

PARTE 1

**SOBRE PROPOSTAS PARA
O ENSINO DE LÍNGUAS**

CAPÍTULO 1

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE: SITUANDO CONCEITOS PARA O *DESIGN* DE PROPOSTAS NO ENSINO DE LÍNGUA(GEM)

Jailine Mayara Sousa de Farias

INTRODUÇÃO

Atualmente temos observado uma vasta produção de pesquisas, aplicações didáticas, materiais etc., que se apresentam como filiados a uma abordagem pautada nos multiletramentos. No contexto brasileiro, isso se intensificou ainda mais em decorrência dos últimos documentos orientadores do ensino – a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018) e a elaboração de currículos locais –, os quais incorporam algumas ideias advindas da proposta teórico-pedagógica dos multiletramentos. Essas ideias foram apresentadas no texto seminal publicado em 1996, recentemente traduzido para a língua portuguesa (GRUPO NOVA LONDRES, 2021), que ficou conhecido como “Manifesto dos Multiletramentos”.

Dentre alguns dos estudos mais recentes abordando o tema, achamos pertinente mencionar trabalhos, como o de Hissa e Sousa (2020), que oferecem, por exemplo,

uma leitura interessante da relação entre os multiletramentos e a BNCC, e destacamos também outras releituras recentes (ver PINHEIRO, 2021; MARTINS, 2021; COSCARELLI; CORRÊA, 2021) que trazem questões importantes para que possamos situar localmente, no contexto brasileiro, a discussão proposta há mais de 25 anos pelo Grupo Nova Londres.

Nesse sentido, este capítulo¹ objetiva apresentar alguns conceitos e ideias defendidas no manifesto que nos permitem refletir sobre o trabalho ampliado com o texto e vislumbrar possibilidades de construção de propostas de ensino que preconizem uma educação linguística para a diversidade e a cidadania. Para isso, partiremos de uma experiência no contexto de formação docente, com foco em duas propostas de ensino desenvolvidas por dois professores em formação inicial, com o intuito de analisar como tais ideias nortearam o trabalho com o texto e os movimentos pedagógicos desenhados pelos docentes.

Organizamos a nossa reflexão em três momentos principais. O primeiro foca em questões conceituais da pedagogia, passando brevemente por suas reverberações no Brasil e na BNCC. O segundo contextualiza a experiência que subsidiará a nossa análise e o contexto de criação das propostas que serão analisadas. E, por fim, debruçamo-nos sobre as propostas, analisando-as a partir do diálogo com os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, e encerramos tecendo algumas considerações finais sobre a experiência de criação dos módulos na formação inicial de professores.

1.1 MULTILETRAMENTOS: MAPEANDO O CONCEITO E ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Antes de falar de multiletramentos, achamos importante “dar um passo para trás” e compreender o significado dos “letramentos” para que assim, possamos apreender o que a adição do prefixo buscou inaugurar. Fazemos isso a fim de que evitemos o uso superficial do termo, sem um dimensionamento adequado das implicações decorrentes dessa abordagem para o ensino de língua.

Os lettramentos, conceito já ampliado pelos Novos Estudos sobre o Letramento,² abarcam o caráter plural e situado das nossas *práticas comunicativas*. Esses são compreendidos, portanto, a partir de uma perspectiva socioantropológica, como um fenômeno sociocultural, para além do foco no linguístico e no domínio de competências de leitura e da escrita, isto é, da capacidade de decodificação (STREET, 2014).

Embora a raiz do termo – *letra* – remeta ao domínio do código alfabético (leitura e escrita), os lettramentos referem-se aos variados usos culturais que fazemos da língua nas diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente. Isso significa dizer que “as pessoas não apenas leem e escrevem em geral. Elas leem e escrevem tipos

1 Este capítulo retoma algumas das reflexões propostas na oficina que ministramos na ocasião da X Jornada PET do curso de Letras da UFPE.

2 Aqui, é importante não confundir com os novos lettramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007), que focam no impacto das novas tecnologias nas práticas de lettramento.

específicos de ‘textos’ de maneiras específicas” (GEE, 2015, p. 36), influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos. Daí, conforme destaca Marcuschi, a impossibilidade de “investigar questões relativas ao letramento [...] permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos” (MARCUSCHI, 2007, p. 46). Segundo este autor, os letramentos “lembra[m], essencialmente, as habilidades de *ler e escrever* enquanto práticas sociais” (p. 33 – grifos do autor).

Às mudanças nas nossas práticas comunicativas, cada vez mais impactadas pelas tecnologias digitais, relaciona-se a emergência de novas dinâmicas textuais e gêneros, que colocam em evidência, por um lado, a diversidade social, linguística e cultural, e por outro, a diversidade de modos de representação, os quais integram de forma bastante peculiar diferentes linguagens.

Diante desse contexto, atravessado ainda pelos processos globalizantes e seus efeitos, principalmente nos centros urbanos, é que surge o conceito de multiletramentos (ROJO, 2012). O termo tem o intuito de capturar, a partir da adição do prefixo ‘multi’ o hibridismo semiótico impulsionado pelo uso de novas mídias e a diversidade social, cultural e linguística nas práticas comunicativas contemporâneas. O Grupo Nova Londres (NEW LONDON GROUP (NLG), 1996) – como ficou conhecido o grupo de dez pesquisadores que desenvolveu colaborativamente o manifesto – questionava o futuro do ensino de letramentos nas escolas, posto que “O mundo estava mudando, o ambiente de comunicação estava mudando, e parecia que o ensino e a aprendizagem do letramento também teriam que mudar” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 2 – tradução nossa).³

A proposta teórico-pedagógica dos multiletramentos se centra, portanto, na diversidade, na noção de *design* como construção ativa de significado, na multimodalidade e na necessidade de uma abordagem de ensino-aprendizagem mais holística. Conforme explicam os autores:

Em primeiro lugar, queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumentamos que a pedagogia do letramento deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e de multimídia. Na verdade, esse segundo ponto está intimamente relacionado ao primeiro: a proliferação de canais de comunicação e de mídia apoia e amplia a diversidade cultural e multicultural. Desse modo, nosso olhar se volta para o objetivo de criar as condições de aprendizagem para a plena participação social, e a questão das diferenças assume uma importância crítica (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 102 – grifos nossos).

3 “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.”

Ao considerar as mudanças nos mundos pessoal, laboral e cívico, a pedagogia dos multiletramentos parte da noção de *design* como criação ativa, transformativa de significados, e compreende o ensino-aprendizagem a partir de sua natureza essencialmente transformativa. “Uma pedagogia dos multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

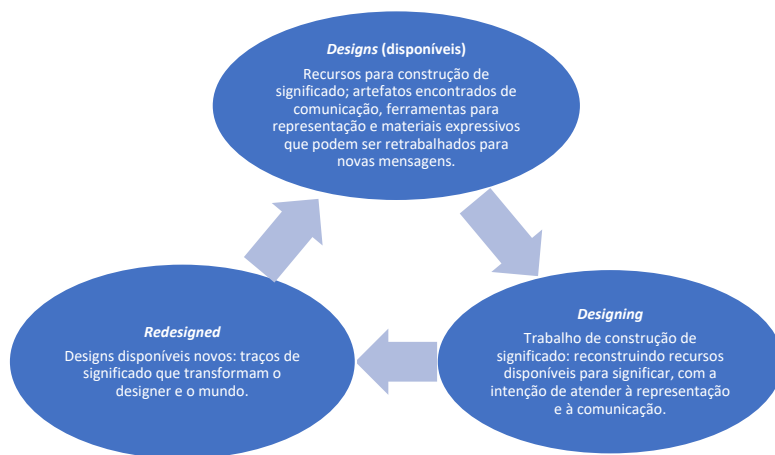
Reconhecendo as desigualdades sistêmicas e a lógica excludente do ensino tradicional, seu intuito é construir uma educação que possibilite a construção de significados e participação ativa dos estudantes na vida social, laboral e cívica. Busca-se, assim, “criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. [...] visa[ndo] contribuir para formar alunos que sejam *designers* ativos de significado, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

A crescente complexidade e as formas de articulação de diferentes modos de significado são questões-chave para a pedagogia dos multiletramentos. Para essa abordagem, os recursos representacionais podem ser articulados e mobilizados no processo de construção de significados, a partir dos elementos dos seguintes *designs*: *design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual, *design* espacial e *design* multimodal (GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

Ao chamar atenção para a diversidade de formas de representação e sua natureza multissemiótica, multicontextual, a pedagogia dos multiletramentos questiona, então, o privilégio do verbal-escrito nas práticas escolares tradicionais. A noção de *design* reconhece então que as formas de engajamento nas práticas comunicativas são plurais e sempre situadas social, histórica e culturalmente. Nelas, os sujeitos fazem escolhas representacionais a partir dos modos de significados disponíveis e recriam, ressignificam suas realidades, em processos (cri)ativos, transformativos.

Assim, a visão de *design* de multiletramentos tem três aspectos: *Designs* disponíveis (formas representacionais encontradas); processo de *design* – *designing* (o trabalho que se faz na construção de significado, como apropriação e transformação dos projetos disponíveis); e o *redesigned* (como, através do processo de *design*, o mundo e a pessoa são transformados). O esquema a seguir ilustra a relação entre essas dimensões.

Figura 1.1 – Dimensões do processo de design.



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 173).

Essas três dimensões do processo de *design* são traduzidas em movimentos pedagógicos integrados que podem compor o repertório docente e nortear o trabalho com os multiletramentos (correspondendo ao “como” da pedagogia): prática situada, instrução explícita, análise e aplicação. Esses movimentos envolvem diferentes processos de conhecimento (experientiar, nomear, analisar e aplicar) e sugerem o trabalho situado, que ofereça aos estudantes oportunidades para experientiar o conhecido, valorizando seus repertórios e vivências, e o novo, com oportunidades para ampliá-los. Implica também o trabalho sistemático, analítico e consciente para nomear, fazer generalizações e explicar as formas de significado, conceituando por nomeação e teoricamente. O terceiro componente envolve os processos de análise funcional e crítica, por meio dos quais se pode fazer conexões, estabelecer relações e avaliações. Por fim, considerando a natureza transformadora, abarca a produção, apropriada e criativa, de novos significados em novos contextos (COPE; KALANTZIS, 2009, 2015).

Na sala de aula, esses movimentos podem ser utilizados de modo a valorizar os repertórios dos alunos, as práticas de que participam, e também apresentar novos e diferentes modos de construção de significados, incluindo sua natureza multimodal. Trata-se de oferecer aos estudantes instrumentos para que possam compreendê-las, analisá-las, vivenciá-las, participando de forma ativa e crítica desses e de outros modos de construção de significados dos nossos tempos contemporâneos.

Nesse sentido, compreendemos que o trabalho com os multiletramentos implica naturalmente trabalhar com uma noção ampliada de texto e com uma diversidade de contextos comunicativos e gêneros, abrangendo a variedade de recursos representacionais disponíveis, articulados em *designs* multimodais.

Nesse processo, o trabalho situado com tal abordagem nos impele a indagar: como a diversidade cultural e linguística se apresenta nos mais diferentes contextos e nas salas de aula? Diante de um mito de um Brasil monolíngue, como lidar com essas diversidades na sala de aula? Que práticas de multiletramentos e gêneros as práticas escolares estão contemplando? Como os estudantes participam (ou não) delas? Esses são questionamentos que podem auxiliar uma leitura situada dos multiletramentos, de modo que possamos, partindo de alguns pressupostos, (re)pensar práticas, abrir nossas salas de aula e desenvolver possibilidades que coloquem os estudantes como construtores ativos de significados, reconhecendo o potencial transformativo das práticas de letramentos, diversas social, cultural e linguisticamente.

1.1.1 OS MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA(GEM) NO BRASIL

Sabemos que as ideias propostas pelos multiletramentos encontraram terreno e repercutiram no mundo todo, influenciando também as políticas de ensino de língua(gem) no Brasil. Isso pode ser observado, de modo mais explícito, no documento mais recentemente publicado, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), embora documentos anteriores, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas 2006, já incluíssem o termo na discussão sobre ensino de línguas.

Sobre o diálogo entre a BNCC e os multiletramentos, Hissa e Sousa (2020) destacam a existência de um alinhamento entre a proposta de aprofundamento das linguagens e seus funcionamentos como forma de ampliar a participação dos jovens nos mais diversos campos de suas vidas sociais. Outro ponto abordado pelas autoras, é como o termo *design* aparece na BNCC como um conceito-chave, e, ainda, como este termo evoca uma abordagem dinâmica para a construção de sentidos que também é compartilhada tanto na pedagogia dos multiletramentos como no componente Língua Portuguesa da BNCC.

O documento destaca que:

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

Ademais, observamos que o documento chama a atenção para a diversidade linguística e cultural e para novas formas de construção de sentidos e a cultura digital, que devem ser contempladas no ensino. Isso implica trabalhar a língua para além do impresso, de modo a “contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura de mídias, a cultura digital, as culturais infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação do repertório e uma interação e trato com o diferente” (BNCC, 2018, p. 68).

Essa ampliação compreende que “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 68). Esse cenário também implica numa nova aprendizagem, em que alunos e professores assumem novos papéis diante das novas formas de construção de significado, de ensino e de aprendizagem (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Diante de tais demandas curriculares, acreditamos, então, na importância da formação docente – inicial e continuada – trabalhar essas novas possibilidades, criando oportunidades para que os professores em formação possam refletir e experimentar essas possibilidades, relendo e situando, a partir de suas vivências e repertórios, as ideias propostas pelos multiletramentos.

1.2 CONTEXTO E ASPECTOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO

Os exemplos que analisaremos neste capítulo são parte dos dados gerados na nossa pesquisa de doutorado (FARIAS, 2022). O processo de geração de dados se deu por meio de um minicurso de oito semanas ministrado de forma remota entre maio e julho de 2021 na plataforma de ensino e pesquisa *Scholar* (*Common Ground Research Networks* – Universidade de Illinois). Como participantes, contamos com um grupo de professores em formação dos cursos de Letras de duas universidades públicas do nordeste do Brasil. O minicurso abordou e discutiu conceitos, como letramentos, multiletramentos, novos letramentos e letramentos críticos, culminando com o exercício prático de elaboração colaborativa de módulos de aprendizagem para o ensino de língua.

Os módulos são artefatos digitais, projetos multimodais criados na plataforma, voltados ao desenvolvimento de propostas de ensino. Esses artefatos se organizam em duas colunas, nas quais é possível adicionar materiais, incluir atividades (no lado esquerdo, voltado aos estudantes), bem como instruções para a condução da proposta de ensino desenvolvida e reflexões sobre as escolhas pedagógicas que fundamentam o módulo (lado direito, voltado aos docentes).

Para a criação dos módulos, os participantes foram orientados por uma rubrica, que incluía oito critérios: apresentação do módulo (indicação de público-alvo, duração etc.); etapas do módulo (construção de sequência de atividades com o mínimo de quatro etapas); conhecimentos prévios explorados; ampliação dos conhecimentos

conceituais e analíticos; vivência dos conteúdos; criação e/ou curadoria de materiais; uso de mídias/tecnologias; e organização geral (questões de formatação).

Trazemos então duas das propostas (denominadas de Módulo 1/M1 e Módulo 2/M2) produzidas por dois professores em formação (que chamaremos de P-M1 e P-M2), ambos estudantes do terceiro período do curso de Letras-Português. A partir de uma abordagem qualitativa interpretativista, nosso intuito é verificar como eles se apropriaram e situaram alguns dos conteúdos trabalhados no minicurso. Teremos como foco o diálogo dos dois módulos com a pedagogia dos multiletramentos e com os movimentos epistêmicos propostos por essa abordagem, bem como os gêneros contemplados, o trabalho com o texto abarcando a questão da multimodalidade e também a diversidade cultural e a dimensão crítica. Faremos isso trazendo recortes dos módulos (organizados como Exemplo 1, Exemplo 2...), especialmente no que diz respeito às instruções ao docente, por meio das quais podemos acessar como os docentes em formação justificam suas escolhas e os objetivos de cada etapa.

1.2.1 APRESENTANDO OS MÓDULOS

A primeira proposta que analisaremos tem como título “Resenha literária em formato *podcast* a partir da leitura de HQ: como trazer à tona questões sociais de maneira crítica e lúdica?” (M1) e delinea como objetivo o trabalho com História em Quadrinhos (HQ) e *podcast* literário, com o intuito de explorar, a partir de tais gêneros, os recursos multissemióticos e a análise crítica das temáticas sociais abordadas nos textos, dialogando com a realidade dos alunos, de modo que possam exercitar a criatividade e compartilhar experiências. Já a segunda proposta, intitulada “Os multiletramentos e a publicidade: formando consumidores conscientes” (M2), objetiva trabalhar a temática do consumo consciente a partir da leitura e produção de cartazes publicitários.

Quadro 1.1 – Síntese dos módulos

	Título do módulo	Público-alvo	Etapas de realização
M1	Resenha literária em formato <i>podcast</i> a partir da leitura de HQ: como trazer à tona questões sociais de maneira crítica e lúdica?	Adaptável ao Ensino Médio e ao Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano)	4 etapas
M2	Os multiletramentos e a publicidade: formando consumidores conscientes	6º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa)	5 etapas

Ao apresentar a proposta de trabalho com os gêneros HQ e resenha em *podcast*, o/a docente em formação (P-M1) justifica uma abordagem fundamentada nos multiletramentos, buscando explorar diversas semioses na abordagem dos conteúdos, que trabalham para a construção de sentidos, e que, acima de tudo, dialoguem com a realidade dos alunos. A proposta é conectada a habilidades da BNCC tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio – EM13LGG301, EM13LGG701 e EM13LG-

G105;⁴ e EF69LP06 e EF69LP10.⁵ Propõe-se o formato de projeto, com desenvolvimento mais longo, mas sinaliza-se abertura para adaptação.

A imagem de abertura do módulo foi produzida pelo/a docente em formação e ilustra as etapas do projeto, com imagens que remetem às HQ (vários exemplares espalhados), balões de diálogo e ação típicos do gênero, e à produção do podcast (duas estudantes falam aos microfones conectado ao computador, que capta o diálogo).

Exemplo 1 – Ilustração do Módulo 1.



A etapa 1 apresenta alguns exemplos de textos verbo-imagéticos, com ênfase nas tiras e charges, de modo a identificar alguns elementos e recursos utilizados no gênero e discutir como abordam questões sociais. A partir dos exemplos levados, P-M1 propõe uma discussão sobre a temática: ao estimular os alunos a pensarem em outros textos/gêneros também compartilham de elementos verbo-visuais. Na etapa 2 foca-se no gênero *podcast* e resenha crítica, iniciando com uma sondagem sobre o contato dos

- 4 (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos; (EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos; e (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social (BRASIL, 2018, p. 491, 493, 497).
- 5 (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, como *vlogs* e *podcasts* culturais [...]; (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (BRASIL, 2018, p. 143).

alunos com os gêneros e depois apresentando um exemplo de *podcast* literário e o *vlog* de uma *booktuber* (*youtuber* focado em experiências literárias). A etapa 3 foca no mundo das HQ e começa investigando a experiência dos alunos com gibis, mangás, comparando as HQ com outros gêneros trabalhados no começo do módulo e apresentando sugestões de HQ e orientações para realização do projeto de *podcast*. O projeto será realizado em grupos de 3-4 alunos, os quais devem selecionar uma HQ para resenhar.

As sugeridas incluem “Maus”, de Art Spiegelman; “V de Vingança”, de Alan Moore e David Lloyd; “O diário de Anne Frank”, de Ari Folman e David Polonky; “Persépolis”, de Marjane Satrapi; “Batman – Gotham 1889”, de Augustyn; e “Cumbe”, de Marcelo D’Salete. P-M1 destaca que os alunos também podem sugerir, desde que se alinhem com a proposta de abordagem de temas de relevância social, que possam estimular a leitura crítica dos alunos, que é uma questão importante que o módulo busca abordar. Junto com as orientações, o/a docente apresenta um guia com algumas perguntas para que os alunos possam preparar o roteiro do *podcast* e, em seguida, discutir com a turma, obter *feedback* do/a professor/a e dos colegas e, só então finalmente gravar o *podcast*. O módulo reforça a importância do acompanhamento do/a professor/a, que deve “auxiliar no trabalho dos alunos, dando o *feedback* e sugestões necessárias para que eles melhorem a produção. Mas não esqueça de deixá-los livres para exercerem sua criatividade e criarem um trabalho rico e com excelência”. Ao final, há a sugestão de critérios que podem ser usados no processo de avaliação, em que o engajamento, o pensamento crítico, e a interdisciplinaridade são alguns dos pontos valorizados.

O segundo módulo, por sua vez, inclui uma vasta fundamentação e diversos materiais de apoio ao docente. O/a professor/a em formação (P-M2) detalha alguns pressupostos curriculares, articulando-se com o currículo local do seu estado (citando algumas habilidades) e também com a BNCC. A proposta, estruturada em 5 partes, focaliza na leitura e produção de cartazes publicitários em turmas de 6º ano do ensino fundamental e apresenta bastante sensibilidade à diversidade de salas de aulas e recursos disponíveis.

A primeira parte inicia-se sensibilizando os alunos para o mundo do consumo, trazendo situações do cotidiano para pensar hábitos de consumo e consumismo. Em seguida, na parte 2, são apresentadas propagandas e a partir da leitura desenvolve-se uma discussão sobre o que é publicidade. P-M1 também encoraja uma pesquisa na internet sobre o tema, e confronta as opiniões dos alunos com a definição de um dicionário on-line, seguindo com a discussão sobre anúncios publicitários e seus recursos, bem como o local onde circulam. A parte 03, por sua vez, retoma a aula anterior para aprofundar a questão das mídias e dos suportes onde as propagandas circulam. Propõe-se o compartilhamento de propagandas via criação de um mural digital (utilizando a ferramenta *Padlet*) e a reflexão sobre os exemplos, com foco nas mídias. Em seguida, é recomendada a leitura de um artigo sobre a propaganda na era do digital, apresentando, na sequência, algumas perguntas para verificar a compreensão dos alunos.

A parte 4 explora a diferença entre os tipos de anúncios/campanhas publicitárias, a partir de dois exemplos (um sobre o processo de vacinação e outro de uma marca de suco em pó). Com isso, P-M2 encoraja uma reflexão sobre a diferença entre as propostas e são sugeridas leituras sobre o tema, de modo a estimular a leitura crítica de anúncios, considerando seus objetivos e o impacto da propaganda na sociedade, que nem sempre consome esses textos de forma crítica e consciente. A partir dessa última discussão, propõe-se, na parte 5, a produção, em equipes, de uma campanha publicitária na forma de cartaz sobre o tema consumo consciente. O/A docente apresenta orientações para a produção e recomenda a plataforma que pode ser utilizada na produção textual. O módulo finaliza com o processo de revisão do professor, apresentação aos colegas e publicação da versão final da campanha nas redes sociais da escola.

Na coluna do módulo voltada às instruções ao docente encontramos uma descrição minuciosa de cada etapa, justificando cada escolha, sugerindo possíveis adaptações, indicando o que se espera de cada aula e os caminhos para condução da proposta. Há também uma grande sensibilidade quanto aos diferentes contextos e realidades dos alunos.

Feita essa contextualização geral das etapas dos módulos, passamos agora à reflexão sobre como as propostas dialogam com alguns pressupostos defendidos pela pedagogia dos multiletramentos, traduzidos em escolhas, reflexões e gestos pedagógicos dos professores em formação P-M1 e P-M2.

1.3 ANALISANDO AS PROPOSTAS: SITUANDO CONCEITOS E TRADUZINDO AÇÕES PEDAGÓGICAS

No primeiro módulo, conforme mencionamos, P-M1 (docente em formação) inicia apresentando exemplos de textos verbo-imagéticos, explorando seus aspectos multissemióticos e as temáticas sociais abordadas. Com isso, objetiva-se apresentar o gênero e fomentar a discussão dos alunos a respeito, partindo de suas percepções sobre como os cenários apresentados nos textos dialogam com a nossa realidade (explorando o conhecido e analisando). Nos recortes a seguir, vemos os exemplos sugeridos pelo módulo.

Exemplos 2 e 3 – Recortes da etapa 1 (Módulo 1).

Nesta primeira etapa você deverá:

- Levar para a aula exemplos de tirinhas, charges, cartuns, etc, que possuam uma temática social e como isso dialoga com o contexto em que os alunos estão inseridos. Você pode utilizar como exemplo as charges, para identificar as possíveis temáticas sociais que elas demonstram, instigando os alunos à discussão e ampliação dos seus conhecimentos prévios.



Você pode iniciar a discussão perguntando como o cenário mostrado nas charges dialogam com o contexto da nossa sociedade

- Perguntar se a temática das charges dialogam com o conteúdo de outras disciplinas e se sim de que forma.

- Em seguida você pode perguntar aos alunos que "outros textos/gêneros também compartilham de elementos verbo-visuais parecidos com os das tiras, charges...."

► O objetivo desta etapa é apresentar em sala o gênero charge, iniciar uma discussão sobre a temática exposta, fomentando a participação dos alunos na compreensão das charges mostradas para que eles possam contribuir dando opiniões e expondo suas visões.

Dando prosseguimento à proposta, P-M1 inicia a descrição da etapa 2 sugerindo uma retomada da discussão engendrada na etapa anterior, mas apresenta um novo gênero – o *podcast*. A etapa indica como objetivo sondar a experiência dos estudantes com o gênero, para em seguida relacioná-lo ao universo literário. Conforme mencionamentos, isso se dá por meio de um exemplar, que apresenta uma resenha literária de uma *booktuber*, preparando assim os alunos para o projeto que irão desenvolver nas etapas seguintes, como podemos ver nos recortes a seguir (Exemplos 4 e 5). Destaca-

mos nesse momento a forma como P-M1 busca articular os conteúdos que estão sendo trabalhados ao que os alunos já sabem a respeito, na tentativa de fazer com que tragam os seus repertórios, valorizando as suas experiências, e que partam destes aspectos para sistematizar e ampliar os seus conhecimentos.

Exemplos 4 e 5 – Recortes com objetivos (Módulo 1).

Nesta etapa, relembre as discussões da aula passada e pergunte aos alunos se os alunos já tiveram contato ou se costumam ouvir podcast e, se sim, de quais assuntos.

- Procure fazer os alunos pensarem quais possíveis assuntos o gênero abarca, e se é possível mesclar o mundo da leitura com o podcast.

- Em seguida, apresentar um podcast literário com propósito de resenha e(ou) exposição de opiniões para exemplificar, levando o conteúdo em áudio para que os alunos possam escutar.

► O objetivo desta etapa é fazer com que os alunos mais uma vez participem e comentem suas experiências, mas dessa vez focando no gênero podcast e resenha oral.

As etapas 3 e 4 focam no planejamento e desenvolvimento do projeto de *podcast* pelos estudantes. São sugeridas, conforme apresentamos na seção anterior, algumas HQ, nas quais se destacam temas de relevância social e histórica. Para a realização do projeto, os estudantes trabalham em equipes, de forma colaborativa, com a orientação do docente, e são estimulados a discutir seguindo o roteiro do Exemplo 6:

Exemplo 6 – Sugestão de roteiro da produção (Módulo 1)

1. Apresentar a obra escolhida, contextualizar sobre o autor e a época.
2. Tecer comentários sobre a obra de forma geral.
3. Levantar as questões sociais que envolvem a história e como isso dialoga com o contexto da sociedade.
4. É possível fazer relação da obra com alguma outra disciplina? Quais os pontos observáveis?
5. Você curtiu a leitura? Como foi a experiência do gênero HQ?
6. Opinião final. Recomendaria? Possui críticas negativas ou positivas?

Vemos que o roteiro orienta a apresentação sistemática da obra escolhida, incluindo o/a autor/a e o contexto, e encoraja os estudantes a irem além, refletindo também sobre questões sociais, históricas, e incluindo a apreciação dos estudantes em relação à HQ lida e resenhada, bem como busca o diálogo com outras disciplinas. Isso sinaliza o reconhecimento da importância do trabalho numa perspectiva interdisciplinar, que pode ser bastante produtiva à discussão das HQ.

Exemplo 7 – Recorte com orientações para a produção e avaliação (Módulo 1)

Esta é a etapa para a construção e o desenvolvimento do seu projeto. A partir de sua escolha em conjunto com o seu grupo, vocês devem ler a HQ. Se possível, durante a leitura, faça anotações de pontos que você acha interessantes de serem comentados e ressaltados na sua resenha. Utilize o roteiro para estruturar seu trabalho.

Na etapa de discussão, reúna-se com seu grupo e exponha suas ideias e opiniões, receba o comentário dos colegas e acrescente sugestões. Esse momento é para o compartilhamento de ideias e palpites. Não esqueça de pensar como o cenário presente na sua HQ dialoga com questões sociais.

Você terá bastante tempo para elaborar o seu projeto, então pense em tudo que gostaria de comentar, mas atente-se aos minutos delimitados pelo professor.

Busque tirar dúvidas a partir da orientação do professor e dê continuidade à elaboração do podcast.

Para a avaliação o professor deve adotar os seguintes critérios:

- Capacidade do grupo em estabelecer conexões da história com o mundo.
- Pensamento crítico.
- Organização (aspectos composicionais, recursos estilísticos utilizados na construção do podcast).
- Interdisciplinaridade: Como é possível relacionar as temáticas da HQ com assuntos presentes em outras disciplinas?
- Respeito ao tempo limite e capacidade de sintetizar e sistematizar informações e comentários.


Para a avaliação, P-M1 destaca como itens importantes o estabelecimento de relações com o mundo, o pensamento crítico, aspectos composicionais e recursos estilísticos próprios do gênero em questão, bem como a interdisciplinaridade, como se poder ver nos recortes apresentados no Exemplo 7. Ainda sobre esse ponto, o/a docente em formação ressalta, nas orientações ao professor/a, que “não se deve impor uma regra estática para esse trabalho. O ideal é que os grupos utilizem seus conhecimentos de mundo de forma livre e que exerçam sua criticidade acerca da história e da sociedade” (Módulo 1). Com isso, observamos a tentativa de valorizar o potencial criativo dos estudantes, engajando-os na produção de artefatos, por meio dos quais podem dar voz às suas leituras, vivências e realidades, transformando, ressignificando os saberes trabalhados em um novo artefato. Também se propõe um modelo de avaliação mais processual, por projeto.

Partindo agora para o segundo módulo, em que P-M2 explorou o campo jornalístico-midiático, o tema do consumo é trabalhado de forma muito próxima à realidade dos estudantes, desde a sua primeira etapa. A etapa 1 do módulo inicia com uma reflexão sobre os hábitos de consumo e ressalta como esta pode ser uma oportunidade para sondar exemplos de propagandas que sejam significativas ao alunado, alertando ainda para a importância da sensibilidade do docente ao lidar com o tema, uma vez que os hábitos de consumo e realidades dos estudantes podem ser bastante variados. P-M2 ressalta, ainda, como essa reflexão pode revelar desigualdades, por exemplo, estudantes não tendo acesso a itens considerados básicos, conforme observamos no recorte a seguir.

Exemplo 8 – Recorte da etapa 1 (Módulo 2).

Para o aluno

Já parou para pensar que em nossa sociedade precisamos consumir alguns produtos e bens? Pense, por exemplo, nos alimentos que sua família compra no supermercado durante o mês. Eles são essenciais para a nossa vida.



Vamos refletir sobre os nossos hábitos de consumo?

Quais os produtos/bens que você mais utiliza em seu dia a dia? Você acha que todos eles são indispensáveis?

Deposite suas respostas no Jamboard utilizando as notas adesivas. Você também pode adicionar fotos desses produtos.

Quais produtos/bens você não tem, mas gostaria muito de ter?

Para responder, pesquise, no Google, fotos desses produtos e coloque na página 02 do nosso Jamboard

Agora que você já registrou suas respostas, vamos observar o que seus colegas colocaram? Os produtos colocados na segunda página, são essenciais para a nossa vida? Ou podemos viver sem?

Para o professor

Professor(a) (e), aproveite esta primeira etapa para observar quais os produtos/bens que fazem parte do cotidiano de seus alunos. A partir disso, você poderá utilizar, nas outras etapas, propagandas que sejam realmente significativas para o seu alunado. Caso essa proposta seja feita em um contexto presencial em que não haja conexão com a internet, ao invés de utilizar o Jamboard, promova um debate. É uma excelente oportunidade para trabalhar o eixo da oralidade, fazendo com que seus alunos percebam a importância de respeitar os turnos de fala.

Professor, é preciso ter muita sensibilidade ao guiar essa reflexão sobre os hábitos de consumo dos seus alunos. Em alguns contextos, a primeira pergunta pode revelar que alguns discentes não tem acesso/bu tem dificuldade de acesso a itens considerados básicos. Em contrapartida, alguns alunos podem viver em um conjuntura consumista.

Através do vídeo, os alunos devem ser levados a olhar com criticidade para os seus hábitos de consumo. Além disso, pela fala da professora do vídeo, os discentes precisam perceber que as empresas utilizam as mais diversas peças publicitárias para estimular o consumo. Incentivamos que, ou através de uma plataforma de videoconferências ou presencialmente, essa atividade seja feita na forma de debate. Estimule a participação dos alunos.

Professor, após corrigir as respostas de seus alunos, escritas no forms ou no caderno, dê um feedback para eles. Não obstante, faça uma correção coletiva, a fim de perceber se eles conseguiram chegar as conclusões pretendidas. É importante que os alunos percebam a expressão facial e dedo do homem, o que revela a aceitação da propaganda por parte espectador.

Post Student Content to a Community

Seguindo com a discussão da etapa inicial, P-M2 propõe a leitura de uma charge e a reflexão sobre a postura apresentada no texto em relação ao papel da propaganda. Esse momento prepara os alunos para o aprofundamento da discussão sobre os recursos utilizados pelas empresas para induzir ao consumo.

O momento seguinte foca, partindo de dois exemplos de cartazes publicitários (um de uma marca de desodorante e outro de uma marca de bolacha recheada), na sistematização de alguns elementos que caracterizam os textos publicitários e no uso de recursos com o objetivo de convencer o leitor. Essa sistematização serve para organizar os conhecimentos dos estudantes sobre os gêneros publicitários e para trabalhar conceitualmente (nomeando) elementos que podem ser mobilizados no projeto de produção que eles vão desenvolver.

Na etapa seguinte, P-M2 pede que os estudantes criem um mural com propagandas e, mais uma vez, nas orientações ao docente sobre a proposta, vemos uma grande sensibilidade à diversidade de contextos e do funcionamento das propagandas para incluir, por exemplo, estratégias adotadas por vendedores ambulantes e produções que normalmente não são prestigiadas pela escola.

Exemplo 9 – Recorte com atividade de leitura (Módulo 2).

Depois de todas essas reflexões, vamos ler a imagem a charge abaixo?



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/912125745297527432/>. Acesso em: 31 jul. 2021

Registre suas respostas no [Google Forms](#)

O que o homem está assistindo? Qual o conteúdo da programação?

Quem você acha que elaborou esse conteúdo? E quais os seus objetivos?

O que a expressão facial e o dedo do homem revelam?

O que a pilha/montanha de celulares revela sobre os hábitos de consumo do homem? Você classificaria como consumo ou consumismo?

Depois dessas reflexões, na próxima aula, discutiremos melhor sobre os recursos utilizados pelas empresas para estimular o consumo.

Exemplo 10 – Recorte com orientações ao docente (Módulo 2).

SUGESTÃO: O que acha de explorar as propagandas feitas por vendedores ambulantes dentro dos ônibus e/ou metrô. Em Recife, por exemplo, isso é muito comum. Nesse sentido pode se observar os jingles [se é que podemos chamar assim] com a qual os vendedores anunciam seus produtos. Além de explorar outras estratégias de convencimento: passar os produtos na mão de todos os passageiros, destacar os (possíveis) benefícios do produto, comparar o preço do produto nas lojas com o que ele está vendendo... As opções são diversas. Traga para sua sala essas produções que, em geral, ainda não são prestigiadas pela escola. Faça com o aluno sinta-se parte integrante de sua aula. Valorize suas práticas sociais e opiniões.

ATENÇÃO: A sugestão acima pode fomentar diversas discussões - desde a origem das mercadorias, condições de trabalho, medidas governamentais para impedir a circulação de vendedores no transporte público. Tenha muita sensibilidade e respeito ao tratar do tema, a fim de não fomentar, mesmo que indiretamente, visões preconceituosas. Lembre-se que, principalmente ao se trabalhar com camadas mais populares, os alunos podem ter familiares e/ou conhecidos que trabalhem dessa forma. É necessário ser muito empático.

Por fim, a última etapa se centra na produção de uma campanha publicitária sobre consumo e consumismo. P-M2 sugere então a criação de cartazes a serem publicados na conta do *Instagram* da escola, incluindo uma etapa de apresentação, em que os estudantes possam refletir conjuntamente sobre o processo de produção, abrangendo a organização textual, os recursos empregados e efeitos pretendidos. Nessa etapa, os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos trabalhados, a partir do seu engajamento na produção de textos que irão circular para além da sala de aula.

Exemplo 11 – Recorte com orientações para produção (Módulo 2).

Para o aluno	Para o professor
<p>Agora é sua hora de produzir, junto com seus colegas, uma campanha publicitária na forma de um cartaz que será publicado nas redes sociais de sua escola.</p> <p>Em nossos encontros passados, discutimos sobre consumo e consumismo. Vimos também a importância de consumirmos com criticidade a publicidade. Assim, vocês devem criar um cartaz que mostre para as pessoas a importância de consumir de forma consciente, lendo com criticidade as diversas publicidades que as cercam.</p> <p>De acordo com a orientação de seu professor, vocês formarão pequenas equipes. A primeira etapa dessa produção deve ser o planejamento textual. Assim, inicialmente, façam uma reunião via Google Meet ou qualquer outra plataforma de vídeo-conferência, para definirem o caminho que vocês irão percorrer. Tragam para a reunião exemplos de outras publicidades que sirvam com inspiração.</p>	<p>Professor, chegamos a etapa final de nosso módulo. Agora, os alunos precisam produzir, em grupos, seus cartazes. Você tem um papel fundamental na produção desses textos. Engaje seus alunos.</p> <p>Além dos seus apontamentos individuais, sugerimos uma correção coletiva. Permita que cada grupo apresente seu cartaz e a turma opine sobre. Temos aqui uma excelente oportunidade de revisar o conteúdo e refletir sobre o processo de produção textual - a organização, recursos mobilizados, efeitos pretendidos.</p> <p>Em contexto de escassez de recursos, essa produção pode ser feita utilizando cartolina, canetas coloridas, fotos etc. O importante é que essa produção, em qualquer circunstância, circule pela escola.</p>

Verificamos que os dois professores em formação (P-M1 e P-M2), partindo de sua compreensão sobre o trabalho com os multiletramentos, desenham propostas que atentam tanto para a diversidade de contextos e realidades, quando para a diversidade de práticas de linguagem e sua natureza multissemiótica, o que pode ser observado também pelas escolhas dos gêneros a serem trabalhados.

No módulo 1, isso fica evidente pela forma como o/a professor/a orienta sua proposta para o trabalho crítico com textos que suscitam a reflexão sobre questões sociais, ao mesmo tempo que busca criar oportunidades para que os estudantes mobilizem diferentes conhecimentos e recursos na leitura e produção de textos, enquanto produtores ativos de significados. No módulo 2, a escolha do tema consumismo atrelado ao campo publicitário mostra-se uma possibilidade produtiva para o trabalho com a leitura e produção de cartazes publicitários, considerando, nesse processo, a diversidade de contextos dos estudantes e a diversidade de estratégias, mídias e formas textuais no campo jornalístico-publicitário. O trabalho com o texto abarca, portanto, diferentes gêneros de diferentes campos de atuação incluindo a reflexão crítica sobre aspectos sociais e culturais, bem como sobre os recursos mobilizados nos processos de leitura e produção, nos quais os estudantes assumem um papel ativo, como *designers* de significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos trazer e discutir alguns pressupostos da pedagogia dos multiletramentos e como podem fomentar propostas de ensino que coloquem os estudantes como produtores de textos, atentando para sua natureza multissemiótica e para a diversidade de contextos.

Considerando o impacto das ideias do Grupo Nova Londres para o ensino de língua no contexto brasileiro e seu potencial para o desenvolvimento de uma educação linguística que valorize a diversidade social e cultural, garantindo a participação ativa do estudantes, acreditamos na importância de formação docente inicial como um espaço que pode oferecer oportunidades para que os professores em formação reflitam sobre e situem tais ideias, vislumbrando como estas podem ser traduzidas em escolhas pedagógicas em suas práticas docentes.

O exercício de criação dos módulos pelos professores ainda em processo de formação inicial desvelou formas de leitura e de contextualização das ideias que vão na direção de um trabalho com a língua(gem) enquanto prática social, estimulando nos estudantes a reflexão sobre os usos e formas de participação, bem como a variedade de práticas de linguagem e sua constituição multissemiótica, que nem sempre são consideradas pelos contextos formais de ensino.

Assim, com base nas duas propostas, vimos que a compreensão dos professores em formação sobre o trabalho com os multiletramentos não abrange apenas o trabalho com a multimodalidade, ou com novas tecnologias, mas a abertura e sensibilidade à diversidade e criação de oportunidades para experiência e transformação, ampliando as formas de participação, uma vez que os estudantes são vistos como sujeitos criadores, *designers* ativos de significados.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning.' *Pedagogies: An International Journal*, Vol. 4, p. 164-195, 2009.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). *A Pedagogy of Multiliteracies Learning by Design*. London: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-35.
- COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 20-32, 2021.
- FARIAS, Jailine M. S. de. *Arquiteturas tecnodiscursivas no ensino-aprendizagem de língua(gem): textos digitais e letramentos em (trans)formação*. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, UFPE, Recife, 2022.
- GEE, James Paul. The New Literacy Studies. In: ROWSELL, Jennifer, & PAHL, Kate (eds.). *The Routledge handbook of literacy studies*. London: Routledge. 2015. p. 35-48.
- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.
- HISSA, Débora; SOUSA, Nágila Oliveira. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020.

- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (eds.). *New Literacies Sampler*. Peter Lang Publishing, New York, 2007b, p. 1-25.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: Marcuschi, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, Ricardo Tavares (Re)Ler o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” hoje. *Revista Investigações*, Recife, v. 34, n. 2, p. 1-28, 2021.
- NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996.
- PINHEIRO, Petrilson. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re) considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021.
- 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.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.