais e situadas contextualmente e materializa-se em textos representados por gêneros do discurso (Bakhtin, 2003).

Uma educação crítica pressupõe: sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem, ação transformadora que integra teoria e prática (*práxis*), educação como alternativa para transformação da realidade individual/coletiva dos sujeitos envolvidos (Freire, 1992, 1996).

O papel do letramento na formação de professores de línguas e na escola passa pela concepção de leitura/escrita como atividade social e com múltiplas funções. São práticas discursivas inseparáveis dos contextos (Kleiman, 2007).

As culturas são múltiplas e as formas de elaboração dos textos (gêneros) também. Esses textos se apresentam em multimodalidades, com multisseios e de múltiplas formas, resultantes do hibridismo cultural em constante mudança, numa perspectiva decolonial de valorização das vozes do Sul (Moita Lopes, 2006).

A pedagogia dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres) deve ser compreendida à luz da realidade local, sensível às suas demandas, potencialidades e limitações, integrando-se a outras perspectivas teórico-metodológicas, muitas vezes, complementares, tais como o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os estudos do discurso, a pedagogia freiriana, o pós-método etc.

A educação de qualidade depende de uma política estatal de formação continuada e de valorização do professor, não como práticas isoladas, mas como ações integradoras e colaborativas que unam sujeitos da Universidade (professores formadores, pesquisadores e licenciandos) e da Escola (professores e alunos).

Com base nesses fundamentos, concebemos, também, parâmetros contextuais que indicam possibilidades para uma prática pedagógica dos multiletramentos que seja coerente com a realidade social.

Parâmetros contextuais

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de multiletramentos coerente com a realidade sociocultural local, alguns parâmetros devem ser considerados:

- a) o diagnóstico contextual da escola, na proposição de estratégias interventivas e reflexão/análise sobre as práticas de ensino;
- b) o desenvolvimento de saberes discursivos que façam sentido para quem aprende;
- c) a promoção de alternativas práticas às dificuldades existentes no local de trabalho, em articulação com os documentos ofi-

ciais, visando à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem;

- d) a busca da qualificação continuada dos docentes para o trabalho relacionado aos multiletramentos;
- e) a otimização de recursos públicos no agrupamento de sujeitos que trabalham coletivamente em áreas de diálogo do campo da linguagem;
- f) a construção de *corpus* de pesquisa e produção científica para reflexão e socialização dos resultados e das propostas elaboradas;
- g) a adequação dos gêneros do discurso mobilizados e dos textos produzidos para determinados fins interacionais, visando à pluralidade cultural e à diversidade semiótica das interações sociais;
- h) a sistematização de discussões das inovações pedagógicas, desenvolvendo práticas pautadas em teorias (socio)interacionistas da linguagem e na educação crítica dos alunos;
- i) a articulação da formação inicial e continuada, de saberes científicos e da experiência, buscando promover parcerias entre diferentes frentes de trabalho com foco na adequação de práticas pedagógicas;
- j) o desenvolvimento de pesquisas interinstitucionais com discussões mais abrangentes e multifocais;
- k) o favorecimento da produção de conhecimento a partir da interação dialógica entre as pessoas envolvidas no processo.

Proposta metodológica

Pensar uma proposta metodológica para o trabalho com multiletramentos em diferentes contextos é ato que engloba um conjunto de orientações flexíveis, que reflita caminhos em construção, cujas etapas planejadas se abrem ao diálogo, conforme o trabalho vai sendo realizado. Nesses caminhos, algumas premissas são basilares:

- i. A proposição de um material didático deve partir das demandas e dos conhecimentos de alunos e professores, ser consonante com a realidade local, coerente com pressupostos socio-culturais e dialógicos de linguagem, os quais são vinculados a currículos institucionais;
- ii. Um planejamento didático (ou sequência de atividades, ou de aulas, ou didática) deve ser adequado às condições temporais de

- cada turma e deve trazer as informações básicas de um planejamento didático (saberes a serem trabalhados, objetivos a serem alcançados, procedimentos metodológicos a serem utilizados, recursos disponíveis para a prática e processo avaliativo adotado);
- iii. A escolha de um saber a ser desenvolvido deve considerar o diagnóstico, o currículo, os interesses dos alunos, os recursos disponíveis e a quantidade de alunos na turma;
 - iv. Uma proposição com finalidade didática para o ensino e aprendizagem de línguas e com foco nos multiletramentos deve contemplar textos orais, escritos e multimodais, representativos dos mais variados gêneros do discurso, sendo o processo de recepção de textos sempre orientado pela negociação de sentidos, a partir de pistas discursivas e da materialidade linguística;
 - v. O processo de produção demandará orientações objetivas por parte do professor a seus alunos sobre o objetivo do texto, os meios de veiculação, o público-alvo, o conteúdo temático contextualizado com a realidade, a adequação de escolhas estilísticas etc., de forma que tal produção faça sentido para os discentes;
 - vi. O processo de recepção de um texto multimodal deve explorar tanto os elementos linguísticos quanto os visuais, auditivos, espaciais, gestuais, cinésicos e contextuais, que nele houver, considerando sempre o esforço para que os alunos compreendam o porquê de estarem trabalhando aquele texto;
 - vii. A condução do processo de ensinar e aprender línguas/línguas deve envolver sistematicamente a produção e a recepção vinculadas ao contexto do discurso, buscando sentidos sobre quem diz o quê, com que intenções e escolhas, o que está dito ou subentendido, baseando-se em premissas do diálogo, do direito ao questionamento e das diferentes possibilidades de sentidos;
 - viii. A circulação das produções dos alunos, para além da sala de aula, aliada a um posicionamento crítico perante os textos que recebem, deve ser objetivo buscado pelos professores de línguas na compreensão dos sujeitos do processo educativo como *designers* de futuros sociais que não se limitam à escola, mas se estendem às demais esferas da vida cotidiana;
 - ix. O trabalho com os multiletramentos não depende, necessariamente, de tecnologias digitais, mas, fundamentalmente, de situações em que os alunos sejam levados a construir sentidos criticamente, nos processos de produção e recepção de textos,

na interface com uma variedade de gêneros do discurso, orais, escritos e multimodais, que mobilizem recursos visuais, orais, corporais, musicais e verbais.

Reflexões finais

Ao encerrarmos este capítulo, demo-nos conta de que, ao ressignificar o Manifesto e propor uma prática sensível à realidade local, acabamos, de certo modo, mobilizando os componentes pedagógicos sugeridos pelos pesquisadores de Nova Londres. Analisamos o nosso espaço singular de vida (prática situada), buscamos identificar o que havia para ser feito (instrução aberta), procuramos interpretar o contexto social e o sentido daquilo que havia para ser feito (enquadramento crítico) e propusemos nosso Manifesto, em um exercício de nos tornarmos *designers* de futuros (prática transformada), com base em nossos saberes locais e proximidade crítica com a nossa própria realidade. O que fizemos, afinal, foi aceitar o convite dos colegas de testar, exemplificar, ampliar e retrabalhar aquelas ideias que eles apresentaram como provisórias, visto que situado em um mundo em constante mudança.

Este manifesto não foi feito para estar pronto, pois a sua própria realização parte da orientação primeira de que ele deve ser permanentemente repensado e adaptado às realidades locais, a cada tempo e espaço, buscando coerência com a realidade vivida. Essa conclusão, de certo modo, alivia-nos e nos lança para outros horizontes de pesquisa, nos quais está claro que a necessidade de ressignificar não alcança apenas as práticas de multiletramentos nas escolas, mas, sobretudo, políticas e práticas de formação e de valorização do professor, sem o que, não há como se falar em educação de qualidade para todos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v.4, n.3, 2009, p. 164-195.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, 150p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **Tesol Quarterly**, v. 50, n.1, p. 66-85, 2016.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada [IN]disciplinar**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: A Critical Re-Introduction. New York: Routledge, 2021, 220p.
- PROJETO LALIN-FAPEMIG. **Ressignificação de práticas pedagógicas**: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais. Projeto de pesquisa (Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023). LALIN. Universidade Federal de Ouro Preto, 2023. Disponível em: <https://11nk.dev/y1aBC>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 (Estratégias de ensino).
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTOS, M. **Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá**. Direção de Silvio Tendler. 2006. 89min.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n.1, 1996, p. 60-92.

CAPÍTULO 11

Ensino de língua como prática social

Ressignificando práticas por meio dos multiletramentos na Escola Pública de Educação Básica de Minas Gerais



Viviane Raposo Pimenta
Fernanda de Araújo Pinheiro
Eduarda Teixeira Oliveira
Júlio Cesar Goulart Santos

Introdução

Iniciamos esta introdução com uma breve digressão, ou um “*preâmbulo às avessas*”, para apresentarmos ao leitor o que nos move e nos impulsiona a acreditar na possibilidade de realização de um ensino de língua conectado com as práticas sociais. Inspiramo-nos no patrono da educação brasileira, Paulo Freire, cujo trabalho com analfabetos pobres do Estado de Pernambuco teve início nos anos 40 do século XX. No ano de 1961, Freire tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, quando realizou, junto com sua equipe, as primeiras experiências de alfabetização popular que levariam à constituição do “Método Paulo Freire”, responsável pela alfabetização de 300 cortadores de cana, em apenas 45 dias.

Esses resultados, alcançados pela equipe de Freire, que trabalhou de forma colaborativa, mostraram ao então presidente do Brasil, João Goulart, a necessidade de um esforço nacional em prol de uma formação rápida de educadores, com a finalidade de possibilitar a apropriação da leitura e da escrita pelo povo brasileiro. Essas primeiras experiências foram responsáveis pela criação do Plano Nacional de Alfabetização, que previa a implantação de 20 mil núcleos, denominados “círculos de cul-

tura”, pelo país. Como sabemos, com o golpe militar de 1964, esse esforço foi extinto, Freire foi encarcerado e exilado.

Assim, passados mais de 60 anos, inspirados em Freire e sua equipe, um pequeno grupo de professores da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em parceria com professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa de escolas públicas da Educação Básica (EB), do Ensino Fundamental II, do Estado de Minas Gerais, e com mestrandos e graduandos em formação inicial dos cursos de Letras, reuniu-se para discutir e “esperançar” sobre os rumos do ensino de línguas.

Em 2022, depois de dois anos de isolamento social, devido à pandemia da covid-19, ao retomarmos às atividades educacionais presenciais, deparamo-nos com lacunas ainda mais¹ acentuadas no processo de aprendizagem de línguas. Para além do *acesso* ao direito humano fundamental à educação básica pública e gratuita, acreditamos na necessidade de garantia da “qualidade desse acesso”, o que, na atualidade, não pode ser alcançado se não pensarmos nossas práticas de ensino na perspectiva de uma formação para o mundo do trabalho, para a vida pessoal e para o exercício da cidadania, como garante o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988).

A partir desse entendimento, considerando que a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos apresentada pelo Grupo de Nova Londres (1996) poderia nos auxiliar na busca por caminhos possíveis para atender a essa demanda, aprovamos, junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig²), o projeto “Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais”, buscando responder à questão de quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas para o aperfeiçoamento dos multiletramentos, em um cenário educacional transformado pela pandemia de covid-19.

A necessidade de refletir sobre as práticas de ensino de línguas no contexto contemporâneo se fundamenta, teoricamente, nas perspectivas de autores como Freire (1987a, 1987b), Rojo (2012, 2015),

¹ A utilização dos operadores argumentativos “*ainda mais*” faz-se necessária, pois temos consciência de que os problemas relativos às lacunas na aprendizagem de línguas, em nosso país, não foram causados unicamente pelas circunstâncias sanitárias emergenciais provocadas pela pandemia da Covid-19. Trata-se de questões históricas, políticas e estruturais, que não podem ser compreendidas de forma isolada e simplista, sob o risco de atenuação de questões muito mais amplas.

² Processo Fapemig APQ-00452-22.

Kleiman (2007, 2008), dentre outros que têm se debruçado nos estudos dos letramentos. É sob a égide de pesquisas que nos antecederam, que têm destacado a centralidade das multissemióticas e o hibridismo cultural nas práticas de linguagem atuais e a necessidade de promoção da autonomia docente amparada na sistematização de intenções pedagógicas reflexivas, que buscamos, por meio da interação dialógica com professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Fundamental II, compreender como as práticas pedagógicas que visam ao ensino de línguas têm sido desenvolvidas. Também objetivamos, em parceria com esses professores, organizar projetos de intervenção, na perspectiva da pesquisa-ação (Thiollent, 1997), que nos possibilitem a promoção de um ensino de línguas mais sintonizado com os multiletramentos demandados na contemporaneidade.

A pesquisa, com finalidade exploratória, explicativa e aplicada (Brasileiro, 2021), é caracterizada por uma abordagem qualitativa e visa a convergência entre pesquisa, extensão e ensino, com foco na ressignificação das práticas pedagógicas no contexto pós-pandêmico. Os resultados que apresentamos neste capítulo fazem parte dos estudos realizados em duas escolas públicas da Educação Básica, em duas cidades da região dos Inconfidentes — Mariana e Ouro Preto. Além de diagnosticar as dificuldades enfrentadas, também buscamos propor e implementar intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento dos multiletramentos de forma crítica e colaborativa.

O contexto pós-pandêmico apresentou desafios significativos para a educação, exacerbando problemas existentes e criando novos obstáculos para o desenvolvimento dos multiletramentos. O termo “multiletramentos” é por nós compreendido como referindo-se à capacidade de interpretar e produzir significados e sentidos, por meio de diversas formas de comunicação e modalidades textuais, incluindo textos multimodais e contextos multiculturais. Assim, não se trata de individualizar cada forma ou especificidade de “letramento”, mas de considerar dois tipos de múltiplos: a multiplicidade de linguagens e mídias e a multiplicidade cultural.

A fase inicial da pesquisa envolveu a realização de entrevistas e observações, proporcionando uma melhor compreensão das realidades contextuais das escolas participantes. Com base nas avaliações em larga escala do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e em questionários aplicados aos diretores das escolas, os pesquisadores produziram relatórios quali-quantitativos que serviram de base para as fases subsequentes. A fase exploratória revelou as con-

dições socioeconômicas e culturais das escolas envolvidas, além de mapear as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de línguas.

Neste capítulo, objetivamos apresentar uma breve análise de dois relatórios e duas entrevistas realizadas com uma professora de Língua Portuguesa e uma professora de Língua Inglesa da EB, parceiras do projeto. A metodologia adotada para a análise dos dados, baseados em Pimenta (2018), inclui o metadiscorso (Hyland, 2004), nas categorias de engajamento e posicionamento, e o paradigma indiciário de Ginzburg (2007), que enfatiza a interpretação de indícios e a construção de sentidos a partir de pequenos detalhes. Esta abordagem será utilizada para analisar os relatórios produzidos pelos alunos bolsistas em duas escolas, uma em Mariana e outra em Ouro Preto, e as entrevistas de duas professoras dessas escolas.

Os dados obtidos até o momento indiciam que, embora os documentos oficiais, como o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), recomendem a utilização da pedagogia dos multiletramentos, a implementação efetiva dessas práticas enfrenta desafios significativos. As frágeis condições de trabalho docente, agravadas pela pandemia, dificultam a adoção e aplicação dos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos. No entanto, a colaboração entre universidade e escola tem se mostrado uma estratégia promissora para superar essas dificuldades. Este diálogo contínuo entre os sujeitos da escola e da universidade é de fundamental importância para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas.

Esperamos que, ao final das ações, possamos contribuir para a formação continuada dos professores de línguas, melhorar o desempenho dos alunos relativamente à aprendizagem de línguas como prática social, de forma crítica, e desenvolver estratégias de aproximação entre universidade e escola. A pesquisa também visa sistematizar estratégias pedagógicas que possam ser replicadas em outros contextos educacionais, promovendo uma educação mais equitativa e eficaz.

Acreditamos que este estudo representa uma oportunidade de integração entre epistemologia, teoria e prática, e conhecimentos acadêmicos e escolares, de forma a promover a construção colaborativa de saberes e a ressignificação das práticas pedagógicas na universidade e na escola. A expectativa é que os resultados desta pesquisa ofereçam contribuições tanto para o campo da Linguística Aplicada quanto para a melhoria das práticas educativas nas escolas de Minas Gerais. Ao enfatizar a formação de professores e a criação de espaços reflexivos para

o redimensionamento das metodologias de ensino, buscamos fomentar uma transformação duradoura e positiva no cenário educacional pós-pandêmico.

Fundamentação teórica

Para que compreendamos os estudos sobre os multiletramentos, é necessário que, primeiramente, façamos um breve mergulho no passado, a fim de analisarmos como diferentes pesquisadores chegaram a esse novo conceito, que abrange as áreas do ensino de línguas e de práticas pedagógicas no contexto da sala de aula.

No século XX, a palavra *literacy*, em inglês, era utilizada internacionalmente para designar o que seria, em língua portuguesa, as palavras *alfabetização* ou *alfabetismo*. Pode-se dizer que a palavra *alfabetismo*, até então utilizada para descrever a prática de ensino de língua materna, relacionava-se à compreensão, decodificação e domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua. Segundo Soares (2005), houve uma mudança de paradigmas no âmbito conceitual do termo, visto que a palavra *alfabetismo* já não era mais suficiente para designar as práticas de uso da língua em ambientes sociais, como os espaços de trabalho, por exemplo.

Devido a essa nova perspectiva, a expressão *alfabetismo funcional* passou a ser utilizada, associando o uso da língua aos espaços de trabalho que comumente exigiam a escrita e a compreensão de textos. Esse novo termo já mostrava que a definição tradicionalista da palavra *alfabetização* era insuficiente para descrever ou significar os processos sociais de expressão da linguagem. É diante dessas mudanças das práticas pedagógicas do ensino de língua materna, que o termo *letramento* surge e, de acordo com Kleiman (2005), pode ser associado ao que, em língua inglesa, foi denominado *New Literacies*, sendo relacionado à observação e interpretação do comportamento linguístico no contexto social local.

Segundo Rojo e Moura (2012), até os anos 1990, os estudos sobre letramento eram ligados a uma perspectiva cognitivista da linguagem. Após esse período, sobretudo com as intervenções de estudos científicos de pesquisadores como Kleiman (1995), Soares (2003) e Tfouni (1988), foi adotada uma nova perspectiva, apoiada nas ideias de Bakhtin e Volochínov (2003), emergindo a área de estudos do letramento, como prática de alfabetização aliada às práticas sociais de linguagem. Por conta dessa associação, no fim da década de 1990, sobretudo por meio dos estudos

de Brian Street (2014), o termo *Novos Estudos do Letramento* surgiu, evidenciando o caráter multidimensional da linguagem escrita e social.

Os *Novos Estudos do Letramento*, voltados para a compreensão de processos e práticas de compreensão e uso da língua materna, em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, levou ao termo *letramentos*. Essa nova hipótese, segundo Rojo (2009), afirmava que não cabia somente à escola a função de letrar, mas que outras instituições, como a religião, a família e outros grupos e espaços sociais de interação linguística, seriam capazes de desempenhar o papel de letrar diferentes integrantes da sociedade. Segundo De Certeau, 1994 (*apud* Kleiman, 2008, p. 490):

Os Estudos do Letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais no nível macroinstitucional, as metodologias etnográficas para a geração de dados, assim como os métodos analíticos dos estudos discursivos (da sociolinguística interacional, da pragmática ou das teorias da enunciação) utilizados nessa abordagem, permitem focalizar atividades situadas, locais, nas quais são construídos contextos sociais em que há distribuição do poder e nos quais podem ser subvertidos — mesmo que temporariamente — posicionamentos predeterminados e papéis fixos já institucionalizados.

Ainda nos anos 1990, mais especificamente em 1994, um grupo de pesquisadores da área da Linguística, Sociologia e Educação se encontrou em uma conferência na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, onde foram abordados temas como a prática pedagógica dos letramentos e as emergentes mudanças culturais e globais, que consideravam diversas culturas e subculturas, tecnologias digitais e mudanças na configuração dos ambientes de trabalho. O grupo foi denominado Grupo Nova Londres (GNL). No ano de 1996, dois anos após as primeiras discussões sobre os novos letramentos e suas problemáticas, o grupo publicou um artigo intitulado: *Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais*. Nesse artigo, os pesquisadores defendiam que a prática dos letramentos, apesar de abarcar o aspecto cultural e social da língua, ainda era insuficiente para lidar com todas as mudanças globais e multilinguísticas em curso naquela época.

Essa ampliação da perspectiva dos estudos sobre letramentos deveria contemplar as múltiplas línguas, culturas e textos (multimodais; multissemióticos) e inserir os subgrupos ou subculturas, como os imigrantes, povos originários e os guetos distanciados, historicamente, das

práticas de ensino escolarizadas. Os estudantes deveriam ser capazes de significar e ressignificar as informações linguísticas apresentadas a eles no contexto educacional e tradicional da sala de aula, revertendo-as para uma compreensão contextualizada e local de uso da linguagem. Pode-se dizer, em outras palavras, que a *Pedagogia dos Multiletramentos* dispõe de duas ramificações muito importantes. A primeira estaria ligada aos estudos da multiplicidade cultural envolvida nos espaços escolares e a segunda estaria relacionada às múltiplas tecnologias da informação e comunicação emergentes daquela época, como computadores e redes móveis de telefonia, que tiveram sua utilização relacionada tanto aos suportes de textos, quanto aos recursos multimodais para a educação de língua materna.

De acordo com o GNL (1996), a prática pedagógica em questão, está dividida em três elementos. São eles: *Designs Disponíveis*; *Designing* e *Redesigning*. Pode-se dizer que esses elementos servem como ferramentas utilizadas por professores e alunos, durante as intervenções pedagógicas no contexto escolar, com o intuito de ampliar o entendimento dos estudantes sobre os múltiplos textos e contextos existentes, tanto na esfera escolar como na esfera pública. Segundo os pesquisadores, os *Designs Disponíveis* seriam as gramáticas tradicionais da língua e os recursos da gramática semiótica, que serviriam de material para que os alunos efetuassem o que os pesquisadores chamam de *Designing*. As ações do *design(ing)*, tais como: ler, ouvir e questionar os diferentes tipos de texto seriam promovidas pelos estudantes, objetivando uma compreensão crítica dos diversos tipos de texto e seus contextos.

Já o *Redesign*, encontra-se na última instância do processo. Nessa etapa de atividades, os estudantes desenvolveriam ações interventivas de interpretação textual, de acordo com seu contexto local e individual, como resultado do processo de *design*. Esse elemento do processo incentivaria os estudantes a ressignificarem as informações apreendidas dos textos, gerando um produto para os novos *Designs Disponíveis*, que teriam um caráter mais local e significativo para o contexto das práticas dos multiletramentos, no contexto escolar e social. Segundo os pesquisadores do GNL:

Cada ato de produção de sentido tanto se apropria dos *Designs Disponíveis* quanto os recria no *Designing*, produzindo, assim, um novo significado, o *Redesigned*. Em uma economia de diversidade produtiva, em espaços cidadãos que valorizam o pluralismo e no florescimento de esferas de vida inter-relacionadas, com multicamadas, complementares, mas cada vez

mais divergentes, trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade são produtores de sentido idealmente criativos e responsáveis. Somos, de fato, *designers* de nossos futuros sociais (Cazden *et al.*, 2021, p. 58).

A outra face da moeda das práticas pedagógicas multiletradas é aquela que está dividida em quatro componentes — os três elementos, anteriormente citados, encontram-se em cada uma delas. Esses componentes foram designados pelo GNL, como: i) prática situada; ii) instrução aberta; iii) enquadramento crítico; e iv) prática transformada. O primeiro refere-se aos indivíduos que devem ser encontrados no espaço escolar, como especialistas e estudantes que possam desempenhar diversas atividades e posicionamentos, de acordo com o contexto cultural local, motivando, dessa maneira, o ensino e a aprendizagem. O segundo, relaciona-se com práticas pedagógicas que consideram os estudantes protagonistas do aprendizado e do conhecimento. Essa ideia vai contra o conceito de transmissão de conhecimentos, pois os estudantes são incentivados a regerem o seu próprio caminho para o aprendizado e compartilhamento de saberes individuais e contextualizados.

O terceiro remete à inserção dos contextos culturais, sociais e históricos dos alunos, associando-os aos outros componentes anteriormente citados. O professor exerce um importante trabalho nessa trajetória, porque deve incentivar os alunos a transformarem e a criticarem de maneira construtiva suas perspectivas sobre as habilidades e conceitos que já dominam. O quarto é chamado pelos pesquisadores do GNL de “prática transformada”, ou “re-prática” (Cazden *et al.*, 2021, p. 56). Nessa parte da prática pedagógica, os professores e os estudantes tentam recriar os *designs* que conheceram, para que sejam capazes de realizar novas compreensões da língua de maneira individualizada.

Bases e procedimentos metodológicos do nosso estudo

Esta pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, explicativo e aplicado, foi realizada em colaboração com três universidades públicas de Minas Gerais: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal de Lavras (UFLA). O estudo foi dividido em quatro fases: exploratória, explicativa, metodológica e aplicada, totalizando 36 meses de duração.

Na fase exploratória, buscamos conhecer as realidades socioeconômicas e culturais das escolas envolvidas, com base em avaliações do INEP e questionários aplicados aos diretores. Na fase explicativa, realizamos um

mapeamento qualitativo das práticas de ensino e aprendizagem de línguas, com foco em duas escolas de cada uma das cidades onde as universidades estão localizadas. Na fase metodológica, realizamos reuniões e o diálogo entre pesquisadores, professores e bolsistas de iniciação científica foi imprescindível para discutirmos as práticas pedagógicas e desenvolver estratégias de intervenção. E, para a última fase, a aplicada, que está em desenvolvimento e implementação, levaremos, para a sala de aula, algumas das estratégias desenvolvidas, para promover os multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Análise dos dados

Coordenado pela UFOP e realizado de modo multicêntrico, com a colaboração da UEMG e da UFLA, a pesquisa é realizada em três regiões de Minas Gerais, onde estão situadas as três instituições envolvidas: em Ouro Preto e Mariana; em Passos; e em Lavras. A pesquisa foi organizada para ser desenvolvida ao longo de 36 meses, com ações progressivas que demandam diferentes estratégias metodológicas, organizadas em quatro fases, para alcançar o objetivo geral, qual seja: propor ações diagnósticas e de intervenção pedagógicas que possam viabilizar a ressignificação de práticas educativas relacionadas aos multiletramentos no Ensino Fundamental II de escolas de Educação Básica de Minas Gerais, no contexto pós-pandêmico.

Nessa direção e em adequação às finalidades específicas de cada etapa, até o momento, já passamos pelas fases exploratória, explicativa e metodológica. Atualmente, a pesquisa encontra-se na fase aplicada. Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFOP, sob o número CAAE 67646623.0.1001.5150 — parecer 6.067.634³.

A 1ª fase, baseada em pesquisa exploratória, durou 6 meses e consistiu em conhecer o desempenho das escolas estaduais envolvidas na pesquisa, com base em avaliações em larga escala do Inep, por meio de pesquisa documental, assim como suas realidades socioeconômicas e culturais, por meio da aplicação de um questionário aos diretores das escolas estaduais dos municípios envolvidos.

Com base nessas informações, foram produzidos relatórios com abordagem qualiquantitativa sobre a realidade das escolas participantes da pesquisa. Foram selecionadas duas escolas em cada uma das quatro cida-

³ Disponível em: bit.ly/43fw5uu. Acesso em: 12 out. 2024.

des onde se encontram as universidades envolvidas no projeto. Assim, na fase inicial, foram selecionadas oito escolas estaduais e seus respectivos diretores, conforme autorizações disponíveis nos arquivos da pesquisa.

Na 2ª fase, baseada em pesquisa explicativa, com duração de 6 meses, fizemos um mapeamento qualitativo das práticas de ensino (professor) e de aprendizagem (aluno) de linguagem realizadas nas escolas participantes, considerando a participação de, no mínimo, dois professores em cada uma das oito escolas selecionadas.

A 3ª fase, baseada em pesquisa metodológica, também foi efetuada ao longo de 6 meses. Nessa fase promovemos momentos de diálogo entre os pesquisadores e os professores de línguas das escolas participantes, considerando os mesmos professores participantes na fase anterior da pesquisa.

A 4ª fase, baseada em pesquisa aplicada, tem a duração de 18 meses e está sendo implementada.

Neste capítulo, interessa-nos apresentar os resultados da segunda e da terceira fases da pesquisa, relativamente ao ensino de língua portuguesa e inglesa nas escolas de Mariana e Ouro Preto, região onde os autores deste capítulo atuam como pesquisadores (uma como professora do Ensino Superior e subcoordenadora do projeto, a outra realizando pesquisa de mestrado), uma aluna de Iniciação Científica da área de Língua Inglesa e um aluno de Iniciação Científica da área de Língua Portuguesa.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa exploratória relativa aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), além de uma análise da infraestrutura das escolas participantes. Essa fase preliminar teve como objetivo estabelecer um panorama geral das condições e do desempenho educacional das instituições envolvidas.

Em seguida, nossos alunos de Iniciação Científica e a mestranda foram a campo para conhecer as realidades das escolas, observando de perto o ambiente escolar, os alunos, a direção e a infraestrutura disponível. Essa fase de observação durou seis meses, com visitas semanais às escolas. Durante esse período, os bolsistas assistiram às aulas de línguas inglesa e portuguesa e realizaram entrevistas com as professoras das disciplinas.

Para fins de análise, trazemos os relatórios e as entrevistas realizadas com duas professoras das duas disciplinas de duas escolas investigadas.

Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados aqui intentada será realizada a partir de uma abordagem exploratória, explicativa e metodológica, considerando a natureza qualitativa e interpretativista da pesquisa. Para conduzir as análises

lises, utilizamos duas principais bases teórico-metodológicas, o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2007) e as categorias metadiscursivas elaboradas por Ken Hyland (2004; 2005).

O paradigma indiciário, desenvolvido por Carlo Ginzburg, enfatiza a importância de pequenos indícios e detalhes aparentemente insignificantes para a construção de interpretações mais amplas e significativas (Ginzburg, 2007). Esse método se baseia na perspectiva de que pistas sutis e fragmentadas podem revelar importantes e complexos aspectos da realidade estudada. No contexto desta pesquisa, o paradigma indiciário nos permite interpretar as observações e entrevistas, buscando indícios que revelem práticas pedagógicas, desafios e estratégias adotadas pelas professoras de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas, sendo uma em Mariana e outra em Ouro Preto.

Quanto à análise do discurso, esta será realizada por meio de categorias metadiscursivas, conforme propostas por Hyland (2004; 2005) que dizem respeito ao engajamento e posicionamento do falante ou escritor em relação ao seu público (Hyland, 2004). As categorias de engajamento envolvem aspectos como perguntas retóricas, direções ao leitor e inclusão, que ajudam a construir um relacionamento com os interlocutores. Já as categorias de posicionamento estão relacionadas a como os falantes ou escritores expressam suas atitudes, opiniões e alinhamentos ideológicos. Ao aplicar essas categorias às entrevistas e relatórios, podemos identificar como as professoras se posicionam em relação aos desafios e oportunidades do ensino de línguas e como engajam seus alunos nas práticas pedagógicas.

Quanto aos procedimentos e expedientes de análise, os dados coletados nas entrevistas e relatórios foram inicialmente codificados para identificar temas recorrentes e padrões emergentes. Essa etapa permitiu uma organização preliminar do material para uma subsequente análise mais detalhada.

Também aplicamos o paradigma indiciário de Ginzburg (2007) para identificar pequenos indícios e pistas que pudessem revelar aspectos mais profundos das práticas pedagógicas e contextos escolares. Buscamos por detalhes aparentemente insignificantes que, quando analisados em conjunto, nos ofereceram uma compreensão mais ampla das dinâmicas educacionais.

A partir das análises indiciária e metadiscursiva, interpretaremos os dados de forma a construir uma narrativa sobre as práticas pedagó-

gicas observadas. Buscamos sintetizar as informações de modo a oferecer subsídios para a 4ª etapa da pesquisa, relativamente à elaboração de propostas de intervenção para a promoção de multiletramentos no ensino de línguas portuguesa e inglesa.

Nesta seção metodológica, delineamos o contexto, os expedientes, os instrumentos de coleta de dados e os referenciais teóricos para a análise da pesquisa. Na próxima seção, procederemos à análise dos dados coletados nas entrevistas e nos relatórios.

Análise

Os relatórios produzidos pelos bolsistas, sendo uma mestranda em Letras e dois alunos de iniciação científica, fornecem subsídios para a compreensão das realidades e as experiências de observação nas duas escolas, atendendo aos princípios éticos da pesquisa de não identificação dos envolvidos, faremos menção às escolas como sendo Escola A e Escola B.

A Escola A está localizada em uma área central e movimentada da cidade, cercada por vários estabelecimentos comerciais. Sua infraestrutura parece ser adequada para a realização das aulas, com salas de aula espaçosas, sala de informática, biblioteca, quadra poliesportiva e cantina bem equipada. A escola parece estar em bom estado de conservação e demonstra preocupação em fornecer material didático atualizado para atender às necessidades dos alunos. Os professores são descritos como colaborativos e dispostos a ajudar uns aos outros. Quanto aos alunos, provenientes de diversas partes da cidade, esses apresentam uma diversidade de necessidades, incluindo alunos com necessidades educacionais específicas, como Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e surdez.

Por outro lado, a Escola B enfrenta desafios diferentes. Como está localizada um pouco mais distante do centro da cidade, alguns de seus alunos precisam de transporte público para chegar à escola, enquanto outros optam por fazer o trajeto caminhando. A infraestrutura da escola parece ser mais precária, com problemas como falta de água e ventiladores quebrados. Os professores também enfrentam dificuldades de comunicação interna, às vezes descobrindo mudanças nas atividades dos alunos apenas na hora da aula. A heterogeneidade das turmas é evidente, com alunos de diferentes idades e níveis de habilidade. Alguns alunos, de acordo com os relatos, estão atrasados em relação à série esperada e têm dificuldades significativas com interpretação de texto e escrita.

Ao analisar os relatórios à luz do paradigma indiciário, podemos destacar alguns trechos que evidenciam as condições de trabalho dos professores e as necessidades dos alunos. Por exemplo, na Escola A, “a presença de alunos com deficiências especiais” é mencionada, indicando a inclusão como uma preocupação importante da escola. Na Escola B, “a falta de recursos e infraestrutura” afeta diretamente o ambiente de aprendizado, como evidenciado pela “falta d’água e pelos ventiladores quebrados”.

Em termos de categorias metadiscursivas, podemos observar a forma como os professores interagem com os alunos e como adaptam suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de cada turma. Na Escola A, por exemplo, a professora demonstra sensibilidade em relação às necessidades dos alunos com necessidades específicas, enquanto, na Escola B, a professora busca envolver os alunos, adaptando o conteúdo às suas experiências de vida. Esses exemplos destacam a importância do diálogo entre teoria e prática na educação e mostram como os professores têm respondido às demandas específicas de seus contextos escolares.

Para melhor explicitação, passaremos à discussão considerando alguns trechos dos relatórios produzidos pelos bolsistas e dos questionários aplicados aos professores. Após a análise, os dados foram organizados nos seguintes eixos temáticos, conforme defendido por Sól (2014):

- Impressões das escolas;
- Impressões dos alunos;
- Impressões dos professores;
- Multiletramentos.

Impressões da Escola A

Quanto à infraestrutura, todo o corpo discente e docente da escola está disposto em 12 salas de aula e 1 sala para os professores. Além disso, a escola é composta por uma sala de informática, uma biblioteca, quadra poliesportiva, sala de vídeo, laboratório e uma cantina que atendem muito bem por serem espaçosas e bem equipadas.

Pode-se observar que uma boa infraestrutura da escola reflete um ambiente favorável para o aprendizado, conforme o paradigma indiciário. As diversas instalações indicam um investimento significativo em recursos educacionais, que podem influenciar positivamente o engajamento dos alunos e a eficácia do ensino. A presença de espaços dedicados, como sala de informática e quadra poliesportiva, sugere uma abordagem holística da educação, promovendo tanto o desenvolvimento

acadêmico quanto o físico e social. O autor do relatório demonstra seu posicionamento discursivo, ao utilizar: “que atendem muito bem por serem espaçosos e bem equipados”, o que denota a opinião e uma atitude positiva do autor.

Impressões dos professores — Escola A

Os professores conversam muito na sala dos professores e sempre estão dispostos a ajudar uns aos outros.

Esse trecho destaca a coesão entre os professores, um fator importante para a construção de uma comunidade de prática. De acordo com as categorias metadiscursivas de Hyland, essa disposição para colaborar reflete um alto nível de engajamento e uma postura de apoio mútuo. A colaboração entre professores pode levar a uma troca de estratégias pedagógicas e a um ambiente de aprendizagem mais integrado e eficaz. O posicionamento do autor pode ser observado na opinião: “sempre estão dispostos a ajudar uns aos outros”. Esta expressão também direciona o leitor, demonstrando o engajamento do autor do relatório em relação ao que diz.

Impressões dos alunos — Escola A

Até onde observei, a incidência desses alunos se encontram no 8º ano, onde há uma aluna com síndrome de Down, dois alunos autistas e uma aluna surda.

A inclusão de alunos com necessidades específicas indica uma tentativa de equiparar oportunidades educacionais, o que está alinhado com princípios de equidade e inclusão. No entanto, a presença de obstáculos menciona desafios persistentes, sugerindo a necessidade de estratégias mais eficazes e recursos adicionais. Analisando pelo paradigma indiciário, esses detalhes indicam a complexidade e a diversidade das necessidades educacionais na escola. A expressão “até onde observei” direciona o leitor para a compreensão de tratar-se de uma opinião. Esta diretiva pode ser relacionada ao engajamento do autor pesquisador.

Impressões da Escola B

Os alunos chegam à escola a pé ou utilizando transporte público, pois há dificuldade de estacionamento nas proximidades da escola.

O trecho evidencia as condições de acesso à escola, contrastando com a situação da Escola A. A necessidade de utilizar transporte públi-

co ou caminhar pode impactar a pontualidade dos alunos e, por consequência, seu desempenho acadêmico. Isso ressalta a importância de se considerar, não apenas as instalações físicas da escola, mas, também, sua localização e acessibilidade, ao avaliar o ambiente educacional. Ao esclarecer “há dificuldade de estacionamento nas proximidades da escola”, o autor utiliza uma categoria de engajamento para auxiliar o leitor a compreender o que foi relatado.

Impressões dos alunos — Escola B

Além disso, algumas turmas são heterogêneas, com alunos de diferentes idades e níveis de habilidade, o que torna o processo de ensino e aprendizagem desafiador.

A heterogeneidade das turmas na Escola B apresenta um desafio adicional aos professores, demandando uma abordagem mais diferenciada e adaptativa. Essa diversidade de habilidades e idades pode dificultar a implementação de estratégias pedagógicas e requer uma atenção individualizada aos alunos. Isso destaca a importância de flexibilidade e personalização no processo de ensino. “Além disso,” e “o que torna o processo” são recursos metadiscursivos utilizados pelo autor para demonstrar o seu engajamento discursivo e direcionar o leitor, auxiliando, assim, na construção do relacionamento com os interlocutores.

Impressões dos professores — Escola B

Os professores, por vezes, enfrentam dificuldades na comunicação interna e organização das atividades, o que pode resultar em informações desconstruídas e mudanças de última hora.

Essa observação ressalta desafios estruturais e organizacionais enfrentados pelos professores da Escola B. A falta de comunicação interna pode prejudicar a eficiência e coesão do corpo docente, afetando indiretamente a qualidade do ensino. Isso destaca a importância de uma gestão escolar eficaz e comunicação transparente para criar um ambiente propício ao aprendizado. “O que pode resultar” demonstra o cuidado do autor pesquisador ao emitir a sua opinião, o que expressa o seu posicionamento.

Considerando os objetivos de nossa pesquisa de propor ações diagnósticas e de intervenção pedagógicas para ressignificar práticas educativas relacionadas aos multiletramentos em escolas de Educação Básica de Minas Gerais, no contexto pós-pandêmico, os dados fornecidos sobre as duas escolas oferecem importantes pistas.

Ambas as escolas apresentam pontos fortes e desafios distintos em relação à infraestrutura, dinâmica do corpo docente e diversidade dos alunos. Na Escola A, a infraestrutura e o ambiente favorável ao aprendizado sugerem um potencial significativo para implementar práticas educativas que envolvam multiletramentos e letramentos críticos. A coesão entre os professores também é um aspecto positivo que pode facilitar a colaboração e troca de estratégias pedagógicas inovadoras.

Por outro lado, a inclusão de alunos com necessidades específicas na Escola A destaca a importância de se desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades individuais dos alunos, especialmente nas aulas de línguas. Estratégias de ensino adaptadas e recursos adicionais podem ser necessários para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos.

Na Escola B, a heterogeneidade das turmas e as dificuldades de comunicação interna representam desafios específicos que exigem abordagens pedagógicas mais flexíveis e adaptativas. A necessidade de ressignificar práticas educativas para atender às necessidades variadas dos alunos em um ambiente com recursos limitados é evidente.

Para promover a ressignificação de práticas educativas relacionadas aos multiletramentos em ambas as escolas, algumas ações podem ser consideradas como: i) o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e personalizadas, que incorporem múltiplas linguagens e mídias, de acordo com o contexto social, histórico e cultural das escolas participantes; ii) a necessidade de formação continuada dos professores, em práticas pedagógicas inclusivas, multiletramentos e letramentos críticos, visando atender às necessidades variadas dos alunos e promover uma educação equitativa; iii) o estabelecimento de parcerias com instituições locais e recursos da comunidade para enriquecer o ambiente educacional e oferecer oportunidades de aprendizado prático e experiencial; e iv) a implementação de programas de apoio e recursos adicionais para alunos com necessidades específicas, que possam garantir a sua plena participação e o acesso ao currículo.

Essas ações relativas aos desafios específicos identificados nas escolas das duas cidades participantes estão alinhadas com os objetivos de nossa pesquisa de promover práticas educativas inovadoras e inclusivas que valorizem os multiletramentos e os letramentos críticos.

Acreditamos que, ao refletir sobre os processos e resultados alcançados até o momento, será possível uma construção dialógica com as professoras sobre possibilidades pedagógicas de ensino de línguas que levem em consideração os contextos locais de cada escola.

A entrevista realizada com a professora da escola A apresenta alguns aspectos que contribuem para a criação e implementação de estratégias pedagógicas na perspectiva dos multiletramentos.

Professora: “Eu acredito que os multiletramentos são essenciais no ensino de língua inglesa hoje em dia. Não podemos mais limitar nossa abordagem apenas ao ensino da gramática e do vocabulário. Os alunos estão imersos em um mundo digital e multimodal, e precisamos acompanhar essa realidade”.

Neste trecho, a professora expressa sua opinião de forma assertiva, evidenciando seu posicionamento favorável aos multiletramentos e sua compreensão da importância de adaptar as práticas de ensino às demandas contemporâneas dos alunos. Por meio das pistas discursivo-textuais, é possível evidenciar um posicionamento autoral que favorece ao trabalho com os letramentos críticos. “Não podemos mais limitar nossa” reflete o engajamento da professora, ao envolver o leitor em seu discurso e, assim, ela constrói um relacionamento dialogado com os interlocutores.

Professora: “Conforme apontado por Cope e Kalantzis (2000), os multiletramentos reconhecem a diversidade de práticas de letramento presentes na sociedade atual, incluindo não apenas a linguagem escrita, mas também imagens, sons e gestos.”

Aqui, a professora faz referência a autores (Cope e Kalantzis), para embasar sua argumentação sobre os multiletramentos, categoria metadiscursiva que demonstra tanto o engajamento quanto o posicionamento da autora. Essa intertextualidade demonstra sua busca por fundamentação teórica e sua familiaridade com as principais abordagens pedagógicas relacionadas ao tema. A professora demonstra que está familiarizada com as perspectivas e as pesquisas acadêmicas. Podemos inferir que a professora continua em contato com a universidade, o que facilita o diálogo entre universidade e escola.

Professora: “Tenho refletido bastante sobre como posso integrar os multiletramentos em minhas aulas de língua inglesa. Recentemente, comecei a utilizar vídeos e recursos online para estimular a produção oral e escrita dos alunos, e tenho percebido resultados muito positivos.”

A professora demonstra uma atitude reflexiva, ao discutir suas práticas pedagógicas, reconhecendo a necessidade de adaptação e inovação para atender às demandas dos alunos. Ela relata uma experiência recen-

te de integração de recursos multimodais em suas aulas, evidenciando sua disposição para experimentar novas abordagens e avaliar sua eficácia. “Tenho percebido resultados positivos” demonstra, por meio do alinhamento ideológico da professora, o seu posicionamento quanto ao uso de textos multissemióticos em suas aulas.

Engajamento com a Pesquisa

Professora: “Acredito que minha participação nesta pesquisa pode contribuir para um maior entendimento sobre como os multiletramentos podem ser incorporados ao ensino de língua inglesa. Estou disposta a compartilhar minhas experiências e aprender com os resultados deste estudo.”

Aqui, a professora expressa seu engajamento com a pesquisa acadêmica e sua disposição para contribuir com o avanço do conhecimento na área. Ela se mostra aberta a compartilhar suas experiências e a refletir sobre os resultados do estudo, evidenciando uma postura colaborativa e proativa em relação à sua prática docente.

Esses trechos da entrevista destacam a postura reflexiva, crítica e engajada da professora em relação ao ensino de língua inglesa sob a perspectiva dos multiletramentos. Suas reflexões e experiências oferecem valiosas contribuições para a compreensão de como os multiletramentos podem ser integrados de forma eficaz no contexto educacional, promovendo uma abordagem mais inclusiva, diversificada e participativa do ensino e da aprendizagem da língua inglesa.

Multiletramentos — Escola B

A professora de língua portuguesa da escola B começa sua fala apontando para os diferentes meios que passaram a permear sua prática após a pandemia, como é o caso do uso do celular em sala de aula e do ChatGPT.

Professora: “Se você fala algumas coisas lá, eles tiveram com o celular na mão, eles pesquisam lá e olham. A relação deles mudou nesse sentido. É muito interessante. Eles têm para as coisas de fora, mas para aprendizagem é muito interessante que eles ainda têm muita dificuldade. [...] Até mês passado o PIBID tava lá na escola. Uma das últimas aulas foi apresentar ferramentas de pesquisa que eles podem usar. Eles têm muita dificuldade, só que assim, por exemplo, o GPT eles já descobriram.”

No entanto, a professora demonstra sua preocupação em relação a esse uso, que deve ser feito de forma cuidadosa, com uma postura crítica

ca, para evitar uma mera repetição e cópia, sem haver nenhum avanço no desenvolvimento da capacidade de pensar e relacionar dos alunos.

Professora: “O GPT eles já descobriram já. Mas estão aprendendo com ele ou só copiando? Copiando. Né? Não demonstra aprendizado não. Ninguém tem o interesse de verificar a veracidade das informações, essas coisas. Não para aprender. Pouquíssimo.”

Ao longo de toda a entrevista, a professora da escola B demonstra seu engajamento em relação à formação de alunos preparados para a vida e não apenas com a matéria em sala de aula, como pode ser visto na sua preocupação em não passar uma ideologia, mas em fazer com que eles sejam capazes de enxergar aspectos diferentes de uma mesma realidade: “Eu converso muito com eles. Não é só aula expositiva, os trabalhos. Eu busco sempre trazer outras perspectivas, para que a aula não seja cansativa, já que eles já são muito doutrinados”.

A professora acredita que, por trabalhar com a língua portuguesa, ela consegue utilizar mais os multiletramentos que as outras disciplinas. Ela cita várias ferramentas tecnológicas associadas à internet, que servem de suporte para suas práticas em sala de aula, como o já citado ChatGPT, mas, também, o Instagram e filmes. Ela aponta, no entanto, ferramentas mais tradicionais, como o dicionário, a confecção de cartazes e pôsteres e o livro didático, que também fazem parte das atividades desenvolvidas com os estudantes. Há de se destacar a sua preocupação com o desenvolvimento acadêmico e cidadão dos alunos.

As análises indicaram que, embora os documentos oficiais recomendem a pedagogia dos multiletramentos, a sua implementação enfrenta desafios devido às condições de trabalho docente fragilizadas pela pandemia. No entanto, a colaboração entre universidade e escola mostrou-se promissora, para superar essas dificuldades e construir práticas pedagógicas inovadoras.

Considerações finais

Acreditamos que, para compreendermos os multiletramentos, é essencial analisar a evolução dos conceitos de *alfabetização* e *letramento*. Sobre a noção de *letramento*, que engloba o uso da linguagem em contextos sociais diversos, são importantes os estudos de Rojo (2021, 2015) e Kleiman (2007, 2008), que enfatizam a centralidade das multissemioses e o hibridismo cultural nas práticas de linguagem. Destacando

a importância da autonomia docente e da intencionalidade pedagógica reflexiva e, finalmente, os multiletramentos propostos pelo Grupo Nova Londres (1996), as autoras citadas ampliam essa perspectiva, ao incorporar as múltiplas linguagens e mídias emergentes, além das diversas culturas presentes nas salas de aula contemporâneas. Por isso, elas propõem que os alunos sejam vistos como *designers* de seus próprios futuros sociais, capazes de ressignificar as informações linguísticas apresentadas no contexto educacional.

Os dados, coletados por meio de entrevistas e observações, foram analisados com base no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg e nas categorias metadiscursivas de Ken Hyland. O paradigma indiciário permitiu identificar pistas sutis nas práticas pedagógicas, enquanto as categorias de engajamento e posicionamento ajudaram a compreender como os professores se engajam e procuram engajar seus alunos e se posicionam em relação aos desafios educacionais.

A pesquisa revelou a importância da ressignificação das práticas pedagógicas no contexto pós-pandêmico, destacando a necessidade de promover os multiletramentos nas escolas de Educação Básica. A colaboração entre universidade e escola é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes e adaptadas às realidades locais. Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para a formação continuada dos professores, melhorem o desempenho dos alunos e promovam uma educação mais igualitária e eficaz.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, 1988.
- BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. Org.: Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*. Belo Horizonte: LED, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1987a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987b.
- GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- HYLAND, K. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. **Discourse Studies**, v. 7, n. 2, 2005, p. 173-192.

- HYLAND, K. **Disciplinary discourses**: social interactions in academic writing. Michigan: University of Michigan Press, 2004.
- HYLAND, K. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. **Journal of pragmatics**. London: North-Holland, 1998, p. 437-455.
- HYLAND, K.; TSE, P. Metadiscourse in academic Writing: a reappraisal. **Applied Linguistics**, v. 25, n. 2, 2004, p. 156-177.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, p. 487-517, 2008.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196> Acesso em: 09 maio 2015.
- MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RC-SEEMG.pdf> . Acesso em: 12 out. 2024.
- NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, 1996.
- PIMENTA, V. R. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais**: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica. Tese (Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- ROJO, R. MOURA, E (org.). **Multiletramentos na escola**. Parábola Editorial, São Paulo. 2012.
- SOARES, M. GOMES. A. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.
- SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada**: identidades em (des) construção. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.
- THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

CAPÍTULO 12

Projeto Ressignificação de Práticas Pedagógicas Discussões no contexto de Lavras, MG



Ana Isabella Borges Cardoso
Jaciluz Dias Fonseca
Helena Maria Ferreira

Introdução

Entre os reflexos da pandemia de covid-19, que o mundo viveu entre 2019 e 2023, estão os ligados à educação. O isolamento social imposto à sociedade exigiu que os alunos da educação básica passassem a ter aulas on-line. E, apesar de os documentos oficiais que regulam o currículo escolar (Brasil, 2018) recomendarem a Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), o que implica o uso das tecnologias digitais no trabalho didático com textos compostos por múltiplas linguagens, observou-se que, na prática, os processos de ensino e aprendizagem ficaram prejudicados.

Esse contexto levou um grupo de pesquisadores, do qual fazemos parte, a se questionarem: “Quais práticas pedagógicas podem ser concebidas/desenvolvidas para o aperfeiçoamento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais?” (Projeto Lalin-Fapemig, 2023). Essa pergunta motivou a organização do projeto de pesquisa intitulado *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais*, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), que está sendo realizado desde o final de 2022.



Considerando como fatores sociais e educacionais interferiram no andamento do trabalho docente nesse período e os desafios impostos à relação entre professor e aluno, o projeto tem como objetivo principal: propor ações diagnósticas e de intervenção pedagógicas que possam viabilizar a ressignificação de práticas educativas relacionadas aos multiletramentos em escolas de Educação Básica de Minas Gerais, no contexto pós-pandêmico.

Para isso, a pesquisa realizou uma análise do contexto pedagógico de escolas estaduais de quatro cidades do estado de Minas Gerais, de modo a embasar a proposta de métodos e atividades que possam contribuir para o trabalho com os multiletramentos na escola. Espera-se, dessa forma, poder oferecer caminhos para que os estudantes consigam, também, recuperar as defasagens de ensino ocorridas durante a pandemia.

O projeto é coordenado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e realizado de modo multicêntrico, com a colaboração da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Por isso, a pesquisa acontece nas quatro cidades onde estão situadas essas instituições: Ouro Preto, Mariana, Passos e Lavras. Com duração prevista de 36 meses, a proposta inicial da pesquisa foi respaldada na garantia do direito fundamental à educação, previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Tendo em vista esse contexto geral, nosso objetivo, neste capítulo, é o de apresentar o diagnóstico realizado com as escolas participantes da cidade de Lavras (MG), no que se refere ao trabalho com multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, organizamos este texto da seguinte maneira: após esta introdução, discorreremos, inicialmente, sobre o referencial teórico que respalda o Projeto Ressignificação, o qual é apresentado na seção seguinte. Logo após, na terceira parte do capítulo, tratamos sobre as metodologias utilizadas, tanto no projeto como um todo, quanto para a análise do *corpus* desta pesquisa. A quarta seção reúne informações sobre as escolas participantes em Lavras, cujos dados são analisados na quinta parte deste texto. E, encerrando o capítulo, apresentamos nossas considerações, com apontamentos para os caminhos que pretendemos seguir até a finalização do projeto.

Multiletramentos na escola

O trabalho com os multiletramentos na escola precisa ser realizado por meio da reflexão crítica e de práticas de ensino e aprendizagem de línguas que permitam a participação ativa, tanto de professores quanto de alunos. Para tratar dessa temática, a equipe do projeto se apoiou em pesquisas que têm sido desenvolvidas, ao longo das últimas décadas, sobre letramentos e multiletramentos, bem como sobre os usos da linguagem em contextos digitais, por pesquisadores como Bill Cope e Mary Kalantzis (2009); Roxane Rojo (2012, 2015), entre outros autores.

As referidas pesquisas na área da Linguística Aplicada apontam para necessidades do contexto escolar em busca de mudanças nas propostas teórico-metodológicas, em relação às práticas de ensino e formação de professores, pressupostos que motivaram o projeto na busca por construir um diálogo entre as escolas de educação básica e a universidade.

Conforme explica Roxane Rojo (2015), no que se refere ao trabalho com os multiletramentos na escola, existem diferentes propostas possíveis para a formação de professores de línguas, e uma delas se pauta no trabalho com os gêneros textuais/discursivos e na necessidade de se pensar na língua no âmbito da hipermodernidade. Isso porque, como os gêneros são utilizados para dar suporte às práticas sociais, as quais, atualmente, são cada vez mais permeadas pela multimodalidade, é preciso considerar as múltiplas linguagens que constituem os textos, na atualidade.

Na internet, nós nos deparamos com uma diversidade de gêneros textuais, como memes, comentários, enquetes, anúncios, tutoriais, mensagens diretas (DM ou comunicação privada entre os usuários), entre outros. Todos esses gêneros estão circulando em um único lugar, um seguido do outro, de forma aleatória, e as pessoas letradas interagem com esses textos por meio de curtidas, publicações, comentários e compartilhamentos. No entanto, nem todas conseguem realizar uma leitura crítica daquilo que curtem e compartilham. Essa falta de senso crítico em relação ao que circula nas redes sociais, muitas vezes, é o que permite a disseminação das *fake news*.

Nesse sentido, como explicado por Lemke (2010, p. 472), “podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos [...]”. Sendo assim, qualquer pessoa pode alterar o sentido do que está circulando socialmente, principalmente na Internet, e propagar falsas notícias, porque, além da falta de letramento por parte dos leitores, muitas vezes, não há interesse na verificação de informações.

Esse frequente processo de interação nas redes digitais permite que haja muita colaboração entre os usuários, na produção e no consumo de conteúdos os mais diversos. Com tantos possíveis modos de colaboração e criação, muitas vezes, os internautas deixam de se interessar pelo comum e procuram inovação, pois há sempre uma novidade sendo construída no mundo digital.

Com essa constante inovação e mudança digital, o cenário, no campo da educação, pode ser um tanto desafiador para os professores. Por isso, integrar as ferramentas digitais nas práticas pedagógicas pode trazer contribuições para a aprendizagem. Dessa forma, os educadores podem ensinar aos alunos como criar e/ou compartilhar conteúdos de forma ética e responsável já que, como explica Lemke (2010, p. 468): “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”.

Considerando o contexto digital, é relevante apresentar o conceito de multiletramentos. Esse termo foi proposto em 1994, pelo New London Group (Grupo Nova Londres — GNL), constituído por vários estudiosos que, juntos, elaboraram uma proposta pedagógica em busca de tentar responder às mudanças do mundo contemporâneo, o que deu origem à Pedagogia dos Multiletramentos.

Tal perspectiva tem como proposta oferecer um modo de transformar os hábitos escolares de ensinar, aprender, comunicar e pesquisar. Isso inclui atividades que requerem leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos (textos formados por várias linguagens, como a verbal, a imagética, a sonora, a gestual, entre outras), os quais estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. Assim, devido à disseminação das tecnologias digitais, há uma necessidade de incluir, nas salas de aula, textos que circulam em um mundo globalizado e que são mais próximos das vivências dos estudantes.

Essa mudança de paradigma permite aos estudantes conhecerem a diversidade cultural e linguística que caracteriza a contemporaneidade. E o GNL já se preocupava com a questão do não tratamento dessas demandas no contexto escolar, as quais são cada vez maiores, considerando a grande quantidade de dispositivos digitais de comunicação e informação existentes em nossa realidade, o que ficou ainda mais evidenciado pelo recente avanço no uso da Inteligência Artificial.

Pensando no contexto escolar moderno, a discussão abarca a utilização de tecnologias digitais, que permitem a criação e circulação de novos textos e novas linguagens, na chamada hipernovidade. Com

as tecnologias digitais, surgem também novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. E, como explica Rojo (2015), os multiletramentos nos trazem oportunidades para ressignificar os caminhos de ensino-aprendizagem, principalmente em tempos pós-pandêmicos, em que os estudantes se mostraram participativos nas relações sociais on-line, em que eles são consumidores e/ou criadores de conteúdo.

No entanto, eles buscam novidades, de forma rápida e constantemente, fazendo com que não haja espaço para o foco e a reflexão, pois a grande quantidade de informação e a pouca criticidade podem gerar compreensões superficiais. Esse aspecto, muitas vezes, influencia negativamente os estudantes, dentro do contexto escolar, pois a quantidade de informação é contínua e abundante, mas a compreensão e a participação crítica são bem limitadas.

Além do GNL, também Lemke (2010) já se preocupava, na década de 1990, com as possíveis dificuldades que seriam enfrentadas por causa das mídias. Segundo ele, novos textos passariam a requerer novos letramentos, agora não mais “multi”, mas “hiper” (por causa dos hipertextos e das hipermídias). E completa, explicando que “as árvores podem estar agradecidas, mas pouco muda em relação à natureza da aprendizagem, talvez apenas a motivação crescente para alguns alunos gerada pela novidade” (Lemke, 2010).

Como é possível observar na escola, os estudantes já possuem familiaridade com as tecnologias da atualidade e, como estamos vivenciando a era digital, o desafio se amplia, pois, ainda que haja tantos recursos e novas formas de pesquisa, também há restrições e recursos insuficientes para o uso dessas ferramentas na educação básica. Nesse contexto, a Pedagogia dos Multiletramentos oferece uma maneira de transformar os hábitos escolares, no que se refere às práticas de ensinar e aprender, bem como se comunicar e saber pesquisar.

Considerando os conceitos abordados, podemos retomar a pergunta que motivou a proposta do Projeto Ressignificação: “Quais práticas pedagógicas podem ser concebidas/desenvolvidas para o aperfeiçoamento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais?”. Durante a realização da segunda fase do projeto (vide descrição completa das fases na próxima seção), quando as pesquisadoras acompanharam a rotina das aulas de Língua Portuguesa, foi observado, nas duas escolas da cidade de Lavras, quais as práticas pedagógicas foram realizadas e, também, o modo como os alunos se

envolviam e participavam das atividades propostas. O que se observou, conforme está detalhado na seção de análise de dados, foi que, mesmo sendo turmas com alunos de diferentes idades, o desinteresse dos estudantes com a disciplina se mostrou equivalente em todas as turmas.

Nas entrevistas, cujos trechos serão apresentados posteriormente, as professoras relataram que, frequentemente, tentam integrar a realidade dos alunos no cotidiano do aprendizado escolar, mas ainda é difícil conseguir a atenção total deles. O desinteresse não predomina em todos os alunos, no entanto, mesmo que haja novidades no modo de ensinar, a era digital interfere, e alguns estudantes optam por recorrer às respostas rápidas, por meio de ferramentas de buscas no celular.

A fim de oferecer uma forma de responder a essa situação, o Projeto Ressignificação entende que os multiletramentos contribuem com uma abordagem relevante para a educação contemporânea, já que essa pedagogia se adapta às novas demandas de uma sociedade ainda mais globalizada e digitalmente conectada. Isso para que os estudantes não sejam apenas alfabetizados, mas plenamente letrados, em múltiplas formas de comunicação e compreensão crítica.

Assim, conforme explica Vergna (2020), com base na perspectiva de Rojo (2012), a concepção dos multiletramentos permite a formação de um usuário funcional, com competência técnica para entender como diferentes textos e variadas tecnologias funcionam. Dessa forma, ele desenvolve criticidade, com a qual passa a ser capaz de transformar a realidade. A autora resumiu esses princípios no diagrama abaixo, que foi adaptado de Cope e Kalantzis (2009).

Figura 1: Prática na Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Vergna (2020)

A Figura 1 refere-se às práticas pedagógicas que visam abordar a diversidade cultural e linguística, assim como as novas formas de comunicação surgidas com a tecnologia digital. Nesse sentido, a perspectiva do GNL considera estar o conhecimento humano inserido em contextos sociais, culturais e materiais, fazendo com que ele se desenvolva em meio a processos de interação. Essa ótica levou o grupo a propor uma perspectiva para a Pedagogia dos Multiletramentos baseada em uma complexa integração de quatro fatores: a) prática situada; b) instrução aberta; c) enquadramento crítico; e d) prática transformada.

Essas orientações pedagógicas foram formuladas em 1996 e não ocorrem, necessariamente, em uma sequência. Conforme explica Rojo (2012), as *práticas situadas* envolvem a imersão do estudante na experiência e a utilização de práticas que fazem parte do repertório cultural dos alunos, o que inclui os gêneros e designs relacionados a essa prática, a qual pode ser relacionada com outras práticas, de outros espaços culturais. Já a *instrução aberta* relaciona-se à moldagem, pelos alunos, de uma metalinguagem explícita do design. O *enquadramento crítico* relaciona os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais. E, por fim, a *prática transformada*, que ocorre quando os estudantes transferem e recriam designs de sentidos de um contexto para o outro.

Posteriormente, essas orientações foram reformuladas por Cope e Kalantzis (2009), que passam a denominá-las de “processos de aprendizagem”, conforme ilustrado na Figura 2:

Figura 2: Processos de aprendizagem

Orientações pedagógicas – formulação de 1996	Processos de conhecimento – reformulação de 2006
Prática situada	Experienciando ... o conhecido ... o novo
Instrução aberta	Conceitualizando ... por nome ... com teoria
Enquadramento crítico	Analisando ... funcionalmente ... criticamente
Prática transformada	Aplicando ... apropriadamente ... criativamente

Fonte: Cope e Kalantzis (2009) apud Vergna (2020)

Os processos de aprendizagem/de conhecimento propostos pelos autores supramencionados denominam-se: a) experienciando (o conhecido e

o novo); b) conceitualizando (por nome e com teoria); c) analisando (funcionalmente e criticamente); e d) aplicando (apropriadamente e criativamente). Dessa forma, as *práticas situadas* ressignificadas como *experienciando* buscam apresentar ao aluno o conteúdo, para que ele reflita sobre suas próprias experiências, a partir daquilo que já é conhecido, podendo relacioná-las ao novo, a novas informações e novos conhecimentos.

A *instrução aberta* revista como *conceitualizando* permite ao aluno entrelaçar o conhecimento construído no dia a dia ao conhecimento científico. Isso colabora para que o aluno realize uma análise consciente das práticas vivenciadas que são conhecidas de seu mundo. O *enquadramento crítico*, ressignificado como *analisando*, inclui o analisar funcionalmente, que envolve examinar processos de causa e efeito, e o analisar criticamente, voltado à avaliação das perspectivas das pessoas, isto é, à interpretação dos contextos e das culturas sociais.

E, por fim, a *prática transformada*, ressignificada como *aplicando*, subdivide-se em: aplicar apropriadamente, que acontece quando o aluno usa o conhecimento em seu cotidiano, e aplicar criativamente, que acontece quando, por meio dos alunos, ocorre uma intervenção criativa, ou seja, uma produção, a partir daquilo que ele já base, em uma nova perspectiva.

No que se refere a essa proposta, concordamos com Rojo (2012), quando ela defende que tal abordagem “é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos”. Isso se aplica ao Projeto Ressignificação, já que a última fase envolverá o desenvolvimento de materiais didáticos, que serão elaborados a partir do que já conhecemos sobre o perfil das turmas participantes e vivenciamos em sala de aula, nos momentos de observação.

Com base nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, a produção estará voltada para a realidade dos alunos, o que implica o uso de tecnologias digitais, para se alcançar o objetivo de oferecer novas perspectivas para as práticas docentes, bem como otimizar os recursos disponíveis no ensino, nas escolas estaduais de Minas Gerais. Apresentaremos o perfil dessas escolas após a descrição do projeto e da metodologia, que compõem as próximas seções.

O Projeto Ressignificação

O projeto “Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de

Educação Básica de Minas Gerais” (Projeto Lalin-Fapemig, 2023) tem como objetivo principal propor ações diagnósticas e de intervenção pedagógicas que possam viabilizar a ressignificação de práticas educativas relacionadas aos multiletramentos em escolas de Educação Básica de Minas Gerais, no contexto pós-pandêmico. As atividades começaram em outubro de 2022 e acontecerão até setembro de 2025, em quatro cidades mineiras: Ouro Preto e Mariana, Passos e Lavras, cidades onde estão as instituições comprometidas com o projeto.

Coordenado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o projeto é multicêntrico, pois conta com a participação, também, da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A equipe do projeto é composta por 11 pesquisadores, que atuam como professores da Educação Básica e do Ensino Superior, por quatro bolsistas, que são graduandos em Letras nas Universidades envolvidas, e por graduandos e mestrandos voluntários. Participam do projeto, ainda, professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa de duas escolas, em cada uma das cidades em que ocorre a pesquisa.

O foco dos pesquisadores é contribuir para a formação continuada de professores de línguas que estão incluídos no projeto, bem como para o aprimoramento do desempenho dos alunos das escolas selecionadas na apropriação dos (multi)letramentos. Dessa forma, esperamos, ainda, colaborar para desenvolver diferentes estratégias de aproximação entre universidade e escola e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade dos resultados das escolas participantes em avaliações de larga escala.

Os fundamentos teóricos utilizados para sustentar o desenvolvimento do projeto foram buscados em autores como: Cope e Kalantzis (2009); Rojo (2012, 2015) e Freire (1989). Essas pesquisas convergem para fato de que tanto a multisssemiose e o hibridismo cultural, que fazem parte das práticas de linguagem contemporânea, quanto a visão dessas atividades linguísticas como práticas sociais, possibilitam o desenvolvimento da autonomia dos professores, que se refletem em metodologias de ensino mais críticas e em diálogo com a realidade dos alunos.

O Projeto Ressignificação participou do Edital 001/2022 — Demanda Universal da Fapemig, tendo sido aprovado pelo processo APQ-00452-22. Além disso, como sua realização inclui a participação de professores e alunos, sua realização foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFOP, sob o número CAAE 67646623.0.1001.5150 — parecer 6.067.634. Os referidos documentos encontram-se disponíveis no site do projeto, criado para a divulgação das atividades realizadas: <https://docenciaemlinguagens.ufop.br/>.

A metodologia do projeto foi dividida em quatro fases, que se basearam em pesquisas do tipo exploratória, explicativa, metodológica e aplicada, cujos procedimentos utilizados são apresentados na próxima seção.

Metodologia de pesquisa

Apresentamos, a seguir, a metodologia utilizadas nesta pesquisa. Serão descritas as quatro fases que compõem o Projeto Ressignificação — as três primeiras já realizadas e a última em realização, até setembro de 2025. A segunda parte descreve a metodologia utilizada para a análise dos dados coletados na cidade de Lavras, durante as fases já realizadas.

Fases do Projeto Ressignificação

Na primeira fase do projeto, que aconteceu entre outubro de 2022 e março de 2023, foi realizada uma pesquisa exploratória, para que a equipe conhecesse o contexto dos municípios envolvidos e das escolas neles situadas. Para isso, foram coletados diferentes dados, a fim de contextualizar a realidade socioeconômica, histórica e cultural das cidades participantes. Além disso, como a pesquisa foi realizada com escolas da rede estadual de educação, foi aplicado um questionário aos diretores, contendo perguntas sobre a realidade das escolas.

Em Lavras, responderam ao questionário sete diretores, dentre os quais os das duas escolas que passaram a integrar o projeto. Alguns dos dados obtidos estão descritos na seção de análise de dados deste capítulo. Nessa primeira fase foi criado, ainda, o site *Docência em linguagens: escola mineira de formação continuada* (<https://docenciaemlinguagens.ufop.br/>), para a disponibilização de todos os dados do projeto, de modo que a sociedade possa acompanhar a execução do trabalho realizado e para que professores possam ter acesso aos materiais didáticos elaborados, como parte dos resultados da pesquisa.

No que se refere à segunda etapa do projeto, foi realizada uma pesquisa explicativa, entre abril e setembro de 2023, que começou com a análise dos questionários respondidos pelos diretores, o que respaldou a escolha de duas escolas estaduais em cada município nos quais a pesquisa foi realizada (Ouro Preto e Mariana, Passos e Lavras). As escolas foram escolhidas com base nos dados obtidos nos questionários e, também, a partir de resultados das escolas em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em seguida, foram convidados dois professores de línguas das escolas

selecionadas, que permitiram a participação dos pesquisadores em suas aulas, para a realização de um mapeamento qualitativo sobre as práticas de ensino desenvolvidas com os alunos.

Essa observação *in loco*, que levou à produção de diários de campo, teve como guia questionamentos dos integrantes do projeto, bem como um Manifesto¹ que foi elaborado pelo grupo. Desse modo, buscamos observar como é a relação entre professores e alunos, como os alunos participam das interações, como as atividades são desenvolvidas e com quais autores os professores dialogam, especialmente no que se refere à utilização dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Em seguida, por meio de uma pesquisa metodológica, foi realizada a terceira etapa do projeto, durante o período compreendido entre outubro de 2023 e março de 2024, com o intuito de construir, de forma conjunta, por meio de diálogos entre os pesquisadores do projeto e os professores de línguas participantes em cada escola, estratégias de ensino e de aprendizagem para as disciplinas de línguas.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas com os professores participantes, em busca de se compreender as experiências vividas por eles em sala de aula. Alguns trechos dessas entrevistas compõem o *corpus* de análise deste capítulo, pois eles permitiram que alcançássemos o objetivo proposto, qual seja: apresentar o diagnóstico realizado com as escolas participantes da cidade de Lavras (MG), no que se refere ao trabalho com multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa.

Para concluir o projeto, a última fase será a realização de uma pesquisa aplicada, que começou em abril de 2024 e terminará em setembro de 2025, na qual a equipe planeja, com base nas experiências obtidas nas fases anteriores, elaborar materiais didáticos, a serem disponibilizados no site do projeto, que possam contribuir para ressignificar as práticas pedagógicas no ensino de línguas. O material construído ficará disponível para consulta, pelos professores que participaram da pesquisa e por toda a sociedade, pois esperamos que o projeto contribua, de maneira significativa, para a formação continuada dos professores de línguas e, por conseguinte, que possa auxiliar no desenvolvimento de novas práticas de ensino relacionadas aos multiletramentos.

¹ O Manifesto por uma prática pedagógica de multiletramentos sensível à realidade local está disponível no site do projeto: <https://docenciaemlinguagens.ufop.br/wp-content/uploads/2023/12/Manifesto-Site.pdf> (Acesso em: 12 ago. 2024) e é tema de um capítulo que compõe este livro.

Para a análise do *corpus* da pesquisa, composto por trechos das entrevistas realizadas com as professoras participantes, utilizaremos a Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galianzi (2006; 2016) como uma metodologia de análise de dados qualitativos para pesquisas em Educação. Segundo esses autores, a ATD transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso, apoiando-se “de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de determinado texto” (Moraes; Galianzi, 2006).

Para tanto, a ATD organiza o processo analítico em três fases: a) unitarização; b) categorização; e c) comunicação. A unitarização envolve o processo de desconstrução do *corpus* de análise, por meio da fragmentação dos textos/discursos que serão analisados, em unidades de maior ou menor tamanho, a critério do investigador. Conforme explicam Medeiros e Amorim (2017, p. 255), dessa primeira fase surgem um conjunto de unidades que “reflete discursos representativos e auto-organizados, capazes de dar origem a significados coletivos e a novas combinações de compreensões, desenvolvendo as condições para a emergência de novos conhecimentos sobre o objeto investigado”.

Essas unidades segmentadas permitem a realização da segunda fase, a categorização, em que componentes similares são agrupados em categorias nomeadas conforme o respaldo teórico da pesquisa. Por isso, essa categorização não acontece antes da obtenção dos dados, mas, sim, vai sendo aprimorada e delimitada à medida que os dados são analisados, pois “é com respaldo nas categorias que os pesquisadores educacionais que utilizam da Análise Textual Discursiva produzirão descrições e interpretações que integrarão o exercício de pronunciar as novas compreensões proporcionadas pela análise” (Medeiros; Amorim (2017, p. 255).

A última fase, denominada por Moraes e Galianzi (2016) de comunicação, é o momento em que os dados ressignificados são organizados em metatextos e divulgados, por meio de gêneros do universo acadêmico, como relatórios, artigos científicos, monografias, dissertações, teses, ou capítulos de livro, como é o nosso caso. E, conforme acrescentam (Medeiros e Amorim (2017, p. 256), “[...] a comunicação produzida e corporificada no metatexto não se constitui em simples montagens de dados. Ela é resultante de processos auto-organizados e se produz a partir de intensos esforços que o pesquisador desenvolveu na análise”. Assim,

a comunicação, tanto apresenta as marcas das realidades observadas quanto dos pesquisadores que as observaram.

Dessa forma, consideramos adequada a abordagem com a ATD para esta pesquisa, pois ela pauta-se em um processo de desconstrução que, a partir das novas interpretações construídas por quem pesquisa, procura ressignificar a realidade pesquisada. E é justamente essa a proposta do projeto: ressignificar práticas pedagógicas. No caso deste capítulo, procuramos demonstrar como essa ressignificação pode acontecer, a partir da análise dos relatos das experiências das professoras, em sala de aula.

Nesta pesquisa, nada estava dado, pois os sentidos foram sendo construídos a partir da ótica com que se observava as aulas e o material advindo das entrevistas, das quais selecionamos alguns trechos, que serviram de base para o estabelecimento das categorias e para a análise sobre a prática respaldada na Pedagogia dos Multiletramentos.

Para tanto, utilizamos os caminhos propostos pela ATD, organizando a pesquisa em três momentos. No primeiro momento, as entrevistas realizadas com as professoras foram desconstruídas e algumas partes delas foram selecionadas, para uma análise mais aprofundada. No caso desta pesquisa, o recorte foi feito a partir das práticas realizadas abordando os multiletramentos.

Em um segundo momento, essas falas foram organizadas em categorias, a partir do referencial teórico escolhido, neste caso, dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos (Cope e Kalantzis (2009); Roxane Rojo (2012, 2015); Lemke (2010). Inicialmente, nosso enfoque seria apenas no trabalho com os multiletramentos que as professoras realizam com os alunos. No entanto, ao longo da análise dos dados, vimos a importância de se considerar, também, o relacionamento das professoras com os alunos e quais abordagens didáticas foram realizadas por elas e com quais materiais.

Assim, chegou-se ao terceiro momento, em que, considerando as categorias: A. Relacionamento com os alunos; B. Abordagens e materiais didáticos; e C. Trabalho com os multiletramentos, as falas foram analisadas, em busca de uma ressignificação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, como explicam Moraes e Galiuzzi (2006, p. 119) a ATD, “mais do que um conjunto de procedimentos definidos, constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução”. Significar e ressignificar foi justamente o que pretendemos fazer com o material empírico advindo desta pesquisa, que ainda não

chegou ao final, já que os dados obtidos ao longo do projeto servirão de base para a proposta de um material didático.

As escolas participantes em Lavras

Perfil geral das escolas estaduais de Lavras

Após a aplicação, na primeira fase do projeto, do questionário para os diretores das escolas estaduais de cada município participante da pesquisa, os pesquisadores analisaram as respostas enviadas e elaboraram cinco relatórios²: um geral e um para cada cidade participante. A cidade de Lavras tem oito escolas estaduais, das quais cinco se dispuseram a participar, cujos diretores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), consentindo em participar da pesquisa. As escolas que responderam ao questionário, em Lavras, foram: E. E. Azarias Ribeiro, E. E. Cristiano de Souza, E. E. Firmino Costa, E. E. João Batista Hermeto e E. E. Tiradentes.

O questionário apresentou questões organizadas em quatro partes: primeiramente, foram solicitados dados gerais das escolas e, em seguida, dados referentes a outros recursos, tanto materiais quanto não materiais. Em seguida, perguntou-se sobre a situação socioeconômica dos alunos e, por fim, pediu-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que foi disponibilizado por três escolas.

Foi observada, nas respostas dos diretores, uma tendência em relação à quantidade média de alunos, tanto antes quanto depois da pandemia. Comparando os dados, notamos que houve uma redução nessa média, no que se diz respeito aos momentos pré e pós-pandemia. Antes, a média era de quatrocentos e cinquenta e cinco alunos, e atualmente, a média é de quatrocentos e cinco, na cidade de Lavras.

Além da análise do número médio de alunos, outras questões relevantes, também investigadas para termos uma visão mais abrangente do cenário educacional, foram a respeito do acesso à internet, da disponibilidade de biblioteca, dos métodos de planejamento, dos materiais didáticos utilizados e das atividades culturais realizadas. As respostas foram bem parecidas nesses quesitos: todas as escolas possuem acesso à internet, embora, em algumas, o acesso seja mais precarizado, seja por causa da qualidade ou da estabilidade da conexão, o que permite refle-

² Os relatórios estão disponíveis no site do projeto, em: <https://docenciaemlinaguagens.ufop.br/relatorios/relatorios-fase-1/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

tir sobre a importância do acesso à tecnologia como um recurso fundamental para o ensino.

Todas as instituições contam com bibliotecas, como um recurso que ajuda a promover a leitura e a pesquisa entre os alunos, além de todas também utilizarem o livro didático fornecido pelo governo. Além disso, em todas acontecem atividades culturais, as quais desempenham um papel significativo nas escolas, como feira de literatura e de ciências, apresentações com músicas e danças e competições de interclasse. Essas iniciativas contribuem para as experiências dos alunos nas escolas, proporcionando-lhes oportunidades para desenvolverem habilidades sociais, culturais e esportivas. E, além disso, contribuem para um ambiente educacional mais estimulante e inclusivo.

Outro aspecto analisado foi o direcionamento das verbas que as escolas recebem e como esses recursos são distribuídos dentro das instituições. Das cinco escolas, todas registraram que uma parte significativa é destinada à alimentação dos alunos. Quatro escolas também destinam boa parte aos bens de consumo, garantindo um suprimento contínuo de materiais e equipamentos. Três escolas direcionam recursos para a aquisição de bens duráveis. Duas escolas concentram suas verbas nas prestações de serviços que são essenciais para o funcionamento da escola e apenas uma escola faz destinação de verbas para eventos educacionais. No entanto, foi preocupante observar que nenhuma das cinco escolas destinou verbas para a formação continuada de professores, que é um aspecto crítico para a melhoria da qualidade do ensino e dos métodos pedagógicos que os professores desempenham.

Tendo em vista que nenhuma das cinco escolas fizeram destinação de verbas para a formação continuada, havia outra questão justamente relacionada a isso, sobre a alta demanda dos professores que buscam aprimoramento profissional na área. Em vinte e um por cento dos casos, os diretores responderam que seus professores têm interesse em participar de cursos presenciais e oficinas de práticas, para o aperfeiçoamento de suas habilidades no ambiente escolar.

Quase 16% manifestaram interesse em relatos de experiências e pós-graduações como parte de seu desenvolvimento profissional. Outros 10% demonstraram interesse em formação de grupo de estudos e especializações, e 5% tiveram demanda por cursos à distância. Esses dados destacaram a importância de se investir na formação continuada dos professores, a fim de promover uma educação de qualidade e atender às necessidades fundamentais do sistema educacional. Nesse sentido, o Projeto Ressigni-

ficação foi proposto como uma forma de contribuir com essa demanda por formação docente.

Também foi perguntado se as escolas fazem parceria com projetos de ensino, pesquisa e extensão com universidades, o que foi respondido afirmativamente por todas as escolas. Entre essas atividades, estão as realizadas entre as escolas e a UFLA, como: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid); Residência Pedagógica; Programa de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (BIC Júnior) e Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (Iceb). É importante existirem esses projetos entre escola e universidade, para gerar oportunidades aos alunos de conhecerem um pouco do mundo acadêmico e se nortearem para a escolha de seus futuros cursos de graduação.

A relevância desses dados coletados nos ajudam a analisar a complexidade das respostas das escolas diante dos desafios enfrentados na pandemia. As variações nos números de alunos mostram que as escolas tiveram que se adaptar de maneiras diferentes, dependendo de sua localização e de condições específicas. Essas informações podem ser úteis para construir estratégias de apoio que atendam às necessidades específicas de cada comunidade.

Além disso, apesar dos desafios enfrentados, as escolas estão se esforçando para proporcionar, continuamente, um ambiente acolhedor para os alunos, promovendo, não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e cultural. Os dados sobre a demanda dos professores por aprimoramento profissional enfatizam a importância de se investir nessa área, para promover uma educação de qualidade para os alunos da rede pública de ensino.

A colaboração entre escolas e universidades, por meio de projetos educacionais, é uma ação positiva, e o Projeto Ressignificação visa poder contribuir para o desempenho escolar dos alunos e, claro, para a formação continuada dos professores da educação básica de ensino.

Perfil específico das duas escolas estaduais participantes em Lavras

Com base nos dados obtidos a partir das respostas aos questionários, bem como nos resultados das escolas em provas de larga escala do Inep, mas, também, considerando a disponibilidade das escolas e o fato de outras atividades já serem realizadas em parceria com a UFLA, duas escolas passaram a ser o *locus* de pesquisa do Projeto Ressignificação, em Lavras. As Escolas serão chamadas de A e B, a fim de manter o anonimato garantido pelo TCLE.

As observações foram realizadas pela bolsista do projeto em Lavras, que é uma das autoras deste capítulo, em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, durante as aulas de Língua Portuguesa. A bolsista não realizou intervenções nas aulas, tendo apenas registrado suas observações, sobre a escola de modo geral e sobre as atividades em cada turma, em diários de campo, os quais serviram de base para a análise que realizamos neste capítulo.

As duas escolas situam-se na área urbana periférica da cidade, estando, a Escola A, a cerca de 30 minutos, a pé, da praça central da cidade, e a Escola B, a 20 minutos. Ambas as escolas demonstram compromisso com a segurança e o controle ao acesso. Na Escola A, os estagiários, ou qualquer visitante, precisam utilizar o interfone para se identificar e entrar na escola, enquanto a Escola B exige que os estagiários utilizem um crachá com horários específicos de permanência. Esse cuidado reflete uma política de gerenciamento rigorosa, que busca assegurar um ambiente escolar seguro.

Além disso, em ambas as instituições, o intervalo é monitorado. Na Escola A, a vice-diretora supervisiona a entrada dos alunos para garantir a pontualidade, enquanto, na Escola B, uma equipe realiza contagens de alunos e tranca as salas durante o intervalo, acompanhando de perto o retorno dos estudantes para as aulas.

Em relação à infraestrutura, as duas escolas apresentam salas de aula amplas e equipadas com ventiladores, janelas grandes, quadros brancos e câmeras de vigilância. No entanto, cada escola possui suas particularidades. Na Escola A, o quadro branco da sala do 9º ano apresenta desgaste, dificultando a leitura, devido a marcas de escritas anteriores, e a porta da sala do 8º ano precisa de reparos, pois não fecha adequadamente, o que faz com que os alunos utilizem uma mesa para mantê-la fechada. Na Escola B, apesar da boa ventilação e das cortinas, a sala do 6º ano sofre com o calor da manhã, pois a posição no andar superior e em relação ao sol torna o ambiente mais quente, mesmo com o ventilador em funcionamento.

Ambas as escolas também possuem espaços de convivência e lazer. A Escola A dispõe de uma mesa de pingue-pongue na cantina, utilizada pelos alunos durante o intervalo, e uma biblioteca bem equipada, com livros e mesas para estudo. A Escola B oferece três mesas de totó na quadra, proporcionando uma opção de lazer adicional para os estudantes, além de uma biblioteca organizada e ampla. Na Escola A, foi observada a queda de uma árvore na quadra esportiva, o que causou danos à arquibancada e

deixou um buraco em um dos degraus da escada, evidenciando a necessidade de manutenção, devido aos impactos climáticos.

Na Escola A, participaram da pesquisa duas professoras (que foram identificadas como Professora 1 e Professora 2) de Língua Portuguesa, que ministraram aulas em turmas de 8º e 9º anos. Já a Escola B contou com a participação de uma professora (identificada como Professora 3) de Língua Portuguesa do 6º e 7º anos. As três professoras também preencheram o TCLE, que garante seu anonimato na pesquisa.

Após o período de observação das aulas, que aconteceu na segunda fase do projeto, foram realizadas entrevistas com as professoras participantes, o que constituiu a terceira fase da pesquisa. Os dados obtidos nessa etapa serviram de base para a elaboração deste capítulo, que analisa trechos das entrevistas, a fim de discutir como os multiletramentos são trabalhados nas escolas pesquisadas. Passamos, a seguir, à análise desses dados, adotando a perspectiva da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme já mencionado.

Análise dos dados

Para a análise, os dados foram separados por professora e levando em consideração as categorias estabelecidas com base na ATD, a qual, conforme explica Moraes (2003, p. 192)

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

Dessa forma, como já explicado anteriormente, após a fragmentação das entrevistas, estabelecemos, para a análise, as categorias: A. Relacionamento com os alunos; B. Abordagens e materiais didáticos; e C. Trabalho com os multiletramentos. A seguir, apresentamos as falas escolhidas, bem como uma proposta de ressignificação, a partir da análise que realizamos.

Professora 1 — Relacionamento com os alunos

A Professora 1, responsável pela turma do 8º ano na Escola A, mantém uma postura firme e controlada, o que facilita a dinâmica da

disciplina e o respeito por parte dos estudantes, além de contribuir para um ambiente no qual os alunos respondem às suas orientações, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Com uma sala composta por poucos alunos, predominantemente meninos, a Professora 1 demonstra atenção em relação às dúvidas de cada um, revisando conteúdos, sempre que necessário, para garantir a compreensão de todos. Segundo ela: “O oitavo regular é uma turma bem heterogênea. Inicialmente senti muita dificuldade porque são alunos que chegaram aqui com um nível de desinteresse muito grande.”

Por isso, ela desenvolveu a prática de realizar atividades de revisão com os alunos, o que reflete o seu compromisso com a disciplina e sua preocupação com o progresso dos estudantes: “Eu sempre fazia com eles, quando eu trazia, já pensava nisso, já colocava ali e já produzia, elaborava as perguntas pensando no nível de dificuldade deles”. No entanto, mesmo com suas tentativas de promover o aprendizado, observamos que poucos alunos se dedicam a aprender, como ela mesmo relata. Além disso, a supervisão escolar é frequentemente chamada, para intervir em casos de comportamento inadequado.

Apesar do seu empenho, muitos alunos não demonstram interesse nas atividades propostas e há frequentes episódios de dispersão e conversas fora do contexto. O desinteresse parece estar ligado a questões comportamentais e sociais, refletindo uma falta de motivação para o estudo e certo distanciamento da escola como um espaço de aprendizado. Isso porque, segundo a professora: “É uma turma em que senti muitos conflitos em sala de aula, muitos problemas relacionados a *bullying* ... Uma turma que tem dificuldade com a leitura, isso de forma geral, até aqueles que se mostravam mais avançados”.

Professora 1 — Abordagens e materiais didáticos

Em sua abordagem didática, a Professora 1 diversifica as aulas, conduzindo os alunos a diferentes ambientes, como a biblioteca e a sala de informática, o que indica uma busca por ampliar as experiências de aprendizagem, além da sala de aula tradicional. Como ela mesmo explica: “Esse ano foquei muito na leitura e interpretação, levei eles para a biblioteca, para terem contato com os livros, incentivei muito eles a pegarem o livro para levarem para casa e pedi algumas atividades relacionadas ao livro, como a ficha de leitura”.

A Professora 1 utiliza o livro didático com frequência, mais do que outras professoras, segundo os alunos, e promove momentos de leitura

ra e atividades em grupo. Ainda que valorize o controle e a ordem, ela acredita na importância da interação e do trabalho colaborativo, que contribuem para o engajamento e enriquecem a aprendizagem dos alunos: “Eles rendem mais trabalhando em grupo”. Durante as atividades, a professora se esforça para interagir diretamente com os estudantes, aproximando-se das mesas, para verificar o andamento dos exercícios e oferecendo suporte individual.

Quanto ao uso de materiais didáticos, ela diversifica sua abordagem, utilizando o livro didático, textos impressos e, ocasionalmente, o quadro para anotações. Ela organiza o tempo de aula de maneira estratégica, deixando espaço para interação e correção de atividades em grupo, ainda que nem todos os alunos se envolvam.

Professora 1 — Trabalho com os multiletramentos

Ao longo do ano, a Professora 1 percebeu a necessidade de equilibrar a abordagem tradicional com recursos que envolvem o letramento digital e as experiências de vida dos alunos: “Quando eu trouxe o gênero regulamento, tentei contextualizar com a realidade deles, e os trabalhos ficaram ótimos”. No entanto, ela também reconhece que faltou tempo e suporte para planejar aulas mais dinâmicas, o que a frustrou em alguns momentos: “Esse final de ano foi uma loucura para sentar e planejar, eu fico de manhã até a tarde na escola ... Falta esse suporte para nós pensarmos, planejarmos mais aulas”.

“Do início do ano até o final, com o oitavo regular que trabalhei, eles entenderam que não é possível achar resposta rápido no presencial ... Eles começaram a entender que têm que fazer, que não é a internet que vai responder”. Essa fala reflete os desafios que a Professora 1 enfrenta para adaptar as suas práticas ao perfil da turma, especialmente diante do impacto da pandemia. No que se refere ao trabalho com os multiletramentos digitais, um fator que nos chamou a atenção foi a falta de paciência e de foco, demonstrada pelos alunos: “Eles não têm mais a paciência de sentar, de ler um texto com calma. Tudo é rápido, eu lembro dos vídeos do Instagram, em que é tudo muito rápido. Então eles querem resolver as coisas ali do jeito mais rápido”.

Por fim, a professora destacou a importância de trabalhar com vídeos e atividades orais, que despertam mais interesse nos alunos: “Eu trabalhei bastante com música, o que facilita mais. O oitavo ano é uma turma que a gente começa a trabalhar textos mais complexos ... Mais gêneros textuais que têm vídeo, têm imagem, e eles interagem mais.”

Contudo, a produção textual escrita ainda representa um desafio: “Eles já partem do princípio que ‘não conseguem escrever’. O oral vai muito bem, mas o texto escrito é mais difícil”.

Professora 2 — Relacionamento com os alunos

A Professora 2, responsável pela turma do 9º ano da Escola A, adota uma postura que combina atenção e paciência com firmeza disciplinar. Ela também se empenha em construir um ambiente propício ao aprendizado, utilizando uma abordagem que busca engajar os alunos, tanto em relação ao conteúdo quanto em reflexões mais amplas. Em algumas atividades, como ao trabalhar poemas de Drummond ou ao usar músicas como ferramenta didática, ela diversifica os métodos de ensino, utilizando vídeos e áudio, para estimular a participação.

No entanto, a reação dos alunos é variada: enquanto alguns demonstram interesse, outros fazem comentários desdenhosos, mostrando uma desconexão com o conteúdo: “Eles são bastante desinteressados e um pouco agitados”, observa a professora, “o que eu noto também em relação às meninas, que, às vezes, são um pouco distantes. Tem alguns alunos com quem tenho maior aproximação, mas eu acho o comportamento delas em relação à sociabilidade meio estranho; elas são um pouco frias. E os meninos já são mais receptivos do que as meninas”.

Os alunos da turma do 9º ano apresentam dispersão e falta de interesse, especialmente entre os meninos. É comum que demorem a prestar atenção e frequentemente engajem-se em conversas paralelas. Muitos não copiam o conteúdo de forma adequada e, quando copiam, fazem de modo mecânico, sem compreensão real. As dificuldades de leitura são evidentes, pois, ao serem solicitados a ler, demonstram lentidão e hesitação, com dificuldade de interpretação e vocabulário limitado.

Em conversas com a pesquisadora, a Professora 2 relatou os desafios de sua profissão, mencionando a falta de substituição em casos de adoecimento e a resistência da turma em se engajar com a leitura e atividades propostas: “Nós somos cobrados com o planejamento que é da série, mas eles vêm com uma defasagem ... Além da defasagem que já acontecia, antes da pandemia, agora a gente tem que ir sempre recuperando os assuntos, desde o início”. A professora, frequentemente, interrompe as explicações para restaurar a ordem, pedindo silêncio e solicitando que os alunos realizem as tarefas. Ela explica que antes, era mais fácil seguir o planejamento didático: “Mas depois da pandemia, você

tem que seguir um planejamento que não é de acordo com a realidade deles, e isso dificulta demais”.

Professora 2 — Abordagens e materiais didáticos

Apesar disso, a professora expressa o desejo de estimular o hábito de leitura, sugerindo que os alunos frequentem a biblioteca, embora perceba que poucos aderem à proposta. “Eu desejo que sejam mais atentos, mais estudiosos, mais perceptivos diante das linguagens, tanto na escrita, principalmente, até na fala, porque a escrita tem que ter todo cuidado e hoje está ficando cada vez pior”. Ela se preocupa especialmente com o impacto da linguagem informal nas produções escritas dos alunos: “Se eu peço para eles uma produção escrita, eles já colocam daquela maneira do *WhatsApp* e pensam que pode ser, tudo reduzido e cada vez pior”.

Esse relato evidencia uma lacuna na cultura escolar por parte dos alunos, em que o valor atribuído às notas não se traduz em empenho nas atividades. A observação em sala mostra um ambiente no qual a indisciplina e o desinteresse frequentemente prejudicam o andamento do conteúdo, buscando pontuação fácil, negligenciando o aprendizado real. Ainda assim, a professora continua o seu trabalho de maneira resiliente, estabelecendo limites e buscando estratégias para engajar a turma. Ela deixa claro que determinadas atividades valem nota para incentivar a participação de alguma forma.

A professora destaca, ainda, o papel da família no aprendizado dos alunos: “Quando a família ajuda, o retorno é bem melhor”, reflete ela. E acrescenta, em relação às atividades realizadas durante a pandemia, o que foi feito por meio dos Planos de Estudo Tutorado (PET): “Agora, aqueles que não leram nada, que ficaram mesmo só com os PETs e mesmo assim nem faziam esses PETs, não tiveram um bom retorno”.

Professora 2 — Trabalho com os multiletramentos

A professora também menciona a importância de envolver a prática social dos alunos no processo educativo: “Eles conseguem porque é mais fácil para eles. Na verdade, quando se pede alguma atividade, eles pedem: ‘posso fazer sobre futebol?’, porque é a realidade que gostam”. Por isso, ela busca flexibilizar as atividades, permitindo que os estudantes tragam suas experiências pessoais para a sala de aula, reconhecendo que isso facilita o aprendizado.

“Algumas aulas, sim, eu acho que se tornam muito mais interessantes quando coloca uma música, um áudio, quando traz algo diferente, eles interagem bem mais”, admite a professora. Embora reconheça que nem todas as tentativas são bem-sucedidas: “Agora, depende ... Uma vez eu trouxe um filme e não gostei do comportamento, então tem que adaptar, porque, às vezes, o que escolhi não tinha muito a ver com a realidade deles”.

A fim de contribuir para essas práticas, a Professora 2 aponta para a necessidade de formação continuada: “Poderia ser um curso que me ajudaria na produção dentro da realidade, em questões mais simples, para que eles consigam chegar depois no resultado que a gente quer”, sugere a professora, indicando que técnicas mais práticas poderiam ajudar a melhorar o processo de ensino. E acrescenta: “De repente, algo mais diferenciado nesse sentido, voltado para a produção textual”.

Professora 3 — Relacionamento com os alunos

A Professora 3, que ministra aulas para o 6º e 7º anos, na Escola B, demonstrou comprometimento com o ensino e uma atenção com o progresso dos alunos. Ao observar suas aulas, ficou evidente o seu esforço para manter um ambiente organizado e inclusivo, onde os alunos participem ativamente das atividades e sejam incentivados a explorar suas habilidades criativas. Sempre que algum aluno precisava de sua atenção, a professora respondia com paciência e revisava o conteúdo, conforme necessário, para garantir que todos compreendessem.

Segundo a Professora 3, os alunos eram carentes de atenção, frequentemente compartilhando aspectos de suas vidas pessoais com ela. Durante a entrevista, ela comentou sobre a dinâmica familiar da escola, dizendo que “O compromisso do professor acaba sendo muito mais com esse lado afetivo de acolhimento, porque o conteúdo mesmo nem sempre a gente dá conta de trabalhar da forma que a gente gostaria.” Ela afirmou que: “Temos vários problemas na turma com relação ao abandono, crianças que têm problemas fora da escola”, mas ressaltou que “a questão da disciplina não é muito difícil”. Embora raramente ocorressem problemas de comportamento, eventualmente surgiam episódios de bullying, o que demandava intervenção da professora.

Quando eram levados para a sala de informática, notou-se que alguns tentavam completar as atividades rapidamente para poder jogar. A professora explicou que “alguns meninos ainda não conseguem ler e escrever sozinhos”, o que complicava o andamento das aulas. A turma

do 7º ano era mais agitada, com alunos que frequentemente demoravam a se acomodar nas carteiras, devido a conversas externas. A presença de uma professora de apoio era essencial para acompanhar um aluno autista, o que revela a importância da educação inclusiva, para alunos com necessidades educacionais específicas. Apesar de serem educados, muitos alunos conversavam durante as explicações e atividades, o que, às vezes, prejudicava o andamento da aula. A professora comentou que “é uma turma que é um pouco mais dispersa”, mas “quando incentivados, os estudantes se dedicavam às atividades”.

Professora 3 — Abordagens e materiais didáticos

Durante as nossas conversas, a Professora 3 compartilhou detalhes sobre sua adaptação de atividades. Ela mencionou o uso limitado do livro didático, preferindo recursos que motivassem mais os alunos, e contou sobre sua preocupação em manter os alunos engajados, especialmente aqueles que têm pouca motivação para a leitura e o estudo. Ela lamentou: “Esses meninos do 6º e 7º anos perderam uma fase importante do Fundamental I”, o que impactou no desempenho e no comportamento em sala de aula. Além disso, mencionou que “é muito difícil lidar com questões bem básicas” e expressou seu desejo de que “eles consigam participar mais efetivamente das situações de comunicação e interação que a gente tem em sociedade”.

Professora 3 — Trabalho com os multiletramentos

No 7º ano, a Professora 3 implementou um projeto teatral, em que os alunos encenaram peças e, posteriormente, desenvolveram suas próprias histórias. Isso gerou empolgação e participação ativa, pois os estudantes se envolviam na criação de cenários, personagens e diálogos, demonstrando entusiasmo e engajamento. Ela observou que as “atividades orais funcionam muito bem”, e destacou como “os meninos mais indisciplinados, que não participam da aula, foram os que arrasaram nas peças”.

No 6º ano, ela trabalhou com regras e normas, permitindo que os alunos criassem seus próprios jogos, o que contribuiu para a compreensão de conceitos de forma prática e interativa. Essa turma mostrou-se tranquila e colaborativa, embora um aluno tenha se destacado pelo desinteresse, na maioria das aulas, em relação aos conteúdos, raramente abrindo seu material e preferindo usar o celular.

Os excertos destacados das falas das professoras permitem notar os impactos da pandemia na educação, já que elas observaram o aumen-

to das dificuldades dos alunos, sobretudo em relação à leitura e escrita. Por isso, o Projeto Ressignificação pretendeu dar atenção às demandas escolares, para atender tanto aos estudantes quanto aos docentes que integram o projeto. E a pesquisa ter sido realizada com turmas dos quatro anos do Ensino Fundamental II permitiu a observação de uma realidade mais ampla.

Considerações finais

A partir das ações desenvolvidas nas etapas do Projeto Ressignificação e da produção deste capítulo foi possível constatar a importância do trabalho com gêneros textuais/discursivos, com enfoque para as dimensões multissemióticas e discursivas, que circulam no contexto social dos alunos, a fim de promover a maior participação deles, fazendo com que os alunos possam aprimorar suas capacidades de leitura e produção de textos. Dessa forma, o diálogo entre as escolas de educação básica participantes da pesquisa em Lavras e as pesquisadoras da UFLA se mostrou profícuo, no sentido de contribuir para, com base na observação, propor sugestões de materiais didáticos.

Esperamos, assim, que essa colaboração permita que as práticas pedagógicas sejam mais eficazes, preparando os estudantes para serem mais ativos e críticos em um mundo contemporâneo em constante mudança e, também, para que as escolas avancem nos resultados das avaliações em larga escala. Esperamos, ainda, poder contribuir para a formação continuada dos professores participantes e daqueles que acompanharão o processo em nossas publicações e em nosso site.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, 2009, p. 164-195.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 20 ago. 2024.

- MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756523020>. Acesso em: 19 ago. 2024.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo re-constutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- PROJETO LALIN-FAPEMIG. **Ressignificação de práticas pedagógicas**: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais. Projeto de pesquisa (Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023). LALIN. Universidade Federal de Ouro Preto, 2023. Disponível em: https://docenciaemlinguagens.ufop.br/wp-content/uploads/2023/07/Anexo_1_Projeto_de_pesquisa-1-1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- VERGNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, v. 14, n. 1, p. 1-16, nov. 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24366. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24366>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Organizadoras



HELENA MARIA FERREIRA

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras — modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras/UFLA. Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4670251806372445>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8749-5426>; E-mail: heleferreira@ufla.br.

ÚRSULA CUNHA ANECLETO

Pós-doutora em Educação (PPGEduc/UNEB). Doutora em Educação (PPGE/UFPB). Mestre em Crítica Cultural (PÓS-CRÍTICA/UNEB). Docente no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS). Professora Titular no Departamento de Educação (DEDU/UEFS). Coordenadora do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital (ECD/UEFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET/CNPq). Coordenadora do Projeto de Pesquisa Tecnologias, letramentos e formação: itinerâncias e trânsitos na cultura digital, desenvolvido na UEFS. E-mail: ucanecleto@uefs.br. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7781613113942036>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3027-9474>.

JACILUZ DIAS FONSECA

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF (2022). Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Lavras — UFLA (2017). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Faculdade do Noroeste de Minas — Finon (2011). Licenciada em Letras — Língua Portuguesa, pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora — PUC/MG / CES/JF (2011). Bacharela em Comunicação Social, pela Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF (2009). Servidora pública, atua como professora adjunta, no Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/Faelch) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Desde 2014. Integrante do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemi-



óticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa) da UFLA. Integrante da Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (Ales). Autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1344762020789669>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0699-921X>; E-mail: jaciluz.fonseca@ufla.br.

Autores



ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO

Graduada em Letras-Português-Inglês; especialista em Língua Portuguesa, Didática e Tecnologia do Ensino Superior e Linguística, mestra em Língua Portuguesa e doutora em Letras (PUC Minas). É professora adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP-MG), atuando na Graduação e na Pós-Graduação em Letras. Dedicase aos saberes acerca de métodos científicos, letramento acadêmico-científica, didática da língua portuguesa, interação na sala de aula, métier e formação docente. É autora dos livros: *A emoção na sala de aula*, *Estilo e método*, *Leitura e produção textual*, *Como escrever textos acadêmicos e científicos* e de outras publicações que abrangem temas do seu interesse. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN), coordenou o Centro de Extensão de Mariana (CEMAR — 2020-2022), é líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP), coordenou o PIBID Linguagens (2019-2022). Atualmente atua também como vice-diretora do ICHS-UFOP, onde preside as comissões de políticas de graduação e de extensão universitária. E-mail: ada.brasileiro@ufop.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4506-1563>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0281196518522899>.

ANA CÉLIA COUTO DOS SANTOS

Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), é formada em Letras — Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela mesma instituição. Atua como professora de Língua Portuguesa e Conhecimentos Literários em turmas dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Juiz de Fora/MG. E-mail: ana.santos@letras.ufjf.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2213415337369113>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7816-6915>.

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA ARAUJO

Doutora em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Catalão-UFCAT. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. especializada em Docência do Ensino Superior e Recursos Humanos. Licenciada em Letras — português e inglês, pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é professora na rede municipal de ensino de Caldas Novas-Goiás, onde atua na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e como coordenadora técnica da Secretaria Municipal de Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4212684375744625>. E-mail: anaadmcaldas@gmail.com.

ANA ISABELLA BORGES CARDOSO

Graduanda do sétimo período do curso de Letras — Português/Inglês, na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em*



escolas de Educação Básica de Minas Gerais, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Integrante do Grupo de Estudos Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6169940850773799>. E-mail: ana.cardoso5@estudante.ufla.br.

ANA PAULA MARTINS CORRÊA BOVO

Graduada em Linguística, licenciada em Letras Português e mestra em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutora em Letras — Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Foi coordenadora do Laboratório de Produção de Materiais Didáticos do Centro de Apoio à Educação a Distância (CAED) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos, onde coordena o PIBID (subprojeto Língua Portuguesa). Também atua na coordenação do projeto Escrevendo com(o) professores e na subcoordenação do Laboratório de Linguagens (LALIN). E-mail: ana.bovo@uemg.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6380-6752>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6002360486930674>.

ANAIR VALÊNIA

Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília-UNB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Coordenadora do GEGDEL-Grupo de Estudos em Gêneros Discursivos e Ensino de Línguas. Membro da American Organization of Teachers of Portuguese-AOTP e da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira-SIPLE. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3328549658105742>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8776-9124>. E-mail: anaairvalenia@ufcat.edu.br.

ANANDA ELISABETH FERNANDES

Professora efetiva da Prefeitura de Juiz de Fora, atuando nos anos finais, em Língua Portuguesa e nos anos iniciais, em alfabetização, na educação infantil. Graduiu-se em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Obteve o título de mestre em Letras (Mestrado Profissional em Letras) pela mesma universidade. Atuou como revisora dos materiais didáticos dos cursos em EAD, do IFSudeste e também de livros literários para o Santuário do Cristo Redentor. Atualmente, faz pesquisas na área de ensino de Língua Portuguesa, no grupo de pesquisa em Análise Linguística na Escola. <http://lattes.cnpq.br/7142484820254555>; ORCID: 0009-0002-7381-6476; E-mail: anandafernandesjf@gmail.com.

ANDREIA REZENDE GARCIA-REIS

Doutora em Linguística pela UFRJ, docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. Atua na graduação em Letras e Pedagogia, orienta Estágios obrigatórios e não obrigatórios de discentes do curso de Letras e desenvolve pesquisas sobre Formação e Trabalho docente na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo. É líder e pesquisadora do Grupo Interação, Sociedade e Educação (GISE) — CNPq/UFJF, vinculado ao

Núcleo FALE/UFJF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9134084821084264>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1209-5185>; E-mail: andreargarcia@gmail.com.

ANDRESSA BARCELLOS CORREIA DA SILVA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), mestre em Educação pela UFJF com pesquisa sobre as significações de trabalho de formadores de professores e graduada em Letras pela UFJF. Atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio como professora de língua portuguesa, literatura e redação. É pesquisadora do Grupo Interação, Sociedade e Educação (GISE) — CNPq/UFJF, vinculado ao Núcleo FALE/UFJF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2321749538000635>; Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0147-8915>; E-mail: andressabcsilva@outlook.com.

DANIELA DA SILVA VIEIRA

Pós-doutora em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Linguística Aplicada no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), especialista em Língua Inglesa pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM) em 2009, graduada em Letras (inglês e português) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Trabalhou como docente na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) de 2012-2019 e na Rede Estadual de Ensino de 2006 a 2019. Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal de Juiz de Fora e atua no Departamento de Letras (DLET). Atua na graduação do curso de Letras, assim como no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5740974139295551>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8164-1384>.

EDUARDA TEIXEIRA OLIVEIRA

É aluna do curso de Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Federal de Ouro Preto, atualmente no sétimo período do curso. Faz parte do projeto com a FAPEMIG “Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais” e do projeto de extensão Centro de Línguas e Culturas (CLIC).

FERNANDA DE ARAÚJO PINHEIRO

É graduada em Letras — Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro. É mestranda da Linha 3 de pesquisa em Estudos da Linguagem, na mesma universidade. É membro do Grupo de pesquisa em Estudos em Língua Portuguesa (GELP), da UFOP.

FERNANDO SILVÉRIO DE LIMA

Graduado em Letras Português e Inglês, possui mestrado em Letras (Universidade Federal de Viçosa) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/IBILCE) com estágio doutoral em estudos vigotskianos pela University of California San Diego. É professor adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto e do Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição. Atu-

ando nas áreas de Língua Inglesa e Linguística Aplicada, desenvolve e supervisiona pesquisas em diálogo com a psicologia histórico-cultural sobre formação de professores de línguas, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes idades, pesquisa narrativa e linguística aplicada na vida cotidiana. É autor da coletânea Formação de Professores para o fim do mundo: diálogos críticos sobre distopias para pensar a realidade. É líder do grupo de pesquisa LAEHC — Linguística Aplicada e Estudos Histórico-Culturais (UFOP/CNPq) e na extensão é coordenador do PLA — Programa de Linguística Aplicada. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5547417672168272>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8419-8293>; E-mail: fernando.lima@ufop.edu.br.

HERÁCLITO SANTOS MARTINS XAVIER

Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC/UNEB), Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (MPED/UNEB), Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Professor efetivo do Colégio Estadual Santo Antônio das Queimadas, Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Município de Queimadas, Bahia, membro do GEPLET — Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias, vinculado ao CNPq/CAPES. E-mail: heraclito.xavier@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1838-9168>.

JOSÉ NILTON CRUZ

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atuando na linha de pesquisa de práticas textuais e discursivas. Possui mestrado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde 2016, é professor do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), onde atua como docente de Língua Portuguesa na Educação Básica e no Ensino Superior. Foi coordenador do curso de pós-graduação Lato Sensu em Linguagens, Tecnologias e Estudos Culturais do IF Baiano, campus Governador Mangabeira (2022-2023). Integra o Grupo de Pesquisas e Estudos em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET-UEFS). Como resultado da sua dissertação de mestrado, publicou em 2020 o e-book intitulado “Competências na Formação do Professor de Português como Língua Materna (PLM): uma perspectiva intercultural”. E-mail: jniltonjunior@gmail.com. CV do lattes: <http://lattes.cnpq.br/7259920728671616>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2530-3650>.

JÚLIO CESAR GOULART SANTOS

É graduando em Letras — Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro. Atua como monitor de ensino em língua portuguesa para os níveis fundamental e médio. É membro do Grupo de pesquisa em Estudos em Língua Portuguesa (GELP), da UFOP.

MARTA CRISTINA DA SILVA

Mestre em Letras/Teoria Literária (UFJF) e doutora em Letras/Estudos Linguísticos (UFF). É professora Titular da Faculdade de Letras da UFJF, atuando em cursos de graduação (Língua Inglesa), e no Programa de Pós-Graduação em Linguís-

tica, na linha de pesquisa Linguagem e Humanidades. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, desenvolvendo pesquisas e orientando trabalhos nos seguintes temas: teorias de gênero, teorias de letramento, ensino de língua e formação docente. E-mail: marta.silva@ufjf.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7067035873458294>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1917-1734>.

MICHEL MONTANDON

Doutor e mestre em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Graduado em Comunicação e Artes pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2002). Pesquisa os campos da educação, linguagens e tecnologias, em especial a interseção entre audiovisual e multiletramentos. Desde 2015, trabalha no Setor de Editoração Eletrônica da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e coordena o projeto de extensão Nav Cine. Entre 2018 e 2020 lecionou no curso de pós-graduação em Educação Criativa da PUC-MG. Entre 2012 e 2014 foi um dos coordenadores do Portal Emdiólogo e do Festival de Cinema Em diálogo, em parceria com o Observatório da Juventude da UFMG. Entre 2009 e 2011 lecionou na Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, dirigida pela Associação Imagem Comunitária (AIC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2051644230081507>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5286-1273>.

MÍRIAM FERNANDA COSTA

Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), graduada em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery e pesquisadora do Grupo Interação, Sociedade e Educação (GISE) — CNPq/UFJF, vinculado ao Núcleo FALE/UFJF. Atua como docente dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8664571825414658>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8989-2591>; E-mail: miriamfernandajf@yahoo.com.br.

NATÁLIA SATHLER SIGILIANO

Professora adjunta da faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. É professora permanente e, atualmente, coordenadora do mestrado profissional em Letras, PROFLETRAS/UFJF. Graduiu-se em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Obteve o título de mestre em Letras (área de concentração em Linguística) ainda nesta universidade. Doutorou-se em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir de investigação, no viés sociocognitivo, de construções aspectuais inceptivas do português. Foi professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. É autora de coleções de livros didáticos de língua portuguesa destinadas ao Ensino Fundamental. Coordena grupo de pesquisa em Análise Linguística na Escola. Tem atuado em cursos de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa da rede pública de ensino. Atua como pesquisadora no laboratório de Linguística Computacional Framenet Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4593753995807422>; Orcid: 0000-0002-8460-5546; E-mail: natalia.sigiliano@ufjf.br.

OBDÁLIA FERRAZ SANTANA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia UNEB). Professo-

ra adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente dos Programas de Pós-graduação Educação e Diversidade (MPED/UNEB) e Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/ UNEB). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias, vinculado ao CNPq/CAPES. E-mail: bedaferraz@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-2638-0529>.

PATRÍCIA DE SOUZA LIMA CABETTE

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora; é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É Professora da Rede Estadual de Minas Gerais e integrante do Grupo de Pesquisa LEPS — Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (UFJF) e do LABOR — Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/5494022682203456>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1716-8199>; Email: cabettepatricia@gmail.com.

PRISCILA DA SILVA ROCHA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de Minas Gerais e professora da Educação Infantil na rede municipal de Juiz de Fora. Participa do grupo de pesquisa LINFE — Linguagem, Infância e Educação (UFJF). Link lattes: <https://lattes.cnpq.br/0556514938281065>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7122-4998>; Email: prisr32@gmail.com.

RAFAELA APARECIDA MEDEIROS DE ALMEIDA

Possui graduação em Letras (Português e suas respectivas literaturas) pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MG (2017), especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Ciências e Educação do Espírito Santo, ES (2019), e mestrado em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (2024). Atualmente, é professora efetiva de língua portuguesa, atuando no ensino fundamental II, na Escola Municipal Santa Teresa, em Chiador, MG, e na Escola Major Jordão Guerra, em Senador Cortes, MG. Interessa-se e desenvolve pesquisas na área de Linguagens e Letramentos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1840194132296633>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4162-4380>.

TÂNIA GUEDES MAGALHÃES

Graduada em Letras e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora; é doutora em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense. Professora dos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha “Linguagens, Culturas e Saberes”. Coordena o Grupo de Pesquisa LEPS — Linguagem, Ensino e Práticas Sociais e é uma das coordenadoras do LABOR — Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0798619048101709>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>; Email: tania.magalhaes95@gmail.com.

VIVIANE RAPOSO PIMENTA

É doutora em Letras, graduada em: Letras Português — Inglês, Direito e Pedagogia. Atua como professora no Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto nos cursos de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Posletras) e no Curso Especialização em Práticas Pedagógicas. Coordenadora de projetos de extensão, ensino e pesquisa nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas, formação docente, práticas pedagógicas, métier docente e letramento acadêmico-científico. Atualmente, é coordenadora do Curso de Letras — Inglês, do Centro de Línguas e Culturas — CLIC — UFOP e do Laboratório de Linguagens — LALIN, e vice-coordenadora do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas do DEETE — UFOP. Vice-líder do Grupo de Estudos em Letramento e Profissionalização do Professor.



“Escrever é uma maldição, mas uma maldição que salva.” A epígrafe de Clarice Lispector não apenas abre este livro — ela o atravessa. A presente coletânea é fruto de um chamado: o chamado à escrita acadêmica comprometida com a formação, com a pesquisa e com a transformação. Aqui, professores, pesquisadores e pesquisadoras aceitaram o convite — ou o desafio — de compartilhar saberes e experiências, compondo um mosaico de reflexões sobre linguagem, multiletramentos e formação docente.

Resultado de uma proposta aprovada no edital de incentivo à publicação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA), este e-book congrega doze capítulos que dialogam diretamente com questões urgentes no campo da educação linguística, da prática docente e das novas formas de significar o mundo por meio da linguagem e das múltiplas semioses.

Entre os temas abordados estão os desafios do ensino da oralidade, a resignificação das práticas pedagógicas pós-pandemia, o uso de tecnologias digitais na formação de professores, a análise crítica de memes e resenhas em redes sociais, além de discussões sobre a robótica educacional, o cinema como prática de cuidado e a desconstrução de discursos falsos na educação. Cada capítulo traz contribuições originais que refletem o modo como cada autor lê, interpreta e se posiciona no mundo.

Mais do que um produto acadêmico, esta obra é uma experiência de leitura e de escrita. É um convite a se deixar afetar pelas ideias que aqui ganham corpo. É um espaço de partilha, de resistência e de reinvenção do fazer pedagógico. Que este livro possa não apenas informar, mas também transformar — como toda boa experiência é capaz de fazer.

