



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**LAIZE DE JESUS GAMA SOARES**

**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O DESIGN CURTA-METRAGEM**

Salvador  
2023

**LAIZE DE JESUS GAMA SOARES**

**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O DESIGN CURTA-METRAGEM**

Memorial Acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para o título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Neves Pereira.

Salvador  
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Soares, Laize de Jesus Gama

MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:

Uma proposta didática com design curta-metragem /Laize de Jesus Gama Soares. -- Salvador, 2023.

126 f.: il

Orientador: Júlio Neves Pereira.

(Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras,  
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)) --  
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2023.

1. Letramentos. 2. Multiletramentos. 3. Multimodalidade.  
4. Curta-metragem. I. Pereira, JúlioNeves. II. Título.

**LAIZE DE JESUS GAMA SOARES**

**MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O DESIGN CURTA-METRAGEM**

Memorial Acadêmico apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 10 de março de 2023.

**Banca Examinadora**

Prof. Dr. Júlio Neves Pereira – Orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Professor da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Orientador

Prof. Sandro Luís da Silva \_\_\_\_\_  
Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Examinador Externo à Instituição.  
Professor da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Andrea Beatriz Hack de Góes \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia.  
Examinadora Interna  
Professora da Universidade Federal da Bahia - UFBA

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus e a Nossa Senhora das Neves, por tudo: por suas misericórdias que não têm fim, por sua bondade que jamais acaba, pelo conforto nos momentos mais difíceis e pela esperança que, diariamente, me oferecem.

A minha família: mãe, esposo, filha, tia Dadá e tio Deró, pela atenção, apoio e incentivo.

Ao professor e orientador Júlio Neves, por ter contribuído das mais diversas formas nessa caminhada de construção do conhecimento.

À equipe de professores que integram o Programa de Mestrado Profissional em Letras na UFBA, por me ajudarem a ampliar o olhar sobre meu exercício profissional.

À equipe gestora do Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros, por me ter apoiado nessa caminhada.

Aos meus alunos, razão das minhas inquietações profissionais, pelo muito que me ensinaram e ensinam ao longo desses anos de docência.

Às minhas colegas da turma sete do PROFLETRAS- UFBA, pelo apoio e companheirismo nessa trajetória de aprendizagens.

À CAPES pelo apoio à formação continuada de qualidade. E à banca examinadora pela análise do meu trabalho e preciosas contribuições ao meu processo formativo.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esse trabalho fosse realizado. Muito obrigada por possibilitarem essa experiência enriquecedora e desafiante, de grande relevância para meu crescimento como ser humano e profissional.

*Que ninguém o despreze por ser jovem. Quanto a você mesmo, seja para os outros fiéis um modelo na palavra, na conduta, no amor, na fé, na pureza. Esperando pela minha chegada, dedique-se à leitura, animação e ensinamento. Não descuide o dom da graça que há em você e que lhe foi dado através da profecia, juntamente com a imposição das mãos do grupo dos presbíteros.*

## RESUMO

SOARES, Laize de Jesus Gama. **MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O DESIGN CURTA-METRAGEM**. 126f. il. 2023. Memorial Acadêmico. Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023.

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre a importância da linguagem multimidiática no processo de construção de significados dos textos e sobre como a Pedagogia de Multiletramentos contribui para o trabalho pedagógico com o texto multimidiático. A metodologia adotada consiste no emprego do método biográfico. O trabalho originou-se de uma necessidade de se expandir o conceito de texto e de letramento no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua portuguesa. O presente estudo encontra-se ancorado em teorias como: a Análise do discurso crítica, na Multimodalidade, Semiótica social e, principalmente, na Pedagogia de Multiletramentos que abarca as teorias citadas anteriormente tratando-as numa perspectiva de pedagogia múltipla, na qual a diversidade social e a linguagem multimidiática precisam ser consideradas. Conclui-se que, a escola, enquanto agência institucionalizada de promoção dos Letramentos, e os professores devem optar por uma Pedagogia que contemple as questões da contemporaneidade, de modo que os estudantes sejam, de fato, agentes sociais e possam compreender a diversidade linguística e cultural do Brasil.

**Palavras-chave:** Letramentos. Multiletramentos. Multimodalidade. Curta-metragem.

## RESUMEN

SOARES, Laize de Jesus Gama. **MULTILETRACIONES EN CLASES DE LENGUA PORTUGUESA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CON DISEÑO DE CORTOMETRAJE.** 126f. Illinois. 2023. Memoria Académica. Programa de Posgrado en Letras, Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidad Federal de Bahia. Salvador, 2023.

El presente trabajo presenta una discusión sobre la importancia del lenguaje multimedia en el proceso de construcción de significados de textos y sobre cómo la Pedagogía de la Multialfabetización contribuye al trabajo pedagógico con texto multimedia. La metodología adoptada consiste en la utilización del método biográfico. El trabajo se originó a partir de una necesidad de ampliar el concepto de texto y alfabetización en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de lengua portuguesa. El presente estudio está anclado en teorías como: Análisis Crítico del Discurso en Multimodalidad, Semiótica Social y, principalmente, en Pedagogía de la Multialfabetización, que engloba las teorías antes mencionadas, tratándolas en una perspectiva de pedagogía múltiple, en la que la diversidad social y el lenguaje multimedia necesitan para ser considerado. Se concluye que la escuela, como agencia institucionalizada para la promoción de la Alfabetización, y los profesores deben optar por una Pedagogía que aborde las cuestiones contemporáneas, para que los alumnos sean, de hecho, agentes sociales y puedan comprender la diversidad lingüística y cultural de Brasil.

**Palabras clave:** Alfabetizaciones. Multialfabetizaciones. Multimodalidad. Cortometraje.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b>	Praia de Itamoabo .....	31
<b>Figura 02</b>	Igreja Nossa Senhora das Neves.....	32
<b>Figura 03</b>	Praia das Neves .....	32
<b>Figura 04</b>	Fachada do CPM .....	38
<b>Figura 05</b>	Parte interna Pavilhão I .....	38
<b>Figura 06</b>	Alunos em forma .....	39
<b>Figura 07</b>	Imagem do Site Curta na Escola .....	84
<b>Figura 08</b>	Imagens do site Tamanduá Edu .....	84
<b>Figura 09</b>	Capa curta-metragem Vida Maria .....	87
<b>Figura 10</b>	Cena Vida Maria .....	88
<b>Figura 11</b>	Cena Vida Maria .....	90

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Relação terminológica dos processos de conhecimento .....	54
<b>Quadro 02</b>	Explicativo com os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula .....	55
<b>Quadro 03</b>	Resumo das relações das abordagens do letramento com os elementos da aprendizagem pelo design proposto pelo grupo de professores de Nova Londres .....	62
<b>Quadro 04</b>	Modos de significação: significado escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral .....	75

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ADC</b>	Análise de discurso crítica
<b>CPM</b>	Colégio da Polícia Militar
<b>CCPM</b>	Coordenadoria dos colégios da Polícia Militar
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>PCN</b>	Parâmetros curriculares nacionais
<b>PROFLETRAS</b>	Mestrado Profissional em Letras
<b>TDIC</b>	Tecnologias digitais da informação e comunicação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONHECENDO O PROJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
<b>3 AUTOETNOGRAFIA DA PROFESSORA EM (TRANS)FORMAÇÃO .....</b>	<b>20</b>
3.1 “Ah eu vim de Ilha de Maré minha senhora”.....	21
<b>4 PERCORRENDO TERRITÓRIOS .....</b>	<b>31</b>
4.1 A prática docente em novo território.....	34
4.2 O Colégio da Polícia Militar, a professora-pesquisadora e os alunos.....	37
4.3 O corpo e a voz do(a) aluno(a) CPM.....	40
<b>5 O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS .....</b>	<b>42</b>
<b>6 MERGULHO NA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS .....</b>	<b>45</b>
6.1 A construção da Pedagogia dos Multiletramentos .....	51
6.2 O olhar crítico da Pedagogia dos Multiletramentos .....	63
6.3 A Pedagogia do <i>design</i> : as formas de significação como processos dinâmicos de transformação .....	68
<b>7 O <i>DESIGN</i> CURTA-METRAGEM .....</b>	<b>78</b>
7.1 O uso didático do curta-metragem .....	83
7.2 Leitura do curta-metragem Vida Maria .....	87
7.3 Proposta didática com o curta-metragem .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho “Multiletramentos nas aulas de língua portuguesa: uma proposta didática com o *design* curta-metragem” apresenta uma discussão sobre a importância da linguagem multimidiática no processo de construção de significados dos textos e sobre como a Pedagogia de Multiletramentos contribui para o trabalho pedagógico com o texto multimidiático, pautado nas ideias de Daley (2010) e de Kalantzis *et al.* (2020).

O ponto de partida para a discussão perpassa, dentre outros aspectos, pelo entendimento de que os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa tendem ao aprimoramento da utilização da leitura e, conseqüentemente, do processo da escrita, considerando, sobretudo, uma perspectiva multimidiática, na medida em que possibilita a construção de significados dos textos, a partir da leitura de curtas-metragens.

A problemática evidenciada adveio da minha *práxis* como docente, quando ao logo do trabalho educativo, percebi que, na escola, o trabalho desenvolvido em sala de aula, ainda é insuficiente para promover a formação de um leitor multimidiático. E, em menor proporção, referente à produção de textos, os quais devem ser integradores de múltiplas linguagens.

A partir de inúmeras inquietações acerca do conceito tradicional de texto e que se pauta na hegemonia da escrita, na qual os alunos consideram somente texto os quais contém gêneros discursivos que foram construídos por palavras escritas, comecei a questionar: como o trabalho didático-pedagógico com textos multimidiáticos, nas aulas de língua portuguesa, pode desenvolver a capacidade de leitura crítica dos estudantes? Quais aspectos são importantes na estruturação de uma Proposta Didática para a formação do leitor multimidiático?

A percepção foi de uma forte presença da escrita na escola e a desconsideração das outras formas de representar e de se comunicar na sociedade. Dentro desse cenário, a justificativa para a elaboração desse Memorial perpassa a tentativa de apresentar uma ampliação ao conceito tradicional de texto quando se buscou na didática o aprimoramento dos usos da leitura a partir de uma perspectiva multididática, propiciar que os alunos construíssem significados dos textos, a partir da leitura de curtas-metragens.

Não se pode esquecer que a utilização da leitura e, conseqüentemente, da escrita do modo como são exigidos no cenário contemporâneo brasileiro, compreende a presença das múltiplas linguagens no processo de aprendizagem. Isso torna, portanto, o estudo da disciplina de língua portuguesa, um campo fértil não somente em razão de uma demanda teórica que ainda existe, mas, prioritariamente, pela urgência de que na prática docente sejam incluídas abordagens metodológicas, contemplando novas perspectivas teóricas. Como exemplo: os multiletramentos que possibilitam às aulas de língua portuguesa uma maior colaboração no processo formativo de um novo sujeito social, considerando, também, a diversidade cultural.

Na concepção do ensino da língua portuguesa, através de abordagens envolvendo os multiletramentos, é possível propiciar um ensino no qual o aluno pode conceber não mais como práticas que envolvem uma metodologia de ensino tradicional, voltadas para a linguagem verbal – cujo modo praticado tem sido monolíngue, monocultural e, sobretudo, normativo – mas, também, no ensino-aprendizagem da mesma. Uma relação que busca não somente o reconhecimento, mas, principalmente, a valorização de outras formas e modos de significação, os quais são considerados dinâmicos e se encontram presentes nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, multiplicando, a exemplo dos curtas-metragens, uma maior circulação da pluralidade que envolve os textos – propiciados pelos letramentos – multiplicados pelos variados canais de comunicação e de mídias, existentes na sociedade.

A metodologia adotada para o desenvolvimento do Memorial Acadêmico, consistiu no emprego do método biográfico, permitindo a atenção voltada tanto para um olhar em torno dos letramentos, quanto para as agências de letramentos da infância, possibilitando uma reconfiguração e um repensar da minha caminhada profissional e pessoal, entrelaçados no processo de formação continuada.

Assim, no entendimento de que os Letramentos tem sido tema de muitas pesquisas e trabalhos acadêmicos nos últimos anos, neste trabalho, procuro discutir esse tema, no primeiro momento, fazendo uma retrospectiva do Projeto de Pesquisa (Capítulo 2), desenvolvido durante o mestrado Profissional em Letras, trazendo os dez anos de experiência em salas de aulas da escola pública, especialmente, do Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros.

No Capítulo 3, faço uma autorreflexão dos meus Letramentos da infância, buscando trazer à memória os momentos de estudante, desde os primeiros anos de

escolarização, até o momento de chegada ao Mestrado (Capítulo 5) fazendo um diálogo com autores como: Tfouni (2006), Street (2014), Nóvoa e Finger (2010), Kleiman (2005), Terzi, (1995), Gnerre (1987), Galli (2010), dentre outros, para descrever, analisar e compreender como se deram os processos de letramentos em minha trajetória como estudante e como eles influenciam meu fazer pedagógico.

Em seguida, trago alguns questionamentos pessoais e profissionais que vão permeando esta segunda parte do Memorial de formação como uma inquietação da professora-pesquisadora que precisa mudar sua ação pedagógica frente à configuração da sociedade em que se encontra. Buscando respostas, ou (re)fazer as perguntas, trago reflexões acerca de como o Mestrado em Letras tem contribuído para a minha formação profissional e, logo depois, mergulho nos estudos dos Letramentos descobrindo novas formas de enxergar o fazer pedagógico, principalmente em relação ao ensino/aprendizagem de leitura e escrita.

Nesse processo de busca e pesquisa, encontro o Manifesto do Grupo de Nova Londres (GNL) - Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais – datado do ano de 1996, que surge como uma possibilidade de mudança de paradigma. A partir da leitura desse Manifesto e do texto de Kalantzis *et al.* (2020), descobri os objetivos e preocupações desse grupo de pesquisadores e como a Pedagogia proposta por eles engloba a Análise de discurso crítica e a Semiótica social. Essa Pedagogia traz o conceito de *design* que se refere, ao mesmo tempo, ao processo e ao produto em relação à produção de significados sociais.

Nessa perspectiva, discuto essa e outras questões da Pedagogia dos Multiletramentos no Capítulo 6, trazendo reflexões sobre os conceitos trazidos nessas obras de forma meticulosa para compreendê-los e fazer uso dessa Pedagogia da melhor forma possível no contexto de trabalho pedagógico aqui no Brasil, pois, enquanto o grupo de dez pesquisadores discutia a questão dos Multiletramento nos Estados Unidos, em 1996, aqui no Brasil ainda estávamos aprendendo a usar (e ter) computadores e internet.

A percepção é de que nos últimos anos, houve uma avalanche de estudos e trabalhos sob o rótulo de Multiletramentos – incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz em seu texto referências, ainda que não explicitamente, dessa Pedagogia – porém alguns deles ainda incipientes e pouco exploratórios no sentido de estudar profundamente o conceito de *design* e dos processos de aprendizagem propostos pelo GNL.

Neste trabalho, trago uma análise e descrição desses conceitos e pressupostos buscando pescar deles o que importa para o trabalho pedagógico com o gênero multimidiático curta-metragem, suas relações com a Análise de discurso crítica (RAMALHO; RESENDE, 2006) e Semiótica social e Multimodalidade (SILVESTRE; VIEIRA, 2015) sem deixar, de forma coloquial, que o tubarão da ignorância engula a criticidade e reflexão necessárias ao fazer essa pescaria.

No Capítulo 7, descrevo um breve histórico do *design* curta-metragem, suas características e como esse gênero é trabalhado em sala de aula expondo e problematizando um exemplo de plano de aula no qual faço considerações de como não trabalhar com ele. Em seguida, faço uma breve análise do curta-metragem Vida Maria e, por fim, trago uma reflexão da Proposta didática construída.

Diante disso, convido o leitor a navegar neste texto, de uma professora-pesquisadora, que busca mariscar no grande mar das teorias os melhores mariscos para se alimentar e alimentar os estudantes que fazem valer o seu trabalho (árido) pedagógico no Colégio da Polícia Militar – Unidade dendezeiros.



## 2 CONHECENDO O PROJETO DE PESQUISA

O Projeto de pesquisa<sup>1</sup> cujo tema foi: A multimodalidade nas aulas de língua portuguesa através do gênero discursivo<sup>2</sup> curta-metragem, está situado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Bahia e teve como objetivo geral: verificar como seria possível formular uma Proposta Didática com atividades de leitura do gênero multimidiático<sup>3</sup> curta-metragem a fim de contribuir para a formação do leitor da contemporaneidade. Esse trabalho resultou na construção de uma Proposta Didática – que será explicada, de forma detalhada, no Capítulo 7 – para o ensino de língua portuguesa, baseada na Pedagogia dos Multiletramentos, e teve como público-alvo alunos e alunas do sexto ano do Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros.

A minha experiência em salas de aulas da escola pública, em especial do Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros, há cerca de dez anos, evidenciava que o conceito de texto trazido pelos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de nove anos (Fundamental II) era um conceito bastante tradicional e pautado na hegemonia da escrita. Por isso, os estudantes consideravam como texto apenas aqueles gêneros discursivos construídos por palavras escritas. Quando lhes era apresentado uma tela (pintura/arte plástica), por exemplo, eles não a consideravam como um texto e, conseqüentemente, não achavam possível que pudesse ser lido e interpretado.

Percebi que isso se dava devido à forte presença da escrita na escola e a desconsideração das outras formas de representar e de se comunicar na sociedade. Diante disso, manter esse conceito de texto – tradicionalmente descrito – vai de encontro às questões da contemporaneidade que trazem gêneros discursivos multimidiáticos, por exemplo, nas redes sociais tão acessadas pelos alunos nas quais

---

<sup>1</sup> Este Projeto de pesquisa tem caráter propositivo com base na Resolução nº003/2021 – Conselho gestor, de 31 de março de 2021.

<sup>2</sup> Utilizo a expressão gênero discursivo como sinônimo do termo *design* trazido por Kalantzis *et al* (2020).

<sup>3</sup> A expressão está sendo usada com base em Daley (2010) que considera que “a multimídia, como texto, pode nos permitir desenvolver conceitos e abstrações, comparações e metáforas, envolvendo ao mesmo tempo nossas sensibilidades emocionais e estéticas [...] a multimídia e o cinema, apesar de muitas vezes enriquecidos pela linguagem verbal, abraçam muitos outros elementos de igual poder – não somente imagens, mas também som, duração, cor e *design*”. Dei preferência a esta expressão ao longo do texto em lugar de multimodalidade e/ou multimodal que apenas aparecem nas citações diretas.

várias semioses estão em constante uso e manipulação. Por isso, o design curta-metragem foi escolhido como sendo adequado, pois traz em sua composição uma linguagem multimidiática que implica uma concepção mais ampliada de texto e, conseqüentemente, dos Letramentos, conforme será explicado mais adiante. Além disso, o curta-metragem, como arte, possibilita o trabalho pedagógico com a sinestesia, abordada em Kalantzis *et al.* (2020), e com os modos de significação: visual e auditivo, ambos importantes para o desenvolvimento da leitura crítica e da construção do conhecimento.

Com isso, questionei-me: como o trabalho didático-pedagógico com textos multimidiáticos, nas aulas de língua portuguesa, pode desenvolver a capacidade de leitura crítica dos estudantes? Quais aspectos são importantes na estruturação de uma Proposta didática para a formação do leitor multimidiático?

Para responder às questões, foi imprescindível a desconsideração, como objeto de ensino da língua portuguesa, apenas a aprendizagem gramatical e o conceito tradicional de texto, passando a vê-lo como aponta a BNCC (BRASIL, 2018):

A centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (*grifos nossos*)

Além disso, foi necessário um aprofundamento nos estudos teóricos para melhor entender conceitualmente sobre Multiletramentos, seus pressupostos teóricos e metodológicos; como, também, compreender quais as práticas sociais de que o gênero curta-metragem, coadunando com o objeto de pesquisa e aprendizagem propostos, se utilizou para representar e comunicar.

Diante disso, o trabalho sistematizado com textos, principalmente, com os textos multimidiáticos como o curta-metragem, é indispensável nas aulas de língua portuguesa. É importante, também, nesse contexto, que se considere uma nova perspectiva do trabalho pedagógico com vistas a um ensino de língua que considere a representação multimidiática do texto como nos esclarecem Silvestre e Vieira (2015, p. 18) citando Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 2), no que concerne a representação multimodal do significado do discurso, quando afirmaram que:

A representação sígnica é sempre múltipla, negando-lhe, por esse princípio, a existência fixa e unívoca do signo. Acreditam que os significados são

construídos por agentes do discurso de modo intencional e não arbitrário e por meio de multissígnos, que enfeixam uma gama variada de semioses.

Compreender a multimídia presente nos textos foi fundamental para desenvolver um trabalho pedagógico que dialogou com as demandas sociais atuais e que possibilitou a ampliação da capacidade de leitura crítica dos discentes.

Dentro desse contexto, foi importante discutir e compreender como a linguagem multimidiática – apresentada por Daley (2010) – tão presente na contemporaneidade pode (ou deve) fazer parte dos estudos escolares. Essa compreensão permite o trabalho com a linguagem multimidiática nas aulas de língua portuguesa e abre espaço para a leitura crítica, conforme orientação da BNCC (BRASIL, 2018):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

O entendimento é, portanto, que cabe aos professores de língua portuguesa, possibilitar essa ampliação do letramento para a participação efetiva dos discentes na sociedade. Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2018) sugere habilidades e competências, que me permitiram propor estratégias didáticas que consideram a multiplicidade de linguagens e compreensão mais ampla da língua e do objeto de ensino da disciplina língua portuguesa.

Nas competências um, sete e dez – citadas a seguir – percebi um direcionamento para a compreensão do objeto de ensino da disciplina língua portuguesa com relação a temáticas como multilinguismo, multiculturalismo e multimodalidade, a saber:

1- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de usos, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

7- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

10- Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018)

Observei, portanto, que a proposta estabelecida nesse documento oficial e orientador possibilitou a expansão do conceito de letramento e contribuiu para o trabalho com o texto e seus múltiplos sentidos, assim como, a ampliação da

capacidade de leitura crítica. E, dentro desse contexto, com a intenção de expandir o conceito de Letramento, foram feitas pesquisas bibliográficas a respeito do tema em artigos científicos, publicações periódicas, dissertações, dentre outros. Encontrei em Daley (2010) uma explicação que mostra, primeiramente, que a palavra impressa permitiu o letramento de pessoas comuns e foi bastante eficaz, porém não é mais possível privilegiar esta, em detrimento das múltiplas linguagens que estão imersas na sociedade contemporânea.

A televisão, o computador, os filmes, os jogos, as músicas constituem o vernáculo corrente nos dias atuais, por isso, é importante que a escola considere essas mudanças que ocorrem nas várias esferas: no mundo do trabalho, da cidadania e das identidades para responder adequadamente a esses anseios e demandas atuais.

No Manifesto (1995), o grupo de Nova Londres apresentou, na década de 90, um panorama teórico sobre as transformações sociais enfrentadas por estudantes e professores e uma nova abordagem sobre a pedagogia dos letramentos a qual os autores Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata chamam de Multiletramentos. Esse grupo se reuniu na cidade de New London, nos Estados Unidos, e divulgou proposições teóricas a partir dos resultados das reflexões feitas por pesquisadores nativos de variados países e com formações e perspectivas diversas.

De acordo com os teóricos, o prefixo “multi” associado ao termo letramento aponta tanto para a multiplicidade de linguagens quanto para a diversidade cultural e complementa as abordagens tradicionais uma vez que, se há transformação social, há, também, uma transformação nos modos de agir e ser das pessoas que vivem nessa sociedade e, portanto, na linguagem. A expansão do conceito de letramento se fez necessária no trabalho pedagógico, pois é papel da escola desenvolver, aprimorar e dar ferramentas para que os estudantes atuem na vida profissional, pessoal e cidadã de forma ativa e crítica.

Portanto, a base teórica do Projeto foi a Pedagogia dos Multiletramentos, pois consideram-se seus pressupostos essenciais e adequados para a mudança e complementação do conceito tradicional de Letramento. A Pedagogia dos Multiletramentos nos apresenta, segundo Kalantzis *et al.* (2020), dois importantes argumentos sendo o primeiro a crescente significação da diversidade cultural e

linguística e, o segundo, a influência das novas tecnologias de comunicação. Para os referidos autores é possível falar em Multiletramentos já que não existe forma única de Letramento, mas múltiplos Letramentos, presentes em seus contextos sociais e culturais nas sociedades.

Essas constatações foram fundamentais para o Projeto, pois sustentaram e deram base para a construção da Proposta didática com o *design* curta-metragem cujo objetivo é ler e analisar esse design dando ênfase na análise e leitura críticas ampliando o conceito de texto e considerando, sobretudo, a linguagem multimidiática do curta-metragem.

Antes de dar seguimento às reflexões teóricas sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e sobre a construção da Proposta Didática é importante revisitar, através das memórias, aspectos da minha vida pessoal e profissional. E analisar como os Letramentos que atravessaram (e atravessam) a vida da professora-pesquisadora em (trans)formação, contribuíram para a minha atuação em sala de aula, da rede pública estadual de ensino da Bahia. Então, apresento-me em tom memorialístico, em conformidade com o programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal da Bahia e considerando o que diz a professora Vera Aguiar (2019, p. 10):

No momento em que os mestres escrevem um memorial, tornam-se senhores de seu saber, apropriando-se de seu texto, avaliando e analisando fatos e ideias, numa retroalimentação contínua, a reformular conceitos, objetivos, planos de trabalho. Isso porque escrever é reinventar a experiência vivida, dar-lhe forma e lógica, de modo a incorporá-la a seu mundo de agora em diante.

Retomando e descrevendo as memórias da infância até a fase adulta, como professora-pesquisadora em (trans)formação nos Capítulos 3, 4, e 5, busco expandir o conceito de Letramento, reinventando a minha prática pedagógica.

### 3 AUTOETNOGRAFIA DA PROFESSORA EM (TRANS)FORMAÇÃO

Usando as palavras de Tfouni (2006, p. 29), quando afirmou que: “‘Começar’ a dizer nunca é tarefa simples. E ‘começar’ a escrever torna-se trabalho árduo e duplamente complexo”, inicio meu dizer sobre mim, num momento de muita turbulência social acarretada pela Pandemia do COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020 e que silenciou muitas vozes.

Nesse contexto, procuro lembrar a minha história, lembrar das vozes que habitam a minha num diálogo constante e, talvez, inconsciente para dizer sobre mim, pois reportando-me a Galli (2010, p. 51):

[...] o processo de escrita, que se configura como um trabalho de incertezas, de conflitos, de tensões, que tende a se abrir, deslizar, (des)locar, num movimento de (re)construção das muitas vozes e dos muitos sentidos.

Este processo de escrita é doloroso e carrega consigo a ilusão da linearidade do discurso, conforme afirmado por Tfouni (2006, p. 54), quando salientou que: “de imaginar que é a origem de seu dizer e também de pretender que o que diz (escreve) seja a tradução literal de seu pensamento”. Escrever sobre Laize – a Pró Laize – é dizer sobre minha história, meus medos, angústias, erros, acertos e superações. É, também, dizer sobre a transformação causada na vida da mulher, filha, mãe, professora, aluna e pesquisadora que teve o lar invadido pelo local de trabalho (e estudo) diante da necessidade de isolamento social e consequente incorporação do ensino remoto por conta do COVID-19 que aprisionou as pessoas em suas casas.

Viver esse momento e dar conta dos estudos, planejamentos de aula, afazeres domésticos, aprender novos letramentos digitais para o ensino remoto, vivenciar o luto, chorar e sorrir nessa ciranda que é a vida exige muito equilíbrio – às vezes escasso – e são essas vivências que permeiam o sujeito do discurso que habita em mim e que nesse momento tece as linhas (tortas) deste texto.

É desse meu cantinho simples, meu lugar físico de pertencimento, não muito confortável que eu digito as primeiras linhas deste Memorial de (trans)formação. Nesse cantinho tem tudo o que eu preciso, porém nem tudo o que eu gostaria, e se confunde em local de descanso, de trabalho e de pesquisa. Confundo-me mãe,

professora e aluna nesse pequeno espaço que, também, divido com minha filha de oito anos que de minuto a minuto vem ver se está tudo bem e me dá um “legalzinho”.

Baseada no método biográfico que valoriza a história de vida de uma pessoa e sua relação com a formação profissional, trilharei esse caminho que me faz voltar às experiências de letramentos da infância para refletir sobre minha prática profissional, pois, conforme Nóvoa e Finger (2010, p. 21):

[...] o método biográfico permite que seja concedida uma atenção e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma de suas principais qualidades [...].

Nesse cenário, voltando o olhar para os letramentos e agências de letramentos da infância, reconfiguro e repenso minha caminhada profissional e pessoal que se entrelaçam nesse processo de formação continuada. É o momento de me (re)descobrir, (re)significar minha história de vida e profissional!

### **3.1 “Ah eu vim de Ilha de Maré minha senhora”**

Voltando aos meus primeiros passos da escolarização, lembro como era lindo observar a professora dando aula, explicando os assuntos, nos fazendo aprender e descobrir coisas novas.

Assim, em uma escola pequena, com uma única sala, um banheiro e uma cozinha, situada na Ilha de Maré, construída pelos nossos pais, tive meus primeiros contatos formais com a leitura e a escrita no auge dos meus dois anos e poucos meses de idade. Foi nesse contexto que minhas práticas de letramento escolares se iniciaram. Nesse período se iniciava o meu processo de alfabetização.

Considerando aqui o termo alfabetização associado à escolarização nos termos trazidos por Tfouni (2006, p. 15): “[...] a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares”. Observo que era/é necessário ser alfabetizado para desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita e, com isso, estreitar as relações com a língua escrita de modo que as barreiras impostas pela ideologia do grafocentrismo fossem transpostas.

Esse grafocentrismo surge, de acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p. 45), juntamente com a ideia de manutenção do poder e da hegemonia dos grupos

dominantes da sociedade, no qual: “línguas constituídas pela escrita alfabética tendem a padronizar e homogeneizar significados”.

Essa padronização exigida faz com que à escola seja dada a missão de alfabetizar e ensinar convenções ortográficas. Desse modo, a escrita assume o papel de legitimar o poder dos que a dominavam e controlar as suas riquezas; quem não dominava a escrita estava sujeito à dominação.

A instituição formal a que está atribuída a função de ensino da escrita é a escola, e ela o faz usando uma das suas práticas de uso. De acordo com Kleiman (2005, p. 12): “a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar”. Essa prática de uso da escrita na escola é baseada na abordagem didática<sup>4</sup> que, também, tem relação com a ideia trazida pelo letramento autônomo explicado por Street (2014), cujo foco do ensino/aprendizagem está na transmissão do conhecimento.

Sobre essa questão, reportando-se às ideias de Kalantzis *et al.* (2020, p. 98, nessa abordagem, temos que:

O trabalho [...] é realizado de forma altamente individualizada, e o conhecimento é considerado precipuamente cognitivo – algo que está na ‘cabeça do aprendiz’, como as coisas que ele pode absorver e reter na memória e no raciocínio, que gerarão respostas corretas. A orientação de ensino, nesse caso, é muitas vezes focada em habilidades e treinamentos por meio da repetição.

Foi nessa abordagem que fui alfabetizada, pois foi usando essa perspectiva que a professora desenvolvia as atividades de sala de aula, inclusive a disposição das cadeiras na sala (vertical). Atividades como ditado de palavras, para corrigir a ortografia, eram constantes nas aulas, pois era preciso “saber português” e “escrever corretamente” essa e outras atividades pautadas na abordagem didática tradicional, que foram as práticas de letramento que vivenciei na infância.

A professora Lourdes enfeitava a única sala de aula da escola com ilustrações, calendário, alfabeto ilustrado e objetos relativos ao nosso lugar – Ilha de Maré – então, havia uma sereia enorme pintada na parede que disputava espaço com o alfabeto e as nossas produções (desenhos, pinturas, etc.). Penso que era uma maneira de nos imergir no mundo da escrita tal como afirma Kleiman (2005, p. 9): “[...] arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto,

---

<sup>4</sup> Mais detalhes dessa abordagem no capítulo 6.



calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação [...]”.

Observa-se que a configuração da sala de aula é função do professor e essa função a professora Lourdes executava com louvor, pois é tudo muito nítido nas minhas lembranças – ainda que há mais de trinta anos – aquele alfabeto ilustrado com letras cursivas e bastão, maiúsculas e minúsculas grudado na parede que eu sempre recorria quando precisava lembrar a forma correta da letra.

Essa relação entre as imagens e as letras é muito presente na abordagem didática principalmente no período de alfabetização, porém é utilizada como apoio para a memorização e não como uma relação mais abrangente em termos de multimodalidade. Kalantzis *et al.* (2020, p. 181), nos mostram que: “por mais que tentemos separar o modo escrito para lidar com o letramento na abordagem didática [...], toda representação e toda comunicação são intrinsecamente multimodais”; o entendimento é de que a construção dos significados se dá na relação entre as duas semioses: a letra e a imagem.

Havia uma preocupação por parte da comunidade escolar em manter as características da ilha dentro da escola. Isso era muito evidente, principalmente porque havia o chamado “cantinho da natureza”, que era um espaço reservado na sala de aula para que os alunos colocassem os objetos da natureza que encontravam no caminho para a escola. Os objetos que predominavam eram: conchas, cascos de siri, caranguejo, galhos de mangue, folhas de coqueiro e outros típicos da região. Isso mostra a tentativa de valorização local dentro da escola num movimento “de fora para dentro”, onde os espaços da escola e o de fora se complementavam.

Fazíamos, também, passeios pela comunidade para mostrar os trabalhos desenvolvidos na escola, principalmente, em datas comemorativas. Saíamos fantasiados de índio, baiana, coelho da Páscoa, entre outros; e, por se tratar de uma comunidade pequena, praticamente todas as crianças do local estavam na mesma escola, era uma mistura de familiares, primos, primas e irmãos na sala de aula, o que estreitava os laços entre a escola e a comunidade.

Kleiman (2005, p. 34) ao comparar as crianças que vivem nos grandes centros urbanos com as crianças que vivem em zonas rurais diz: “[...] em comunidades rurais afastadas dos grandes centros, em que a leitura que a criança faz é a dos sinais da paisagem natural [...]”. Essa afirmação traz à tona a necessidade de compreender a leitura como uma visão mais ampla, não apenas como leitura de palavras.

Neste contexto, é possível pensar que, em minha comunidade, não vivíamos cercados de cartazes, *outdoors* publicitários, internet, telefone, pois estávamos numa localidade afastada do centro e, talvez, por isso a ideia de fazer o “cantinho da natureza” fosse para que lêssemos a paisagem.

Não diferente, a discussão trazida por Kalantzis *et al.* (2020) traz, ainda, as diferenças sociais dos estudantes, neste caso, a diferença entre as classes trabalhadora e média. A classe trabalhadora está imersa na experiência do mundo da vida cotidiana, usando códigos majoritariamente mais “restritos” e a classe média está exposta a “códigos elaborados”. Consequentemente, consideramos que o contexto social em que a criança está imersa no seu período de alfabetização deve ser, sim, considerado pela escola, pois impacta na formação das crianças de uma e outra classe de uma forma significativa.

Nesse sentido, a valorização do local e a leitura da paisagem me proporcionaram enxergar melhor o lugar onde eu estava (e ainda estou) – eu não sou de qualquer lugar, eu sou da Ilha de Maré – e assim, perceber que existiam pessoas que não viviam em Ilhas, mas em centros urbanos. Essa percepção nunca foi romântica e fácil, ao contrário, “ser da Ilha” muitas vezes era motivo de chacota e de inferiorização. O sentimento de pertença e a valorização da minha identidade foram construídos aos poucos e mediados pelos sujeitos adultos que me cercaram na infância.

Não foi uma infância permeada pela cultura digital (como hoje ocorre com muitas crianças), pois naquele momento – década de 90 – aqui no Brasil, ainda experimentávamos o início da chegada de computadores e internet. Na Ilha, a lentidão na chegada dessas ferramentas altera e justifica, também, a falta de uso das tecnologias digitais na escola (à época). Nunca presenciei o uso de data show, por exemplo, nas aulas que tive na Ilha. O uso da tela digital não se fez presente no meu processo de alfabetização, cresci longe das telas e próxima da natureza.

Segui os estudos do Ensino Fundamental em outra escola – Avelino de Souza – hoje já extinta. Era a professora Flora quem “comandava” a turma, sempre muito brincalhona e extrovertida. Trazia para a sala de aula a leitura de textos como um exercício diário, a chamada “lição”. Todos os dias, tomávamos a lição de texto previamente marcada no livro didático, poderia ser o texto inteiro ou não; se o texto fosse grande, era dividido em duas ou três partes para não ficar cansativo.

Na “banca” – hoje conhecida como reforço escolar – Dona Celeste fazia o mesmo e com os mesmos textos da escola. Então, o que acontecia era uma memorização da leitura. Além disso, as atividades de interpretação de textos tinham perguntas como: Qual o título do texto? Qual o personagem principal? O que o personagem fez? Sempre numa tentativa de fazer uma análise do texto procurando elementos explícitos e nunca abrindo para o debate sobre a temática do mesmo, por exemplo. As respostas eram colocadas no quadro negro para que consertássemos as nossas respostas erradas.

O livro didático era sempre utilizado durante as aulas e também era nele que fazíamos as tarefas de casa. Ele funcionava como um orientador para seguirmos os conteúdos na ordem e como instrumento de consulta dos conteúdos que havíamos estudado na sala de aula.

De acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p. 97):

No coração da abordagem didática está o livro didático, um material formal, autoritário, não negociável, que não é apenas uma metáfora para um sistema de ordem social [...] mas é sobretudo um meio crucial de socializar as crianças na sociedade moderna.

Desse modo o livro didático era o único tipo de livro com que eu tinha contato, e foi a partir dele que aprendi como ver um índice, a fazer consultas e pesquisas, por exemplo.

Lembro-me com muita clareza dos momentos em que fazia as tarefas de casa sentada na beira de minha cama usando a tábua de passar roupas de minha mãe como mesa. Era um pouco desconfortável, mas era o que tinha naquele momento e naquele contexto. Não havia telefone ou internet para que eu pudesse fazer as pesquisas solicitadas na escola e, por isso, elas eram feitas nas Bibliotecas Públicas (não havia nenhuma em Ilha de Maré). Muitas vezes era necessário ir até a Biblioteca Central, no centro da cidade de Salvador, para pesquisar e fazer as tarefas solicitadas.

Geralmente, essas pesquisas eram feitas em livros e copiadas no caderno (páginas e mais páginas de cópias) e tinham temas como: História do Brasil, Conceito de substantivo, entre muitas outras possibilidades. A professora dava um “visto” e anotava na caderneta quem fez ou não a tarefa. Às vezes, fazíamos questionários longos e usávamos a pesquisa para “procurar” as respostas; depois, a correção era feita no quadro, nos mesmos moldes de sempre.

Essas práticas de letramento escolarizadas, segundo Kleiman (1995, p. 44) mostram:

[...] com clareza que o modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos.

As atividades escolares feitas na minha infância eram sempre no sentido de analisar ou reproduzir frases, palavras, separar sílabas e isso se tornava de difícil compreensão para mim, uma vez que, em meu lar não havia o hábito da leitura, não contava com pai e mãe leitores. Segundo Kleiman (2005, p.37), essas atividades escolares são entendidas como “extremamente penosas e sem sentido para a criança que não conhece essas funções, que não experimentou ler nem escrever na brincadeira”.

A prática de leitura que experimentei foi apenas na escola, pois quando chegava em casa não tinha modelos de leitores assíduos de textos literários (eles nem existiam em minha casa), a leitura que havia era a dos livros didáticos para fazer minhas tarefas de casa. Isso me faz refletir sobre a pesquisa de Heath na comunidade de *Roadville* segundo a qual, de acordo com Terzi (1995, p. 97):

As leituras de livros são seguidas por perguntas nas quais o adulto exige que a criança repita o conteúdo. Esta não é encorajada a estender sua compreensão de livros para outros contextos situacionais ou usar seu conhecimento de mundo.

Era isso que minha mãe fazia comigo, oralizava a leitura de textos dos livros didáticos para me ajudar a responder às perguntas, também do livro, apenas isso. Diferente dessa situação, a outra comunidade estudada por Terzi (1995, p. 96), valorizava práticas como: “[...] leituras de livros antes de dormir, leituras de caixas de cereal, de sinais de trânsito, de propagandas na televisão e a interpretação de instruções de jogos e brinquedos comerciais [...]”.

Entende-se, portanto, que, através dessas atividades, as crianças dessa comunidade aprendiam a fazer uma leitura mais significativa para suas vidas. Então, os eventos de letramento familiares estão intimamente correlacionados ao desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e escrita, por isso, a escola e a família são agências de letramento importantíssimas no desenvolvimento de uma criança.

Ainda refletindo sobre as tarefas escolares, percebo que era feito um treinamento de leitura e escrita exaustivo em praticamente todas as aulas e que, portanto, meus estudos seguiram permeados pelas características da abordagem didática (KALANTZIS *et al.*, 2020) e embasados no conceito de língua padrão, trazido por Gnerre (1987):

Um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita.

Sistema que subjaz o imaginário social justificando e ancorando o posicionamento da escola na perspectiva do ensino de língua portuguesa.

Eram feitas atividades exaustivas de gramática e interpretação de textos escritos “gigantes” que assustavam. Memorizar as regras de gramática era atividade cada vez mais constante à medida que as séries iam progredindo. Cópias de textos eram feitas para “melhorar a letra” ou como punição por algum mau comportamento individual ou da turma inteira.

O ensino de gramática normativa era compreendido como um conjunto de regras que devem ser seguidas, conforme afirma Sírio Possenti (1996, p. 10): “[...] a palavra gramática significa um conjunto de regras [...]”; onde o trabalho com essas regras era exaustivo e se baseava na memorização das mesmas. Apesar disso, compreendo que o ensino de gramática normativa é necessário, penso que a forma/método como isso se dava é que não se tornava muito produtivo, pois como afirma a seguir Possenti (1996):

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de **criar condições para que ele seja aprendido**. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrão baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. Isto é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto do grau de complexidade de um dialeto padrão (op.cit.; *grifos nossos*).

Quando o pesquisador fala em “criar condições para aprender”, é possível compreender, que é sobre esse aspecto que me debruço na reflexão dessa prática de letramento vivenciada na escola: o estudo da gramática normativa. Como essas atividades contribuíram, ou não, para minha compreensão das regras gramaticais? Como eu aprendi gramática normativa?

Para responder a essas perguntas eu recorro às minhas lembranças, nas quais me vejo fazendo atividades de escrita e reescrita de frases usando modelos sintático-morfológicos dados pela professora e/ou pelos livros didáticos. Fazia e refazia as frases até acertar a maneira correta e dessa forma ia internalizando as regras.

Outro ponto que merece destaque ao relacionar meus letramentos escolares com os estudos de Possenti (1996) é quando ele fala da questão do preconceito em relação à dificuldade de se aprender o padrão da língua e de que o falante é sim capaz de aprender esse dialeto padrão. Eu aprendi, pelo menos tenho essa ilusão!

Mesmo diante dessas atividades exaustivas e entediadas havia um gosto pelo estudo, uma vontade de querer saber mais, de mudar de vida, de alçar voos mais altos através da educação. Era necessário ser “letrada”, num letramento entendido por Tfouni (2006, p. 35), como:

[...] atividade voltada para textos escritos [...] visto de maneira unidirecional e teria sentido positivo. Assim, [...] estaria associado ao ‘progresso’ [...] como causas cujas consequências seriam; o desenvolvimento econômico e habilidades cognitivas, como, por exemplo, flexibilidade para mudar de perspectiva [...].

A necessidade de “mudar de perspectiva” era a mola propulsora dos estudos que superava as dificuldades enfrentadas na escola – diante do preconceito de ser oriunda da Ilha. Meus pais, apesar de terem um grau de escolaridade baixo – meu pai não concluiu o ensino fundamental e minha mãe não concluiu o ensino médio – me incentivavam a seguir estudando e apostavam que daria certo. Então, eu me sentia na obrigação de agradá-los.

A criança, ora em desenvolvimento, saía do seu lar para habitar outro lar (a casa da tia). Era necessário, pois na Ilha de Maré daquela época não havia escola de ensino fundamental anos finais e se eu quisesse continuar estudando tinha que ser assim. A opção dos meus pais em me fazer seguir estudando estava muito atrelada à ideia de que “tem que estudar para ser bem sucedido na vida”, refletindo a bagagem ideológica que eles tinham e que reforçava o mito da *superioridade do letrado* e o grafocentrismo (KLEIMAN 2006 *apud* MASAGÃO, 2003). Isso me faz pensar e dialogar com as reflexões e estudos de Street (2014) acerca do letramento autônomo, o qual valoriza a aprendizagem da leitura e da escrita como solução para o desenvolvimento do indivíduo.

Sobre essa questão, Rojo (2009, p. 99) citando Street (1993, p. 5) afirmou que:

[...] o enfoque autônomo vê o letramento 'em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca'. Ou seja, o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis).

Então, estudar era/é o caminho para o sucesso! Foram momentos de muita resistência e pensamentos conflituosos e tensos onde “desistir” era uma possibilidade, mas “persistir” se tornou a realidade. E, foi persistindo, que segui adiante, buscando a luz ao fim do túnel.

Outra agência de letramento que permeia minha infância é a Instituição Igreja foi nela que vi muitos exemplos de oralização dos textos bíblicos. Foi neste espaço também que comecei a ler em voz alta e a participar de eventos de letramento fora da escola (ainda que bem pequena), sobre esse tema Kleiman (2005, p. 22-23), afirmou que: “Nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo, enquanto nos eventos escolares mais tradicionais o que ainda importa é a participação individual do aluno”.

E, era justamente isso que acontecia, na escola era uma competição e na igreja cooperação. Na escola tinha que estudar para tirar boas notas na igreja tinha que refletir para aprender “os mandamentos de Deus”. As leituras dos textos da Bíblia sempre eram contextualizadas com a realidade da vida através de exemplos práticos para os fiéis de como se comportar, como agir diante de determinadas situações, entre outros.

Então, essas leituras faziam mais sentido para mim, a criança em desenvolvimento naquele momento, pois eram práticas situadas que conforme Kleiman (2005, p. 25-26), salientou que:

Significa que os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão(eram) diferentes segundo as características da situação [...] da atividade desenvolvida [...]da instituição (religiosa, familiar).

E é, por isso, que os usos da língua escrita se tornam mais relevantes e fazem sentido fora da escola, pois atualmente, os estudos de letramentos trazem à tona essa distância do letramento escolar com o letramento não escolar considerando, contudo, que ambos não são dicotômicos, mas entrelaçados. Os estudos de Street (2014, p. 155) sobre letramentos sociais – no qual ele defende veementemente, o modelo ideológico compreendendo o letramento como prática social – já nos indica o caminho

que deve ser seguido pela escola como agência de letramento e contrapõe-se às atividades escolares vivenciadas na minha infância e descritas acima, pois considera os aprendizes aptos ao pensamento crítico, a saber:

Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão 'prontos' para essa interpretação crítica enquanto não atingem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionais conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade.

Ampliando essa discussão sobre Letramento, temos os estudos do Grupo de Nova Londres (1996) que trazem a ideia da diversidade social e linguística no termo multiletramentos. O interesse desse grupo de pesquisadores, segundo Kalatzis *et al.*, 2020, p. 19), voltava-se:

[...] à discussão de uma pedagogia direcionada para os multiletramentos, que tentasse explicar o que ainda era importante em abordagens tradicionais de leitura e escrita, complementando-as com conhecimento do que é novo e distinto nos modos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos.

Com isso, temos a defesa e a proposição de uma perspectiva e novas formas de lidar com o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita que se distancia do letramento autônomo tão difundido outrora.

Diante disso, está posto o desafio para mim – a criança de outrora – que vivenciou práticas de letramento permeadas pelo modelo autônomo, começar a transformar-se em uma professora - pesquisadora que busca compreender as ideias dos Multiletramentos (KALANTZIS *et al.*, 2020) e levá-las para a sala de aula materializando em sua prática docente.



## 4 PERCORRENDO TERRITÓRIOS

Quando criança, e depois adolescente, fui precoce em muitas coisas. Em sentir um ambiente, por exemplo, em apreender a atmosfera íntima de uma pessoa. Por outro lado, longe de precoce, estava em incrível atraso em relação a outras coisas importantes. Continuo aliás atrasada em muitos terrenos. Nada posso fazer: parece que há em mim um lado infantil que não cresce jamais (LISPECTOR, 2018, p. 25).

Eu, professora Laize, venho da Ilha de Maré pra “fazer samba” na Cidade Baixa, no Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros, local onde trabalho atualmente como professora de língua portuguesa e redação do Ensino Fundamental anos finais (6º ano). Antes de adentrar nesse território que habito hoje, é importante e necessário voltar no tempo para descrever, ainda que sinteticamente, os territórios antes habitados (e que ainda habitam em mim) pela menina estudante, a fim de compreender as histórias e marcas deixadas no corpo e no discurso da, então, professora Laize.

A Ilha de Maré está localizada na Baía de Todos os Santos e pertence ao Município de Salvador. A maior parte da população da Ilha vive da pesca e, uma pequena parte, da agricultura familiar. Algumas pessoas trabalham e estudam em bairros do continente como Paripe, Periperi e Ribeira, por serem estes bairros que oferecem pequenos portos que recebem embarcações vindas das ilhas. A travessia de barco ou canoas a motor dura em torno de quarenta minutos.

A Ilha está subdividida em comunidades: Santana, Itamoabo, Oratório, Botelho, Praia Grande, Neves, Martelo e Bananeiras.

**Figura 01:** Praia de Itamoabo



Fonte: Ilha de Maré. Pesquisa Google (2022).

**Figura 02:** Igreja Nossa Senhora das Neves



Fonte: Pesquisa Google (2022).

**Figura 03:** Praia das Neves



Fonte: Pesquisa Google (2022).

Estudei a etapa da educação infantil nas escolas da Ilha de Maré; a primeira escola, em especial, tinha uma singularidade incrível, pois havia sido construída pelos nossos pais. Era como um galpão, havia apenas uma sala de aula – já que a quantidade de alunos era pequena – uma cozinha e um banheiro. Era repleta de desenhos nas paredes que tornavam aquele ambiente lúdico e aconchegante. Foi o lugar onde tive meus primeiros contatos com a leitura e a escrita.

Os letramentos desse período foram além das habilidades de ler e escrever. Conforme Kleiman (2005), citada por Souza (2019v), os letramentos podem ser

compreendidos como “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

É possível observar que, as relações de identidade e de poder que construí nesse período, são significativas pois me fazem compreender, hoje, quem eu sou e quais histórias compõem os meus letramentos.

Posteriormente, segui os estudos regulares na etapa do Ensino Fundamental anos iniciais, ainda na Ilha, porém em outras escolas.

Estudar era/é o caminho para o sucesso! Foi por conta disso que aos dez anos de idade saí da minha Ilha e fui para casa de minha tia Dinalva, na Cidade Baixa, onde iniciei a etapa do ensino fundamental anos finais - agora num ambiente urbano. Não levei muito tempo nesse espaço “casa dos outros”, pois graças às Políticas Públicas de investimentos em transporte escolar, no âmbito Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), os estudantes da Ilha de Maré foram beneficiados com o transporte marítimo escolar. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) instituído, em 1993, consiste na:

[...] transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (FNDE,1993).

Esse programa possibilitou aos estudantes da ilha o acesso às escolas urbanas, o que mudou completamente a perspectiva dos moradores jovens. Eu me inseria nesse grupo de sujeitos estudantes que atravessavam o mar da Baía de Todos os Santos todos os dias às 5h da manhã num barco a motor para se dirigir à escola e só retornava para casa às 13h. Foi dessa forma, nessas “idas e vindas” sacrificantes que cursei, praticamente, todo ensino fundamental anos finais.

“Caminhando e cantando”, segui os próximos passos até chegar ao Ensino médio, nesta etapa pude ter consciência de minhas práticas de letramento e desejar cada dia mais estar no lugar de professora. O desejo de estar no púlpito era eminente e se concretizou primeiramente no ambiente igreja, lugar onde tomava a palavra e lia para todos, sendo muito elogiada e incentivada. Isso colocava ainda mais “lenha na fogueira” e impulsionava a vontade atrelada, talvez, ao dom. Nesse período, escolhi a

profissão que seguiria: professora de língua portuguesa. Prestei vestibular e escolhi cursar Letras vernáculas com língua estrangeira moderna espanhol. Em 2010, tornei-me oficialmente professora!

Minha experiência inicial como professora foi ainda nos estágios não obrigatórios, mas necessários financeiramente e também profissionalmente, pois não dava para esperar me formar para começar a lecionar. Foram alguns estágios em língua portuguesa e outros em língua espanhola que me fizeram tentar alinhar a teoria estudada na graduação à prática de sala de aula. Eram/são muitas inquietações relacionadas ao ensino de gramática, leitura, escrita e literatura. Inquietações essas que me fizeram continuar estudando, mesmo depois de formada e já como professora efetiva do Estado da Bahia.

Ainda nesse processo, como professora em formação inicial, em minhas práticas pedagógicas não se refletiam os usos das tecnologias digitais, pois a dificuldade em levar os recursos digitais para a sala de aula eram muitas e passavam, desde a ausência dos equipamentos na escola até a falta de habilidade para usá-los em sala de aula. Portanto, o uso da tecnologia digital nas minhas aulas era escasso.

#### **4.1 A prática docente em novo território**

Muito antes de vir a nova estação já havia o prenúncio: inesperadamente uma tepidez de vento, as primeiras doçuras do ar. Impossível! Impossível que essa doçura de ar não traga outras! Diz o coração se quebrando. (LISPECTOR, 2018, p.159).

A minha prática docente no ensino fundamental II na escola pública do estado da Bahia, mais especificamente no Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros é recheada de muita dedicação e incertezas pedagógicas. Repetir os mesmos procedimentos pedagógicos aos quais fui submetida enquanto aluna é inquietante. Decorar regras gramaticais, ler textos para extrair informações, compreender as classes gramaticais e decorá-las são ações que permeiam a minha prática docente e que me inquietam. Sei que não está bom. Mas como fazer diferente? Como melhorar minha prática na sala de aula?

Os estudos sobre sociointeracionismo e gêneros discursivos da graduação estão latentes em mim e desejando serem postos em prática. Daí uma necessidade de “dar dois passos atrás para depois dar um à frente”; é preciso me conhecer como

professora em ação e tornar-me uma professora-aluna-pesquisadora, é preciso conhecer melhor os meus alunos e o local em que trabalho. Dessa necessidade, surge a importância de refletir sobre as questões pertinentes à territorialidade, ao ensino de gramática e ao conceito de língua padrão.

Para uma reflexão sobre o ensino de gramática normativa na escola me baseio em Sírio Possenti (1996), que defende o ensino do português padrão como uma forma de possibilitar o acesso de pessoas menos favorecidas socialmente a lugares sociais ainda não acessados por elas. E em Kalantzis *et al.* (2020), que defende um trabalho contextualizado que considere a multiculturalidade e a diversidade linguística, a fim de discutir questões relativas às funções do professor de língua portuguesa. Que língua ensinar? Que gramática ensinar? Para quê?

Segundo Possenti (1996, p. 17), em seu livro *Por quê (não) ensinar gramática na escola* “talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”.

Pensar no ensino do português padrão nos faz voltar ao período historicamente marcado como a Colonização do Brasil pelos portugueses, quando a cultura de Portugal nos foi imposta, também, por meio da língua que hoje falamos e que consideramos como língua vernácula e nacional.

O ensino da gramática normativa, de acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p. 88) “só faz sentido quando é contextualizado, isto é, quando é parte de uma proposta de ensino consciente, para discutir determinado conteúdo do currículo, em uma situação de aprendizagem específica”.

Nesse sentido, não se trata de ensinar a memorizar as regras, mas de compreender o funcionamento dessas regras em uso construindo significados sociais.

A diversidade linguística do Brasil é gigante, pois a existência de línguas africanas e indígenas e a língua imposta pelos colonizadores (língua portuguesa) fez com que o vocabulário, a sintaxe e outros aspectos linguísticos se misturassem entre essas línguas. Porém, nenhuma delas é, em termos linguísticos, melhor que a outra. O que ocorre são imposições ideológicas e de poder no sentido de um projeto grandioso de apagamento das chamadas “minorias” em detrimento da valorização da chamada “língua padrão” definida por Gnerre (1987, p. 3) como:

Um sistema comunicativo ao alcance **de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade**; é um sistema associado a um patrimônio

cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita (*grifos nossos*).

É essa língua que o currículo escolar valoriza. É essa língua que a professora de Língua portuguesa é “obrigada” a ensinar. Diante disso, é perceptível que a questão ultrapassa a barreira linguística propriamente dita e segue caminhos de cunho ideológico, social, econômico e histórico.

Segundo Possenti (1996, p. 18):

A tese de natureza político-cultural diz basicamente que é uma violência, ou uma injustiça, impor a um grupo social os valores de outro grupo. Ela valeria tanto para guiar as relações entre brancos e índios quanto para guiar as relações entre — para simplificar um pouco — pobres e ricos, privilegiados e ‘descamisados’. Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural.

Então, o ensino de gramática normativa na escola deveria oportunizar ao estudante o domínio de um outro dialeto padrão sem apagar a sua identidade, o seu dialeto de origem, seu referencial de territorialidade considerando, assim, a multiculturalidade e pluralidade linguística (KALANTZIS *et al.*, 2020).

Não podemos desconsiderar as gramáticas que o alunos trazem, a exemplo da gramática internalizada definida nos termos de Possenti (1996, p.70; 73) como a que está:

Na mente dos falantes, e que funciona como parte de formas linguísticas produzidas. Como sempre, é no limite do aceitável e o não aceitável que estão os melhores materiais para ter acesso a supostas propriedades mentais; [e, também, a gramática] descritiva que se assemelha às leis da natureza, na medida em que organiza observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa.

Observa-se, portanto, que não se trata de valorizar uma variedade em lugar da outra, mas de equacionar essa relação entre as gramáticas que implica em uma mudança de paradigma que vamos observar constantemente nas discussões de Kalantzis *et al.* (2020). Além disso, a mudança não pode – e não deve – ser de caráter individual, apenas da professora Laize, mas de amplitude social e ideológica.

## 4.2 O Colégio da Polícia Militar, a professora-pesquisadora e os alunos

Considerando-me como professora-pesquisadora, cujo papel é fazer política todos os dias na sala de aula, preciso começar essa mudança de paradigma por mim. A dificuldade desse “virar a chave” vem do fato de habitar um território marcado pelo militarismo: o Colégio da Polícia Militar – Unidade Dendezeiros (doravante CPM).

São muitas as regras instituídas no regulamento da instituição – e, isso não é ruim – porém algumas mudanças pedagógicas devem ser feitas de maneira bem fundamentada e embasadas em teorias pedagógicas que justifiquem essa mudança, a fim de não gerar atritos com os pares. Assim, antes de entrar nessas questões, preciso descrever esse território chamado “escola militar” para que as reflexões tornem-se mais coesas.

O CPM é uma rede de colégios administrada pela Secretaria Estadual de Educação e coordenada pela Coordenadoria dos colégios da Polícia Militar (CCPM) que é um órgão da estrutura do Sistema de Ensino da Polícia Militar. Tal órgão é responsável pela supervisão, orientação, fiscalização, controle, acompanhamento e padronização das atividades desenvolvidas pelos Colégios da Polícia Militar.

A rede CPM é, ainda, considerada uma das melhores do estado da Bahia, com cinco unidades na capital (Dendezeiros, Ribeira, Lobato, Cajazeiras e Luís Tarquínio). No interior, possui unidades em Alagoinhas, Candeias, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Vitória da Conquista e Teixeira de Freitas, sendo a Unidade Dendezeiros a pioneira, situada à Avenida Dendezeiros, s/n, Bonfim.

Essa última Unidade, foi criada através do decreto de nº 16.765, publicado no Diário Oficial, de 09 de abril de 1957, no governo de Antônio Balbino com o objetivo de instruir os filhos de policiais militares e civis servidores públicos federais, estaduais e municipais. Atualmente, atende à comunidade em geral e o processo de ingresso na instituição é feito com base em um sorteio eletrônico orientado e regulamentado por edital publicado no Diário oficial da Bahia.

O público do CPM Dendezeiros é muito heterogêneo, atendemos alunos de vários bairros da cidade e, também, de classes sociais e econômicas distintas. Entre os alunos, estão filhos de militares (de várias patentes) e filhos de professores civis que trabalham na instituição.



**Figura 04:** Fachada do CPM



Fonte: Rede social (*Facebook*) do CPM – Dendezeiros (2022).

**Figura 05:** Parte interna do Pavilhão I



Fonte: Rede social (*Facebook*) do CPM – Dendezeiros (2022).

Após essa caracterização e descrição do espaço físico do CPM, passo agora a caracterizar os estudantes. Quem são meus alunos? Questão difícil de responder! E, para um trabalho docente que respeite as gramáticas – citadas acima – trazidas pelos alunos é importante e necessário descobrir e compreender quem são meus alunos, de onde veem, como chegam na escola, quem são seus pais, sua religião e outros elementos que constituem a singularidade dos sujeitos. E, Souza e Lima (2019, p.161) trazem essas questões para pensarmos o nosso fazer pedagógico e, evidentemente, político: “Com quem estamos falando quando estamos na sala de aula? Quem são os



estudantes que lá estão? O que marca as trajetórias de vida das pessoas cujos nomes constam na lista de estudantes matriculados(as)?”.

Importa refletir sobre essas questões e fazer tais indagações a fim de descortinar para descobrir quem está por trás daquele “nome de guerra” (expressão do dialeto militar) e daquela farda impecável. De acordo com Souza e Lima (op. cit.):

Indagações como essas, debatidas com profissionais de trabalho na educação, nos têm instigado a compreender histórias de vida da comunidade escolar, em especial as de estudantes, buscando agrupá-las em eixos, em conjuntos de questões que nos possibilitem sair da fragmentação constante e aprender com elas.

Esses debates atingem a mim, professora em (trans)formação que antes dizia: “Não me interessa de onde vêm os alunos! Não é tarefa minha saber disso. Não tenho nada a ver com a vida deles”. Tudo mudou, pois, ao ouvir as vozes de Souza e Lima (2019), pude entender o quão significativo é saber do outro, é saber quem são os estudantes que chegam cedo e devidamente fardados à escola para as aulas do turno vespertino, pois às 12h45mn precisam entrar em forma – ritual característico do militarismo que funciona como uma apresentação da tropa, nesse caso, a tropa de alunos – que cantam o hino do colégio, escutam as deliberações do dia e, em seguida, vão para as salas de aula.

**Figura 06:** Alunos em forma



Fonte: Rede social (*Facebook*) do CPM – Dendezeiros (2022).

Fazer essas perguntas me permite diminuir a distância entre mim e eles na sala de aula: lugar do fazer pedagógico! É nesse lugar que entram em cena os papéis de professora e aluno devidamente fixados e regulados pelas expressões que eles trazem: o “nome de guerra” dados pelo Corpo de Alunos, o pedido de permissão para

entrar e sair da sala de aula, o tratamento respeitoso ao professor (na maioria das vezes, embora, haja exceções que são devidamente repudiadas). Porém, esse comportamento não deve manter uma distância entre nós.

Aproximar-me dos alunos por meio do diálogo e da escuta – ou rodas de conversas, como sugerido por Souza e Lima (2019, p. 164) é permitir que esses laços se estreitem e sejam considerados no planejamento das aulas para que elas façam sentido na vida dos estudantes e para a minha vida profissional também, pois: “os ‘pedaços de vida’, miúdos e ruidosos, que estão na sala de aula, [...], guardam relação com outras práticas existentes na escola”.

Os estudantes trazem histórias de vida marcadas em seus corpos e em seus discursos, por isso, ouvi-los (e também ser ouvida como professora) é um exercício produtivo e deve ser feito de maneira cuidadosa para que não haja constrangimentos.

### **4.3 O corpo e a voz do(a) aluno(a) CPM**

Sou recebida na porta da sala de aula pelos alunos devidamente fardados e com as expressões de linguajar pertencentes ao dialeto militar – todos em seus devidos lugares, previamente estabelecidos pelo Corpo de Alunos. O xerife comanda a turma dizendo: “sentido, descansar, sentido. Xerife do sexto ano A (nome do aluno), número de matrícula tal, apresento a turma com/sem alteração”. Após a minha consideração, dizendo “apresentado” o xerife dispensa a turma de ficar em pé e todos sentam em seus devidos lugares.

Observar esse comportamento foi muito estranho para mim quando me deparei pela primeira vez com essa apresentação, mas com o passar dos anos isso foi criando um hábito. Pensar nessa apresentação, no fardamento e nas expressões militares que os alunos falam durante toda a tarde me faz refletir sobre o corpo e a voz dos alunos nesta instituição, então, segundo Costa (2019, p.75): “qualquer discussão sobre os usos da língua não pode escapar do corpo”.

A mão entre a testa e cabeça prestando continência é uma forma de falar com o corpo, é uma forma de marcar a relação hierárquica entre aluno e Capitão, o Soldado, o Major, entre outros. O corpo do aluno do CPM é nitidamente marcado pelos gestos e pela farda. Esses procedimentos característicos do militarismo são inevitáveis numa escola militar. É necessário estar fardado, ter um nome de guerra, se comportar devidamente para se enquadrar nos princípios da instituição que traz

pregada em um dos pavilhões a seguinte frase: “A palavra convence, o exemplo arrasta”. Forte e impactante!

Mikhail Bakhtin, citado por Carboni e Maestri, lembra que: “Todas as linguagens do pluralismo [...] são pontos de vista específicos do mundo, formas de sua interpretação verbal, perspectivas referenciais, semânticas axiológicas[...] portanto a linguagem não é um meio neutro”.

A materialização dessas linguagens no corpo e na voz dos alunos não são neutras e demonstram uma relação de poder e hierarquia provenientes da característica da instituição em que estão inseridos.

As linguagens expressadas pelo verbo e pelo corpo do aluno CPM marcam-no de modo a serem distinguidos facilmente de alunos de outras instituições, tornando-os singulares em relação aos demais. Mas e entre eles? São todos iguais?

Os alunos são homogeneizados e padronizados tanto pela farda quanto pela linguagem verbal e corporal, porém, Costa (2019, p.78) afirmou que: “é o corpo o texto ativo dotado de ação e de paixão para a feitura de outros textos e que precisa, para tanto, se constituir de afetos, ser afetado”. Afetar esse corpo-texto é o objetivo singular da professora de língua portuguesa, afetar com afeto através da escuta em rodas de conversa para resignificar as ações e descobrir “com quem estou falando” na tentativa de diminuir o apagamento das singularidades e construir outros textos nesses corpos ativos.

Concluindo, o meu corpo – o corpo da professora Laize – também é afetado nesse processo de (trans)formação que elucida as histórias de outrora e as que ainda estamos a escrever.

## 5 O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

As horas nunca andam para trás  
Todo dia é dia de aprender um pouco  
Do muito que a vida traz  
Mas muito pra mim é tão pouco  
E pouco é um pouco demais.

Música: Muito pouco.  
Composição: Moska.

Cheguei ao Mestrado profissional em Letras: PROFLETRAS!

O ingresso num mestrado profissional cujo objetivo é qualificar o professor para mudar a ação dele é o caminho para diminuir (ou não) as inquietações didático-pedagógicas que eu tinha em relação ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa –principalmente no que se refere ao ensino de textos. O PROFLETRAS, segundo Santos (2019, p. 55):

[...] está colocado como formação continuada para o profissional da área de educação – especificamente aquele responsável pelo ensino de língua portuguesa – e, assim, também se confere ao curso a perspectiva de pensar/repensar a prática profissional nesse campo.

Essa formação continuada foi muito desejada, porém o início dessa jornada foi adiado por causa da Pandemia do Corona vírus (2020).

A expectativa do início das aulas era grande, porém a Pandemia do Corona vírus não permitiu que nossas aulas tivessem início presencial e, além disso, atrasaram cerca de um ano para começar. Iniciamos nossas aulas remotas em abril do ano de 2021. As primeiras disciplinas cursadas foram o início de uma (trans)formação na minha vida de professora-pesquisadora e contribuíram profundamente para as reflexões sobre o ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Os estudos sobre “gramáticas”, agência de letramento, rodas de conversa e decolonialidade feitos na disciplina Gramática, variação e ensino, mediada pela professora Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Silva Souza trouxeram um novo olhar para o trabalho docente me fazendo compreender que a voz do aluno precisa ser ouvida em sala de aula, pois é a partir dela que devemos modular as aulas de língua portuguesa para que se faça um trabalho pedagógico significativo.

A noção de territorialidade trouxe uma grande novidade para mim, enquanto professora que nunca havia pensado dessa forma. Entender onde estou e com quem estou falando (os estudantes) agora é primordial. Ensinar gramática não é transferir

as regras da língua, é possibilitar as reflexões de ordem social, política e, sobretudo, de poder. É permitir e instigar questionamentos como: Quem sou eu? Qual meu território? Que gramática ensino/aprendo? Para, com isso, promover, ainda que discretamente, mudança social.

As noções de letramentos apresentadas na disciplina Alfabetização e letramento, trazidas pelos estudos de Street (2014) e Kleiman (1995), ressignificam a compreensão de ensino/aprendizagem de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa. Além disso, revelam a dicotomia entre os modelos de letramento: autônomo e ideológico, colocando em evidência a necessidade de se considerar o letramento ideológico e sua imersão na prática situada como uma abordagem pedagógica mais adequada para o ensino da leitura e da escrita.

A partir disso, tentamos compreender, por meio dos estudos na disciplina texto e ensino, “o que é texto?” e “quais textos ensinar?”. A disciplina me trouxe as abordagens do Interacionismo sociodiscursivo com Lousada (2010) e Bronckart (2006), da Linguística textual e Análise do discurso com Dias (2007) e, ainda, diálogos com os textos de Reinaldo (2012) para discutir sobre Análise linguística e suas relações com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para essa discussão, também utilizo os estudos de Roxane Rojo, que debateu sobre as práticas de linguagem e a formação de professores. Além de Irandé Antunes (2013, p.187), com seus estudos sobre a leitura, nos mostrando que: “a leitura é, pois, dever de toda a escola”; dessa forma, e que por meio dela, podemos contribuir para uma formação de qualidade de nossos estudantes.

Consoante a isso, estudamos na disciplina Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais sobre os conceitos de língua, texto, linguagem, gêneros textuais e/ou discursivos com base em textos teóricos de autores como: Fiorin (2012), Bazerman (2020), Cassany (2008) e, além desses textos escritos, estudamos dois vídeos sobre a BNCC e a reforma do novo ensino médio que abordavam questionamentos como: Há necessidade dessa reforma? Os professores foram ouvidos? Foram levadas em conta as críticas e sugestões dos professores?

Além dessas disciplinas, que discutem sobre o ensino da leitura e da escrita, problematizações sobre o texto e o currículo, as demais disciplinas como Fonologia, Variação e ensino agregaram aos estudos informações pertinentes no âmbito do ensino da ortografia nos mostrando a consciência fonológica como um conhecimento metalinguístico que contribui consideravelmente para o processo de

ensino/aprendizagem da ortografia – que, às vezes, pode se constituir como um grande problema na escola. Foi por meio desses estudos que expandimos nossos conceitos sobre ortografia e pudemos ter a experiência da construção de atividades mais significativas para esse fim.

Na disciplina Literatura e ensino nos debruçamos sobre o estudo dos aspectos pedagógicos do ensino desta, pois muitas vezes – em nossa prática docente – a negligenciamos e a consideramos como “algo menos” dentro do amplo leque de possibilidades de ensino da disciplina Língua portuguesa.

Por fim, na disciplina Elaboração de projetos, as reflexões anteriores (feitas nas disciplinas) foram se direcionando com base em interesses específicos e se moldando num Projeto de pesquisa apresentado no final do semestre. Tudo isso, contribuiu para que a semente da (trans)formação fosse plantada.

A partir de então, eu, a professora Laize, já não era mais a mesma professora de antes, pois agora, mais do que nunca, percebe a necessidade de uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento integral do alunos aliada ao contexto social em que estamos. E, nessa fase do meu processo formativo, estou mais próxima das tecnologias digitais do que antes. Agora, sou impactada pela presença constante do uso delas na pesquisa, na necessidade de aulas remotas, na produção de trabalhos, na produção de materiais para as aulas, entre outros.

Diante disso, percebi que dentre os estudos e teorias discutidos, a perspectiva dos Multiletramentos evidencia a necessidade de compreender o ensino/aprendizagem de língua portuguesa de uma maneira mais ampla, considerando as tecnologias digitais e despida do grafocentrismo que foi tradicionalmente imposto nas escolas. E esse é, especialmente, o viés (ou linha de pesquisa) pulsante da professora-pesquisadora: Laize. Então, vamos mergulhar nos estudos teóricos dos Multiletramentos, Multimodalidade, Análise de discurso crítica e Semiótica social para (tentar) construir a Proposta didática: produto da minha (trans)formação.

## 6 MEGULHO NA PEDAGOGIA DE MULTILETRAMENTOS

Em todo o percurso memorialístico, fui deixando evidenciado o quanto a cultura digital estava fora da cultura curricular real, na maior parte do meu percurso formativo como leitora, produtora de textos e professora.

Evidentemente, a tecnologia, sobretudo a digital, impacta minha vida social e a de meus alunos todos os dias, mas minha formação cidadã e profissional estavam muito afastadas das tecnologias digitais no sentido de utilizá-las com mais propriedade e destreza.

Foi a partir do contato com a teoria da Pedagogia dos multiletramentos entre outras leituras e, também, com as necessidades impostas pela Pandemia – que trouxe a necessidade de aulas remotas e, conseqüentemente, do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) – que passei a entender a necessidade de se entrar na cultura digital como professora que pensou sobre os impactos que a tecnologia digital tem sobre a escrita, e portanto, sobre os letramentos, pois escrever e ler não ocorrem da mesma maneira no papel e na tela.

É importante considerar a cultura digital e a presença dos recursos tecnológicos na vida dos estudantes e trazê-los para a sala de aula dentro do currículo, não mais como um aparato para diversificar as aulas, mas como parte delas, como recursos inerentes às aulas. Aproximar-me da cultura digital e apropriar-me dela com e para a produção das aulas se tornou uma necessidade urgente.

Essa experiência pessoal e profissional juntamente com os estudos feitos sobre letramento durante as disciplinas, principalmente com base em Street (2014) e, anteriormente, os estudos de Kleiman (1995) trazem a reflexão para a contemporaneidade sobre a forma como a leitura e a escrita são trabalhadas na sala de aula das escolas públicas. Também trazem à tona a dificuldade da escola em acompanhar as mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que ocorrem fora dos muros escolares.

A escola ainda funciona como uma agência de letramento reguladora de padrões linguísticos e textuais que buscam homogeneizar a linguagem. Porém, já não é mais admissível seguir com essa perspectiva, pois, segundo Daley (2010), a linguagem multimidiática da tela se transformou no vernáculo corrente e essa mesma linguagem é capaz de construir significados complexos independentemente do texto

e, além disso, conforme a estudiosa, serão realmente letrados no século XXI aqueles que aprenderam a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela.

Diante desse cenário, vejo a necessidade de fazer um trabalho pedagógico com o texto multimidiático voltado para o estudo, análise e leitura dos seus modos de significação.

Antes de discutir e problematizar o referencial teórico utilizado para a proposta de trabalho pedagógico com o texto multimidiático (curta-metragem) é preciso voltar um pouco aos anos anteriores e pensar – ainda que brevemente – na história da linguagem e sua relação com o contexto social.

Pensando nos contextos sociais delineados ao longo dos anos, é possível afirmar que o uso da linguagem vem também se delineando com e para o favorecimento das relações interpessoais, do trabalho, da sociedade, etc.

Com isso, observamos que, historicamente, houve a supervalorização da escrita pois, segundo Kalantzis *et al.* (2020, p. 42):

Com a segunda globalização, começaram a surgir desigualdades nunca experimentadas na primeira globalização. A agricultura trouxe a possibilidade de acumular riqueza e usar excedentes para projetos não mais ligados apenas às necessidades básicas do cotidiano.

Observa-se que esse contexto social e político fez com que a escrita - que nesse período era uma tecnologia - ganhasse importância socioeconômica a fim de garantir a superioridade da classe social dominante.

A escrita ainda é supervalorizada na escola, como mostrei em minha reflexão memorialística, ao falar de minha formação e da realidade de minha escola e, também, em outros meios sociais, principalmente nos mais formais como, por exemplo, no jurídico. Complementando, Kalantzis *et al.* (op.cit.) afirmaram que:

A escrita foi usada desde o início como um instrumento de controle elitista, como um meio para manter registros de propriedades, que poderiam ser tributadas ou alugadas, como um instrumento de governos burocráticos e como forma de redigir textos relacionados à lei ou à religião, que contribuíram para legitimar o status quo de uma ordem social desigual e escravocrata.

Esse controle elitista e essa hierarquização imposta por meio da escrita se refletem na escola através do ensino sistemático da gramática normativa, pois considera-se que o acesso às oportunidades na forma de empregos mais bem valorizados e o acesso às camadas sociais mais valorizadas se dá através do



conhecimento normativo da língua. Porém, essa forma de pensar está ligada ao contexto sócio histórico da época.

Embora a tradição tenha uma força intensa na educação linguística, reforçando, nosso momento atual (2022) isso já não nos permite mais seguir a valorização única do letramento da letra.

De acordo com Lemke (2010, p. 456):

Hoje, [...] nossas tecnologias estão nos movendo da era da 'escrita' para a era da 'autoria multimidiática' em que documentos e imagens de notações verbais e textos escritos propriamente ditos são meros componentes de objetos mais amplos de construção de significado

As TDIC têm mudado nossa forma de ler e escrever textos. Elas chegaram e se instalaram em todos os aspectos da vida social, laboral e pessoal. Pessoas das mais variadas classes sociais têm – ainda que em algumas situações sejam bastante restritos – acesso à internet e também às redes sociais, smartphones, máquinas de débito e crédito, aplicativos variados, entre outros recursos tecnológicos que são utilizados por crianças, jovens, adultos e idosos nas diferentes práticas sociais.

Na atualidade, o trato com o texto não se dá apenas pelo acesso aos livros, aos jornais impressos, enciclopédias e afins: ele se dá em meio digital, na palma de nossas mãos, em qualquer lugar. Podemos ler e produzir textos nos meios digitais de forma mais rápida, assim como compartilhá-los também.

As constantes mudanças que estão ocorrendo nos nossos ambientes comunicacionais e a nova configuração das relações de textos e modos de significação têm levado a nós, professoras e professores, a repensar o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa. Diante disso, é necessário e indispensável repensar, também, o currículo – não no sentido de incorporar disciplinas de tecnologia digital – no sentido da integração dos contextos dos atores do processo educacional: alunos, professores, ambiente escolar e sociedade.

Sobre essa questão, Almeida e Silva (2011) enfatizaram que:

[...] o desenvolvimento do Web Currículo propicia a articulação entre os conhecimentos do cotidiano do universo dos alunos, dos professores e da cultura digital com aqueles conhecimentos que emergem nas relações de ensino e aprendizagem e com os conhecimentos considerados socialmente válidos e sistematizados no currículo escolar.

A articulação desse conhecimento colabora para a aprendizagem significativa no sentido de aproximar os conteúdos tradicionais, já legitimados socialmente, dos conteúdos emergentes e atualizados de acordo com cultura digital que se impõe. A estaticidade do currículo deve dar lugar ao movimento curricular na e para a sociedade na qual a cultura digital está em evidência.

A minha preocupação enquanto professora-pesquisadora deve ser formar cidadãos aptos a serem leitores e produtores de textos multimidiáticos. Para isso, é necessário, como afirmou Lemke (2010, p. 461), que haja “desenvolvimento de habilidades de autoria multimidiáticas, análise crítica multimidiática, estratégias de exploração do ciberespaço e habilidades de navegação no ciberespaço”.

Pensando que o desenvolvimento dessas habilidades deve estar previsto no Web currículo em movimento. Porém, nessa diversidade tecnológica na qual nós, professores, estamos<sup>5</sup> imersos, afinal fazemos parte da cultura digital, é difícil compreender e debater sobre esses assuntos numa perspectiva pedagógica com vistas a mudar o paradigma da educação tradicional na qual, também, fomos educados.

Isso fica bem evidenciado quando a presença das tecnologias digitais na escola foi tão importante nesses tempos pandêmicos. Discussões sobre o uso ou não do celular em sala de aula ainda são recorrentes nas escolas públicas e privadas, pois não há um consenso sobre o uso desse dispositivo durante as aulas.

No período da Pandemia (2020-2022), os aparelhos foram bastante úteis, mas no retorno, diferente do que esperávamos, já presenciamos várias situações que nos fazem pensar e discutir sobre como integrar o uso de celulares e smartphones em sala de aula. Essa problematização é bastante ampla pois deve considerar, também, questões socioeconômicas dos estudantes, localização das unidades escolares, acesso à rede de internet, etc.

Nessa imensidão de possibilidades e necessidades requeridas pela cultura digital, Lemke (2010, p. 462) nos alertou de que:

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados [...]. [destacando que] o professor precisa ‘compreender antes de ensinar’, compreender que o letramento da letra já não dá conta das demandas atuais e que o texto que precisa ‘ser ensinado’ se constitui de multissemioses para construir significados.

---

<sup>5</sup> Faço uso da terceira pessoa do plural, pois me incluo neste contexto.

Tudo isso, de acordo com Lemke (2010), requer uma compreensão útil de semiótica multimidiática e, acrescento, uma compreensão de que a cultura, agora, é digital.

Percebemos, na prática de sala de aula, que os estudantes estão cada vez mais familiarizados com a linguagem multimidiática (currículo oculto). Em contrapartida, continuam a expressar dificuldades no letramento tradicional (da letra). Ainda que alguns deles tenham domínio da linguagem multimidiática e que estejam familiarizados com os aparelhos digitais, é urgente e fundamental que esse uso seja consciente e que as produções multimidiáticas desses agentes de letramentos (os estudantes) sejam produções conscientes no sentido de considerar os significados sociais existentes nesses textos.

As agências de letramentos, dentro e fora da escola, estão em oposição, pois, na escola o letramento é institucionalizado, há uma valorização do ensino de gramática e da modalidade escrita da língua, valorização do suporte papel, enquanto as agências dos estudantes estão impregnadas da linguagem multimidiática, com práticas textuais que se concretizam em músicas, danças, vídeos, videogame, entre outros. No suporte da tela, de acordo com Lemke (2010, p. 470):

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

Esse é o aluno que queremos, aquele que cria, que critica, que discorda, que emite opinião e justifica, que lê textos e, sobretudo, o mundo.

Para tanto, como já sinalizado antes, os estudos de Kalantzis *et al.* (2020, p.46) mostraram que:

Temos vivenciado transformações na maneira como nos comunicamos, fruto de mudanças nas tecnologias de comunicação, na relação entre a escrita e outros modos de construção de significados, nas maneiras pelas quais as diferenças linguísticas são negociadas e na acessibilidade crescente a novos meios de comunicação. Essas mudanças são tão importantes que talvez mereçam ser rotuladas como 'terceira globalização'.

Essas mudanças, resultantes do que os autores denominam de "terceira globalização" têm provocado novos modos de significação, principalmente nas redes sociais, tão usadas pelos nossos estudantes.

Diante disso, constata-se que o texto multimidiático, necessariamente, constituído pela multimídia, definida por Kalantzis *et al.* (2020, p.47) como: “uso combinado de diferentes modalidades de construção de significados: escrita, visual, audiovisual, espacial, tátil e oral” está bastante presente nos textos produzidos atualmente. É fundamental considerar essa dimensão dos letramentos no contexto social em que vivemos e assumir a mudança de paradigma proposta por Daley (2010), em aceitar a linguagem multimidiática como tão importante quanto o texto escrito.

Ainda sobre essa mudança de paradigmas, Pereira (2021, p. 162) afirmou que:

Estamos diante de novos letramentos decorrentes do surgimento dos novos sistemas de significação, o que acarreta mudanças (paradigmáticas) na educação e a conseqüente necessidade, em nosso caso, de repensar o ensino da leitura e da escrita [...].

É por essa necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa (leitura e escrita) que muitos estudos sobre a linguagem têm sido feitos ao longo dos anos como uma forma de embasar teoricamente as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Professores – como eu – estão imersos na sociedade da informação que muda constantemente e que lida com as falsas notícias diariamente. A produção textual multimidiática é intensa e acelerada, o que faz com que não consigamos acompanhar tudo o que acontece, pois estamos nos acostumando a lidar com isso no nosso mundo do trabalho: a escola.

Não fomos educados no paradigma multimodal da linguagem. A formação da maioria de nós, professores, que atuam hoje nas salas de aulas das escolas brasileiras, como rememorei no Capítulo 3, tem origem no letramento da letra, portanto, no letramento autônomo (STREET, 2014). E isso gera uma inquietação (e, também, uma ansiedade) em termos de pedagogia no sentido de ressignificar o que e como aprendemos de modo que possamos redirecionar e mudar de paradigma para saber como e o que ensinar considerando as necessidades de nossos alunos no nosso contexto de “terceira globalização” (KALANTZIS *et al.*, 2020).

Pensar nessas questões nos desafia, enquanto professores da educação básica. Levamos para a sala de aula nossas agências de letramentos e precisamos considerar as agências dos discentes, de modo que se faça uma pedagogia da troca, da escuta, da sensibilidade sinestésica para tentar construir juntos – professora e alunos – o objeto do conhecimento da língua portuguesa. O trabalho pedagógico na e

para a sociedade da informação e em rede envolve o processo e a participação no discurso e a resistência como forma de emancipação e de fortalecimento dos discentes no ato de aprendizagem da cidadania.

Diante disso, podemos nos questionar, juntamente com Kalantzis *et al.* (2020): Como educar para o mundo do trabalho? Como educar para a cidadania? Como educar para a vida privada?

Considerando que é necessário e fundamental desenvolver competências críticas de leitura de textos multimidiáticos, pois já não se sustenta mais a ideia tradicional de letramento baseada na capacidade cognitiva de ler e escrever no papel. E com vistas a desenvolver uma Proposta didática que consiga dar conta da complexidade do objeto do conhecimento da língua portuguesa, utilizando o texto multimidiático curta-metragem, e motivada por esses questionamentos, me debruço sobre a Pedagogia dos multiletramentos, cujas bases teóricas vão além das pedagógicas, passando por contribuições da Análise de Discurso Crítica e da Semiótica Social para discutir e construir, a partir desse suporte teórico, atividades didáticas para o ensino do curta-metragem nas aulas de língua portuguesa.

## **6.1 A construção da Pedagogia dos Multiletramentos**

Na seção anterior, fica evidente a importância da mudança de paradigma, da reconsideração e da necessidade de se rever o ensino da leitura e da escrita nas aulas de língua portuguesa e, também, a necessidade de uma Pedagogia que abarque esse novo contexto cultural em que vivemos: cultura digital. Para isso, discutirei, a partir de agora, quais contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos são primordiais para a construção da Proposta didática com o texto multimidiático: curta-metragem.

Inicialmente, é necessário compreender o que são Multiletramentos. E este é um conceito cujo prefixo “multi” aponta tanto para a multiplicidade de linguagens quanto para a diversidade cultural. Observemos a explicação dada pelo Grupo de pesquisadores de Nova Londres (Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata), que discutiu a respeito desse tema e, segundo Cadzen *et al.* (2021, p. 18), decidiu por este termo:

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra que escolhemos

para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos **complementa a pedagogia tradicional do letramento** ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual (*grifos nossos*).

Essa ampliação do letramento é discutida pelo Grupo de Nova Londres, que se reuniu na cidade de New London, nos Estados Unidos, e, como resultado desse encontro, divulgou um manifesto programático e tem divulgado proposições teóricas a partir dos resultados de pesquisadores de vários países com formações e perspectivas diversas.

Com vistas a complementar o entendimento dos letramentos e do ensino e aprendizagem da linguagem, o Grupo propõe uma Pedagogia dos multiletramentos que tem como base o multilinguismo e a multimídia considerando o contexto de globalização.

Desse modo, defende que se deve focalizar o objetivo de criar condições de aprendizagem para uma plena participação social (CAZDEN *et al.*, 2021) e o faz em termos objetivos, discutindo e problematizando questões sobre a participação das pessoas na vida profissional, pessoal e pública, além de propor atividades que podem ser desenvolvidas nas escolas com a finalidade de garantir essa complementação dos letramentos.

É importante destacar que a Pedagogia dos multiletramentos não exclui o letramento tradicional (letramentos da letra), ao contrário, propõe complementar e ampliar a perspectiva dos letramentos de forma que as ações desenvolvidas nas escolas estejam em concordância e coerentemente relacionadas ao contexto social e econômico em que estamos vivendo.

Dito de outra forma, o letramento da letra está alicerçado nos pressupostos da abordagem didática, que será melhor discutida mais à frente, que é uma forma de conhecer. Na perspectiva dos multiletramentos, esse modo de conhecer, deve ser considerado juntamente e complementarmente a outros modos de conhecer, o que possibilita ao aprendiz da linguagem uma aprendizagem integral.

Essas abordagens são a base para o trabalho pedagógico com os designs disponíveis na sociedade. A partir dessas formas de conhecer, o Grupo de Nova Londres (GNL) propõe uma estrutura de organização didática a partir de quatro elementos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática

transformada. Na obra de Kalantzis *et al.* (2020), há uma tradução mais imediatamente reconhecível, de que tratarei rapidamente como forma de contextualizar; porém, para a construção da Proposta didática, considero as nomenclaturas trazidas pelo Grupo em 1996 por considerá-las mais abrangentes para esse fim.

A **prática situada** se constitui pela imersão dos estudantes em práticas significativas que possibilitem, através da interação com especialistas, os professores e os colegas, reunir as experiências antigas e subjetividades dos alunos às experiências atuais para o processo de ensino/aprendizagem.

A **instrução aberta/explicita** inclui as intervenções ativas (não no sentido de transmissão de conteúdo) feitas pelos professores e especialistas para que os alunos possam realizar por conta própria tarefas mais complexas com uma percepção mais consciente.

Para Cazden *et al.* (2021, p.54) “Um aspecto definidor da Instrução aberta é o uso de metalinguagem, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática”.

Observa-se que os alunos desenvolvem, nesse caso, uma metalinguagem dos elementos e processos do *design* (designs disponíveis, *designing* e *redesigned*).

O **enquadramento crítico** neste “como” da pedagogia dos multiletramentos inclui a interpretação dos contextos sociais e culturais de modo que os estudantes vejam com criticidade o objeto de estudo em seu contexto. É, portanto, segundo Cazden *et al.* (2021, p.56), por meio do:

Enquadramento crítico, os aprendizes podem obter a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam, criticá-la construtivamente, explicar sua localização cultural, estendê-la e aplicá-la de forma criativa e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de comunidades antigas e novas. Este é o alicerce para a Prática Transformada.

Este último componente da Pedagogia dos multiletramentos, **Prática Transformada**, inclui o desenvolvimento de maneiras pelas quais os alunos possam demonstrar como podem produzir o design e realizar novas práticas transformando o que aprenderam. Corresponde ao momento em que o aluno transforma o que aprendeu de forma inovadora, crítica e reflexiva.

Na reformulação, como adiantamos, temos uma nova terminologia e algumas mudanças conceituais. O Quadro 01, a seguir, mostra a relação terminológica, quando reproduzo os processos de conhecimento (que serão discutidos mais adiante) e os quatro elementos propostos pelo GNL:

**Quadro 01:** Relação terminológica dos processos de conhecimento

Nomenclatura em KALANTZIS <i>et al.</i> (2020)	Nomenclatura GNL (1996)
Experienciando	Prática situada
Conceitualizando	Instrução explícita
Analisando	Enquadramento crítico
Aplicando	Prática transformada

Fonte: Adaptado de Kalantzis *et al.* (2020).

Como se observa, a mudança terminológica sinaliza uma mudança na visão da pedagogia, tornando-a operacional. Nessa reformulação, Kalantzis *et al.* (2020, p. 158) propõe uma classificação em quatro orientações às quais denomina como:

Processos de conhecimento' (nos termos do GNL elementos da aprendizagem pelo *design*) [que] destaca a gama de tipos de atividades de que um professor pode fazer uso no trabalho pedagógico, que são típicos de cada uma das pedagogias que descrevemos.

Os referidos processos de conhecimento, perpassam pelos seguintes pontos:

- Experienciando (o conhecido e o novo).
- Conceitualizando (por nomeação e por teoria).
- Analisando (funcional e criticamente).
- Aplicando (apropriada e criativamente).

Esses processos de conhecimentos ou elementos da aprendizagem pelo design devem estar presentes – não necessariamente todos eles juntos – nas atividades desenvolvidas e/ou propostas para o ensino/aprendizagem de leitura e escrita, pois, segundo Kalantzis *et al.* (2020), eles se constituem como “coisas que se podem fazer para conhecer” enfatizando a pedagogia como “epistemologia”.

Mesmo com essa reformulação, parece que algumas questões do cotidiano do docente se mantêm: como os professores da educação básica vão desenvolver esses tipos de atividades nas aulas de língua portuguesa? Como será/é o processo de desconstrução da pedagogia tradicional em que fomos educadas? Como desenvolver atividades dentro dessas características nas escolas públicas estaduais?

Essas questões se colocam nesse contexto de (trans)formação na minha vida de professora-pesquisadora na busca por redirecionar o ensino de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa.



Para ajudar nessa reflexão reproduzo o Quadro 02 que traz um explicativo com os processos do conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula.

**Quadro 02:** Explicativo com os processos de conhecimento e sua relação com atividades em sala de aula

<b>Experienciando</b>	<p><b>O conhecido:</b> estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.</p> <p><b>O novo:</b> estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.</p>
<b>Conceitualizando</b>	<p><b>Por nomeação:</b> estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os termos de classificação e definem esses termos.</p> <p><b>Com teoria:</b> estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.</p>
<b>Analisando</b>	<p><b>Funcionalmente:</b> estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.</p> <p><b>Criticamente:</b> estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.</p>
<b>Aplicando</b>	<p><b>Apropriadamente:</b> estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional.</p> <p><b>Criativamente:</b> estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.</p>

Fonte: Kalantzis *et al.* (2020).

O Quadro 02 nos fornece ferramentas para construção de atividades didáticas com vistas ao desenvolvimento dos multiletramentos. Considerar essas ferramentas nos planejamentos de aulas e no desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula permite que os professores reflitam sobre seu fazer pedagógico na contemporaneidade e consigam justificar suas escolhas baseadas na Pedagogia dos multiletramentos.

Esses quatro componentes da pedagogia que elenquei aqui não estão postos hierarquicamente, mas estão justapostos de maneira complexa, portanto, para Cazden *et al.* (2021, p.57): “a chave aqui é a justaposição, integração e viver na tensão”; considerando as nuances de cada momento de prática pedagógica e o objeto do conhecimento em questão.

Os pesquisadores defensores de uma Pedagogia dos multiletramentos chegaram a esses quatro elementos da aprendizagem pelo design a partir do estudo das abordagens: didática, autêntica, funcional e crítica. A partir delas, constrói-se uma Pedagogia dos Multiletramentos. Para compreender melhor como essa construção se dá é importante revisar cada uma dessas abordagens. Para isso, faremos uma retomada dos conceitos e características das quatro abordagens da Pedagogia do letramento de acordo com Kalantzis *et al.* (2020), a fim de pontuar como cada uma delas contribuiu para a construção da pedagogia dos multiletramentos. Mas adiantamos em fazer as relações antes de tratar de cada abordagem.

A **Prática Situada** e a **Instrução Explícita** ou, respectivamente, Experienciar o novo, conceitualizar por nomeação e conceitualizar com teoria, são processos de conhecimento relacionados à abordagem didática. O **Enquadramento Crítico** e a **Prática Transformada** ou **Analisar Funcionalmente** e aplicar apropriadamente são processos de conhecimento associados à abordagem funcional.

Experienciar o conhecido ou **Prática Situada** se relaciona à abordagem autêntica cujo foco é a experiência e as motivações dos alunos, por fim experienciar o conhecido, analisar criticamente e aplicar criativamente são processos de conhecimento associados à abordagem dos letramentos críticos que interrogam as motivações relacionadas ao significado, a criação de textos inovadores, a criticidade na recepção e transformação do conhecimento.

A abordagem didática, conhecida amplamente entre os docentes e a mais aplicada nas escolas (ainda hoje), tem como principal foco o ensino sistemático da língua concebendo-a como um sistema, um conjunto de regras a serem aprendidas. Desse modo, as atividades desenvolvidas em sala de aula privilegiam os aspectos gramaticais, compreendidos como uma prescrição da “forma correta da escrita”.

Nesse sentido, a abordagem didática oportuniza o contato com a escrita – no âmbito do letramento da letra – a fim de proporcionar ao aluno uma emancipação social baseada no domínio de regras. A gramática e os livros didáticos são instrumentos bastante utilizados para esse fim, porque, por meio deles, se exploram o conteúdo, ofertam exercícios exaustivos de fixação dos conteúdos que, posteriormente, serão cobrados em uma prova ou teste nos quais serão “medidas” as aprendizagens dos alunos.

Essa prática mostra como a lógica da abordagem didática do letramento coloca o professor no centro da sala de aula. Nessa abordagem, o professor é aquele que

“transfere” o conhecimento aos alunos, é aquele que regula o fluxo do currículo e o andamento do planejamento das aulas, é responsável por seguir e usar o livro didático. Por outro lado, o aluno é o receptor dos conteúdos, o que ouve atentamente, o que realiza as tarefas, copia, pesquisa e procura responder corretamente às questões propostas pelo professor.

Segundo Kalantzis *et al.* (2020, p.98):

Não há demérito algum trabalhar conteúdo gramatical em uma aula de língua portuguesa”, no entanto, o que ele propõe é uma contextualização. [Afirmou que] é preciso dizer que o ensino de gramática só faz sentido quando é contextualizado, isto é, quando é parte de uma proposta de ensino consciente, para discutir determinado conteúdo do currículo, em uma situação específica.

Portanto, trazer a gramática para as aulas de língua portuguesa é, sim, importante desde que seja de forma reconfigurada e contextualizada para que a aprendizagem faça sentido para o aluno e que o uso, nesse caso da escrita, esteja atrelado ao uso social que se faz dela.

A partir disso, podemos destacar os ganhos que a abordagem didática traz para a Pedagogia dos multiletramentos como, por exemplo, o enfoque na conceitualização que a Pedagogia dos multiletramentos chama de **instrução explícita**, na qual se ensinam conceitos abstratos que podem ser aplicados em contextos mais gerais e dando lugar também ao conhecimento acadêmico. Além disso, esse enfoque incentiva uma espécie de imersão no que tange ao texto literário, ao proporcionar a experiência do novo ou a **prática situada** em termos dos multiletramentos.

Segundo Kalantzis *et al.* (2020, p.99):

Se, por um lado, a abordagem didática negligencia os textos das vidas cotidianas dos estudantes [...], por outro, encoraja os estudantes a experienciar textos novos e muitas vezes desconhecidos, considerados de alto valor literário, que lhes possibilitam acesso à cultura nacional.

Então, podemos extrair com rigorosa atenção aspectos da abordagem didática que possibilitem o equilíbrio das abordagens do letramento.

Evidentemente, ao colocar à frente o professor, trabalhar com atividades de sistematização, memorização, generalização entre outras, não significa apagar ao estudante, nessa etapa do processo. Isso por causa de dois pressupostos importantes: o professor à frente coloca-se como mediador do processo em que, ao trazer os conhecimentos sistematizados, garantindo que se aprendam conceitos e

definições importantes para entender os designs disponíveis a serem trabalhados, o faz situadamente, evitando cair na educação tradicional.

A abordagem autêntica aparece no início do século XX, com os trabalhos de John Dewey e Maria Montessori, de acordo com Kalantzis *et al.* (2020), como um contraponto direto à abordagem didática. Diferente desta, a autêntica lida com foco na experiência do educando (**Prática Situada**), no questionamento que a ele é permitido fazer, no processo, na aprendizagem por meio de projetos e coloca o professor como um facilitador do processo de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, o professor orienta os alunos em suas experiências e as atividades desenvolvidas lhes permitem experimentar vivências de leitura e escrita.

Uma atividade pautada nessa abordagem é a produção de texto, na qual, os alunos não são prejudicados ou cobrados pela dificuldade na ortografia. É permitido errar a ortografia, no primeiro momento, pois o foco está em produzir textos significativos socialmente. De acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p. 104):

[...] em vez de permitir que os alunos sejam prejudicados pela ortografia, devemos deixá-los usar as grafias inventadas, pelo menos nos primeiros rascunhos, uma vez que eles podem verificar suas grafias mais tarde ou aprender ortografias quando encontrarem essas palavras em outros textos e/ou dicionários.

Não são feitas atividades de cópia e repetição da ortografia correta já que a maneira de conduzir a aprendizagem é outra. As atividades desenvolvidas nas salas de aula cuja base pedagógica é autêntica diferem das atividades de base didática pois o aluno é colocado no centro da aprendizagem – inclusive na disposição dos móveis da sala de aula – é o aluno quem “experimenta” o processo de leitura e escrita. Neste caso, o professor media a aprendizagem negociando os erros e acertos de modo que o estudante vá progredindo diante da dificuldade encontrada. Além disso, os estudantes conversam bastante entre eles trocando ideias e compartilhando experiências durante a realização das atividades que são em grande parte desafiadoras.

Em lugar de ser um receptor passivo, a criança ou adolescente assume o papel de questionadora e experimentadora no contexto social no qual surge essa abordagem, que segundo Kalantzis *et al.* (2020, p.108) é:

Considerado como ‘progressista’ e ‘o progresso’ não era valor que, na opinião de Dewey, seria compatível com uma ‘educação tradicional’, baseada exclusivamente em livros, especialmente manuais escolares [...].

Ou seja, não era interessante, naquele momento (e em momento algum), ter crianças sendo educadas no “modelo tradicional” voltado para a obediência, docilidade e receptividade. De acordo com Dewey citado por Kalantzis *et al.* (2020), a abordagem didática (a qual ele se opunha) promovia obediência e submissão através das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Portanto, a pedagogia do letramento na abordagem autêntica, enfoca os processos de conhecimento – “experiências” – ao contrário da abordagem didática, que foca na conceitualização.

Contudo, a pedagogia do letramento na abordagem autêntica não deixa de ter suas limitações, pois limita os pressupostos culturais subjacentes e apaga as diferenças culturais no sentido de focar na criação de uma nação moderna e culturalmente uniforme. Diante disso, as abordagens funcional e crítica do letramento trazem questionamentos e ideias que tentam compensar essa limitação.

A outra abordagem que sustenta a Pedagogia dos Multiletramentos é a funcional, que enfoca as intenções comunicativas, considerando a produção e recepção de textos em seus contextos sociais. Essa abordagem, segundo Kalantzis *et al.* (2020, p.122):

Contempla a construção de significado e a maneira como a língua é usada em diferentes contextos para alcançar objetivos sociais também distintos. Nesse sentido, essa abordagem se articula à perspectiva baseada em gêneros textuais, que explicita os modos pelos quais diferentes tipos de texto são estruturados para servir a diferentes propósitos.

Nesta abordagem, o foco é o texto, o uso social que as pessoas fazem dos textos. Especificamente, se olha para a forma, a estrutura e para o propósito dos gêneros, que são a base das atividades propostas em sala de aula. Compreendendo o termo “gêneros” aqui conforme explicado em Kalantzis *et al.* (2020, p.128):

São intervenções textuais na sociedade, pois, não são simplesmente criados por indivíduos no momento de sua enunciação; representam padrões familiares de significado, criados socialmente para propósitos comunicativos específicos. Além disso, diferentes gêneros podem dar a seus usuários acesso a certos domínios de ação e interação social, espaços particulares de influência e poder social.

Assim, as análises, o contato mais estrutural com cada gênero devem levar em conta o propósito comunicativo (qual finalidade), os estágios estruturais do texto (coesão e coerência) e, por fim, os padrões linguísticos característicos (gramática), tudo isso observando as intenções do produtor do texto em relação a seu leitor.

A língua, nessa abordagem, é considerada funcionalmente, isto é, a língua é vista como um sistema de significados integrados, com formas alternativas de significados, das quais as pessoas fazem escolhas a fim de atingir seus propósitos de construção de significados. Essas escolhas são sempre situadas, porque significam em contextos específicos, pois os significados estão atrelados a contextos específicos.

Assim, os aspectos gramaticais são analisados a partir dos padrões do gênero, em função do seu contexto de produção. Dessa forma, o aluno e professor observam como formas e estrutura (construção frasal, escolha lexical, tamanho do texto, cores, volume, traços, etc.) constroem significados. Fazem isso usando a metalinguagem característica da escola como agência de letramento, que tem como função, preparar os estudantes na e para uma sociedade democrática onde a igualdade e equidade são questões latentes e, em parte, de responsabilidade desta mesma instituição.

As atividades desenvolvidas em sala de aula que se aproximam dessa abordagem são as realizadas nas aulas de “Redação” ou Produção textual. Nessas disciplinas, o estudo se dá de forma mais “textual” propriamente dita. Algumas escolas têm as duas disciplinas: Língua portuguesa (gramática) e Produção textual ou Redação, nessa última o foco são os gêneros textuais, o que implica uma contradição já que o ensino de língua passa necessariamente pelo ensino do gênero.

Apontamos que é importante aprender a analisar vários tipos de textos, verificando como sua estrutura está organizada para cumprir seu propósito comunicativo em relação às suas intenções sociais, para que na leitura e na escrita a autoria se efetive. Nesse sentido, uma pedagogia democrática parte do conhecimento prévio do aluno e o faz imergir nas questões estruturais de modo a requerer, nesse processo, reflexão crítica e habilidades para resolver problemas e desenvolver ideias inovadoras na sociedade contemporânea. A partir disso, temos uma abordagem dos letramentos críticos (**Enquadramento crítico e Prática transformada**)

A pedagogia na abordagem crítica, segundo Kalantzis *et al.* (2020, p.141): “Envolve os estudantes como atores sociais, levantando questões de interesse tanto local ou pessoal, quanto global ou público, fazendo com que possam identificar problemas e desafios atuais”.

É isso que a experiência como professora da rede pública estadual me mostra ser necessário para os estudantes com os quais estou em contato todos os dias: desenvolvimento da criatividade e da criticidade.

Complementam os referidos autores que é importante compreender, na contemporaneidade, como os sentidos são construídos no mundo e para chegar nessa compreensão precisamos estudar os *designs* de forma crítica e:

[...] essa vertente dos letramentos críticos é, algumas vezes, chamada de “educação pós-moderna”, trazendo uma rica cacofonia de vozes estudantis para a sala de aula e validando formas populares de falar e de identificar, com os alunos se constituindo em sujeitos que têm agência, isto é, que determinam quais significados são importantes para si. (Ibidem, p. 142).

Nesse sentido, uma Pedagogia baseada na abordagem crítica dos letramentos oportuniza e possibilita ao aprendiz – e também ao professor – uma melhor forma de lidar com as práticas de leitura e escrita nos dias atuais (**Prática situada, Enquadramento crítico e Prática transformada**).

Os principais aspectos dessa abordagem almejam dar conta do pensamento crítico, das identidades e subjetividades dos estudantes e as novas mídias populares e de massa. É importante entender como os sentidos são construídos no mundo e, além disso, compreender que somos cidadãos e fazemos parte desta sociedade, do mundo e que as agências de letramento – sejam populares ou não – precisam ser consideradas nesse novo movimento de ensino/aprendizagem.

Sobre essa questão de acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p.144):

Assim, talvez agora mais do que nunca, é aparentemente necessário que equipemos nossos alunos com as ferramentas críticas necessárias para ‘ler’ textos, ‘ler’ o mundo a fim de que possam transformar seu mundo e seu lugar nele.

Essa transformação deve ser potencializada na escola de modo que haja uma emancipação dos discentes no sentido de se reconhecerem importantes na e para a sociedade independente de sua raça, cor ou classe social.

A abordagem crítica dos letramentos traz a palavra ‘letramentos’ no plural, justamente porque reconhece as múltiplas vozes dos estudantes nas salas de aula e a importância de se levar em conta essas vozes na construção das atividades didáticas. De acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p.154):

Agora estamos definitivamente falando de letramentos no plural, que constituem os muitos modos e espaços da mídia contemporânea e a gama extraordinariamente variada de identidades e interesses nesses espaços.

Essa cultura e mídia populares devem ser trazidas para a escola a fim de conectar a identidade dos alunos com os saberes “escolarizados”. Desse modo, os

questionamentos, as reflexões e problematizações são ações que diferem da abordagem didática e que estão em consonância com o contexto social no qual vivemos. Além disso, o uso de mídias digitais cria uma oportunidade, nesse espaço contemporâneo, tanto para o professor como para o aluno, de criação autêntica como: vídeos, podcasts, blogs, entre outros.

As novas mídias dão condições culturais e tecnológicas para ampliar a aprendizagem significativa que para Kalantzis *et al.* (2020, p.148):

Nesse sentido, um dos objetivos dos letramentos críticos é que os 'estudantes possam adquirir a coragem pedagógica e a responsabilidade moral de participarem da vida democrática como agentes sociais críticos, [usando os meios tecnológicos que estão a sua disposição].

Após essa revisão das abordagens, é possível perceber que uma Pedagogia dos Multiletramentos deve levar em conta a combinação dessas quatro formas de conhecer, pois cada uma delas traz contribuições importantes que, juntas, desenham uma Pedagogia dos multiletramentos. E, dentro desse contexto, o quadro 03, abaixo, foi elaborado como uma forma de resumir e facilitar as relações das abordagens do letramento, com os elementos da aprendizagem pelo *design* propostos pelo grupo de professores de Nova Londres.

**Quadro 03:** Resumo das relações das abordagens do letramento com os elementos da aprendizagem pelo *design* propostos pelo grupo de professores de Nova Londres

<b>Abordagens do letramentos</b>	<b>Elementos da aprendizagem pelo <i>design</i> (GNL 1996)</b>
Didática, autêntica e crítica.	Prática situada
Didática	Instrução explícita
Funcional e crítica.	Enquadramento crítico
Autêntica, Crítica e funcional.	Prática transformada

Fonte: Elaboração própria (2022).

A Pedagogia dos Multiletramentos foi construída, como vimos, com base nessas quatro abordagens dos letramentos expostas anteriormente. Essa necessidade de expansão dos letramentos se deu diante da carência de acompanharmos, enquanto professores-pesquisadores, as mudanças sociais, econômicas, políticas e tecnológicas da nossa sociedade.



Desse modo, lançar mão dos elementos da aprendizagem pelo design torna-se uma atividade eficaz e situada na busca por uma “pedagogia ideal” que faça sentido para os discentes e, também, para os docentes.

Sobre essa questão, Kalantzis *et al.* (2020) esclarece que a “pedagogia ideal” seria aquela que envolvesse uma mistura equilibrada e apropriada de tipos de atividades e, acrescento, uma pedagogia que faça sentido para as pessoas com quem estou falando em determinado território.

Não é fácil fazer essa reflexão e vivenciar esse movimento de aprendizagem de novas teorias ao mesmo tempo em que se vive no centro das mudanças aceleradas de leitura e produção de textos multimodais. Então, pensando nos processos do conhecimento, posso exemplificar uma dificuldade que as docentes podem encontrar para propor “experimentar o novo”: como saber o que é novo para os meus alunos diante da diversidade de subjetividades que povoa a sala de aula? O que é novo para um aluno pode ser conhecido para outro? Como colocar no centro da aula o “novo” do aluno que é também novo para mim? Como elaborar e desenvolver atividades que oportunizem o conhecimento do “novo”?

Todas essas questões estão “borbulhando” em minha mente de professora que deseja se reinventar, ressignificar sua prática pedagógica, a fim de ser coerente com as questões da contemporaneidade que já estão dentro da escola – ainda que não oficialmente.

## **6.2 O olhar crítico da Pedagogia dos Multiletramentos**

Nas seções anteriores, discuti a construção da Pedagogia dos Multiletramentos e averigui que elas se iniciaram nos anos 90 com um encontro de dez pesquisadores, entre eles, estava Norman Fairclough, considerado o maior expoente da Análise de discurso crítica, abordagem teórico-metodológica que estuda a linguagem nas sociedades contemporâneas.

Observei que Fairclough, influenciado pelos estudos de Foucault (1997, 2003) e de Bakhtin (1997, 2002), desenvolveu a Teoria Social do discurso – uma abordagem da Análise do discurso, considerando, segundo Ramalho e Resende (2006 *apud* FAIRCLOUGH, 2003, p. 26): “a linguagem como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais”. No entanto, abarca de

Foucault e Bakhtin os conceitos de discurso e poder bastante significativos em sua teoria.

Fairclough (2003), por ter participado do grupo que discutiu a Pedagogia dos Multiletramentos na década de 90, influenciou a construção dessa Pedagogia com seus conceitos teórico-metodológicos. No Brasil, Izabel Magalhães, da Universidade de Brasília, foi a primeira pesquisadora a desenvolver um trabalho com o referencial teórico-metodológico da Análise de discurso crítica. Essa abordagem difere da de linha francesa, pois pertencem a ramos distintos de estudos da linguagem.

Na abordagem faircloughiana - a que vamos considerar nesta pesquisa - a relação entre linguagem e sociedade (relações sociais) que no letramento autônomo está desvinculada, é posta como interconectada na Análise de Discurso Crítica (doravante ADC), pois a concepção que se adota é a de que a relação entre linguagem e sociedade é dialógica. Ramalho e Resende (2006, p. 13) afirmaram que para os analistas de discurso:

O foco de interesse não é apenas a interioridade dos sistemas linguísticos, mas, sobretudo, a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos, na construção de relações sociais, na estruturação, reafirmação e contestação de hegemonias no discurso.

O estudo da linguagem para a ADC não pode ser feito desvinculado do seu uso, do seu funcionamento, portanto, essa é uma abordagem transdisciplinar que considera aspectos linguísticos e das Ciências Sociais. A partir disso, podemos explicitar alguns conceitos básicos da ADC que dialogam com os pressupostos e com a maneira como a Pedagogia dos multiletramentos considera a linguagem. O discurso na ADC é visto como um momento da prática social ao lado de outros momentos igualmente importantes (RAMALHO; RESENDE, 2006) ele influencia e é, também, influenciado pelos atores sociais.

O discurso está materializado nos gêneros discursivos que são convenções sociais de uso da língua e estão impregnados de ideologias que, segundo Ramalho e Resende (2006, p.45; 47):

São significações/construções da realidade [...] construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. [Essas ideologias refletem (ou não) a hegemonia que é o] domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso do que no uso da força.

A partir disso, temos o conceito de reflexividade, que engloba a busca da construção de auto identidade dos atores sociais como possibilidade de mudança social. Um dos objetivos dos analistas de discurso é justamente esse: a mudança social, mas isso não é feito de forma “mágica” apenas analisando discursos. É importante refletir e agir na sociedade contra determinada hegemonia instaurada que esteja prejudicando determinado grupo de pessoas, por exemplo.

A Pedagogia dos Multiletramentos surge, justamente, da necessidade da mudança, da transformação dos mundos do trabalho, da vida pública e da vida privada. Trazendo quatro elementos da aprendizagem do design (**Prática Situada, Instrução aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformada**) que compartilham dos conceitos e pressupostos da ADC.

Vamos discutir, ainda que brevemente, como cada um desses elementos dialogam com a ADC. A ideia pressuposta no elemento **Prática Situada** dialoga com a ADC quando sugere a imersão dos estudantes em seus próprios estilos de vida, buscando levar para a sala de aula suas formas de representar, de agir no mundo e de ser, isso implica o entendimento de que a linguagem, como denomina Fairclough (2003), tem várias funções e uma delas é a função identitária, uma vez que as identidades sociais são estabelecidas no discurso.

Por isso, nas práticas escolares, valorizar a prática situada, colocando como protagonismo o que o aprendiz é, como se constituiu, é pôr em causa as estruturas dominantes que muitas vezes limitam as ações no mundo por questões sociais, raciais e de gênero. A sala de aula, a escola não devem estar alheias à realidade da qual o estudante faz parte, afinal, ele é um ser historicamente e socialmente situado. Ramalho e Resende (2006, p. 26) nos explicam como a ADC compreende a linguagem como prática social:

Entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é construído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

Essa compreensão está associada ao entendimento de que o aluno não é uma “tábula rasa”, ele traz sua cultura para a sala de aula, suas crenças, sua identidade e, sobretudo, sua agência de letramentos. Nesse processo, cabe a nós professoras, ao levar os/as estudantes a experienciar o novo, apresentar-lhes outros olhares para vivenciarem novas formas de ver o mundo sem desconsiderar o seu.

Na **Instrução Aberta ou Explícita** temos o diálogo com a ADC no que se refere à conceitualização. É importante conceitualizar, seja por nomeação ou com teoria, pois para uma análise de textos – no caso deste projeto, o texto multimidiático – que recai naturalmente para uma análise de discursos – é importante que os estudantes saibam o que é intertextualidade, interdiscursividade, metáfora, por exemplo. É preciso pensar, quando se lê determinado texto, por que o produtor do texto fez determinadas escolhas, por que usou determinado enquadramento, por que usou determinado adjetivo em lugar de outros tantos. Esses questionamentos precisam de conceitualização, de fundamentação teórica.

A análise dos recursos linguísticos e semióticos contidos num texto, por exemplo, precisa do conhecimento da gramática - uma gramática funcionalista - para que se compreenda como estruturas e recursos linguísticos e semióticos estão sendo usados na prática social.

Para Ramalho e Resende, (2006, p.18) “O conhecimento de gramática é indispensável para que o (a) analista de discurso compreenda como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas”.

Isso não significa dizer que o aluno será um linguista, mas que ele deve ter conhecimento de como funcionam os recursos linguísticos e semióticos para conseguir agir socialmente. É importante ressaltar que as estruturas linguísticas e semióticas, para ADC, representam o próprio funcionamento da sociedade.

Nesse sentido, quando nossas alunas e alunos analisam funcionalmente os recursos linguísticos e semióticos em uso estão compreendendo como as pessoas estão posicionadas ideologicamente para manter o poder hegemônico ou dissolvê-lo. Assim, uma análise dos usos semióticos é uma análise da sociedade, porque o discurso (a linguagem) é uma prática social que constrói ou mantém estruturas de poder. E quando o estudante entende isso, torna-se uma pessoa crítica porque entende que o uso da língua não é neutro.

O enquadramento crítico é o momento em que os estudantes, segundo Kalantzis *et al.* (2020, p.79): “aprendem a explicar as maneiras pelas quais os textos trabalham para transmitir significados, ou a maneira como seus elementos de design funcionam para criar uma representação complexa e significativa”. Aqui a análise e a avaliação são ações constantes, porém, não devem ser acríticas, seguindo de perto o que já dissemos acerca do elemento Instrução Aberta.

O **Enquadramento Crítico** traz as contribuições da ADC no que referem à desconstrução ideológica, a desnaturalização, a contestação da hegemonia. Segundo Ramalho e Resende (2006, p. 22):

A desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação. Fairclough (2001) explica que a abordagem “crítica” implica, por um lado, intervir socialmente para produzir mudanças que favoreçam àqueles(as) que possam se encontrar em situação de desvantagem.

Pensar criticamente, envolve ler criticamente. Esse é, talvez, o elemento da aprendizagem pelo design que mais dialoga com a ADC, pois foca na avaliação, na análise e questionamentos com base na conjuntura sociocultural. Propõe, como já adiantei, analisar os textos situados socioculturalmente e pensar reflexivamente sobre essa análise. Não é analisar por analisar. É analisar para transformar, para promover mudança social.

Nesse contexto, a reflexividade, segundo Ramalho e Resende (2006, p.31): “refere-se à revisão intensa, por parte dos atores sociais, da maioria dos aspectos da atividade social, à luz de novos conhecimentos gerados pelos sistemas especialistas”. Essa revisão consiste em pensar para intervir socialmente para produzir mudança, não qualquer mudança, mas a que favoreça aqueles(as) em desvantagem em relação à hegemonia.

Além disso, a reflexividade é a tomada de consciência dos atores sociais quando conseguem ter acesso a conhecimentos especializados. Esses conhecimentos permitem que os atores sociais tenham autonomia de ação e de escolha.

A partir disso, temos a **Prática Transformada**, que consiste em aplicar adequadamente e/ou criativamente o conhecimento construído. É o momento em que se espera que a/o estudante, ao construir seu design, o faça com criatividade, no sentido dado pela ADC, segundo Fairclough (2001, p. 92):

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também para transformá-la.

Assim, quando o aluno mostra seu domínio sobre o que aprendeu, aplicando nas práticas sociais, entende-as como “maneiras habituais, em tempos e espaços

particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (1999 *apud* RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 35).

Isso poderá acontecer (é o que se espera) como uma ação consciente, cidadã. E, é isso que a Pedagogia dos Multiletramentos vem, ao longo dos tempos, almejando. A produção criativa resultante da prática transformada é carregada de estilo que representa os discursos e a auto identidade dos estudantes, dos atores sociais.

Portanto, esse movimento de ação, representação e identificação atravessa os conceitos de Prática situada, Instrução explícita, Enquadramento crítico e Prática transformada de modo interconectado e transdisciplinar, por que considera as Ciências Sociais para promover a autonomia dos atores sociais em suas práticas sociais. Isso mostra como nos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos há toda uma visão crítica do processo de ensino e de aprendizagem, algo tão importante para os dias de hoje.

### **6.3 A Pedagogia do *design*: as formas de significação como processos dinâmicos de transformação**

As reflexões sobre o “como” de uma Pedagogia dos Multiletramentos me levam a questionar: quais textos circulam na cultura digital? Quais são suas características? Como ler esses textos? Como “ensinar” a ler esses textos? Esses questionamentos me direcionam ao “o quê” da Pedagogia dos Multiletramentos.

Na Pedagogia dos Multiletramentos, as formas de significação são tidas como processos dinâmicos e transformadores, e não simplesmente, processo de reprodução – estar em processo de escrita, fotografar, esculpir, desenhar, entre outros. Embora os estudantes se utilizem das estruturas semióticas existentes, quando fazem suas escritas, suas fotografias, suas esculturas ou desenhos o fazem usando as regras dos designs, mas organizando-os de forma transformada, criando-os ou recriando-os, portanto, mudando os significados.

Assim, como venho dizendo nesse trabalho, a partir das ideias de Kalatzis *et al.* (2020), o papel da escola é fundamental na construção de produtores de significados com autonomia e autoria, ou seja, a linguagem deve ser entendida como prática social que, ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas, também as modificam, as transformam.

Nessa agência, portanto, o trabalho com letramentos vai além do desenvolvimento de habilidades e competências. Aprender as convenções e os padrões de design tem a função de possibilitar que os estudantes conectem tais convenções e formas aos propósitos sociais entendendo como funciona a sociedade ao saber da cultura e do contexto em que as práticas discursivas são efetivadas (KALANTZIS *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, importa para nossa questão tratar como design disponíveis os gêneros discursivos, sobretudo os que atualmente são multimidiáticos. Para Cazden *et al.* (2021, p. 37), os gêneros são:

Formas de texto ou organização textual que surgem de configurações sociais específicas ou das relações específicas dos participantes de uma interação. Refletem os objetivos dos participantes num dado tipo de interação.

Ler esses gêneros multimodais e/ou multimidiáticos tem se tornado uma atividade difícil diante das múltiplas semioses existentes neles. Isso exige que se faça um estudo de como proceder com a leitura de textos multimidiáticos.

Questionar, interrogar, não aceitar passivamente o que lhes é imposto são formas de exercer a cidadania, para isso, é necessário estar, munido da capacidade e habilidade de leitura crítica do mundo e dos textos<sup>6</sup> que estão no mundo.

De acordo com Silvestre e Vieira (2015, p.15-16):

Atualmente, os sistemas de comunicação eletrônica são considerados linguagens determinantes na vida dos sujeitos e dos grupos sociais e, segundo Poster, os meios e as formas de comunicação determinam as relações de poder e de dominação nas sociedades contemporâneas. Citando a tese de Poster (1996) afirma este recair sobre o modo de informação como sendo o principal responsável pelas mudanças e pela reconfiguração da linguagem, fato que estabelece estreita ligação entre linguagem e globalização, ambas sujeitas a profundas alterações motivadas pelas tecnologias da comunicação.

É nesse contexto de globalização que estamos inseridos e nos relacionando uns com os outros em sociedade, são essas novas ferramentas tecnológicas que estão a nossa disposição que nos permitem reconfigurar a linguagem agregando formas múltiplas e multimidiáticas à representação do significado. Construimos textos multimidiáticos todo momento. Lemos, também, textos multimidiáticos na mesma

---

<sup>6</sup> O conceito de texto aqui usado é o da perspectiva de Halliday (1989). Para este autor, nome fundamental da Linguística Sistêmico-Funcional (GSF), e seus seguidores nas áreas da Semiótica Social, Análise Crítica do Discurso [...], o conceito desvia-se do seu sentido tradicional, sendo definido como uma unidade de significação materializada através de uma porção de linguagem usada para fins de comunicação num contexto de situação. (SILVESTRE; VIEIRA, 2015, p. 96).

proporção. Por isso, “agora mais do que nunca, é aparentemente necessário que equipemos nossos alunos com as ferramentas críticas necessárias para “ler” textos, “ler” o mundo, a fim de que possam ser capazes de transformar seu mundo e seu lugar.” (KALANTZIS *et al*, 2020, p.144).

Cabe-nos, ainda, os seguintes questionamentos: Quais textos são esses? Por que eles existem? Em quais esferas sociais circulam? Como tratar esses textos pedagogicamente? Na tentativa de refletir e buscar respostas para essas questões busquei em Silvestre e Vieira (2015, p.21) – inspiradas por Fairclough, Kress e van Leeuwen – a orientação para o trabalho com os textos multimodais:

Desse ângulo, a Análise de Discurso Crítica, defendida principalmente por Fairclough (1992, 2003a, 2006), para quem a linguagem é resultado da prática social de um contexto globalizado, e pela Teoria Multimodal do Discurso de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) e de van Leeuwen (2005), que acreditam ser o significado da linguagem representado por outras semioses de cunho multimodal, recebemos as condições teóricas e práticas para lidar adequadamente com os textos multimodais da atualidade, fruto das mudanças provocadas pelas tecnologias e pela globalização.

Considerar o contexto social de produção e circulação dos discursos é fundamental para o desenvolvimento dos letramentos nas aulas de Língua portuguesa, por isso, os autores citados acima defendem que o trabalho com os textos multimidiáticos da atualidade devem estar situados no contexto social nos quais são produzidos, distribuídos e consumidos.

Transformamos e criamos esses textos cotidianamente dentro das nossas necessidades reais de comunicação e interação social, portanto, são esses textos que podem (e devem) servir de objeto de estudo nas aulas de Língua portuguesa. As práticas sociais estão intimamente ligadas a produção de discursos, pois, o discurso é o reflexo dessas práticas e, portanto, está sujeito às mudanças sociais, visto que discurso é um momento da prática social na qual agimos no mundo por meio do discurso.

Sobre essa questão, Fairclough (2006) afirma, “discurso é um dos componentes da globalização, mais do que isso, considera-o como parte dela”. O discurso, pensando desta forma, emerge das práticas sociais e discursivas modificando e sendo modificado por elas num processo de transformação contínuo, de reformulação, de legitimação (ou não) de ações políticas, estereótipos, crenças, manutenção (ou não) de poder.



Como discuti anteriormente, a revolução tecnológica acelerou a reconfiguração, a recontextualização dos discursos nas relações sociais, no trabalho e no lazer. O uso das diferentes semioses e a hibridização dos textos são cada vez mais evidentes. A sociedade do século XXI está imersa no uso das tecnologias da informação e da comunicação e, por isso, usam essas ferramentas para a produção de seus textos. Silvestre e Vieira (2015, p.28) destacaram que:

Um texto não é construído de palavras e de sentenças, mas de significados, pois se não fosse pelo abundante uso da escrita e da imagem, a fala estaria restrita aos contextos interacionais face a face. Semelhante hibridismo ao que ocorre nas relações entre texto escrito e imagem encontramos na linguagem do cinema e da televisão e, conseqüentemente, podemos dizer que a linguagem hegemônica deste século não reside apenas no uso da imagem, nem apenas da palavra, mas na ocorrência de ambas, na sua hibridização, combinadas ainda com outras semioses, gerando textos multimodais.

Essa hibridização pode ser muito interessante em termos pedagógicos. É importante que esse aspecto esteja nas aulas de Língua portuguesa desconstruindo a ideia de texto centrada apenas na escrita.

No contexto escolar – educativo – percebemos que o uso de materiais audiovisuais como televisão e filmes, segundo Silvestre e Vieira (2015, p.95):

Tendem a ser explorados no âmbito do conceito tradicional de linguagem: como um meio de veicular informação, uma mensagem, limitando o seu papel no texto como um suporte ilustrativo da linguagem verbal.

Essa ação pedagógica é bastante frequente nas salas de aula e se baseiam no conceito tradicional do letramento que coloca no centro do estudo a modalidade escrita da linguagem desconsiderando ou ignorando as demais semioses.

Como estamos vivenciando essa revolução tecnológica na qual as práticas digitais contribuem para a produção, distribuição e consumo de textos é preciso estar atento para não produzir, consumir e distribuir textos de maneira intuitiva, apenas. É preciso ir além disso. Para complementar, os referidos autores (op. cit., p.89) afirmaram que: “uma educação favorável à realização de uma leitura multimidiática pode contribuir para acelerar e para desenvolver os processos de leitura de textos multimodais”.

Levamos para a produção dos nossos textos os significados sociais das semioses que estão disponíveis, portanto, os textos têm significados semióticos que refletem e materializam os discursos. São escolhas de cores, imagens, fonte de letras, tamanho disposição para que essas semioses juntas façam sentido e comuniquem,

reproduzam, exponham o que queremos “dizer”, essas escolhas não são aleatórias elas estão, talvez inconscientemente, no nosso repertório da faculdade da linguagem, nas nossas experiências enquanto falantes nativos. Silvestre e Vieira (2015, p.20-21) entendem que:

Os discursos nas diferentes línguas são constituídos em culturas particulares. Logo, só uma abrangente imersão cultural permitirá a leitura significativa desses discursos. Assim, quando Kress e van Leeuwen dizem que os significados pertencem à cultura e não a um modo semiótico específico, concordamos plenamente, pois, se no discurso verbal já acontece isso, quanto mais quando tratamos de significados construídos visualmente. Desse modo, só será possível realizar uma leitura produtiva em diferentes modos semióticos se conseguirmos, efetivamente, realizar uma leitura multimodal completa por meio de uma abordagem que contemple tanto a cultura local quanto a global.

Por esses motivos elencados acima é necessário multiletrar. É necessário compreender que um texto carrega nele significados semióticos e que a “leitura produtiva” é feita considerando a linguagem multimidiática numa abordagem dos Multiletramentos. Conforme Silvestre e Viera (2015, p. 20) “somos cidadãos multimodais a ponto de descansarmos quando vemos imagens em frente à TV”, mas, acrescento, não podemos ser simplesmente espectadores de textos multimidiáticos. Somos (e podemos ser melhores) leitores e produtores conscientes, críticos de textos multimodais.

Complementando, Silvestre e Vieira (2015, p.20) acreditaram que:

A Teoria Multimodal do Discurso é capaz de incorporar e de dar conta das mudanças na linguagem, provocadas pela globalização e pelas novas tecnologias, permitindo-nos tratar do discurso por essa perspectiva, conforme as palavras de seus mentores: “O mesmo ocorre com a gramática do design visual. Como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares das formas de experiência de interação social. Até certo ponto, estas também podem ser expressas linguisticamente. Os significados pertencem à cultura, em vez de pertencerem a modos semióticos específicos, mencionados nos estudos de Kress e van Leeuwen (2006 [1996], p. 2). (*Tradução nossa*).

Enquanto professora de linguagem, devo estabelecer essa ponte para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes na leitura de textos multimidiáticos. Preciso dar ferramentas e construir possibilidades de leitura e expansão dos letramentos. Preciso desenvolver atividades que permitam aos meus alunos terem a oportunidade de lidar melhor (ler e produzir) com os textos nos dias atuais. Por isso, usar a Teoria da multimodalidade associada à Semiótica social e a Pedagogia dos Multiletramentos é admitir que as pesquisas nessas áreas explicitam que o

empoderamento e fortalecimento dos estudantes é possível através dos estudos nas aulas de língua portuguesa. Além de contribuir para a habilidade de discernimento a respeito do texto multimidiático.

Para tanto, é necessário que o trabalho em sala de aula se apoie numa pedagogia que contemple a diversidade cultural e linguística criando condições para que, na aulas de Língua portuguesa, se desenvolvam atividades que ampliem o conceito tradicional de letramento e permita o desenvolvimento de multiletramentos, conforme discutido anteriormente. Para isso, a abordagem dos multiletramentos considera a criação de significados como processos multimodais de representação e comunicação, que são multimodais (KALANTZIS *et al.*, 2020).

Essa construção de significado se dá quando alguém querendo dizer algo que está em sua mente utiliza os designs disponíveis para organizar em forma e função de acordo com as potencialidades e exigências para comunicar. A representação (construir sentidos para nós mesmos), a comunicação (entrar em interação com o outro) e a interpretação (representar para si mesmo a mensagem recebida) são ações que fazem parte da construção do significado.

Para a Pedagogia dos Multiletramentos representamos e comunicamos a partir dos designs disponíveis no mundo social. Esses designs são conceituados nessa pedagogia como tendo duplo significado: forma e estrutura, no sentido dado por Kalantzis *et al.* (2020, p.173):

A forma e a estrutura de algo, como os componentes do significado e como eles estão conectados (um texto escrito, um texto falado ou uma imagem, por exemplo); uma sequência de ações, como representação, comunicação interpretação.

Esses *designs* estão disponíveis como recursos para a construção de significado e ao mesmo tempo são significados no e para o mundo (KALANTZIS *et al.*, 2020). Os materiais, os recursos semióticos que utilizamos para produzir significado são designs assim como o resultado dessa produção também o é. Ou seja, a forma e a estrutura e um gênero do discurso é, nessa perspectiva, um design que podemos utilizar conforme o contexto.

A Pedagogia dos Multiletramentos traz a ideia de *designs* (disponíveis), *designing* e *redesigned* como processo de significado pelo design. O designs disponíveis são os materiais, os recursos semióticos que estão a nossa disposição, nós os utilizamos e transformamos de acordo com a nossa necessidade pessoal,

social, enfim, de acordo com a necessidade que um ator social precisa para representar e se comunicar, já o *designing*, é o processo de aprendizagem de uso dos designs.

De acordo com Kalantzis *et al.* (2020, p.174):

*Designing* é o ato de fazer algo com designs disponíveis de significado, seja representando o significado para si mesmo, por meio dos processos ativos, interpretativos, de ler, escutar, ver; seja comunicando-o aos outros, por meio da criação de enunciados que podem ser respondidos através da escrita, da fala, de fotos e/ou vídeos. Essa é a razão pela qual, quando estamos envolvidos no processo de *designing*, nunca nos limitamos a reproduzir designs disponíveis, posto que sempre reatualizamos e revemos o mundo como o encontramos.

Esse processo de reconstrução e ressignificação dos designs disponíveis é um processo ativo permeado pela interpretação e transformação dos designs. É uma forma de fazer sentido no mundo. O *redesigned* é a resposta, a transformação dos designs que se tornam um novo design disponível, pois não reproduzimos apenas o designs disponíveis, nós imprimimos neles a nossa subjetividade, nossa agência de letramento, nossa criatividade e autoria.

É justamente no processo de interpretação e transformação que os estudantes vão atuar de maneira crítica e criativa para transformar aquilo que está disponibilizado, que para Kalantzis *et al.*, 2020, p.177):

As implicações pedagógicas dessa mudança na concepção que subjaz o significado são enormes, pois uma Pedagogia dos Multiletramentos requer que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significado.

Os estudantes atuarão de modo relevante, produtivo e emancipatório pois levará em consideração sua agência de letramento. Os referidos autores, afirmaram ainda que: “A lógica da Pedagogia dos Multiletramentos reconhece, portanto, que a construção de significados é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidade (*ibidem*)”.

De fato é uma forma mais apropriada para se trabalhar os letramentos nas aulas de língua portuguesa, pois, como já foi discutido antes, considerar e compreender as agências de letramentos dos estudantes é crucial para o desenvolvimento do letramentos crítico e criativo. O aluno transforma o design a partir de sua agência de letramento.

Na Proposta Didática “Cenas para construção do conhecimento sobre o design curta-metragem” (que pode ser lida no apêndice deste trabalho ou acessada através do *link* disponível no Capítulo 7) , objetiva-se, além de outros aspectos, que os estudantes possam conhecer o design curta-metragem considerando sua estrutura, função e contexto de produção e, ainda, o aspecto multimidiático desse design em que podemos identificar recursos semióticos que em interação constroem significado – no Capítulo específico desenvolverei melhor as características, forma e função do curta-metragem.

De momento, voltemos à questão da multimodalidade que segundo Kalantzis *et al.* (2020, p.181): “é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação”. Esses modos de significados pressupõem os sentidos, uma sinestesia.

Os modos de significação são: significado escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral. O Quadro 04, abaixo, adaptado de Kalantzis *et al.* (2020), explicita como cada um desses modos ocorrem:

**Quadro 04:** Modos de significação: significado escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral

<b>Significado escrito</b>	Leitura e escrita. Comunica significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como um gatilho de mensagem.
<b>Significado visual</b>	Construção de imagens estáticas ou em movimento, vendo imagens, cenas.
<b>Significado espacial</b>	Posicionamento em relação ao(s) outro(s), criação de espaços e formas de se movimentar em espaços e experimentação de significados espaciais (como: proximidade, territorialidade, arquitetura, etc.)
<b>Significado tátil</b>	Construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentidos, como toque, olfato, paladar e representação de significados táteis para si mesmo. Incluem sensações da pele, apreensão, aroma, objetos manipuláveis e ações como cozinhar e comer.  Para aqueles sem a capacidade corporal de ver, a linguagem escrita poder ser traduzida em sua totalidade em significado tátil, por exemplo, em forma de Braille.
<b>Significado gestual</b>	Comunicação através de movimentos do corpo, dança, sequência de ações, cerimônia e rituais.
<b>Significado sonoro</b>	Comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas.
<b>Significado oral</b>	Comunicação na forma de fala ao vivo ou gravada; e audição.

Fonte: Adaptado de Kalantzis *et al.* (2020, p.183).

Com esses modos de significação construímos significados e experimentamos coisas no mundo, e eles estão associados à sinestesia entendida por Kalantzis *et al.* (2020, p. 184): “como um processo de alternância e de mistura de diferentes modos de significação [...] uma forma de expressar um significado em um modo, depois em outro”.

A sinestesia contribui para a aprendizagem de forma muito produtiva uma vez que através dela os estudantes podem construir significados usando gestos, imagens, sons, fala, figuras, diagramas, etc. O uso sinestésico na pedagogia oportuniza o desenvolvimento de atividades pedagógicas variadas para atingir de maneira eficaz e envolvente os objetivos de ensino/aprendizagem.

Durante as aulas, a professora pode usar estratégias pedagógicas para atingir os vários sentidos dos alunos, como por exemplo, o uso de um curta-metragem na aula. Esse texto multimidiático atinge os sentidos: visual, sonoro, gestual e oral de modo que diante da narrativa exibida nele os alunos possam imergir na temática abordada e construir significados a partir do *designing*. A partir disso, a professora pode, baseada na Pedagogia dos Multiletramentos, propor uma leitura do curta-metragem considerando a metalinguagem.

Considero aqui a metalinguagem como afirmado por Kalantzis *et al.* (2020, p.187): “uma maneira de falar explicitamente, com o intuito de aprender sobre a forma, a estrutura e o propósito social da construção de significado”; para isso, construiu-se uma forma de análise do design que objetiva examinar os elementos do *design* do significado, independentemente do modo.

A seguir reproduzo as cinco questões propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos para a análise do *design* favorecendo a metalinguagem:

1. Referir-se: o que os significados descrevem?
2. Dialogar: como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?
3. Estruturar: como os significados em geral se mantêm juntos?
4. Situar: como os significados são moldados pelo seu contexto?
5. Pretender: a que propósitos e interesses esses significados são destinados a servir? (KALANTZIS *et al.*, 2020).

Essas perguntas possibilitam o desenvolvimento da metalinguagem de modo que os estudantes reflitam, dialoguem e pensem na construção do texto multimodal e no uso de cada modo de significação (gestual, sonoro, tátil, escrito, visual, oral e

espacial). Uma atividade que traga essas perguntas, por exemplo, permite que se faça uma análise do texto e à medida que elas forem respondidas vêm à tona as reflexões sobre esse mesmo texto – independentemente do modo de significação – e, também, uma criticidade evocada pela interpretação, pelo diálogo com o colega de classe, pela discordância de pontos de vista e, assim, vai se construindo a aprendizagem crítica e reflexiva.

É importante deixar claro para o estudante que as escolhas dos sons ou das músicas, das cores, do enquadramento de um curta-metragem, por exemplo, não são aleatórias, elas têm um significado.

Existem técnicas de construção, produção, gravação e distribuição do curta – que serão explicadas no capítulo seguinte – que o estudante precisa compreender para conseguir interpretar. Por que o produtor escolheu essa(s) música(s)? Por que o enquadramento de determinada imagem foi escolhido? Por que esse direcionamento do olhar de determinado personagem? Como as cenas foram produzidas? Como as cenas foram sequenciadas e por quê? A partir desses questionamentos, podemos analisar e compreender as escolhas dos recursos linguísticos e semióticos utilizados na construção do *design*.

## 7 O DESIGN CURTA-METRAGEM

Após discussão sobre o texto multimidiático e sobre a construção dos fundamentos da Pedagogia dos Multiletramentos, passo agora para a conceitualização e caracterização do design curta-metragem, que é o texto multimidiático escolhido para ser estudado na Proposta didática.

Além do estudo sobre a forma e função do design curta-metragem, é necessário e importante conhecer a história dele. Como ele surgiu? Em qual contexto? Quais tecnologias existiam na época de seu surgimento?

O curta-metragem foi produzido no Brasil pela primeira vez por volta dos anos 1900. Na década de 1930, vivíamos a implantação do Estado Novo<sup>7</sup>, com Getúlio Vargas, foi nesse contexto que o curta-metragem ganhou força com a oficialização como instrumento de ensino e meio de veiculação de ideologia varguista. Neste contexto, era financiado pelo estado e servia, portanto, às ideologias de poder dele. Foi, também, nesse período que o Instituto Nacional de Cinema Educativo foi criado com o intuito de produzir curtas de caráter educativo a fim de disseminar a posição ideológica do estado.

No que se refere às tecnologias, aqui no Brasil, estavam em desenvolvimento a construção da geladeira, do aspirador elétrico, da máquina de lavar, os celulares e computadores, enfim, tudo o que temos em larga escala hoje (século XXI).

Dadas as limitações técnicas da época, a produção e características deste design se dá, não por escolha, mas da forma possível de realização. Atualmente (2023), as possibilidades e aparatos tecnológicos se multiplicaram e, com isso, os curtas ganharam força em termos tecnológicos, na qualidade das imagens, dos sons, entre outros. Apesar de co “ocorrer” com o longa-metragem e com as séries exibidas em canais fechados (que têm repercutido bastante nos últimos anos) o curta ainda é bastante visualizado nas plataformas digitais, como o *You Tube*. Em geral, eles são

---

<sup>7</sup> O Estado Novo foi implementado no dia 10 de novembro de 1937. Foi comunicado à população brasileira por meio do programa de rádio *Hora do Brasil* pelo próprio Vargas. As ações tomadas golpeavam diretamente as instituições democráticas: o Congresso Nacional foi fechado, bem como as assembleias estaduais e câmaras municipais. O Poder Executivo passou a ter o controle efetivo sobre as demais instâncias de poder, com o pleno apoio das lideranças militares.  
Fonte: Brasil Escola (uol.com.br). Acesso em 18 de maio de 2022.



exibidos em Festivais nacionais e internacionais e são idealizados e produzidos por cineastas independentes, o que diminui, também, os recursos financeiros.

De acordo com Moletta (2019, p. 17), “o curta-metragem cinematográfico equipara-se ao conto na literatura ou ao haicai na poesia: trata-se de uma forma breve e intensa de contar uma história ou expor um personagem”. O que de fato caracteriza esse design é a sua curta duração, para ser considerado um curta ele precisa ter duração de até uma hora. Para concorrer ao Oscar, por exemplo, se considera o tempo inferior a 40 minutos, incluindo os créditos, porém em alguns Festivais se aceitam o tempo de 60 minutos. No entanto, há controvérsias em relação a duração, segundo Alcântara (2014), alguns dicionários apontam um limite máximo de duração entre 30, 40 ou até 50 minutos.

Por conta dessa condensação do tempo, outras características deste texto são o número reduzido de personagens, a condensação da narrativa, da linguagem, e da ação (ALCÂNTARA, 2014). Além disso, é um *design* multimidiático o que o torna ainda mais contemporâneo (mesmo com origem remota). Por ser um design que trabalha com base em temáticas relacionadas à crítica social ele traz muitos aspectos culturais e da linguagem para construir significado.

Segundo Moletta (2019, p.17):

O curta não abre espaço para discursos vazios ou para servir ao ego do diretor ou do roteirista. Esse formato de cinema tem como principais características a precisão, a coerência, a densidade e a unidade de ação ou impressão parcial de uma experiência humana.

Entende-se, portanto, que produzir um curta exige um trabalho intenso de um grupo de profissionais empenhados em criar, produzir e finalizar o curta-metragem compreendendo-o como arte.

A produção de um curta-metragem passa por um processo longo até chegar a sua composição final. De acordo com Moletta (2019), a ideia principal para a criação do roteiro surge da “imagem geradora”, a partir daí, iniciam-se os trabalhos.

A escolha dos personagens é uma parte importante do processo de criação do roteiro é por meio dessa escolha que se identificará o caráter e o pensamento do personagem, seja ele de animação ou não, outro ponto importante destacado por Moletta (2019, p.29) é que “o personagem é reflexo do ser humano, portanto necessita de humanidade”; e, conseqüentemente, sua identificação ou não com o público. É, ainda, no roteiro que se organizam, segundo Moletta (2019, p.31): “a fábula, ou a

história do início ao fim na ordem cronológica dos fatos ou acontecimentos”; o enredo “maneira como vamos contar a história e apresentar os personagens” e o argumento que é o desenvolvimento o enredo. Com isso organizado, chega o momento de pré-formatar o roteiro (escaleta) segmentando o argumento cena por cena.

Para a construção do roteiro é importante considerar que nele deve conter ação, espaço e tempo organizados da seguinte forma: cabeçalho, descrição personagem e diálogos. No cabeçalho está a indicação do número da cena, a indicação do espaço onde ocorrerá (interna ou externa), a informação do local onde será gravada a ação e o período do dia que será feita a gravação.

Na descrição é indicado o que será feito imagetivamente durante a ação. O personagem vem sempre escrito em caixa alta e, em seguida, o diálogo que é a fala do personagem.

Exemplo de organização do roteiro segundo Moletta (2019):

**1.EXT.CALÇADÃO – CENTRO DA CIDADE – DIA**

Manhã de calor intenso.Surge, invadindo a tela, o rosto de uma MULHER, 40 anos, olhos arregalados. A mulher está morta. Vários calcanhares de pessoas ao lado do corpo indicam que estãoindiferentesa ela.

**2.EXT. RUA – CENTRO DA CIDADE – DIA**

Sons de buzina e gritos. DOIS HOMENS, um de paletó e o outro de camisa e gravata, na faixa de 30anos. Os dois brigam a socos e pontapés.

HOMEM DE PALETÓ

(desafiando)

Quer apanhar, vagabundo? Quer?(soca-o violentamente) Folgado.

Homem de camisa levanta-se furioso em direção ao homem de paletó. As pessoas gritam, torcem e vaia, como numa rinha de cães.

Com o roteiro pronto, entra em cena o diretor, que é responsável por “ver com a lente da câmera” o roteiro. É ele quem está responsável por fazer a decupagem (escolha da imagem mais adequada para cada palavra, frase ou parágrafo de um roteiro), o corte e a escolha do tipo de plano e movimentos de câmera. É, também, o diretor quem escolhe o elenco do curta-metragem e os locais de gravação (locação).

Segundo Moletta (2019, p.69): cabe ao diretor de fotografia determinar: “qual enquadramento é mais apropriado para aquele plano, que tipo de luz será utilizado, onde deve haver sombra ou não, que cores devem sobressair”; esse profissional vai lidar, ainda, com todas as questões que envolvem a fotografia: estética,

enquadramento, composição, dimensão, proporção, luz, sombra, volume, profundidade, entre outros.

A produção é a etapa que vai tornar possível a realização da ideia (roteiro), cabe ao diretor de produção a organização e execução do roteiro, para isso, de acordo com Moletta (2019, p.91) ele precisa se perguntar:

- Quando se passa a história (em que época)?
- Quantos personagens são?
- Há figuração? Quantos atores serão necessários para essa função?
- Quantas locações há no roteiro e de que tipo elas são (internas ou externas)?
- Quantas cenas se passam de dia? E à noite?
- Haverá necessidade de iluminação artificial?

Essas perguntas são essenciais para a organização e colocação em prática do que foi criado anteriormente no roteiro, por isso, é importante que o diretor de produção estude detidamente o roteiro. Além dessas providências, são necessárias outras como planilhas de orçamento, cronograma de realização, visitas à locação, planilha de produção, solicitações aos órgãos competentes de autorizações para gravação.

Com as cenas gravadas, chegamos à etapa de montagem e finalização. Conforme nos alerta Moletta (2019, p.112): “editar e montar filmes ou vídeos é hoje uma arte que exige, além do domínio da linguagem técnica, um olhar artístico”; não é simplesmente gravar e depois “publicar” nas redes sociais ou plataformas na internet. É nesse momento em que os cortes e edições são feitos, são escolhidos os efeitos sonoros e trilhas sonoras tão importantes quanto as imagens.

A criação, produção e finalização de um curta-metragem envolve uma gama de ação e um trabalho em conjunto de diferentes profissionais, por isso, deve ser valorizado e entendido como uma produção artística. O curta-metragem é uma arte audiovisual e, como tal, tem seu caráter especial de provocar sentimentos e emoções nas pessoas.

Esses processos de criação, produção e finalização não estão isentos das ideologias de quem os cria (produtor, roteirista, diretor). As escolhas feitas por estes agentes de criação estão atravessadas de suas ideologias e são refletidas no produto final: curta-metragem. De acordo com Ramalho e Resende (2006, p.18):

Essa noção de várias vozes, que articulam e debatem na interação, é crucial para a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas

vozes, por exemplo, e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades.

Se tratando do curta-metragem a seleção das imagens, a escolha de enquadramento, música, locação, temática revelam investimentos ideológicos dos agentes de criação a favor ou contra uma hegemonia e não apenas escolhas puramente técnicas. O conjunto de profissionais envolvidos na construção deste texto deixa ainda mais variada a articulação de vozes em debate para a construção do significado, pois cada ator social carrega consigo seus letramentos e suas agências de letramento. Por isso, a reflexividade durante a leitura de um curta-metragem descortina as ideologias posta nele e possibilita a desconstrução ideológica.

De acordo com Ramalho e Resende (2006, p.22): “a desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade, a fim de desvelar relações de dominação”.

O entendimento é de que a partir dessa desconstrução que os agentes sociais podem intervir socialmente para produzir mudança social. Por esse motivo, os estudantes precisam conhecer o processo de produção, criação e finalização do design curta-metragem para lerem de forma crítica e reflexiva e a partir dessa leitura possam agir no mundo.

Na Proposta didática que descrevo a seguir não foram elaboradas atividades de produção de curta-metragem, mas de leitura dele devido a sua complexidade de criação, produção e finalização e considerando, ainda, que o objetivo principal é ler de forma crítica e reflexiva o texto multimidiático, portanto, o foco das atividades é a leitura e análise dos aspectos multimidiáticos para a construção do conhecimento sobre o curta e expansão do conceito de texto trazido pelos alunos.

A natureza cinematográfica desse *design* potencializa o trabalho com os aspectos da interação humana, da multiculturalidade, da multiplicidade de linguagens – todos contemplados na Pedagogia dos Multiletramentos – além de atingir os sentidos humanos (a sinestesia).

Importante ressaltar que por isso, a escolha deste texto multimidiático para a Proposta didática, seu caráter narrativo e crítico interessa muito aos estudiosos da linguagem.

## 7.1 O uso didático do curta-metragem

O entendimento de que o design curta-metragem tem um caráter educativo já vem sendo discutido no Brasil desde 1900. Porém, o olhar didático para o trabalho pedagógico com ele mudou; já não se admite mais usá-lo nas salas de aula como um veiculador de ideologias de modo que o aluno receba a informação dele, é justamente o contrário, a exibição dos curtas nas escolas deve acontecer como uma possibilidade de reflexão, de questionamentos, de agir no mundo como cidadão.

Por isso, alguns projetos são desenvolvidos aqui no Brasil com o intuito de incentivar o uso de curtas-metragens brasileiros nas escolas. Um desses projetos é o Curta na escola, apoiado pelo Ministério da Cultura, que traz um acervo com diversos curtas, com temáticas variadas e vários Planos de aulas organizados de modo a incentivar o trabalho com este texto multimidiático em sala de aula.

Este projeto, atualmente, foi ampliado e se encontra na plataforma digital Tamanduá Edu (Curta! Edu). Essa plataforma tem o mesmo objetivo da anterior, porém diz estar atualizada com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) cujas competências específicas de língua portuguesa que se relacionam diretamente com design curta-metragem são as competências 3, 5, 7 e 10 descritas abaixo:

Competência 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos e continuar aprendendo.

Competência 5: Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Competência 7: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Competência 10: Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídiase ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Essas competências referem-se à leitura, compreensão e produção de textos multissemióticos, a cultura digital, a linguagem contida nos designs e a interpretação dos textos de maneira ampla reconhecendo neles ideologias e discursos de manutenção e/ou fissura de poder. Esse discurso contido na BNCC tem relação com a Pedagogia dos Multiletramentos, embora não a represente completamente essa teoria, percebo vários conceitos e ideologias da Pedagogia dos Multiletramentos nela.

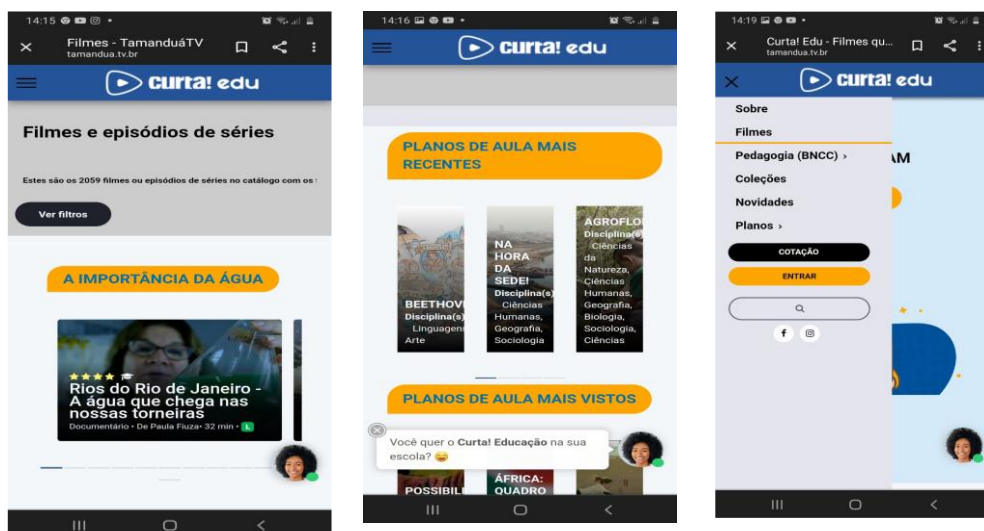
Diante disso e da promessa do site de estar alinhado à BNCC, o que em muitos casos funciona como um selo de qualidade, espero encontrar no site atividades com esse perfil. Porém, ao visitar o mesmo percebi um distanciamento do propósito inicial. Vi que nos planos de aulas do site são referenciadas as habilidades contidas na BNCC e o trabalho com os temas da atualidade, conforme se segue.

**Figura 07:** Imagens do site Curta na escola



Fonte: PETROBRÁS. Projeto Curta na Escola. Disponível em: [www.curtanaescola.org.br](http://www.curtanaescola.org.br) (2022).

**Figura 08:** Imagens do site Tamanduá Edu



Fonte: PETROBRÁS. Projeto Curta na Escola. Disponível em: [www.curtanaescola.org.br](http://www.curtanaescola.org.br) (2022)

Apesar, da intencionalidade pedagógica desses Projetos – especificamente o Curta! Edu<sup>8</sup> – percebi que a Pedagogia que ele fomenta é pautada numa abordagem didática dos letramentos (assunto já discutido nos capítulos anteriores), pois apresenta em sua Plataforma uma série de planos de aulas prontos como receitas para os educadores utilizarem em sala de aula.

Analisarei brevemente um plano de aula retirado do site tamandua.tv para observarmos e discutirmos como as atividades pedagógicas são propostas (ver Plano de aula completo em anexo). Neste plano de aula, as atividades voltadas apenas para o trato da temática trazida pelo curta, pois é orientado ao professor discutir sobre a importância da arte e a necessidade de conhecer Beethoven e outros músicos.

Apesar da parte técnica do plano indicar que ele é para as disciplinas Linguagens e Arte a proposta é uma única orientação para ambas e, também, para dois níveis de ensino diferentes: ensino fundamental e médio.

Diante disso, notei algumas questões a serem pontuadas: esses níveis de ensino necessitam posturas diferenciadas por parte do professor e uma atividade de leitura, reflexão e discussão de temas como esse, proposto nesta atividade, têm rumos diferentes por conta da idade e nível de aprendizagem dos discentes (que deve ser considerado na escolha dos curtas e da seleção da atividade pedagógica a ser aplicada).

Outro ponto, é a questão da disciplina, apesar de indicar as duas, coloca a atividade no ensino fundamental para a disciplina de Artes e no ensino médio a disciplina Linguagens e suas tecnologias. Por que não nas duas disciplinas? Afinal, Artes também é linguagem.

A outra sugestão de atividade é fazer um círculo com os alunos para ouvirem composições de Beethoven e, depois, falarem sobre as emoções despertadas pela música. Debates, leituras complementares e pesquisa são atividades propostas também.

Percebi que o desenvolvimento desse plano se dá unicamente orientado pela temática que o curta-metragem aborda, em nenhum momento é proposta atividade de leitura deste texto, infelizmente, planos de aulas, como esse são muito comuns nas escolas brasileiras.

---

<sup>8</sup> **O Curta! Educação** é uma plataforma de streaming que une educação e entretenimento promovendo engajamento e transdisciplinaridade através de conteúdos audiovisuais relevantes.

Com vistas a ampliar a compreensão e aprender mais sobre curta-metragem, participei do curso de Alfabetização audiovisual promovido pelo Programa de Alfabetização Audiovisual. Este programa, desde 2008, tem o objetivo de qualificar as relações entre cinema e educação desenvolvendo atividades de exibição de filmes a estudantes e professores, ação de formação docente dentre outras atividades voltadas para o estudo e formação docente.

O projeto em questão é uma ação realizada em parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da Faculdade de Educação, com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através da Secretaria Municipal da Cultura – Cinemateca Capitólio. E tem financiamento do Governo Federal, através da Secretaria Especial da Cultura do Ministério do Turismo, pela Secretaria da Economia Criativa e Diversidade Cultural.

Neste curso, conheci o curta-metragem 5 fitas, que usei na Proposta didática, e pude entender melhor como se dá o processo de idealização, produção e veiculação de um filme. Isto contribuiu bastante para a construção das atividades propostas no *E-book*, as quais explico detalhadamente mais adiante.

A proposta que trago nesta pesquisa é que se utilize o curta-metragem nas aulas de língua portuguesa (ou de Linguagens) como texto multimidiático, não apenas como uma ferramenta para discutir determinada temática, como é feito tradicionalmente nas escolas. O olhar para este *design* deve ser em outra direção com o estudo da sua forma e função com base na Pedagogia dos Multiletramentos, incluindo a Análise de Discurso Crítica e a Semiótica social, de modo a explorar as características multimidiáticas deste texto e, também, quebrar o conceito preestabelecido de texto, centrado apenas na modalidade escrita.

Não se trata de negar a importância de se trabalhar com as temáticas dos curtas, ao contrário, além de trabalhar as temáticas precisamos trabalhar o curta como texto, como design. Não se trata de usar a multimídia na sala de aula para tornar a aula “diferente” e “atrativa”, o que se pretende é o estudo, a análise deste texto.

Então, diante de toda discussão feita até aqui, podemos concluir que o trabalho pedagógico com o texto multimidiático precisa ter seu lugar de destaque nas aulas de língua portuguesa para que os estudantes construam significados a partir dele e possam agir no mundo.



## 7.2 Leitura do curta-metragem Vida Maria

Proponho a observação, a título de exemplo, de algumas cenas do curta-metragem: Vida Maria e uma leitura para demonstrar como discutir a metalinguagem proposta pela Pedagogia dos Multiletramentos, conforme adiantei acima, em sala de aula.

Este curta-metragem é uma animação em 3D, lançada no ano de 2006, produzida, escrita e dirigida pelo animador gráfico Márcio Ramos. A narrativa se passa no interior do sertão do nordeste brasileiro e conta a história de três gerações de mulheres de uma mesma família. Segue abaixo capa do curta-metragem: Vida Maria.

**Figura 09:** Capa do curta-metragem Vida Maria



Fonte: Curta-metragem Vida Maria (2022).

Observando a capa é possível perceber a representação de duas mulheres, uma mais velha e outra mais nova, já indicando uma ideia de continuidade. Além disso, é possível notar que ambas estão com os rostos cortados na imagem e isso significa que uma complementa a outra, ou que uma é a continuidade da outra. Podemos questionar a escolha dessas imagens, dessas cores, da disposição das imagens tomando como base os cinco elementos de análise da gramática do design (**referência, diálogo, estrutura, situação e intenção**).

Inicialmente, podemos refletir sobre a **referência** – a que os significados se referem? – Por que mulheres na capa? Por que a cor azul ao fundo? O que essa cor significa? O título logo acima está escrito em letra cursiva próxima da escrita de uma criança que está em início de alfabetização (ao longo do curta percebemos que a alfabetização dessas três gerações é precária). Por que as letras do título estão na forma cursiva?

Esses questionamentos vão direcionando a nossa leitura, a nossa interpretação através do *design* visual (processo de criação de significados visuais) desta capa e já podemos adiantar um pouco da temática abordada na narrativa deste curta-metragem.

Vida Maria traz a possibilidade de refletirmos sobre as gerações de mulheres da mesma família que vivem sem perspectivas de mudança de comportamento e de suas vidas. Durante todo o filme são representadas mulheres fazendo as mesmas atividades domésticas durante anos, repetitivamente, por isso, já na capa aparecem duas imagens de mulheres uma mais jovem, representando o início da jornada e com a cabeça mais inclinada para cima e o olhar também. Já a segunda, mais velha com uma expressão facial “menos esperançosa” e com o olhar inclinado para baixo mostrando a decepção, o conformismo que o passar dos anos revelaram (**diálogo e estrutura**).

Ao fundo das imagens das mulheres, vemos o azul do céu e chão de terra seca característico da região, essa disposição das imagens coloca as mulheres em primeiro plano. Este tipo de plano, segundo Moletta (2019, p.48), “mostra a personagem dos ombros até o alto da cabeça, possibilitando ao espectador penetrar nas emoções e nos dramas internos dos personagens”; e, o local em segundo plano.

Vejamos a importância de compreendermos o significado da imagem em primeiro plano numa cena deste curta:

**Figura 10:** Cena Vida Maria



Fonte: Curta-metragem Vida Maria (2022).

Nesta cena, vemos representado um velório no qual uma pessoa está sendo velada, homens ao seu redor e uma mulher de costas para o corpo velado. A tristeza

da personagem Maria chega até o espectador por meio do plano fechado ou primeiro plano, pois é possível nos aproximarmos dela de modo que quando assistimos à cena é como se estivéssemos naquele lugar, além disso, a cena seguinte onde Maria olha a filha Lourdes pela janela.

Segundo Moletta (2019, p. 49), neste caso, já temos um plano subjetivo onde “câmera se torna os olhos do personagem, fazendo com que o espectador veja o que ele vê e sinta o que ele sente”, retoma a cena inicial onde Maria José foi chamada atenção por estar “desenhando nome” e a manutenção das atitudes das mulheres daquela família.

Voltando a imagem da Figura 10 surgem as questões:

Por que a disposição das imagens dessa forma? Por que a mulher que está de costas parece indiferente? (**Estrutura**) Percebemos elementos da religiosidade, as cores escuras em predominância.

Por que essas escolhas?

O que elas significam? (**Referência**).

Os homens estão mais próximos do caixão, por quê?

Nesta cena, como os significados se mantêm juntos? (**Estrutura**).

Além dessas, outra questão pode ser colocada: Como os significados conectam os participantes na construção de significados? (**Diálogo**) Essa questão está relacionada ao diálogo produtor/receptor é por meio dela que analisamos o direcionamento do olhar na imagem, por exemplo, a postura, a abstração ou realidade da imagem – perceba que as imagens deste curta-metragem é bastante realista, produzido em 3D, o que aproxima ainda mais os personagens do receptor/observador.

Além disso, as cenas seguintes focam no caderno que era usado pelas Maria's que “desenhavam nomes”: Maria de Fátima, Maria Aparecida, Maria José e Maria de Lourdes. É interessante perceber que a ideia de manutenção e continuidade também é demonstrada pelo nome Maria, o que as coloca em um lugar comum de apenas “mais uma Maria” naquele ciclo.

As cenas a seguir estão agrupadas para melhor visualização apenas, não significam que ocorreram nessa mesma ordem.

**Figura 11:** Cenas Vida Maria

Fonte: Curta-metragem Vida Maria (2022).

Aqui percebemos duas mulheres, retomando a capa, mãe e filha. Uma trabalhando e a outra estudando. No filme, vemos que este caderno é usado pelas Maria's da família, passando de geração em geração. Com os trabalhos domésticos acontece da mesma forma, de geração em geração.

Neste caso, temos a grande temática do curta: o trabalho infantil e doméstico que se impõem como obrigação e deixam as mulheres sem perspectiva de mudança de vida. Temos, então, a **intenção** do comunicador (a que propósitos e interesses esses significados estão destinados a servir?) e a situação (em que contexto(s) os significados estão localizados?).

Observa-se que o tema abordado no curta é de interesse de muitas pessoas, um público amplo e, por isso, este design curta-metragem também está localizado em um local de fácil visualização – canal do *You tube* – para que se alcance o maior número de espectadores possíveis.

De acordo com Moletta (2019, p. 135): “a publicação de vídeos na internet é uma forma eficiente de permitir o acesso ao trabalho de um número incalculável de pessoas”. Tem-se que quanto maior for o acesso do público ao curta maior serão as discussões feitas em torno da sua temática.

Dessa forma, o contexto de localização do curta deve considerar os propósitos comunicativos do produtor a fim de alcançar um número significativo de espectadores para promover reflexões e discussões sobre o tema abordado nele.

Além da leitura dos significados visuais, pode-se interpretar, também, os significados sonoros (significados construídos por meio do som, incluindo sons ambientes e sons deliberadamente produzidos e a música) e orais (as formas como a língua é representada na fala), de um curta-metragem, ambos descritos por – Kalantzis *et al.* (2020). Os sons produzidos e/ou reproduzidos neste curta são músicas, falas, som de caminhar, respirar todos eles estão ligados às imagens ou aos significados visuais.

A música que vai se intensificando no andamento das cenas acompanha as imagens de Maria trabalhando arduamente e, também, os suspiros de cansaço de Maria são acompanhados das expressões de cansaço. Os questionamentos relativos aos significados sonoros estabelecidos por Kalantzis *et al.* (2020) são: Como uma pessoa é perceptível nos sons que produz? Como é a referência ao tempo? Como a outra pessoa pode interpretar o som? Como um conjunto integrado de sons se torna coerente? Como o som é enquadrado pelo seu contexto de situação? Esses questionamentos nos conduzem a uma interpretação e leitura dos sons utilizados num design – neste caso o curta-metragem – proporcionando a construção do conhecimento sobre esse design.

Com isso, consideramos que as falas neste curta são poucas e, basicamente, se resumem em: Maria chamando a atenção da filha: “Para de ficar ai desenhando nome, menina”; Maria pede a abençoção ao pai: “Bença, pai.”; Maria num breve diálogo com Antônio: “Tudo bem, Maria?/ Tudo bem Antônio./Deixa que eu levo, Maria/Não precisa não Antônio”. Isso remete a falta de conversa, de diálogo e ausência de espaço para expressar, por meio da fala, o que se sente e pensa, por isso, as expressões faciais dos personagens são cruciais neste curta.

Além disso, segundo Moletta (2019, p.18):

[...] é preciso entender que cinema é a arte da imagem e não do diálogo”. Compor imagem de forma narrativa, ou seja, fazer que a imagem transmita a história por si só, é fazer cinema. Isso não quer dizer que eu seja contra os diálogos, porém eles servem para complementar a imagem.

Considerando essa declaração de Moletta (2019), compreende-se a quantidade diminuta de diálogos e falas neste curta e a intensa construção de significado por meio dos significados visuais. A história contada através dos personagens de animação é breve e impactante. Passa ao espectador a mensagem

que se deseja passar em poucos minutos, sem a necessidade de narrador ou diálogos longos.

Com esse exemplo de leitura, percebemos como desenvolver a metalinguagem em termos pedagógicos e aplicáveis em atividades de sala de aula. É importante, também, deixar claro que uma análise do design curta-metragem fica um pouco comprometida quando o recortamos em pedaços estáticos (as cenas), uma vez que os demais modos de significação como o oral e o sonoro, por exemplo, são “retirados”. Porém, em sala de aula, podemos fazer essa leitura mais completa exibindo o curta integralmente e retomando as cenas de forma paulatina para analisá-las mais detidamente.

Então, depois da leitura feita acima, concluo que o estudo do texto multimidiático (produzido atualmente em larga escala) tem nuances particulares que precisam ser analisadas baseadas numa metalinguagem proposta pela Pedagogia dos multiletramentos e pelas técnicas de criação, produção e finalização inerentes a esse design. Para isso, é importante que a escola trate esses textos de modo diferenciado e proponha atividades baseadas na Pedagogia de Multiletramentos considerando, no caso do curta-metragem, principalmente, os significados visuais, sonoros e orais.

### **7.3 Proposta didática com o curta-metragem**

Tendo como ponto de partida a Pedagogia dos Multiletramentos e a partir da leitura do curta-metragem feita anteriormente, eu proponho, a seguir, uma reflexão crítica sobre a construção da Proposta didática: “Cenas para construção do conhecimento sobre o design curta-metragem”, produto do Projeto de pesquisa, que está apresentada em três formatos: no apêndice ao final deste trabalho, em arquivo digital *pdf* e em E-book podendo ser acessada na íntegra através do link: [https://www.canva.com/design/DAFMyXvlf2U/BY6zd491v2ksrA24SgN4pg/watch?utm\\_content=DAFMyXvlf2U&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=publishsharelink](https://www.canva.com/design/DAFMyXvlf2U/BY6zd491v2ksrA24SgN4pg/watch?utm_content=DAFMyXvlf2U&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink).

O E-book desta Proposta didática foi criado na ferramenta online: CANVA. Esta ferramenta, permite a criação de diversos designs multimidiáticos com uma possibilidade diversa de compartilhamento e publicação. Por isso, foi considerado apropriado para a construção da Proposta didática em questão. Além disso, o uso das

tecnologias digitais da informação e comunicação permite a alternância de modos de significação (sinestesia) inerentes à Pedagogia dos Multiletramentos.

A Proposta Didática está organizada da seguinte forma: primeiro, trouxe informações mais técnicas como: objetivo, gênero discursivo, público-alvo, propósitos comunicativos, em seguida, informações acerca de como a Proposta dialoga com os princípios e critérios da BNCC. Logo depois, divididas pelo que denomino de “cenas” e “tomadas”, elenco e explico as atividades pensadas para serem desenvolvidas em sala de aula usando as sugestões de perguntas propostas por Kalantzis *et al.* (2020) para cada item dos elementos de análise da gramática do design, posteriormente, fiz uma proposta de avaliação da aprendizagem pautada nos conceitos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (KALANTZIS *et al.*, 2020). Para finalizar, foram organizadas, ao final da Proposta didática, informações técnicas sobre o curta-metragem que devem auxiliar no desenvolvimento da mesma.

As atividades foram pensadas para estudantes do sexto ano do Ensino fundamental II do ensino regular, esses estudantes têm faixa etária entre 11 e 14 anos de idade. Diante disso, foram necessárias as adaptações nas perguntas sobre os elementos de análise da gramática do design a fim possibilitar uma melhor compreensão pelos estudantes e, também, por professores que ainda não conhecem profundamente os termos da Pedagogia de Múltiplos Letramentos.

Vejamos: Como os personagens são descritos? Qual o tipo de locação/locações escolhido(s) pelo produtor? Quais lugares são representados? Qual é a localização deste curta-metragem? Como os elementos do vídeo (plano, enquadramento, definição de bordas) estão organizados? .

Essas perguntas vão direcionando discentes e docentes na busca pela interpretação e na construção do conhecimento sobre o design em estudo, com elas é possível refletir, dialogar, questionar sobre os processos de criação de significado e modos de significação.

A fim de explorar o ensino multimidiático defendido pelos pesquisadores dos múltiplos letramentos, foram pensadas atividades que abordassem os diferentes modos de significação (gestuais, táteis, orais, de áudio, escritos, visuais e espaciais), portanto, propus atividades como: apresentação oral, construção de mapa conceitual, tomada de nota escrita, produção de vídeo, produção de podcast entre outras, pois segundo Kalantzis *et al.* (2020, p. 184):

A sinestesia é uma maneira poderosa de apoiar e aprofundar o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que se pode escolher expressar algo em palavras ou construir mais sentido usando uma figura ou um diagrama.

A sinestesia ou alternância de modos é um dos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, ela fornece aos estudantes a possibilidade e a oportunidade de se expressarem da forma mais confortável possível, sem, contudo, lhes privar da possibilidade de experimentar modos não tão confortáveis para eles. O foco do Letramento no modo escrito durante anos, conforme discuti nos capítulos anteriores, no processo de ensino e aprendizagem fez com que muitas crianças e jovens deixassem de se expressar em diferentes modos.

Agora, portanto, promover atividades com a diversidade de modos de significação permite expandir o conceito de Letramentos incluindo as novas mídias digitais, reconhecendo os alunos como produtores de significado (não apenas receptores) e focando na construção de significado como transformação.

Além disso, a disposição da sala de aula revela significados espaciais no processo de aprendizagem, por conta disso, propus em determinada atividade a disposição da sala em formato de círculo. Considerando o contexto do colégio militar em que os alunos são dispostos em fileiras e em ordem alfabética, mudar a configuração da sala de aula já traz para a atividade uma significação e uma quebra de expectativa positiva em relação aos discentes. O círculo na sala de aula possibilita que estudantes olhem uns para os outros sem hierarquia e isso favorece o diálogo e a interlocução entre eles.

Pensando, ainda, nessa interação de qualidade entre os estudantes, as cenas – conjunto de atividades pensadas para uma semana de aula, considerando que a carga horária semanal de língua portuguesa de 4 horas/aula – iniciais trazem a proposta de atividade em grupos, depois, em dupla e, por fim, individualmente. Esse esquema foi pensado para que os estudantes fossem criando autonomia e confiança durante a realização das atividades.

Experimentar a realização das atividades em grupo permite que eles se conheçam melhor, que aprendam a dialogar, a discutir (sem brigar), a respeitar as diferenças entre eles e que possam construir significados coletivamente de modo que as subjetividades sejam consideradas.

A avaliação, de acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos, está dividida em três tipos básicos: avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação



diagnóstica é para descobrir o que os alunos já sabem ou que ainda precisam aprender (KALANTZIS et al, 2020), por isso, propus essa avaliação na primeira cena para descobrir o que os estudantes já sabiam, ou não, sobre os conceitos de texto, curta-metragem, filme, entre outros e poder dar seguimento com as atividades.

No decorrer das cenas, propus avaliação formativa, que é uma avaliação feita durante o processo de aprendizagem para dar um retorno aos alunos e professores e ajudar na aprendizagem enquanto aprendem (KALANTZIS *et al.*, 2020). Com os resultados da avaliação formativa é possível reformular o planejamento ou a sequência das atividades, por isso, a Proposta em questão não engessa as atividades em sequências rígidas, elas podem ser desenvolvidas de acordo com a realidade de cada turma.

No final, conforme sugestão de Kalantzis *et al.* (2020, p. 384):

[...] queremos sugerir que, no futuro próximo, nos ambientes de ensino e aprendizagem dos alunos mediados por computador, toda avaliação possa ser formativa e que a avaliação sumativa não seja mais que uma visão retrospectiva do desempenho e do progresso dos alunos.

Proponho uma avaliação integrada (formativa e sumativa) na qual os estudantes, individualmente, vão fazer a leitura de um curta-metragem de sua escolha e, posteriormente, apresentar essa leitura no *design* que ele julgar mais confortável para eles. Após isso, os estudantes vão divulgar suas produções para a comunidade escolar e externa, para isso, podem usar plataformas digitais e/ou espaços físicos da escola como a sala de aula e o auditório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Memorial Acadêmico discuti sobre a importância da linguagem multimidiática no processo de construção de significados dos textos e sobre como a Pedagogia de Multiletramentos contribui para o trabalho pedagógico com o texto multimidiático. Me pautei nas ideias e estudos de Daley (2010) e de Kalantzis *et al.* (2020), considerando como ponto de partida, discussões que perpassaram pelas aulas de língua portuguesa, pois esta, através multiletramentos, propicia o aprimoramento da leitura, sob a perspectiva multimidiática, porque possibilita aos alunos a construção de significado dos textos.

Assim, ao finalizar esta parte do trabalho, a premissa consistiu na sintetização e exposição do percurso traçado, bem como meu ponto de vista em relação a ele. Inicialmente, considerei que as pesquisas e reflexões feitas neste trabalho, resultaram na construção da Proposta Didática: “Cenas para a construção do conhecimento sobre o *design* curta-metragem”. Pensar, inclusive, que o letramento tradicional, da letra, não é mais suficiente para o contexto social em que nos encontramos e que o modo acelerado nas mudanças sociais com a ampliação do uso da tecnologia digital da informação e da comunicação e os diferentes modos de produção, distribuição e recepção de textos exigem dos agentes sociais posturas de participação diferentes.

Dentro desse cenário, é possível perceber, a partir da práxis vivenciada com a construção da Proposta didática com o *design* curta-metragem, que já não somos apenas espectadores. Somos, também, autores nesse processo de construção de significados – e que existem de forma crítica no mundo do trabalho, como cidadão e no mundo da vida privada.

Dentro desse contexto, o arcabouço teórico-prático utilizado para discutir estas questões elencadas acima e uma visão mais abrangente dos Letramentos passaram por estudos sobre a linguagem multimidiática (DALEY, 2010), Pedagogia de Multiletramentos (CAZDEN, 2021) e (KALANTZIS *et al.* (2020), criação de curta-metragem (MOLLETA, 2019), Análise de discurso crítica (RAMALHO; RESENDE, 2006), Multimodalidade e semiótica social (SILVESTRE; VIEIRA, 2015), dentre outros, os quais permitiram traçar um percurso histórico pessoal e profissional de mim enquanto professora-pesquisadora, quando da exposição das experiências dos

letramentos da infância que se entrelaçam com os letramentos da profissional em formação.

Ao considerar a problemática associada à minha *práxis* como docente, ao logo do trabalho educativo percebi que, na escola, as atividades desenvolvidas em sala de aula, ainda são insuficientes, para promover a formação de um leitor multimidiático. E, dentro desse contexto, toda a discussão trazida, a experiência vivenciada ao longo do meu processo formativo e enquanto docente possibilitou e contribuiu, de forma significativa, para a construção da Proposta Didática, apresentada como produto do Projeto de Pesquisa e para a ampliação do conceito de Letramento. A partir de agora compreendo letramento como: multiletramentos, passando por discussões teóricas e práticas acerca das abordagens do Letramento: didática, autêntica, funcional e crítica.

Evidenciei, durante as pesquisas, que todas essas abordagens do letramento contribuíram significativamente para o que, hoje, chamamos de Multiletramentos. E este trabalho me mostrou, também, como a BNCC está relacionada aos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos. Isso fica mais explícito quando evidencia que as habilidades e competências elencadas neste documento dialogam, em alguma medida, com as propostas da Pedagogia dos Multiletramentos, em uma abordagem de como o uso didático do curta-metragem foi/tem sido feito nas escolas considerando apenas as questões temáticas dele.

Buscando responder ao questionamento feito sobre como o trabalho didático-pedagógico com textos multimidiáticos, nas aulas de língua portuguesa, pode desenvolver a capacidade de leitura crítica dos estudantes, neste trabalho, defendi veementemente, a necessidade de ampliação do estudo/leitura do curta-metragem. Para isso, considerando as questões da multimodalidade e a sinestesia pois verifiquei em sites direcionados para professores que as propostas de uso didático do curta-metragem se restringiam às questões temáticas.

Não diferente, a resposta para o questionamento feito sobre quais aspectos são importantes na estruturação de uma Proposta Didática para a formação do leitor multimidiático está no entendimento de que a busca pela compreensão e do aprendizado se dá através dos processos de idealização, produção, finalização e exibição do curta, quando foi de fundamental importância a minha participação do curso de Alfabetização audiovisual para educadores. Esse curso me proporcionou conhecer melhor este *design*, reforçando a necessidade de estudá-lo como arte, como

texto multimidiático e não apenas estudar a temática trazida por ele e, conseqüentemente, aplicando-o em sala de aula.

Nesse percurso, percebi que as pesquisas sobre a multimodalidade e sobre o *design* curta-metragem evidenciam questões de Semiótica social e Análise crítica do discurso que devem ser consideradas quando da leitura deste *design* multimidiático.

O curta-metragem, considerado em minha pesquisa como um texto multimidiático, possui elementos linguísticos e semióticos que exigem dos seus leitores uma visão crítica em relação a eles. Para fazer essa leitura crítica, reflexiva, que vai além das questões temáticas do curta-metragem foi necessário compreender como ele é idealizado, produzido e veiculado, e os estudos e ensinamentos de Molleta (2019) permitiram que essas informações técnicas me ajudassem a construir a Proposta Didática e a fazer a leitura do curta Vida Maria, juntamente com a proposta de gramática do *design* da Pedagogia dos Multiletramentos.

Nesse cenário, a conclusão a que eu cheguei foi a de que a escola, enquanto agência institucionalizada de promoção dos Letramentos, e os professores devem optar por uma Pedagogia que contemple as questões da contemporaneidade, de modo que os estudantes sejam, de fato, agentes sociais e possam compreender a diversidade linguística e cultural do Brasil.

A diversidade linguística passa por questões de produção, veiculação e consumo de textos e do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação e a diversidade cultural e social. Passam, ainda, por questões da vida das pessoas que produzem, veiculam e consomem esses textos imprimindo neles suas marcas pessoais, profissionais, raciais e políticas para construir significado.

A necessidade de se comunicar – aqui entendendo a comunicação como um ciclo de construção de significados – faz com que os estudantes precisem constantemente das habilidades de negociação e leitura crítica do mundo, pois lidar com diferentes culturas, dialetos, identidades, discursos e equacionar isso de maneira que o respeito ao outro seja privilegiado não é uma tarefa fácil. Por isso, compreendemos que a escola precisa considerar a Pedagogia dos Multiletramentos como adequada para ampliar a capacidade de leitura crítica dos estudantes e possibilitar, ainda que discretamente, uma mudança social, pois essa Pedagogia busca a formação integral dos estudantes e o processo dessa formação é árduo, inovador e acontece na tensão.

Este Memorial Acadêmico possibilita refletir sobre uma nova Proposta Didática apresentada, de modo amplo, buscando o aprimoramento do uso da leitura numa perspectiva multimidiática, por parte dos alunos. Busca guiar não somente os alunos, mas, também, os docentes para uma nova forma de promover o ensino-aprendizagem da Língua portuguesa, na concretização de uma prática escolar de leitura que contemple diferentes modos semióticos.

## REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Simone Souza de; SANTOS, José Henrique de Freitas. (Orgs.) **Redes de aprendizagem entre a escola e a universidade**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- ALCÂNTARA, Jean Carlos Dourado de. **Curta-metragem**: gênero discursivo propiciador de práticas multiletradas. Cuiabá: UFMT, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CAZDEN, et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinho *et al.*). Belo Horizonte: LED. 2021.
- DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, n.2, p.481-491, 2010.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues faria. **Escri(tu)ra de si e a alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem, poder e discriminação. In: GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas: UNICAMP, 2005.
- KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.49, n.2, p.455-479,2010.
- MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**: uma proposta para produção de baixo custo. 4.ed. São Paulo: Summus, 2019.
- MUSSI, Marcus Vinícius Freitas (Org.). **Linguística Aplicada**: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 1996.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 183-211.

SILVESTRE, Carminda.; VIEIRA, Josenia. **Introdução à multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-funcional, Análise de discurso crítica, Semiótica social**. Brasília: 2015.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

**ANEXO**



## ANEXO A

PLANO de AULA DO SITE: [www.tamandua.tv.br](http://www.tamandua.tv.br)**Plano de aula**

Beethoven

Filme utilizado: Beethoven.

Data da inclusão: 12/05/2022.

Etapa/Nível de ensino: ensino médio, ensino fundamental – anos finais.

Componente curricular/disciplina: linguagens, arte.

Professor – autor: Mylene Oliveira – Tamanduá EDU.

**Objetivo da aprendizagem:**

Caro professor, o vídeo **Beethoven** faz parte da série “**Ilustrando História**” e pode ser trabalhado com os alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com alicerce na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O episódio aborda a vida e os feitos de Beethoven, um dos maiores pianistas e compositores do mundo. O músico alemão estudou a área desde a infância e desenvolveu habilidades musicais, mas enfrentou um grande problema: a perda de audição. Nem com essa dificuldade Beethoven deixou de fazer o que mais amava e continuou criando suas composições.

A partir do vídeo, é possível discutir sobre a importância da arte, além da busca por conhecimento e a relevância de estudar esse e outros músicos. Sendo assim, essa produção audiovisual pode ser assistida pela turma ou de forma individual. De qualquer modo, cabe a você, professor, proporcionar uma reflexão coletiva, além de outras atividades que abordem os assuntos discutidos, como debates, leituras complementares e pesquisas, com o intuito de desenvolver o senso crítico dos educandos, estimular a autonomia e incentivar a busca pelo conhecimento.

Além disso, como sugestão de atividade, faça um círculo com a turma e coloque algumas composições de Beethoven. Peça para os alunos ouvirem cada música de olhos fechados e, posteriormente, cada um deve contar que emoção a composição despertou, além de lembranças e ideias.

Por fim, confira a classificação das habilidades por competência a partir das áreas definidas pela BNCC.

**ENSINO FUNDAMENTAL****Arte**

**1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos**

**tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.**

(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

## **ENSINO MÉDIO**

### **Linguagens e suas Tecnologias**

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

#### **Habilidades**

EF15AR13 – Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical,

#### **Habilidades**

EF15AR13 – Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.

EF69AR16 – Analisar criticamente, por meio da apresentação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

EM13LGG602 – Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participara, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

## APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**LAIZE DE JESUS GAMA SOARES**

**PROPOSTA DIDÁTICA: CENAS PARA CONSTRUÇÃO DO  
CONHECIMENTO SOBRE O DESIGN CURTA-METRAGEM**

Proposta didática apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras,  
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Instituto de Letras, da  
Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para o título de Mestre  
em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Neves Pereira.

Salvador  
2023

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Soares, Laize de Jesus Gama

PROPOSTA DIDÁTICA: Cenas para construção do conhecimento sobre o design curta-metragem / Laize de Jesus Gama Soares. - Salvador, 2023.

17 f.

Orientador: Júlio Neves Pereira.

(Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2023.

1. Proposta didática. 2. Multiletramentos. 3. Multimodalidade. 4. Curta-metragem. I. Pereira, Júlio Neves. II. Título.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>2</b>
<b>1 CENA 1.....</b>	<b>4</b>
<b>2 CENA 2 .....</b>	<b>6</b>
<b>3 CENA 3.....</b>	<b>9</b>
<b>4 CENA 4.....</b>	<b>11</b>
<b>5 MATERIAL DE APOIO .....</b>	<b>12</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>17</b>

## APRESENTAÇÃO

Tendo como base teórica a Pedagogia dos Multiletramentos apresento a seguir uma Proposta didática com o design curta-metragem. A Proposta está organizada da seguinte forma:

- Primeiro, apresenta informações mais técnicas como: objetivo, prática de linguagem, design, público-alvo, propósitos comunicativos, informações acerca de como a Proposta dialoga com os princípios e critérios da BNCC.
- Em seguida, divididas pelo que denomino de “cenas” e “tomadas”, elenco e explico as atividades pensadas para serem desenvolvidas em sala de aula usando as sugestões de perguntas propostas por Kalantzis *et al* (2020) para cada item dos elementos de análise da gramática do design – algumas adaptações foram feitas para melhor compreensão delas pelos alunos e professores.
- Finalizo com instrumentos de apoio sobre o curta-metragem e sobre os modos de significação que devem auxiliar no desenvolvimento das atividades didáticas.

## **CENAS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O DESIGN CURTA-METRAGEM**

**Objetivo:** proporcionar o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura do *design* curta-metragem com base na Pedagogia dos multiletramentos.

**Design:** curta-metragem

**Público-alvo:** alunos e alunas do sexto ano do ensino fundamental, faixa etária entre 11 e 14 anos.

**Propósitos comunicativos:** informar, divulgar uma ação ou uma marca, problematizar e conscientizar sobre determinados temas.

### **Como esta Proposta está alinhada à BNCC**

**Práticas de linguagens:** análise linguística/semiótica e leitura

**Competências da BNCC, específicas de língua portuguesa, contempladas nesta Proposta:**

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e Multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

7.Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

**Objetos do conhecimento:** Estratégia de leitura. Relação entre textos. Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos

**Habilidades BNCC:**

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo,



profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição).

(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.

(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais[...].

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**OBS: As CENAS foram pensadas para serem trabalhadas em uma semana de aulas, pensando na carga horária semanal de língua portuguesa de 4 horas/aula.**

## **CENA 1**

**(Prática situada, Instrução explícita e Enquadramento crítico)**

### **TOMADA 1**

Apresentar e explicar aos alunos o Projeto.

Solicitar que os alunos tragam para a aula relatos - orais ou escritos – sobre os filmes que estão familiarizados ou acostumados a assistirem.

A partir desses relatos será feita uma avaliação diagnóstica.

### **TOMADA 2**

#### **Avaliação diagnóstica:**

Em roda de conversa, diagnosticar o que os alunos já sabem sobre texto, curta-metragem e leitura, socializando suas experiências com os colegas por meio dos seus relatos pessoais.

Roteiro para Roda de conversa (sugestão):

Vocês costumam assistir a filmes? Quais tipos de filmes?

O que é texto para vocês? O que é leitura? Você gosta de ler? Alguém na sua casa conta histórias para você? Quais tipos de histórias você já teve contato? O que é filme para vocês? Filme e curta-metragem são a mesma coisa? Você gosta de assistir a filmes? É possível ler um filme? Outros questionamentos podem ocorrer.

### **TOMADA 3**

A professora deve exibir o curta-metragem “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo” (link: [Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore - YouTube](#)) e iniciar a leitura dele com base nos cinco elementos de análise da gramática do design (**referência, diálogo, estrutura, situação e intenção**). Essa leitura pode ser feita de maneira oral com todos os discentes participando.

**Observação:** Esse primeiro momento de leitura deve ser mediado pela professora e feito de forma mais ampla (sem enfatizar muitos detalhes) de modo que os estudantes possam compreender aos poucos esse processo.

Perguntas para ler ou analisar o *design* curta-metragem (geral):

**Referência:** O que os significados do curta-metragem descrevem? Os significados se referem a quem/o quê? Qual é o tema abordado no curta-metragem?

**Diálogo:** Como o espectador está conectado às imagens, sons, gestos? Como os acontecimentos/ações da narrativa surgem? Quem/o que faz com eles se deem e quais os seus efeitos? Como as pessoas estão interagindo nas cenas do curta-metragem?

**Estrutura:** Como os recursos usados para construir significados, em geral, se mantêm juntos? Como as imagens do curta-metragem estão relacionadas ao som ou a trilha sonora dele? Como é a organização do curta-metragem?

**Situação:** Em que contexto(s) o curta-metragem está localizado? Onde este curta pode ser encontrado? Como o tema se encaixa no contexto mais amplo de significação?

**Intenção:** Quais são os interesses e motivações dos personagens? Como o significado, seu contexto e sua recepção revelam os interesses dos envolvidos? Como o produtor do curta considera seu público?

Fonte: Adptado de: KALANTZIS *et al.*, 2020

#### **TOMADA 4**

O docente deve explicar aos alunos sobre os modos de significação existentes: visual, tátil, espacial, gestual, de áudio, escritos e orais. (ver um resumo sobre esses conceitos em anexo)

Para finalizar esta etapa, solicitar aos alunos, por meio de narrativas orais, a socialização da experiência de analisar o curta-metragem “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo”.

Solicitar que os estudantes pesquisem sobre curta-metragem (se for possível na própria escola ou em casa) procurando responder em suas pesquisas as seguintes perguntas: o que é o curta-metragem? Como é produzido? Quem produz? Como produz? Como se dá o processo de criação, produção e finalização de um curta-metragem? Qual o propósito comunicativo/finalidade?

### **CENA 2**

**(Prática situada, instrução explícita e enquadramento crítico)**

#### **TOMADA 1**

A professora ou professor deve explicar aos alunos os conceitos básicos de criação, produção e finalização de um curta-metragem. (Ver esses conceitos em anexo).

Elaboração, em grupos, de um mapa conceitual sobre o *design* curta-metragem a partir da pesquisa que realizaram anteriormente e das explicações fornecidas pelo(a) professor(a).

Observação: Durante a elaboração deste mapa conceitual o professor pode disponibilizar aos discentes os “Conceitos sobre o curta-metragem” em anexo.

#### Roteiro de perguntas base para elaboração do mapa conceitual:

O que é o *design* curta-metragem? Qual o objetivo do *design* curta-metragem? Normalmente, onde ele é exibido? Quais recursos – visual, tátil, espacial, gestual de áudio, escritos e orais – podemos perceber num curta-metragem? Qual/quais se sobressai(em)? Quais recursos são necessários para ele ser produzido? Os temas abordados nos curtas são socialmente importantes? Quem produz curtas? Por que produz?

### **TOMADA 2**

#### **Avaliação formativa:**

O professor fará a observação dos mapas conceituais e questionamentos para sanar possíveis dúvidas dos discentes.

Socialização dos mapas conceituais produzidos pelos alunos em forma de apresentação oral, em equipes.

### **TOMADA 3**

Apresentação do curta-metragem “Vida Maria” (link: [Vida Maria - YouTube](#)) suprimindo os aspectos sonoros e orais do curta.

Após assistirem ao curta sem os aspectos sonoros e orais, abrir uma roda de conversa para discutir algumas questões:

- ✓ O fato de ter assistido sem o som comprometeu o entendimento? Por quê? Como? O som faz parte do texto?

## TOMADA 4

Assistir novamente, agora com o som, e retomar a discussão voltando-se para os recursos multimidiáticos (visuais, sonoros e orais) do curta-metragem.

Essa leitura deve ser mediada pela professora direcionando os discentes a refletirem como os recursos visuais, sonoros e orais foram usados juntos para produzir a mensagem deste curta-metragem.

Os alunos devem anotar em seus cadernos (ou em outro suporte como o computador) as respostas das perguntas e as informações que julgarem necessárias.

Perguntas para ler ou analisar o *design* curta-metragem considerando os recursos: visuais, sonoros e orais:

**Referência:** Como os personagens estão vestidos? Quais as características físicas dos personagens? Qual o tipo de locação/locações escolhido(s) pelo produtor? Quais lugares são representados? Qual é o significado do ritmo da trilha sonora? Como é a referência ao tempo? Como os personagens são perceptíveis nos sons que produzem? Quais são as características audíveis distintivas da fala dos personagens? Como os personagens estão conectados na fala? Quais as principais características do elenco?

**Diálogo:** Como os personagens estão relacionados aos espectadores? Como a fala dos personagens está relacionada com os espectadores? O que o uso desses planos significam? Qual relação do uso desses planos com os espectadores? Como os movimentos da câmera dialogam com espectadores? Como a música deste curta-metragem está relacionada aos espectadores? Como o espectador está conectado com a escolha do(s) plano(s)?

**Estrutura:** Como os elementos do vídeo (plano, enquadramento, definição de bordas) estão organizados? Quão realisticamente as ideias ou informações são retratadas no vídeo? Como a sequência de som é estruturada para passar uma mensagem? Quais meios são usados para reproduzir o som? De que modo os personagens falam, gritam,

sussurram? Quais os planos usados ou que predominam neste curta? Como os movimentos da câmera estão estruturados para passar uma mensagem?

**Situação:** Qual é a localização deste curta-metragem? Como os efeitos sonoros e visuais são enquadrados no/pelo contexto? Como se dá (dão) a(s) fala(s) dos personagens?

**Intenção:** Como o criador/produtor deste curta-metragem tenta chamar a atenção do espectador? Qual intencionalidade deste curta? O que os efeitos sonoros, o som e a trilha sonora deste curta sugerem? De quem são os interesses ao se usar (ao não) uma determinada forma de falar?

Fonte: Adaptado de: KALANTZIS *et al.*, 2022.

## CENA 3

### (Enquadramento crítico, Prática transformada e Prática situada)

#### TOMADAS 1 e 2

Após duas leituras de curtas-metragens mediadas pela professora, os estudantes irão realizar uma leitura de dois curtas em conjunto com os colegas.

A professora ou professor deve dividir a turma em quatro equipes e, posteriormente, dividir as equipes em duas etapas: duas equipes assistirão e analisarão o curta-metragem “Amor pelo cabelo” (link: [AMOR AO CABELO - Hair love \(dublagem em Português\) - YouTube](#)) e as outras duas equipes o curta-metragem 5 fitas (link: [5 fitas \(portacurtas.org.br\)](#))

As equipes podem assistir aos curtas em sala de aula usando seus celulares ou no laboratório de informática da escola ou, ainda, pode ser feita a exibição por meio de data show.

Baseadas nas perguntas para ler ou analisar o curta-metragem (descritas na Cena 2) e dos conceitos sobre criação, produção e finalização do curta-metragem (em anexo) as equipes devem analisar os curtas. Neste momento, as intervenções do professor

devem ser mínimas para que os estudantes busquem explorar e aprender mais entre eles sobre o *design* curta-metragem.

#### Avaliação formativa:

Nesta etapa, o professor fará uma avaliação formativa andando pela sala de aula e anotando como estão as discussões em grupo. Caso seja necessário, deve rever a sequência das atividades aqui propostas e fazer os ajustes de acordo com o resultado da turma.

### **TOMADA 3**

Elaborar uma tabela comparativa entre os curtas “Amor pelo cabelo” e “5 fitas” .

Essa tabela pode ser feita no quadro e cada componente das equipes pode ir preenchendo-a de acordo com a orientação fornecida pela professora. Outra forma de preencher a tabela de forma compartilhada é usando as plataformas digitais de compartilhamento de textos.

Modelo possível da tabela comparativa:

<b>Elementos da gramática do design</b>	<b>Curta-metragem Amor pelo cabelo</b>	<b>Curta-metragem 5 fitas</b>
<b>Referência</b> A que os significados se referem?		
<b>Diálogo</b> Como os significados conectam as pessoas que estão interagindo?		
<b>Estrutura</b> Como os significados, em geral, se mantêm juntos?		

<p style="text-align: center;"><b>Situação</b></p> <p>Como os significados são moldados pelo contexto?</p>		
<p style="text-align: center;"><b>Intenção</b></p> <p>A que interesses esses significados servem?</p>		

#### **TOMADA 4**

##### Avaliação formativa:

Após a construção deste quadro comparativo entre os curtas-metragens os estudantes, juntamente com a professora ou professor, devem discutir, refletir e dialogar sobre as semelhanças e diferenças entre ambos e como foram feitas as leituras dos curtas-metragens.

Para realizar esta atividade é interessante que se coloque as cadeiras organizadas em forma de círculo para que os discentes possam ouvir e olhar melhor uns aos outros.

#### **CENA 4**

##### **(Enquadramento crítico e Prática Transformada)**

#### **TOMADAS 1 e 2**

Para finalizar as atividades de leitura dos curtas-metragens, os estudantes vão escolher um curta de seu interesse e fazer uma leitura/análise dele, individualmente, usando como base para esta leitura as perguntas já trabalhadas nas cenas anteriores (referência, diálogo, estrutura, situação e intenção) e os conceitos sobre curta-metragem.



## TOMADAS 3 e 4

### Avaliação formativa e sumativa:

Reunião de organização das apresentações das leituras/análises.

As apresentações podem ser no formato de: vídeos, *podcast*, textos escritos, slides, etc. (a escolha deve ficar a critério dos discentes)

A apresentação pode ser feita na própria sala de aula, no auditório ou outro lugar possível de realizar, ou, ainda, por meio de um *blog* ou site da turma onde o alcance das atividades postadas seria maior.

## MATERIAL DE APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CENAS

**Essas informações e explicações da linguagem técnica sobre a criação, produção e finalização do curta-metragem visam instruir discentes e docentes para facilitar a leitura do curta-metragem.**

**ROTEIRO:** É onde tudo começa: o primeiro passo para transformar uma ideia efêmera em algo concreto e palpável.

É no roteiro que é possível imaginar uma história do início ao fim na ordem cronológica e, também, responder às seguintes perguntas básicas: Quem é o protagonista? Quem, ou o quê, é seu antagonista? Qual é o conflito principal do personagem? Qual é o conflito principal da história?

**ENREDO:** É a maneira como vamos contar a história e apresentar os personagens.

**ARGUMENTO:** É o desenvolvimento do enredo, porém muito mais detalhado. Pelo enredo sabemos *o que* vai acontecer com os personagens e a história; pelo argumento vamos saber *como* tudo vai acontecer.

**ESCALETA:** É a pré-formatação do roteiro.

**O DIRETOR:** É um autor que escreve com a lente da câmera.

### Linguagem de direção:

- ✓ **Decupagem técnica:** refere-se à escolha da imagem mais adequada para cada palavra, frase ou parágrafo de um roteiro.
- ✓ **Corte:** é o momento que limita o início e o fim de uma ação em imagem.

- ✓ **Sequências:** conjuntos de ações que acontecem uma após a outra, em lugares diferentes, todas relacionadas com o mesmo tema ou situação.
- ✓ **Cenas:** ações que acontecem no mesmo lugar.
- ✓ **Tomadas:** são as menores unidades de ação de cada cena, gravadas sem corte.
- ✓ **Plano:** é aquilo que a câmera vê.
- ✓ **Contraplano:** é a imagem oposta de um plano anterior.

### Tipos de plano e movimento de câmera:

- ✓ Plano geral: a câmera vê todo o ambiente onde está o objeto da ação.
- ✓ Plano aberto: o tema ou personagem já ocupa uma parte maior da imagem, porém ainda se percebe sua relação com o ambiente.
- ✓ Plano americano: os personagens são visualizados até um pouco acima dos joelhos.
- ✓ Plano conjunto: é formado pela combinação de um personagem com um objeto, ou pela combinação de mais de um personagem em cena.
- ✓ Plano médio: apresenta o personagem até um pouco acima da cintura, permitindo que o espectador se aproxima mais dele.
- ✓ Plano fechado: também conhecido como primeiro plano, mostra o personagem dos ombros até o alto da cabeça.
- ✓ Close-up: a câmera mostra apenas o rosto de um personagem.
- ✓ Plano detalhe: também conhecido como primeiríssimo plano, é utilizado para mostrar detalhes significativos de um personagem ou objeto.
- ✓ Plano subjetivo: é o plano que se torna os olhos do personagem fazendo com que o espectador veja o que ele vê e sinta o que ele sente.
- ✓ Primeiro e segundo plano: é a forma de priorizar o elemento que deve ser mostrado ao público, trabalha muito com a proporção e a dimensão dos objetos.
- ✓ Plongê: é como se a câmera fosse dar mergulho de cima para baixo no objeto ou personagem.
- ✓ Contraplongê: posição inversa ao do plongê.

### Movimentos de câmera:

- ✓ Panorâmica: a câmera gira em seu próprio eixo, paralelo ao plano que está sendo gravado.
- ✓ Travelling: a câmera sai de seu lugar fixo e percorre um caminho, acompanhando a ação ou um personagem.
- ✓ Plano-sequência: a câmera acompanha a ação do personagem durante uma cena ininterruptamente, ou seja, sem corte.
- ✓ Zoo: a câmera foca, de forma rápida e repentina, o objeto da imagem.

**ELENCO:** a escolha do elenco define a estética e a capacidade de comunicação de um vídeo, principalmente de curta-metragem, pois há pouco tempo para convencer o público de que estamos contando uma boa história.

**LOCAÇÃO:** espaço físico onde serão gravadas as cenas, como uma casa, uma rua, uma loja, etc.

**CLAQUETE:** é um acessório que serve para organizar as imagens e sincronizá-las com o áudio, que nas produções maiores é captado com equipamento separado, e também para facilitar a montagem posterior de todas as cenas filmadas com os áudios captados.

**FOTOGRAFIA:** o fotógrafo utiliza as imagens dentro de cada plano, combinando, basicamente, enquadramento, luz, sombra e cores. A fotografia contribui para sintetizar a ideia estabelecida em cada um dos planos para compor uma unidade estética.

**O DIRETOR DE FOTOGRAFIA:** determina qual enquadramento é mais apropriado para aquele plano, que tipo de luz será utilizado, onde deve haver sombra ou não, que cores devem sobressair.

**PRODUÇÃO:** a produção torna possível a realização de uma ideia já elaborada no papel.

**PRODUTOR:** é o indivíduo que controla os recursos, o dono do estúdio ou investidor do projeto.

**PRODUTOR EXECUTIVO:** é o responsável por administrar os recursos captados e viabilizados pelo produtor.

**DIRETOR DE PRODUÇÃO:** é o responsável pela realização do filme na prática.

**EDIÇÃO E MONTAGEM:** Editar é basicamente retirar pequenos trechos para que o público assista somente ao necessário. Editar e montar filmes ou vídeos é hoje uma arte que exige, além do domínio da linguagem técnica, um olhar artístico.

### **Linguagem de edição:**

- ✓ Ilha de edição: nome popular de antigos equipamentos nos quais havia um sistema de edição(linear) cercado de aparelhos de videotape para reprodução e gravação.
- ✓ Edição linear: sistema analógico de edição de vídeo, por meio de gravação de fita para fita, no qual se interligam no mínimo quatro equipamentos: dois que reproduzem a imagem bruta, um que grava as imagens selecionadas e outro que as edita.
- ✓ Edição não linear: o editor tem a liberdade de manipular as imagens como preferir, podendo apagar e reeditar uma sequência do início, do meio ou do fim sem prejudicar o resultado final.
- ✓ Corte seco: suprimir imagens que não são relevantes na narrativa e podem ser excluídas sem prejudicar seu entendimento.
- ✓ Tempo de corte: refere-se ao que deve ser cortado no início e no fim de cada tomada e é conhecido também como “cortar a cabeça e o rabo da cena”.
- ✓ Efeito de fusão: é quando a imagem A se funde gradativamente com a imagem B.
- ✓ Fade-in e fade-out: é um efeito em que a imagem se funde com um fundo neutro, que pode ser de qualquer cor.
- ✓ Wipe: efeito de transição que “arrasta” a próxima imagem.

- ✓ Imagem fullscreen: a imagem toma toda a tela.
- ✓ Imagem widescreen: é necessário preencher as partes superior e inferior da tela com tarjas pretas para que a imagem fique na mesma proporção do cinema.
- ✓ Timeline: é a principal ferramenta de edição de um programa de edição de vídeo não linear, com a qual serão organizados, editados e montados o áudio e as imagens do vídeo.

**SONOPLASTIA:** é a organização do som, a união da música com o efeito sonoro.

Os três elementos sonoros do curta-metragem:

- ✓ Trilha sonora: deve conduzir emocionalmente a história.
- ✓ Efeitos sonoros: responsáveis por aproximar a obra audiovisual da nossa realidade, podem fazer a história avançar da mesma forma que a imagem.
- ✓ Som direto: é captado pela câmera no momento da gravação da cena, ou seja, o som ambiente, os diálogos dos atores, etc.

**CRÉDITOS INICIAIS:** apresentam o nome do filme ou vídeo, a produtora responsável, o elenco principal e a equipe de criação.

**CRÉDITOS FINAIS:** surgem depois que a história termina. Em ordem hierárquica ou alfabética, apresentam o nome e a função de cada membro da equipe do curta-metragem, do diretor ao ajudante geral, incluindo equipe terceirizada, apoiadores, colaboradores, parceiros, patrocinadores, bem como agradecimentos a pessoas e instituições que colaboraram de alguma forma para a realização do projeto.

## OS MODOS DE SIGNIFICAÇÃO

Os modos de significação são: significado escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral.

**Significado escrito:** leitura e escrita. Comunica significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outro(s) como um gatilho de mensagem.

**Significado visual:** construção de imagens estáticas ou em movimento, vendo imagens, cenas.

**Significado espacial:** posicionamento em relação ao(s) outro(s), criação de espaços e formas de movimentar em espaços e experimentação de significados espaciais como: proximidade, territorialidade, arquitetura, etc.

**Significado tátil:** construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentido, como toque, olfato, paladar e representação de significados táteis para si mesmo. Incluem sensações da pele, apreensão, aroma, objetos manipuláveis e ações como cozinhar e comer. Para aqueles sem a capacidade corporal de ver, a linguagem

escrita pode ser traduzida em sua totalidade em significado tátil, por exemplo, em forma de Braille.

**Significado gestual:** comunicação através de movimentos do corpo, dança, sequência de ações, cerimônia e rituais.

**Significado sonoro:** comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas.

**Significado oral:** comunicação na forma de fala ao vivo ou gravada; e audição.

Fonte: Adaptado de: KALANTZIS *et al.*, 2020, p.183.

## REFERÊNCIAS

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

FONTE: MOLETTA, Alex. **Criação de curta-metragem em vídeo digital**: uma proposta para produções de baixo custo. 4 ed. São Paulo: Summus, 2019.