

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

MARIANA LETTIERI FERREIRA

***CHECKLIST* PARA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
PAUTADA NA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

**ESPECIALISTA EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2019**



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

MARIANA LETTIERI FERREIRA

**CHECKLIST PARA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS
PAUTADA NA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob a orientação da Professora Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

**SÃO PAULO
2019**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

FERREIRA, Mariana Lettieri.

Checklist para Produção de Materiais Didáticos Pautada na Pedagogia dos Multiletramentos. / Mariana Lettieri Ferreira; orientadora Prof^a Dr^a Rosinda de Castro Guerra Ramos. São Paulo, 2019.

104 f.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. Pedagogia dos multiletramentos 2. *Checklist* para avaliação e produção de materiais didáticos em língua inglesa 3. Escola pública

“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.”

Guimarães Rosa

*Aos meus pais e irmão, que sempre me
apoiam e incentivaram.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre incentivaram e apoiaram os meus estudos.

Ao meu irmão querido, que sempre esteve comigo.

A minha querida avó Helena, que também sempre incentivou os meus estudos e cuidou de mim.

A todos os meus familiares que sempre me apoiaram.

A minha orientadora Profa. Dra. Rosinda Ramos, pelas valiosas contribuições para a realização deste trabalho.

A minha orientadora do mestrado Profa. Dra. Lucila Pesce, pelo apoio e por ter “abraçado” este projeto para que seja continuado nos estudos do mestrado.

Aos amigos e colegas da pós-graduação, que em meio às milhares de demandas seguiram firmes e alegres na caminhada todas as quintas-feiras. Em especial a minha querida amiga Lu, que é uma grande inspiração!

A equipe gestora e colegas de trabalho da EMEF, que sempre contribuíram para que eu conseguisse realizar este curso.

A Cultura Inglesa pela bolsa e o incentivo para a realização deste curso de pós-graduação.

As amigas queridas da USP que acompanharam o processo e as minhas “loucuras” acadêmicas.

Aos amigos do mestrado da UNIFESP que também sempre me deram uma palavra amiga de conforto e incentivo.

FERREIRA, Mariana Lettieri. **Checklist para Produção de Materiais Didáticos Pautada na Pedagogia dos Multiletramentos**. 2019. 104 f. Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica e documental criou uma *checklist* com as principais características da pedagogia dos multiletramentos para que os professores possam produzir e adaptar materiais didáticos pautados nessa concepção pedagógica. Para isso, primeiramente o trabalho ocupou-se em traçar um panorama nas definições de letramento, letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos, de maneira a entender os termos, bem como as principais características da proposição da pedagogia dos multiletramentos pelo Grupo de Nova Londres (1996). Essa pedagogia também continuou sendo estudada e atualmente é pensada a partir do conceito de “Aprendizagem por *Design*” (*Learning by Design*) (COPE; KALANTZIS, 2009, 2012, 2015). Após a apresentação dos conceitos, foram estudados quatro documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) que norteiam o trabalho com ensino de língua inglesa na Rede Municipal de Educação de São Paulo. O estudo analisou como a questão da pedagogia dos multiletramentos é abordada nesses documentos, de modo a justificar a adoção dessa pedagogia na produção e adaptação de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública municipal de São Paulo. Finalmente, para a produção da *checklist*, foi necessário aprofundamento teórico acerca da produção de materiais didáticos para o ensino de línguas (TOMLINSON, 2011/1998; LEFFA, 2007); a função, a avaliação e potencialidades do livro didático (RAMOS, 2009); observar propostas de *checklist* para avaliação e análise de materiais didáticos a partir dos Processos de Conhecimento propostos por Cope e Kalantzis (2009) e Rowland (2015); bem como os critérios estabelecidos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a escolha das obras.

Palavras chave: pedagogia dos multiletramentos; *checklist* para avaliação e produção de materiais didáticos em língua inglesa; escola pública

ABSTRACT

This bibliographical and documental research resulted in a checklist with the main characteristics of the pedagogy of multiliteracies in order to offer teachers a resource to produce and adapt didactic materials based on this pedagogical conception. Firstly, a panoramic study has been made in order to understand the definitions of literacy, literacies, multiple literacies and multiliteracies, also the main characteristics of the pedagogy of multiliteracies as proposed by the New London Group (1996). The pedagogy of multiliteracies has been studied and developed, and it is presented by the definition of “Learning by Design” (COPE; KALANTZIS, 2009, 2012, 2015) nowadays. After having presented these concepts, four documents of the Municipal Office of Education of São Paulo have been analysed, once they orientate the English teachers’ work. The focus was on how the pedagogy of multiliteracies is addressed in these documents, in a way that it justifies its adoption in the Municipal schools from São Paulo, so that teachers produce and adapt didactic materials to teaching English in this context. Finally, to produce the checklist, it was paramount further theoretical deepening on the materials development for teaching languages (TOMLINSON, 2011/1998; LEFFA, 2007); the role, evaluation, and potentialities of textbooks (RAMOS, 2009); observing *checklists* proposed to evaluate and analyse didactic materials based on the Knowledge Processes as proposed by Cope and Kalantzis (2009) and Rowland (2015); as well as the established criteria on the National Textbook Program, a Brazilian program that selects books to be adopted at public schools, called “Programa Nacional do Livro Didático” - PNLD.

Keywords: pedagogy of multiliteracies; a checklist for English materials development; public school

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 Letramento	16
1.2 Letramento(s), Letramentos Múltiplos e Multiletramentos	19
1.2.1 Pedagogia dos Multiletramentos.....	25
1.3 Multiletramentos e Pedagogia dos Multiletramentos	29
CAPÍTULO 2 – DOCUMENTOS OFICIAIS - ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.....	48
2.1 Currículo da Cidade de São Paulo	49
2.2 Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Língua Inglesa	55
2.3 Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II Língua Inglesa	59
2.4 Direitos de Aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral – Língua Inglesa	63
CAPÍTULO 3 – PRODUÇÃO DA CHECKLIST.....	72
3.1 Metodologia da Pesquisa.....	72
3.2 Produção de materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira.....	73
3.3 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	77
3.4 Produzindo uma Checklist	86
3.5 Checklist para produção de materiais didáticos pautados na Pedagogia de Multiletramentos.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Checklist</i> de tipos de atividade	41
Quadro 2 - Um exemplo de <i>checklist</i> para análise de materiais de língua e letramento, derivado do modelo metodológico de Processos de Conhecimento.....	89
Quadro 3 - Um exemplo de <i>checklist</i> para avaliação de materiais de língua e letramento, derivado do modelo metodológico de Processos de Conhecimento.....	90
Quadro 4 - Parte 1 da <i>Checklist</i> - Características Gerais do Material.....	93
Quadro 5 - Parte 2 da <i>Checklist</i> – Multiletramentos.....	95
Quadro 6 - Parte 3 da <i>Checklist</i> – Pedagogia dos Multiletramentos.....	97
Quadro 7 - Checklist para produção de materiais didáticos pautados na pedagogia dos multiletramentos.....	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos Multiletramentos	28
Figura 2 - Knowledge Processes	40
Figura 3 - Objetivos educacionais.....	43
Figura 4 - Matriz de Saberes	51
Figura 5 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 5 P's da Agenda 2030	52
Figura 6 - Eixos Estruturantes	66
Figura 7 - Direitos de Língua Inglesa	68
Figura 8 - Recorte critérios 36 a 42 da ficha 4 – Dos Textos	80
Figura 9 - Recorte critérios 55 a 58 da ficha 5 – Da compreensão escrita	81
Figura 10 - Recorte critérios 62 a 64, 67 e 68 da ficha 5 – Da produção escrita.....	81
Figura 11 - Recorte critérios 72 a 74, 78 e 79 da ficha 7 – De compreensão oral	82
Figura 12 - Recorte critérios 92 e 93 da ficha 8 – Da expressão oral.....	82
Figura 13 - Recorte critérios 95 a 107 da ficha 9 – Dos elementos linguísticos	83
Figura 14 – Recorte critérios 121 e 122 da ficha 10 – Das atividades	83
Figura 15 – Recorte critérios 128 a 136 da ficha 12 - Dos critérios legais, éticos e democráticos	85

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muito se fala das tecnologias digitais, múltiplas linguagens e os novos letramentos serem incorporados na sala de aula de língua estrangeira, pensando numa aprendizagem mais significativa para os estudantes e que ela seja mais próxima de suas realidades. Os documentos oficiais mais recentes, como por exemplo o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) apresentam a questão dos multiletramentos como sendo um conhecimento compartilhado por todos os professores na área de linguagens especialmente, e como se essa questão fosse já inerente a sua prática pedagógica. Porém, como professora de Língua Inglesa em uma escola pública municipal na zona norte da cidade de São Paulo, trabalhando com alunos de Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – sinto um grande incômodo em minha prática, pois nos documentos oficiais já se prevê um trabalho que leve em consideração os multiletramentos, mas isto não está contemplado pedagogicamente. Também no trabalho com materiais didáticos, em especial o livro didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2016), sinto a falta de atividades que de fato trabalhem pautadas na pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996), uma vez que os multiletramentos já estão de certa forma contemplados nos documentos oficiais, mas não aparecem explorados nas atividades. Durante minha graduação em Letras na Universidade de São Paulo e na especialização *lato sensu* na PUC de São Paulo entrei em contato com a questão dos multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos, uma área que sempre muito me instigou.

Esse incômodo e apreciação pelo tema fez com que eu passasse a pensar em produzir atividades pautadas na pedagogia dos multiletramentos para serem utilizadas em minhas aulas. Entretanto, antes dessa produção, acredito que seja necessário compreender que características de multiletramentos e mesmo da pedagogia de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996) essas atividades deveriam contemplar; como a questão dos multiletramentos é tratada pedagogicamente nos documentos oficiais do município de São Paulo; e que componentes teóricos são necessários para que se produza materiais didáticos. Portanto, para realizar essa tarefa, decidi empreender uma pesquisa bibliográfica e documental sobre esses assuntos para melhor compreensão dessa área e criar

inicialmente critérios que auxiliassem a tarefa de produção de materiais. Dessa forma, o objetivo principal deste trabalho é a produção de um *checklist* para a produção dessas atividades/materiais.

A justificativa para a elaboração deste trabalho, além da motivação pessoal, foi encontrada após a realização de um levantamento bibliográfico no catálogo de dissertações e teses da Capes¹, no qual verificou-se que há uma lacuna no que diz respeito a trabalhos que se proponham a sistematizar as principais características da pedagogia dos multiletramentos em critérios para elaboração de atividades didáticas. Durante a pesquisa foi necessário um refinamento dos descritores de modo a contemplar os interesses deste trabalho, a saber: pedagogia dos multiletramentos, multiletramentos, ensino de língua inglesa, material didático, ensino fundamental e escola pública. Dessa forma, procurei refinar os resultados para que não fosse muito alto o número de trabalhos que não se relacionam diretamente com a proposta desta monografia.

Sendo assim, foram realizadas as seguintes buscas:

- ensino de língua inglesa; multiletramentos = 1146999 resultados
- pedagogia dos multiletramentos; ensino de língua inglesa = 1147087 resultados
- pedagogia dos multiletramentos; material didático = 936071 resultados
- pedagogia dos multiletramentos; material didático; ensino de língua inglesa = 1147091 resultados
- material didático; ensino de língua inglesa; multiletramentos = 1147006 resultados
- "pedagogia dos multiletramentos"; "ensino de língua inglesa"; "ensino de inglês"; "multiletramentos"; "material didático" = 4434 resultados
- "pedagogia dos multiletramentos"; "ensino de língua inglesa"; "ensino de inglês"; "multiletramentos" = 1493 resultados.

Optou-se por utilizar a última pesquisa, com 1493 resultados para a realização deste levantamento e o critério para filtragem dos resultados deu-se no âmbito da leitura das palavras chave dos trabalhos. Deveria constar “pedagogia dos multiletramentos” obrigatoriamente. Dentre os achados é pertinente destacar que alguns dos trabalhos que continham esse descritor, localizavam-se na área de

¹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

língua portuguesa. Diversos trabalhos inserem-se na área específica de letramento crítico. Também há alguns trabalhos cujo enfoque é o Ensino Médio/Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ensino técnico; Inglês para Fins Específicos (IFE); pedagogia dos multiletramentos e educação infantil; multimodalidade; Tecnologias de informação e comunicação (TICs); Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); educação de jovens e adultos (EJA); uso de redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem; multimodalidades, letramentos digital e literário; formação de professores (inicial e continuada); multiletramentos e leitura de mapas na área de Geografia; uso de multiletramentos em cursos superiores; análise do discurso; ensino de língua espanhola; questões raciais; gêneros multimodais no ensino de história; multiletramentos literários (não fica especificado porém se o trabalho está no âmbito da língua estrangeira ou portuguesa); entre outros. Muitos trabalhos são do tipo pesquisa-ação ou estudo de caso. Há também análise de livros/materiais didáticos (sob viés de interculturalidade ou letramentos críticos). Alguns trabalhos são anteriores à plataforma Sucupira (catálogo de teses e dissertações da Capes) e não possuem registros on-line. Foi possível perceber, portanto, que há um alto índice de trabalhos cujo foco é a questão dos multiletramentos. Entretanto, trabalhos que focalizam a questão da pedagogia dos multiletramentos, o ensino de língua inglesa na educação básica e a produção de materiais didáticos pautados nessa pedagogia não apareceram nesse levantamento. Dessa forma, essa lacuna na área de pesquisa desse tema é uma das justificativas para a realização deste trabalho.

Este trabalho inicia-se a partir do mapeamento das definições de letramento até multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos a partir dos estudos de COPE, KALANTZIS, 2000, 2009, 2012, 2015; THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996; ROJO, 2009, 2012; SOARES, (2009/1998; 2017/2003; 2004). A escolha por esses teóricos foi motivada pela relevância de suas produções nesta área de estudo e por serem considerados referências no assunto. Após o mapeamento dos conceitos e definições com o intuito de melhor entender as características mais marcantes dessa pedagogia elaborou-se a *checklist* para o planejamento de atividades para o ensino de língua inglesa em escolas públicas pautados pela pedagogia dos multiletramentos. É importante sinalizar que quando me refiro à escola pública, não posso deixar de me reportar ao contexto o qual trabalho, ou seja, minha realidade específica: uma escola pública municipal na zona norte da cidade de São Paulo.

Também foi feito um mapeamento nos documentos oficiais da esfera municipal, para entender como é tratada a questão da pedagogia dos multiletramentos, a partir dos documentos que estão em vigência na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), a saber, o “Currículo da Cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2017) e as “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Língua Inglesa” (SÃO PAULO, 2018). Além disso, uma vez que são mencionados dois documentos anteriores ao currículo que auxiliaram na produção desse documento atual, também há uma breve análise das “Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II Língua Inglesa” (SÃO PAULO, 2007), bem como os “Direitos de Aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral – Língua Inglesa” (SÃO PAULO, 2016).

Para entender a avaliação de livros didáticos para a escola pública, não podemos deixar de analisar o Guia Digital do PNLD de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2016), que contém os critérios de avaliação dos livros didáticos deste programa, e entender a partir de LEFFA (2007) e TOMLINSON (2011/1998) a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas. Para embasar a produção da *checklist*, foram utilizados os trabalhos de RAMOS (2009) e ROWLAND (2015).

Os questionamentos que norteiam este trabalho são, portanto:

- 1) Quais são as características da pedagogia dos multiletramentos?
- 2) Como os documentos oficiais tratam a questão dos multiletramentos pedagogicamente?
- 3) Que critérios podemos estabelecer a partir da pedagogia dos multiletramentos para criar um *checklist* que possibilite elaborar atividades didáticas pautadas nessa pedagogia para aulas de inglês em contextos públicos?

No capítulo 1, foi trilhado o percurso teórico desde o termo letramento até multiletramentos, para que houvesse um entendimento da base por trás da pedagogia de multiletramentos. Depois foi realizado um mapeamento das características dessa pedagogia para mapear suas características. No capítulo 2, foram analisados os documentos oficiais da esfera municipal, de modo a entender como a pedagogia dos multiletramentos está neles inseridos. O capítulo 3 ocupou-se de caracterizar o tipo de pesquisa desenvolvida neste trabalho, bem como entender quais os critérios para a avaliação dos livros didáticos do PNLD, no qual o enfoque é se a questão dos multiletramentos é contemplada nos documentos oficiais, quais as características da pedagogia de multiletramentos, e também o que é dito em teorias

a respeito da produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa. Depois, utilizando como base os trabalhos de RAMOS (2009) e ROWLAND (2015), produziu-se o *checklist* proposto desde o início desse trabalho.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este primeiro capítulo pretende responder ao primeiro questionamento que motiva este trabalho: Quais são as características da pedagogia dos multiletramentos? Porém, para chegar à pedagogia dos multiletramentos é necessário que se entenda o percurso do termo desde letramento até multiletramentos, uma vez que esses conceitos são a base teórica da pedagogia. No caso, o modelo metodológico para operacionalizar a pedagogia, que são apresentados por COPE; KALANTZIS (2009) como Processos de Conhecimento.

1.1. Letramento

Para traçar o percurso do termo letramento até multiletramentos foram selecionadas algumas obras. As primeiras são de Soares (2009/1998; 2017/2003; 2004), autora expoente nessa área, que serão expostas a seguir.

O primeiro livro de Magda Soares, publicado em 1998, foi incluído em função do título: “Letramento: um tema em três gêneros”. Outros trabalhos da autora também são abordados nesta primeira parte do capítulo, são eles o livro “Alfabetização e letramento” com a primeira edição datada de 2003 e o capítulo “Letramento e escolarização” do livro “Letramento no Brasil” de vários autores publicado em 2004.

No livro “Letramento: um tema em três gêneros” é discutido o conceito de letramento em três partes denominadas pela autora como três gêneros. Inicia a obra um texto denominado “Letramento em verbete”, no qual o conceito de letramento é discutido e cujo leitor alvo é o professor. No segundo texto, denominado “Letramento em texto didático”, a autora apresenta e discute o conceito de letramento e alfabetização, destinado ao professor-leitor-estudante e dedicado a orientar esse leitor em seus trabalhos. Finalmente, no terceiro texto denominado “Letramento em ensaio” apresenta questionamentos e ideias sobre letramento que se destinam a um técnico-leitor de diferentes instâncias, envolvidos em avaliar e medir letramento e alfabetização.

Os dois primeiros capítulos dessa obra são fundamentais para o entendimento do conceito de letramento. Ao tratar do conceito, Soares apresenta um

histórico do termo “letramento”, apontando uma das primeiras ocorrências em um livro de Kato (1986), depois no livro de Tfouni (1988), no qual há uma distinção entre alfabetização e letramento e finalmente, vira título do livro de Kleiman (1995). Soares afirma que devido à necessidade de inserção nas práticas sociais de leitura e escrita no que diz respeito à “aquisição da tecnologia do ler e escrever”, isso resultou no aparecimento do termo letramento na língua portuguesa (SOARES, 2009/1998, p.21).

Na obra (2009/1998), a autora faz um percurso sobre as definições dicionarizadas dos termos alfabetizar, analfabetismo, letrado, entre outros, e apresenta que a palavra letramento é utilizada em português como uma versão da palavra inglesa “*literacy*”. A adoção da palavra em português deve-se a necessidade de um termo que incorporasse as “(...) novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2009 /1998, p.21). Nas palavras da autora “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (SOARES, 2009/1998, p.17).

Já em português europeu, utiliza-se o termo *literacia*, para referir-se ao uso social da competência alfabética ao invés de letramento, o que já é uma das características de letramento que é possível destacar. Ou seja, ao longo desse livro, Soares (2009/1998) procura apresentar diversos argumentos para que fique claro ao leitor que o letramento distingue-se da alfabetização ao estar muito mais atrelado às práticas sociais do que necessariamente as habilidades de escrita e leitura (decodificação). Inclusive a autora já alerta para a possibilidade de possuir um determinado letramento sem necessariamente ser alfabetizado, como por exemplo é o caso de adultos que sabem reconhecer um bilhete ou uma carta, por meio da prática social, sem necessariamente possuir a habilidade de codificar e produzir esse tipo de gênero por meio da escrita. Nas palavras da autora, portanto:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009/1998, p.18)

No compilado de artigos publicados em seu livro “Alfabetização e letramento” de 2017/2003, Magda Soares retoma a questão da necessidade de adoção do termo letramento na área educacional no Brasil de maneira a “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.” (SOARES, 2017/2003, p.31). A autora retoma a necessidade de adotar um termo que incorporasse os usos sociais da leitura e escrita. Nas palavras da autora:

Na impossibilidade de determinar que a palavra *alfabetização* passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a ‘invenção’ da palavra *letramento* se tornou necessária. (SOARES, 2017/2003, p.140)

Essas práticas sociais abarcadas no termo letramento, portanto, segundo Soares (2017/2003), referem-se às “(...) habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.” (SOARES, 2017/2003, p.32). Dessa forma, pode-se dizer que enquanto a alfabetização foca nas questões relacionadas à decodificação, o letramento amplia ao englobar as práticas sociais na leitura e escrita.

Em um artigo publicado no livro “Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001” Soares (2004) reflete sobre a questão do letramento e da escolarização. É interessante a observação que é feita em uma nota de rodapé no que diz respeito à necessidade do termo letramento em distinção ao termo alfabetização no Brasil. Uma vez que *literacy* em inglês é um único termo que se refere tanto a aquisição da tecnologia da escrita, bem como as práticas sociais que envolvem a língua. Dessa forma o termo *literacy* em inglês refere-se tanto ao que chamamos de alfabetização, quanto o que chamamos de letramento. Segundo a autora, isso se deve ao fato dos baixos índices de analfabetismo nesses países quando comparados ao Brasil.

Para a autora, portanto “(a)lfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis.” (SOARES, 2004, p.92). Inclusive neste artigo Soares já assevera a presença de uma multiplicidade no caso do letramento, e que apesar de tanto a alfabetização quanto o letramento serem contínuos, suas diferenças são pertinentes de serem apontadas:

Alfabetização é um contínuo, mas um contínuo de certa forma linear, com limites claros e pontos de progressão cumulativa que podem ser definidos objetivamente; letramento é também um contínuo, mas *um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado*, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. Do processo de alfabetização pode-se esperar que resulte, ao fim de determinado tempo de aprendizagem, em geral pré-fixado, um ‘produto’ que se pode reconhecer, cuja aquisição, ou não, atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização; ao contrário, o processo de letramento jamais chega a um ‘produto’ final, é sempre e permanentemente um ‘processo’, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado. (SOARES, 2004, p. 95)

Soares, portanto, apresenta algumas características marcantes do letramento, que podemos sintetizar da seguinte forma:

- Fica evidente a questão da prática social da leitura e escrita, para além da habilidade de decodificação.
- É possível ser letrado sem ser alfabetizado.
- O letramento envolve uma multiplicidade de práticas, funções, objetivos e contextos. É, portanto, segundo a autora, ilimitado.
- Alfabetização e letramento são processos distintos, porém, indissociáveis e interdependentes.
- Não é possível “mensurar” o letramento. Ou seja, é um processo permanente.

1.2. Letramento(s), Letramentos Múltiplos e Multiletramentos

As obras desta seção são trabalhos de Rojo (2009, 2012), que também focalizando o tema letramento, fazem uso de três termos, a saber: Letramento(s), Letramentos Múltiplos e Multiletramentos. A autora trabalha com o ensino de língua portuguesa, entretanto seus livros apresentam definições que podem ser utilizadas para o contexto mais amplo do ensino de línguas. Além disso, em virtude do estudo da obra de Cope, Kalantzis e o Grupo de Nova Londres adiante, muito do que é apresentado por Rojo não foi aqui inserido de modo a evitar repetição de conceitos.

Em seu livro “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”, publicado em 2009, Rojo traça um percurso que apresenta os conceitos alfabetização, alfabetismo

e letramentoS (grafia da autora, que já entende o termo no plural, diferente de Soares). Já no prólogo da obra, a autora apresenta os letramentos da seguinte maneira:

As práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo assim letrado de uma certa maneira. O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p.11)

Em consonância com Soares, Rojo enfatiza a possibilidade de participação em práticas de letramento sem ser necessariamente escolarizado ou alfabetizado. Um pouco adiante no texto a autora menciona a “passagem” do conceito de letramento ao plural, “indicando a complexidade e multiplicidade de práticas (letramentos múltiplos)” (ROJO, 2009, p.11), uma vez que há os letramentos dominantes e valorizados como por exemplo o escolar, o jurídico, o literário, entre outros (conforme exemplificado pela autora) e os letramentos marginais e desvalorizados, definidos como “práticas de letramento cotidianas ou artísticas das culturas locais e populares.” (ROJO, 2009, p.11)

Nessa obra, Rojo enfatiza o papel e objetivos da escola no trabalho com os letramentos e não apenas a alfabetização descolada das práticas sociais. Essa é uma tônica em seus trabalhos, como veremos posteriormente.

Defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem de **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática:

- os **letramentos multissemióticos**;
- os **letramentos críticos e protagonistas**;
- os **letramentos múltiplos**.

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p.11)

O que fica evidente, portanto, desde o início desse livro é que a autora enfatiza questões como a multiplicidade de práticas sociais envolvidas na questão dos letramentos, bem como a multiplicidade de semioses. Dessa forma, esse livro

apresenta-se como uma introdução necessária às obras subsequentes, nas quais a autora irá se embasar muito mais no Grupo de Nova Londres² para reger os estudos. Além disso, após a leitura de sua obra como um todo, é possível perceber o percurso traçado pela autora até alcançar o termo multiletramentos, pois na obra de 2009 a autora ainda trabalha muito mais com as questões referentes às práticas sociais e os letramentos valorizados ou não a serem trabalhados na escola, por exemplo.

No decorrer do livro, a autora trabalha, assim como Soares (2009 [1998]), com as definições de alfabetização, alfabetismo, pautando-se e elaborando críticas ao “insucesso escolar” no Brasil a partir de dados como o INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. É tônica do livro “evitar a exclusão escolar e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação” (ROJO, 2009, p.23)

O conceito de práticas e eventos de letramento também é explorado, no qual diversas atividades das mais diversas esferas (cotidiana, escolar, publicitária, entre outras) são considerados como sendo estes eventos, a saber por exemplo, a escrita de um bilhete, o pagamento de contas por meio do computador do caixa eletrônico, entre outros.

Ao tratar do *alfabetismo*, Rojo assevera que este é “um conceito que disputa espaço com o conceito de *letramento(s)*” (ROJO, 2009, p.44) uma vez que Soares o define como “o estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 2003 [1995], p.29 *apud* ROJO, 2009, p.44), porém fica a lacuna do que está envolvido nessa condição. Rojo recorre a Soares (2003 [1995]) de modo a asseverar que na realidade esse conceito de alfabetismo é complexo e “sócio-historicamente determinado”. Desse modo as definições são um reflexo das mudanças sociais. É um conceito cujo foco “está no **conhecimento**, nas **capacidades envolvidas na leitura e na escrita**. É, portanto, um conceito de natureza sobretudo psicológica e de escopo individual” (ROJO, 2009, p.45, grifos da autora). Ao apresentar os níveis de alfabetismo do INAF, Rojo conclui que no caso do alfabetismo pleno, por exemplo, “considera-se somente as capacidades de leitura literal dos textos e não as capacidades de leitura crítica.” (ROJO, 2009, p.47). Se compararmos com o que

² O Grupo de Nova Londres é um grupo que realizou estudos na década de 1990 e cunhou o termo multiletramentos e também publicou um manifesto denominado “Pedagogia dos Multiletramentos”, adiante neste capítulo será melhor explorado.

Soares (2009/1998; 2017/2003) apresenta com relação ao alfabetismo e o letramento, a questão da criticidade ainda não aparece de forma direta nos escritos da autora, ao contrário de Rojo.

A distinção entre o alfabetismo pleno e os letramentos é importante para reforçar o interesse desta monografia em trabalhar com a questão dos multiletramentos.

No capítulo destinado aos letramentos Rojo (2009) reitera Soares (2009/1998, 2017/2003) ao retomar a questão das práticas escolares de letramento, e que elas não são únicas, uma vez que é possível a participação em práticas de letramento sem necessariamente ser escolarizado e alfabetizado, conforme mencionado anteriormente neste trabalho. É importante, portanto, que reconheçamos as diversas “práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas” (ROJO, 2009, p.98). Inclusive, a pesquisadora insiste na distinção entre os termos *alfabetismo* e *letramento*, uma vez que o primeiro é de caráter muito mais individual, no que diz respeito às “capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica” (ROJO, 2009, p.98), enquanto o segundo é muito mais abrangente, ao “recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.” (ROJO, 2009, p.98).

Rojo também apresenta conceitos da obra de Street (1984) como sendo um “divisor de águas” nos estudos de letramento. Segundo a autora (ROJO, 2009, p.98), os “novos estudos do letramento (NEL/NLS)” foram muito divulgados no Brasil especialmente por Kleiman (1995). Street propôs dois enfoques do letramento em seus estudos: o enfoque *autônomo*, que relaciona-se muito mais ao conceito de *alfabetismo*, onde não se leva em consideração o contexto social, dessa forma, a partir do contato escolar o indivíduo alcançaria diferentes “níveis de alfabetismo” (ROJO, 2009, p.99); e o enfoque *ideológico*, que “vê as práticas de letramento como indissoluvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p.7 *apud* ROJO, 2009, p.99). Segundo Rojo, portanto:

O 'significado do letramento' varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. (ROJO, 2009, p.99)

É possível perceber, portanto, as aproximações entre os estudos de letramento dos autores supracitados bem como o desenvolvimento na definição e concepções do termo. Até o momento, pode-se dizer, portanto, que a questão das práticas sociais de leitura e escrita é muito forte como característica principal dos letramentos.

Ainda no que tange a obra de Street (2003) e os novos estudos de letramento, Rojo enfatiza a “*heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.” (ROJO, 2009, p.102). A autora refere-se ao fato do termo ser plural e aponta para uma interligação entre letramentos chamados *dominantes* e os chamados *locais*. Dessa forma, pode-se dizer, portanto, que os dominantes são aqueles que “são valorizados legal e culturalmente” (ROJO, 2009, p.102) enquanto os locais “têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais.” (ROJO, 2009, p.102), por isso, muitas vezes não são valorizados e são práticas inclusive de resistência. Ainda com relação aos novos estudos de letramento (NEL), Rojo (2009) aponta que esses estudos estão muito mais focalizados em letramentos locais, como uma forma de dar conta de toda a heterogeneidade das práticas que não são tão valorizadas, mas sem deixar de revisar os letramentos dominantes dos tempos contemporâneos e os letramentos escolares. A autora também aponta um aspecto tratado por Kleiman (1995, 1998) da ampliação do acesso das classes populares a escola, com isso, há situações de conflito entre as práticas letradas valorizadas e não valorizadas. Ou seja, a autora advoga a necessidade de “ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.” (ROJO, 2009, p.108)

É interessante perceber que no decorrer da obra a autora utiliza os termos letramentos múltiplos e multiletramentos como se fossem sinônimos, porém há um momento no qual ao tratar do conceito de letramentos múltiplos, Rojo (2009) aponta para a complexidade e ambiguidade do termo, uma vez que tanto a

multimodalidade³ quanto duas questões envolvidas no termo a saber a “*multiplicidade de práticas* de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.” (ROJO, 2009, p.109) estão envolvidos no conceito.

A autora se apoia em dois conceitos Bakhtinianos para sugerir de que maneira a escola pode trabalhar com tal multiplicidade, o que selecionar e como abordar os eventos de letramento. Os conceitos são: esfera de atividade ou de circulação de discursos e gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992 [1952-53/1979] *apud* ROJO, 2009, p.109). A autora conclui que as esferas “(...) não são estanques e separadas, mas ao contrário, interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas.” (ROJO, 2009, p.110). Já os gêneros do discurso são, apropriando-se dos termos de Bakhtin (1992 [1952-53/1979]) “tipos relativamente estáveis de enunciados” dentro de cada esfera.

Rojo (2009) enfatiza muito a questão dos letramentos críticos, na tentativa de que a escola abra espaço para o diálogo e para que os mais diversos tipos de culturas, sejam elas valorizadas ou não, façam parte da vivência e formação do educando. Para Rojo, os letramentos críticos são uma forma de abordagem na qual se localize “(...) o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando.” (ROJO, 2009, p.120)

Segundo a autora “(...) a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.” (ROJO, 2009, p.115). Como veremos adiante, a pedagogia dos multiletramentos é, portanto, um modelo metodológico para operacionalizar os multiletramentos na escola, de maneira que os alunos não tenham acesso apenas aos letramentos “escolarizados”, mas sim, que sejam capazes de reconhecer a multiplicidade de culturas e modos presentes nos diversos eventos e práticas sociais que envolvem

³ (...) a variedade dos modos de comunicação existentes (...) devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. (STREET. Multimodalidade. **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** [s.d.] ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade> Acesso em: 24/11/2019.)

a língua. Além disso, “(...) é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores.” (ROJO, 2009, p.115).

Rojo (2009) reforça, portanto, a necessidade do ensino garantir o desenvolvimento de diferentes formas de uso das linguagens e das línguas e que, de forma a garantir a participação do alunado em diferentes práticas de linguagem, sejam desenvolvidas “(...) certas **competências básicas** para o trato com as **línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas**, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.” (ROJO, 2009, p.119, grifos da autora). Nesse sentido, Rojo (2009) sugere que o trabalho com a leitura e a escrita no mundo contemporâneo seja ressignificada por meio da disposição em trabalhar os letramentos *multissemióticos*; os letramentos *multiculturais* ou *multiletramentos*, e nesse momento a autora retoma o ponto de se abordar criticamente os produtos da cultura de massa e tornar-se “multicultural em sua cultura” (ROJO, 2009, p.120); e os *letramentos críticos*. Finalmente, Rojo (2009, p.121) alerta para que os professores estejam conscientes da “não neutralidade” de suas escolhas e dos seus encaminhamentos.

1.2.1. Pedagogia dos Multiletramentos

A obra publicada em 2012, “Multiletramentos na escola”, organizada em conjunto com Eduardo Moura, é uma coletânea de trabalhos produzidos por estudantes de disciplinas ministradas pela autora em curso de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O foco deste trabalho é o capítulo escrito por Rojo (2012) de modo a observar as reflexões da autora a respeito dos multiletramentos e da pedagogia de multiletramentos, a partir dos conceitos desenvolvidos por Cope, Kalantzis (2000) e o Grupo de Nova Londres (2000 /1996).

Segundo Rojo (2012), no final dos anos 1990, um grupo de pesquisadores de educação se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, e iniciou uma discussão que resultou no manifesto *A pedagogy of multiliteracies – designing social futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais” – tradução da autora supracitada), no qual afirmava-se:

(...) a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma ‘pedagogia’) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de

culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p.12)

Esse grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres e essa pedagogia pautada nos múltiplos letramentos, ficou conhecida como pedagogia dos multiletramentos. Portanto, os multiletramentos possuem o prefixo “multi” devido a multiculturalidade e multimodalidade (múltiplas semioses). A partir deste conceito do Grupo de Nova Londres (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p.35), Rojo (2012) apresenta a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos como sendo uma integração de quatro fatores, a saber:

- Prática situada, ou seja, uma imersão na cultura dos alunos, “(...) e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (...)” (ROJO, 2012, p.30);
- Instrução aberta, que consiste em “(...) uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção.” (ROJO, 2012, p.30)
- Enquadramento crítico, no qual espera-se que os alunos sejam capazes de “(...) interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados.” (ROJO, 2012, p. 30)
- Prática transformadora, de modo que os educandos terminem/saiam da atividade transformados de alguma forma, e que também possam agir em outros contextos para transformá-los.

Na obra de 2012, já logo na apresentação do livro, Rojo alerta que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”, mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper ou nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do picho). (ROJO, 2012, p.8)

O interesse desse capítulo é a questão da pedagogia dos multiletramentos. Rojo explica o contexto dos estudos que resultaram nessa pedagogia e o pioneirismo do Grupo de Nova Londres, ao se reunir nos anos 1990 e pensar nas

mudanças que o mundo estava passando e concluir que era necessário que a escola pensasse uma educação que levasse em consideração as questões referentes a multiplicidade de culturas e modalidades. A autora explica o que faz parte do termo multiletramentos segundo o grupo, conforme já mencionado anteriormente, refere-se à multimodalidade e à multiculturalidade. Somado a isso a autora reforça a necessidade em se trabalhar também com letramentos críticos:

Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p.9)

De modo a não repetir o que já foi mencionado ao longo deste trabalho, é de interesse apresentar o funcionamento dos multiletramentos, a partir de algumas características, segundo Rojo:

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

Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias). (ROJO, 2012, p.23)

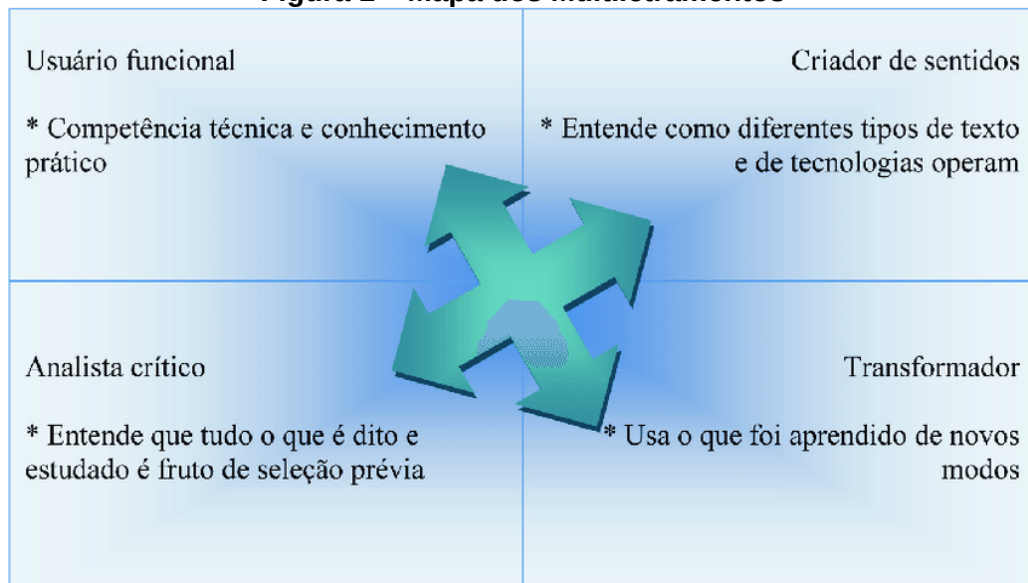
Rojo (2012) enfatiza a interatividade dos hipertextos e a colaboração promovida pelas hipermídias. Dessa forma, segundo a autora, aumenta-se o nível de agência dos usuários, que passam de meros receptores e espectadores para produtores. A questão da agência e novos papéis assumidos pelos usuários são características importantes que aparecem em conjunto aos multiletramentos e sua pedagogia. Outra questão que a autora apresenta é a nova ética que diz respeito a propriedade na atualidade (direitos autorais, por exemplo), pois as práticas multiletradas podem envolver apropriações para as produções, por meio de *remixes* e *mashups*, por exemplo.

Já encaminhando-se para o final do capítulo que abre o livro, Rojo (2012) procura explicar a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos, e a principal justificativa é:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com a urbanidade. (ROJO, 2012, p.27)

De maneira muito breve, apresenta como fazer uma pedagogia dos multiletramentos, a partir dos princípios do Grupo de Nova Londres através do seguinte quadro:

Figura 1 – Mapa dos Multiletramentos



Fonte: Extraído de ROJO, 2012, p. 29 (Adaptado de DECS & UnISA, 2006)

Rojo finaliza o capítulo asseverando que “(e)ssa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos.” (ROJO, 2012, p.30).

Rojo, portanto, apresenta algumas características marcantes dos letramentos, multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos que podemos sintetizar da seguinte forma:

- Assim como Soares, Rojo assevera a questão da prática social da leitura e escrita, para além da habilidade de decodificação, e que é possível ser letrado sem ser alfabetizado.
- A autora reconhece a pluralidade de letramentos, levando em consideração tanto aqueles que são considerados dominantes, quanto os que são marginais/desvalorizados.

- Rojo considera importante um trabalho escolar pautado nos múltiplos letramentos, uma vez que reconhece a escola como um espaço de convivência entre os múltiplos letramentos.
- Além da multiplicidade de modos (multimodalidades), multiplicidade de culturas, a autora enfatiza a questão do letramento crítico presente nos multiletramentos.
- Reconhece as mudanças no mundo, em especial o que diz respeito às TDICs e novas éticas e estéticas envolvidas nas novas práticas de uso das linguagens.
- Reforça o papel da escola em “(...) formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.” (ROJO, 2009, p.115)
- Assevera que escolhas não são neutras, portanto, espera-se que sejam feitas de maneira consciente por parte do professor.
- O trabalho com multiletramentos pode ou não envolver o uso de TDICs.
- Trabalho com multiletramentos pode partir das culturas de referência do alunado, analisar criticamente, de modo a “(...) chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.” (ROJO, 2012, p.9)
- Reconhece a agência e novos papéis assumidos pelos participantes e inclusive aponta uma nova ética no que diz respeito aos direitos de propriedade (direitos autorais, por exemplo).

1.3. Multiletramentos e Pedagogia dos Multiletramentos

A obra considerada como basilar para entender o conceito de multiletramentos é a publicação organizada por Bill Cope e Mary Kalantzis: *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Publicada em 2000, contém o manifesto do Grupo de Nova Londres que apresenta a Pedagogia dos Multiletramentos.

O livro está dividido em cinco partes, e contém produções de diversos autores, organizadas por Cope e Kalantzis. Todas apresentam uma introdução na qual é possível entender o que será abordado em cada uma delas, e posteriormente os temas desenvolvidos. Logo no início entramos em contato com o manifesto que

deu origem aos termos multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos. A segunda parte intitulada “Tempos em Mudança: o ‘por quê’ dos Multiletramentos”⁴, trata das mudanças na sociedade e em seus partícipes que encaminharam para a necessidade dos multiletramentos e sua pedagogia. A terceira parte, “*Designs* de significado: o ‘que’ dos multiletramentos”⁵, apresenta as questões referentes aos *designs*, as novas teorias de significado e a multimodalidade. Na quarta parte aborda-se a pedagogia de fato, ou seja, o “como” dos multiletramentos⁶. Finalmente, o livro encerra com práticas de multiletramentos e sua pedagogia aplicados em contextos variados⁷.

Desde o início, os organizadores esclarecem o contexto de produção da obra, que é composta por trabalhos e pesquisas dos integrantes do Grupo de Nova Londres. Em 1994, esse grupo de pesquisadores se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, e discutiu o manifesto que cunhou os termos multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos. Em 1996 foi feita a primeira publicação do manifesto na *Harvard Educational Review*. Uma das preocupações do grupo era investigar como a linguagem responde à diversidade cultural e linguística. Há vinte e cinco anos o grupo já se preocupava, por exemplo, com “qual seria uma educação apropriada para mulheres; povos indígenas; imigrantes que não falam a língua nacional; falantes de dialetos não padrão?”⁸ (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.10), ou seja, pensar em como atender efetivamente a complexa realidade das escolas.

Logo na introdução argumenta-se que os

(...) multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia: onde língua e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos por seus usuários enquanto trabalham de maneira a alcançar os vários propósitos culturais.⁹ (COPE; KALANTZIS, 2000, p.5).

⁴ Changing times: the ‘why’ of Multiliteracies

⁵ Designs of meaning: the ‘what’ of Multiliteracies

⁶ Pedagogy: the ‘how’ of Multiliteracies

⁷ Multiliteracies in practice

⁸ “What is appropriate education for women; for indigenous peoples; for immigrants who do not speak the national language; for speakers of non-standard dialects?” (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.10)

⁹ “Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy: one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.” (COPE; KALANTZIS, 2000, p.5)

Em outras palavras, para Cope e Kalantzis (2000), ao trazer os usuários para o centro dessa pedagogia, passa-se a reconhecê-los como *designers*¹⁰ dos futuros sociais. Conforme apresentado no subtítulo do livro, essa é a premissa dos multiletramentos e sua pedagogia: habilitar os alunos, como criadores de sentidos, para tornarem-se *designers* dos futuros sociais por meio do uso da multimodalidade e da multiplicidade cultural. Assim sendo, tanto educadores quanto alunos devem se reconhecer como participantes ativos na mudança social (COPE; KALANTZIS, 2000, p.7).

Além disso, os autores justificam que, ao contrário de outros tipos de pedagogia, a pedagogia dos multiletramentos tem como foco os modos de representação, o que é mais amplo do que apenas a linguagem. E estes modos, portanto, variam de acordo com contexto, cultura e há efeitos específicos cognitiva, cultural e socialmente falando (COPE; KALANTZIS, 2000). O que justifica esse tipo de pedagogia seria, portanto, o argumento que:

Cidadania efetiva e trabalho produtivo agora requerem que nós interajamos efetivamente, utilizando múltiplas linguagens, múltiplos 'Inglêses', e padrões de comunicação que mais frequentemente cruzem as fronteiras culturais, as das comunidades e as nacionais. (COPE; KALANTZIS, 2000, p.6)¹¹

Desenvolveu-se nas discussões também, seis elementos de *design* no processo de construção de sentidos, que são: significado linguístico, visual, áudio, gestos e espacial, e quando eles se interligam criam-se padrões multimodais (COPE; KALANTZIS, 2000).

Retomando o que já foi apresentado na subseção 1.2.1 deste trabalho, a base da pedagogia dos multiletramentos são os quatro elementos, descritos da seguinte maneira:

- Prática situada (*situated practice*), que se apoia na experiência de construção de sentidos nos diversos âmbitos (vida, trabalho, espaços públicos);

¹⁰ Kalantzis e Cope (2004) defendem que o aprendizado por meio do *design* é consciente, sistemático e explícito, com uma estrutura e objetivos. Diferente do aprendizado que ocorre naturalmente no dia a dia, que é muito mais inconsciente e “acidental” muitas vezes. Assim sendo, ao colocar os alunos como *designers*, compreende-os como conscientes do processo.

¹¹ “Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries.” (COPE; KALANTZIS, 2000, p.6)

- Instrução aberta (*overt instruction*), onde os alunos desenvolvem uma metalinguagem de *design*;
- Enquadramento crítico (*critical framing*), que interpreta o contexto social e o propósito dos *designs* de significado;
- Prática transformadora (*transformed practice*), onde os alunos, enquanto construtores de sentido, tornam-se *designers* dos futuros sociais. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7, tradução minha).

Os desenvolvimentos propostos pelo Grupo de Nova Londres são de grande relevância para os estudos de letramento e a partir da proposição desses quatro “pilares”, houve espaço para que as discussões se aprofundassem e ficassem mais específicas, como explicado adiante.

Ainda no manifesto, o Grupo de Nova Londres (2000/1996) faz referência a diversidade das sociedades globalizadas, cultural e linguisticamente; a pluralidade e variedade de textos que circulam, bem como as mudanças trazidas pelas tecnologias digitais. Assim sendo, o primeiro momento é dedicado à análise das mudanças nos âmbitos da vida do trabalho, na vida pública e vida pessoal.

Dentre os aspectos apresentados pelo grupo (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996), destaco a responsabilidade, como educadores, em considerar as implicações do nosso fazer em relação a uma vida laboral produtiva dos educandos; a ênfase na inovação e criatividade numa pedagogia que veja a língua e outros modos de representação como dinâmicos, constantemente sendo refeitos pelos construtores de sentido em contextos variados e fluidos; a necessidade de uma escola que reconheça e negocie com as multiplicidades de culturas e modalidades, o que chamam de “pluralismo cívico” (*civic pluralism*) e o trabalho com as diferenças, reconhecendo-as como produtivas. Nesse sentido o grupo assevera que “(...) diversidade cultural e linguística é um recurso de sala de aula tão poderoso quanto um recurso social na formação de novos espaços cívicos e novas noções de cidadania.”¹² (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.15).

Ainda pensando nas mudanças na vida pessoal, o grupo argumenta que as fronteiras entre as três dimensões exploradas (vida do trabalho, vida pública e vida

¹² “(...) cultural and linguistic diversity is a classroom resource just as powerfully as it is a social resource in the formation of new civic spaces and new notions of citizenship.” (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.15)

peçoal) não são tão claras e que a hipermídia pode oferecer oportunidades para que as pessoas encontrem sua própria voz.

Uma tônica do manifesto é a questão da negociação que deve estar sempre presente ao lidar com as múltiplas culturas e as múltiplas modalidades. Também estar sempre aberto e pronto para a negociação das diferenças, uma vez que há uma multiplicidade também de identidades, sentidos e discursos.

Aproximando-se do tema central do manifesto, o grupo passa a discutir o que pode ser feito pelas escolas de modo a contemplar as necessidades elencadas. Neste momento, apresenta-se o que os alunos devem aprender, ou seja, uma pedagogia como forma de *design* e os chamados “*designs* de sentido”. Segundo Cope e Kalantzis (2000):

O conceito chave que desenvolvemos para fazer isso (no caso a pedagogia dos multiletramentos) é o de *Design*, no qual herdamos os padrões e convenções de sentidos enquanto ao mesmo tempo também somos *designers* ativos de sentidos. E como *designers* de sentidos, somos *designers* dos futuros sociais – futuros nos âmbitos do trabalho, vida pública e comunidade.¹³ (COPE; KALANTZIS, 2000, p.7)

O grupo (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996) justifica que um currículo é um *design* para os futuros sociais, logo, pedagogia também é vista como um *design*, no qual professores devem estar abertos e prontos para engajarem-se em diálogo e reflexão, e não devem se colocar como chefes que ditam o que deve ser feito e pensado. Deste modo, o grupo apresenta um modelo metodológico a partir de uma teoria do discurso específica, no qual considera-se os meios disponíveis para a construção de sentidos (*Available Designs*), o processo de formar novos sentidos (*Design*), ou seja, uma espécie de novo uso do que já existe, e finalmente o resultado desse processo de criação de um novo sentido (*Redesign*), de modo a dar forma, sem repetir, criando um produto único da agência. Pode-se dizer que é uma forma de fazer um novo uso dos sentidos existentes, a partir das experiências de quem está envolvido nesse processo. E assim, “através desses processos de

¹³ The key concept we developed to do this is that of Design, in which we are both inheritors of patterns and conventions of meaning while at the same time active designers of meaning. And, as designers of meaning, we are designers of social futures – workplace futures, public futures, and community futures. (COPE; KALANTZIS, 2000, p.7)

Design, os criadores de sentido se refazem. Eles se reconstroem e renegociam suas identidades.” (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p. 23)¹⁴.

Portanto no manifesto o grupo procura fazer um estudo dos elementos disponíveis para o *design*, e debruça-se principalmente na questão da multimodalidade, sustentando que “pessoas criam e inovam por meio da hibridização.” (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.29)¹⁵.

No momento dedicado à discussão do “como” da pedagogia dos multiletramentos, o Grupo de Nova Londres (2000/1996, p.30), inicia o argumento refletindo que qualquer teoria pedagógica de sucesso deve estar ancorada em como funciona a mente humana em sociedade e nas salas de aula, assim como a natureza do ensinar e do aprender. O grupo assevera que não há uma teoria nas áreas de psicologia, educação ou ciências sociais que ofereça “as respostas”, e que as teorias que surgem nessas áreas devem se integrar conhecimentos práticos dos praticantes. Dessa forma, o grupo pretende apresentar de maneira clara qual a sua visão:

Nossa visão de mente, sociedade e aprendizagem é baseada na hipótese que a mente humana é corporificada, situada e social. Isto é, o conhecimento humano é firmado em contextos sociais, culturais e materiais. Mais além, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte e parcela de interações colaborativas com outros de diversas habilidades, origens e perspectivas, unidas numa particular comunidade epistêmica, isto é, uma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas num específico (historicamente e socialmente constituído) domínio de saber. (THE NEW LONDON GROUP, 2000 /1996, p.30)¹⁶

Assim sendo, a partir desta visão, o grupo pautou a pedagogia como sendo uma complexa integração dos quatro fatores já mencionados: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Esses quatro fatores não são estágios e não há uma hierarquia entre eles, inclusive podem ocorrer simultaneamente, ou dependendo da prática, um ocorrer mais que os outros.

¹⁴ “Through these processes of Design, moreover, meaning-makers remake themselves. They reconstruct and renegotiate their identities.” (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.23)

¹⁵ “People create and innovate by hybridising(...)” (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.29)

¹⁶ “Our view of mind, society and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situated, and social. That is, human knowledge is embedded in social, cultural, and material contexts. Further, human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interactions with others of diverse skills, backgrounds and perspectives joined together in a particular epistemic community, that is, a community of learners engaged in common practices centred on a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge.” (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.30)

Ao detalhar cada um deles, para ser implementados no ensino e aprendizagem, o grupo conceitua-os da seguinte maneira:

- Prática situada: imersão em práticas que tenham sentido na comunidade de alunos, a partir de suas origens e experiências. Considera-se as necessidades afetivas e socioculturais dos estudantes, bem como suas identidades. Utilização dos *designs* disponíveis (*available designs*).
- Instrução aberta: intervenções ativas por parte do professor de maneira a construir atividades de aprendizagem que sejam uma espécie de andaime (*scaffold learning activities*)¹⁷. De forma que os alunos tenham consciência e controle sobre o que estão aprendendo. É uma forma sistemática, analítica e consciente de entendimento.
- Enquadramento crítico: o professor deve auxiliar os alunos a desnaturalizar e causar estranhamento sobre o que os alunos já aprenderam e dominam. Desta forma o enquadramento crítico seria a base para a prática transformada.
- Prática transformada: transferir na prática de construção de sentidos, o novo sentido criado (*Redesign*) para atuar em outros contextos.

O manifesto encerra-se com a afirmação de que “(...) todos precisaremos as habilidades necessárias para negociar essas diferenças.” (THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.37)¹⁸. Diferenças essas em valores, em desigualdades gritantemente injustas, e difíceis, porém necessárias travessias de fronteiras. E no que diz respeito as diferenças o grupo elenca que elas não são benignas, coloridas, neutras ou simples, como o multiculturalismo espera que acreditemos. É recorrente no manifesto a questão do diálogo e negociação, pois espera-se que tanto o professor, quanto os alunos, estejam prontos e preparados para dialogar e negociar suas diferenças, uma vez que o conceito de multiletramentos (que é a base da pedagogia) leva em consideração a multiplicidade de culturas e modalidades.

Cabe ressaltar que Cope e Kalantzis (2000) reafirmam que não há nada de novo nos quatro fatores da pedagogia dos multiletramentos.

¹⁷ THE NEW LONDON GROUP, 2000 [1996], p.33

¹⁸ “(...) we will all need the skills required to negotiate these differences.” (THE NEW LONDON GROUP, 2000 [1996], p. 37)

Após o capítulo dedicado ao manifesto elaborado pelo Grupo de Nova Londres, o livro apresenta capítulos de diversos autores nas quatro partes restantes, conforme mencionado no início desta subseção. É interessante que em um dos capítulos, Cope e Kalantzis (2000) refletem sobre o papel das escolas que está mudando, e que estas mudanças envolvem a inclusão e a equidade. Refletindo que as pessoas experimentam a educação de diferentes modos, e os resultados são diferentes para cada um. Desse modo, além de incluir os alunos, espera-se que todos tenham as mesmas oportunidades por meio da educação. O que chama a atenção é que, como veremos no próximo capítulo desta monografia, um documento oficial da esfera municipal (Currículo da Cidade, 2017) apresenta a educação integral, equidade e a inclusão como os conceitos orientadores, assim sendo, o que já era pensado por estes autores no início dos anos 2000 é uma realidade e uma proposta de currículo da rede municipal de São Paulo atualmente.

Em um artigo publicado em 2009, Cope e Kalantzis revisitam a pedagogia dos multiletramentos, a partir das mudanças sociais e tecnológicas nos contextos de comunicação e aprendizagem e tentam responder qual seria uma pedagogia de letramento apropriada para o nosso tempo. Ou seja, a intenção é, portanto, uma atualização da pedagogia dos multiletramentos, no qual os quatro pilares da proposta pedagógica foram detalhados em oito subitens.

Os autores asseveram que a “educação é uma das principais fontes de equidade social” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.168, tradução minha)¹⁹, pensando nas novas relações de trabalho e cidadania, por exemplo. Retomam que uma prática pautada nos multiletramentos deve levar em consideração:

A abordagem dos multiletramentos sugere uma pedagogia para cidadania ativa, centrada nos alunos como agentes nos seus próprios processos de conhecimento, capazes de contribuir consigo mesmos, assim como negociando as diferenças entre uma comunidade e outras. (COPE; KALANTZIS, 2009, p.172, tradução minha)²⁰

Assim sendo, conforme o que o Grupo de Nova Londres (2000/1996) já havia explicitado anteriormente, espera-se que os criadores de sentido não apenas repliquem o que está representado convencionalmente, mas sim que ajam como transformadores de sentido.

¹⁹ “Education is one of the key sources of social equity.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.168)

²⁰ “The multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agents in their own knowledge processes, capable of contributing their own as well as negotiating the differences between one community and the next.” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.172)

O que interessa para este trabalho são as reestruturações propostas por Cope e Kalantzis (2009) para a pedagogia dos multiletramentos. No caso, procurou-se esmiuçar os quatro fatores (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada) em oito subitens mais simples de serem reconhecidos, ou então, conforme nomenclatura utilizada pelos autores: Processos de Conhecimento (*knowledge processes*) - experimentação, conceitualização, análise e aplicação²¹. Também propuseram um movimento de ida e volta entre esses movimentos pedagógicos. Somado a isso, os autores reforçam que são movimentos pedagógicos que podem motivar os professores e expandir seus repertórios pedagógicos, e que de nenhuma forma devem ser considerados uma pedagogia singular ou sequência a ser seguida. Esses processos de conhecimento são definidos da seguinte maneira:

- Experimentação: A cognição humana é situada. É contextual. Sentidos são embasados em um mundo real de padrões de experiência, ação e interesses subjetivos. (Gee, 2004a, 2006) (...) A experimentação apresenta duas formas:
 - *Experimentando o conhecido* envolve refletir sobre as nossas próprias experiências, interesses, perspectivas, formas familiares de expressão e formas de representar o mundo no seu entendimento. Nesse sentido, alunos trazem seu próprio e invariavelmente diverso conhecimento, experiências, interesses e “textos de vida” para a situação de aprendizagem.
 - *Experimentando o novo* implica observar ou ler o desconhecido, imersão em novas situações e textos, ler novos textos e coletar novos dados. Alunos são expostos a nova informação, experiências e textos, mas apenas em sua zona de inteligibilidade e segurança, suficientemente próximo ao seu mundo, de modo que seja significativo num primeiro momento, mas potencialmente transformador (...)
- Conceitualização: especializado, disciplinar e conhecimentos profundos apoiados em sintonizadas distinções de conceito e teoria (...) é um processo de conhecimento no qual os alunos se tornam conceitualizadores ativos, fazendo o implícito explícito e generalizando a partir do específico.
 - *Conceitualizando por nomes* envolve traçar distinções e similaridades, categorizando e nomeando. (...)

²¹ “(...) *experiencing, conceptualizing, analysing and applying* (Kalantzis & Cope, 2005)” (COPE; KALANTZIS, 2009, p.184)

- *Conceitualizando com teoria* significa fazer generalizações e colocar em termos fundamentais em conjunto com enquadramentos interpretativos. (...) Conceitualização exige que os alunos sejam construtores ativos de conceitos e teorias. (...)
 - Analisando: aprendizagem poderosa também implica um certo tipo de capacidade crítica. (...)
 - *Analisando funcionalmente* inclui processos de raciocínio, extrai inferências e conclusões dedutivas, estabelecendo relações funcionais como entre causa e efeito e analisar conexões lógicas e textuais. (...)
 - *Analisando criticamente* (isto é, mais criticamente que funcionalmente) envolve avaliação de perspectivas, interesses e motivações de outras pessoas. (...)
 - Aplicando:
 - *Aplicando apropriadamente* implica a aplicação do conhecimento e entendimentos na complexa diversidade das situações do mundo real e testando sua validade.
 - *Aplicando criativamente* envolve fazer intervenção no mundo que seja verdadeiramente inovadora e criativa e que suporte os interesses, experiências e aspirações dos alunos. Este é um processo de construir o mundo novamente com formas de ação e percepção revigoradas e criativas. (...)
- (COPE; KALANTZIS, 2009, p.186, tradução minha)

Finalmente, Cope e Kalantzis (2009, p.188) asseveram que é possível iniciar o processo de aprendizagem em diversos pontos de partida, ou seja, o aluno percebe o que vale a pena ser aprendido e o que envolve a sua identidade. As diversas formas de engajamento, bem como as variadas experiências, as inclinações dos alunos e suas perspectivas podem fazer com que ele coloque em prática seu conhecimento. Além de refletir o inerente potencial de aprendizagem no processo representacional, de modo que cada construtor de sentidos desenvolve um mundo novamente, que seja sempre único e transformador.

No livro publicado em 2012, cuja edição utilizada neste trabalho foi a segunda (2016), intitulado “*Literacies*”, Kalantzis *et al.* (Mary Kalantzis, Bill Cope, Eveline Chan, Leanne Dalley-Trim) detalham e aprofundam a questão da pedagogia dos multiletramentos, relacionando os processos de “*Learning by Design*”. Ou seja, o esquema dos quatro fatores (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada) publicado em 1996 foi mais aprofundado, conforme já

exposto acima e nesse livro relacionam-se os oito Processos de Conhecimento (*knowledge processes*) com quatro pedagogias de letramento: didática, funcional, autêntica e crítica. É interessante perceber, portanto, o desenvolvimento da teoria pedagógica dos multiletramentos, uma vez que essa obra se ocupa em apresentar ao leitor um minucioso embasamento em teorias pré-existentes para justificar e pormenorizar os Processos de Conhecimento (*knowledge processes*). Também é uma constante no livro o fato de que esses processos não seguem uma ordem linear e pré-estabelecida. Espera-se que esses processos estejam claros na mente dos professores ao preparar suas atividades, de modo que estejam em consonância com as propostas da pedagogia dos multiletramentos.

Logo no início Kalantzis *et al.* (2016/2012) justificam a necessidade de reconhecer os letramentos no plural uma vez que é preciso que sejamos capazes de “(...) navegar numa miríade de diferentes usos da linguagem em diferentes contextos.” (KALANTZIS *et al.*, 2016/2012, p.5)²². Para os autores, portanto, a escola não deve ser um local de reprodução de desigualdades e propõem que:

Todas as escolas podem ser agradáveis para os alunos. Todas as escolas, até mesmo as com menos recursos, podem proporcionar experiências de aprendizagem poderosas, atraentes e efetivas para todos os alunos. E por elas poderem, elas devem. (KALANTZIS *et al.*, 2016/2012, p.8)²³

Os autores refletem sobre os novos letramentos, as escolas e professores, considerando as mudanças nos alunos, que não mais aceitam ser receptores passivos e assim sendo as escolas e os professores precisam assumir um novo papel, e realizar escolhas significativas, de modo que os alunos possam se responsabilizar pela sua aprendizagem, bem como serem capazes de lidar com a autonomia que lhes deve ser oferecida. Os professores, por sua vez, são considerados criadores (*designers*) dos espaços de aprendizagem. “Eles continuam como fontes confiáveis de conhecimento sem serem autoritários.” (KALANTZIS *et al.*, 2016/2012, p.10)²⁴. Além disso, para Kalantzis *et al.* (2016/2012) os professores

²² “(...) how to navigate the myriad different uses of language in different contexts” (KALANTZIS *et al.*, 2016/2012, p.5)

²³ “All schools can be congenial to learners. All schools, even less well-resourced schools, can provide powerfully engaging and effective learning experiences for all learners. And because they can, they must.” (KALANTZIS *et al.*, 2016/2012, p.8)

²⁴ “They remain authoritative sources of knowledge without being authoritarian.” (KALANTZIS *et al.*, 2016/2012, p.10)

devem gerenciar os espaços de aprendizagem multifacetados onde nem todos os alunos devem estar no mesmo ponto.

A argumentação da pedagogia dos letramentos, nessa obra, já parte diretamente das novas nomenclaturas: *experiencing (situated practice)*, *conceptualising (overt instruction)*, *analysing (critical framing)*, *applying (transformed practice)*. As orientações para o ensino e aprendizagem dos letramentos, que os autores chamam de “coisas que você faz para aprender” (*things you do to know*) é apresentada por meio da figura 2 abaixo que contém os Processos de Conhecimento:

Figura 2 - Knowledge Processes



Fonte: KALANTZIS et al., 2016/2012, p.73

Cada um desses processos é descrito da seguinte maneira, já apresentando uma *checklist* dos tipos de atividade que acompanham cada um desses Processos de Conhecimento (KALANTZIS, et al., 2016/2012, p. 75, tradução minha):

Quadro 1 - Checklist de tipos de atividade

Experimentando	O conhecido – alunos trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, ideias, modos de comunicar e informações que são familiares para eles, e refletem sobre suas próprias experiências e interesses. O novo – alunos são imersos em novas situações ou informações, observando ou participando em algo que é novo ou não familiar.
Conceitualizando	Por nomes – alunos agrupam coisas em categorias, aplicam termos de classificação, e definem esses termos. Com teoria – alunos fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.
Analisando	Funcionalmente – alunos analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função. Criticamente – alunos avaliam suas próprias perspectivas, interesses e motivos, e de outras pessoas.
Aplicando	Apropriadamente – alunos testam seu conhecimento no mundo real ou em situações simuladas para ver se funciona de uma forma previsível num contexto convencional. Criativamente – alunos fazem uma intervenção no mundo, que é inovadora e criativa, expressando de maneira distinta suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.

Fonte: KALANTZIS, et al., 2016/2012, p.75 (tradução minha)

Finalmente, os autores (KALANTZIS, et al., 2016/2012) ressaltam que esses processos de conhecimento acima descritos não representam uma sequência linear, muito menos necessitam de equilíbrio. Em determinadas atividades um tipo pode se sobressair a outro. Espera-se que os professores sejam capazes de justificar suas escolhas pedagógicas baseando-se em metas de aprendizagem para os indivíduos e o grupo. Kalantzis et al. (2016/2012) reiteram que em nenhum momento espera-se que esses processos sejam um passo-a-passo da ação pedagógica, mas sim que promova um repertório de ações de construção de conhecimento.

Segundo Kalantzis et al. (2012/2016), as raízes históricas de cada um desses processos estão nas pedagogias de letramento: didática, autêntica, funcional e

crítica. O argumento dos autores (KALANTZIS, *et al.*, 2016/2012) é que há aspectos em cada uma dessas tradições pedagógicas que devem ser mantidas, estendidas e fortalecidas. E em alguns momentos pode ser necessário fazer escolhas pedagógicas que têm suas raízes nessas abordagens. Os processos pedagógicos possuem ênfase nas seguintes pedagogias, segundo os autores:

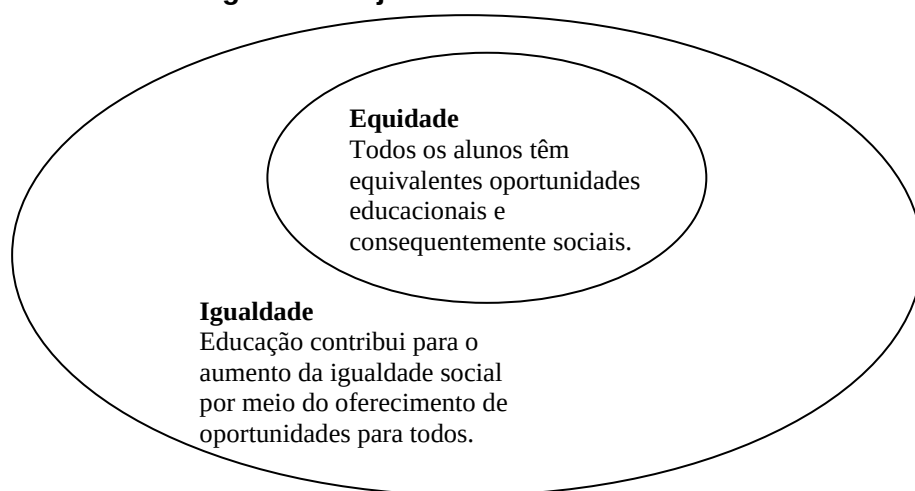
- Pedagogia didática: experimentando o novo; conceitualizando pelo nome; conceitualizando com teoria.
- Pedagogia autêntica: experimentando o conhecido.
- Pedagogia funcional: analisando funcionalmente e aplicando apropriadamente.
- Pedagogia crítica: experimentando o conhecido, analisando criticamente e aplicando criativamente.

Nesse sentido, Kalantzis *et al.* (2016/2012) advogam as características de cada pedagogia que se relacionam aos Processos de Conhecimento. No caso da pedagogia didática seria a instrução explícita, que já era um fator apontado pelo manifesto do Grupo de Nova Londres (2000/1996), e o foco na apresentação de conceitos. Já a pedagogia autêntica defende a imersão em experiências pessoais significativas, de modo que o aluno seja um criador de sentidos ativo e que a aprendizagem seja natural, por meio da aproximação da escola e casa/comunidade. Também entende que cada aluno vê e faz as coisas de uma maneira diferente, e que é importante que trabalhem em conjunto, mesmo com seus ritmos diferentes. Os teóricos dessa abordagem chamam de “comunidades de prática”, esse local cuja atmosfera de segurança auxilia no processo de aprendizagem. A pedagogia funcional relaciona-se muito ao trabalho com gêneros textuais de modo a perceber as funções e estruturas da língua. Neste caso os gêneros seriam como “andaimes” (*scaffolds*) que promoveriam a construção independente dos alunos num determinado momento. A ideia de andaime relaciona-se com o conceito Vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), no qual cabe ao professor oferecer propostas que estejam ao alcance dos alunos, não de total domínio nem dificuldade. Finalmente, a pedagogia crítica defende uma prática emancipatória, na qual os alunos são vistos como atores sociais, e dessa forma, poderão empreender transformações pessoais e sociais. Além disso, espera-se que textos da cultura popular sejam utilizados de maneira pedagogicamente produtiva e criticamente orientada, assim como já havia sido proposto por Rojo (2009). Assim sendo, espera-

se que não haja um currículo pré-estabelecido, uma vez que as experiências dos alunos são objetos que promovem a construção do conhecimento, no qual ao conectar-se com suas experiências, os alunos refletem criticamente e podem tomar atitudes.

Ao tratarem das finalidades dos letramentos, os autores atrelam os letramentos às oportunidades, e novamente mencionam os objetivos educacionais: a igualdade e a equidade, como no esquema abaixo:

Figura 3 - Objetivos educacionais



Fonte: KALANTZIS et al. ,2016/2012, p.39 (tradução minha)

Para os autores (KALANTZIS et al, 2016/2012), pensar a escola dessa forma é aceitar a diversidade e utilizá-la como um poderoso recurso dentro da sala de aula, para que todos sejam beneficiados. Entretanto, o desafio para essa pedagogia seria o fato de:

(...) Assim como há múltiplas camadas nas identidades de todos, há múltiplos discursos de identidade e imagens da individualidade para serem negociadas. Temos de ser proficientes conforme negociamos os vários mundos que encontramos nas nossas vidas diariamente. (KALANTZIS et al., 2016/2012, p.58)²⁵

Já no livro publicado em 2015, *A Pedagogy of Multiliteracies – Learning by Design*, os autores procuraram apresentar o “como” da pedagogia, ou seja, como tem sido feito para aplicar as teorias em contextos diversos. Assim como a

²⁵ “Just as there are multiple layers to everyone’s identity, there are multiple discourses of identity and images of the self to be negotiated. We have to be proficient as we negotiate the many lifeworlds each of us inhabits and the many lifeworlds we encounter in our everyday lives.” (KALANTZIS et al., 2016/2012, p.58)

publicação organizada por Cope e Kalantzis nos anos 2000, esta obra conta com artigos de diversos estudiosos da área, refletindo sobre suas experiências.

Logo no primeiro capítulo, Cope e Kalantzis (2015) apresentam uma visão geral sobre a pedagogia dos multiletramentos. Muito do que já foi apresentado nas publicações de 2009 e 2012 supracitadas é retomado. Cope e Kalantzis (2015) reforçam a noção do grupo de pesquisadores desse livro, ao referir-se a aprendizagem por *Design (Learning by Design)*, que além da aprendizagem também relaciona-se ao ensino. Ou seja, no desenvolvimento da estrutura da aprendizagem por *design*, os Processos de Conhecimento são ações/orientações epistemológicas, externalizações do pensamento em ação, de modo que eles moldam o pensamento por meio da ação. A noção do grupo é, portanto:

Nossa noção de Aprendizagem por *Design* aplica-se tanto para professores quanto para alunos. Para os professores, pretendemos identificar a gama e sequência de movimentos epistemológicos que fundamentam seu ensino. Professores tornam-se *designers* ao selecionarem a gama de atividades que eles trarão para o ambiente de aprendizagem, planejar sua sequência, e refletir nos resultados da aprendizagem durante e após a aprendizagem. A atividade de *design* é ela mesma um processo de aprendizagem profissional. Para os alunos, quando os Processos de Conhecimento são explicitamente nomeados, eles desenvolvem consciência dos diferentes tipos de coisas que eles podem fazer para aprender. Gradualmente, eles se tornam *designers* do seu próprio conhecimento e obtêm maior controle sobre o seu aprendizado. (COPE; KALANTZIS, 2015, p.31)²⁶

Dessa forma, Cope e Kalantzis (2015) afirmam que a pedagogia dos multiletramentos, articulada a aprendizagem por meio do *design* é uma teoria epistemológica de aprendizagem, e encerram o capítulo que abre as discussões com a seguinte afirmação, que retoma os princípios dos multiletramentos atrelados a questão da aprendizagem:

Conhecimento não é (apenas) as coisas que terminam em nossa mente. É o que nós fazemos e construímos. Aprendizagem é consequência de uma série de ações de conhecimento, usando meios multimodais para externalizar o nosso pensamento. (...) nossas formas de pensar se desenvolvem. Aprendizagem por este motivo é também muito social, uma vez que nos apoiamos nos artefatos da memória

²⁶ Our notion of *Learning by Design* applies both to teachers and learners. For teachers, we mean to identify the range and sequence of epistemological moves that underlie their teaching. Teachers become designers as they select the range of activities they will bring to the learning environment, plan their sequence, and reflect on learning outcomes during and after the learning. This design activity is itself a professional learning process. For learners, when the Knowledge Processes are explicitly named, they develop conscious awareness of the different kinds of things they can do to know. Increasingly, they become designers of their own knowledge and take greater control over their learning. (COPE; KALANTZIS, 2015, p.31)

coletiva, e trabalhamos com os outros na tarefa essencialmente colaborativa de construção de conhecimento. (COPE; KALANTZIS, 2015, p.32)²⁷

Após o percurso nos autores que definem os conceitos de letramentos, multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos, pôde-se perceber, que assim como a sociedade mudou, também foi necessário repensar as práticas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo, é importante que esses conceitos, de fato, adentrem o espaço escolar e as práticas docentes. Adiante, no estudo dos documentos, será possível perceber que esses termos já estão presentes nas publicações mais recentes, portanto a *checklist* é uma proposta que pretende oferecer aos professores uma possibilidade de reflexão acerca das atividades didáticas de modo a adotar práticas pedagógicas em consonância com a pedagogia dos multiletramentos.

Retomando e na tentativa de responder ao primeiro questionamento deste trabalho, que é “quais são as características da pedagogia dos multiletramentos?”, pode-se dizer que com base nos estudos do Grupo de Nova Londres (2000 [1996]), Cope e Kalantzis (2009, 2015), Kalantzis *et al.* (2016 [2012]) as características da pedagogia dos multiletramentos são, portanto:

- Procura atender a complexa realidade escolar ao trabalhar com a diversidade cultural e linguística.
- Traz os usuários para o centro da pedagogia, reconhecendo-os como *designers* dos futuros sociais.
- Reconhece educadores e alunos como participantes ativos na mudança social.
- Os quatro fatores inicialmente propostos - Prática situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico e Prática transformadora - são os pilares para o desenvolvimento dos Processos de Conhecimento.
 - Os Processos de Conhecimento (*Knowledge Processes*): Experimentação (Prática Situada), Conceitualização (Instrução Aberta), Análise (Enquadramento Crítico) e

²⁷ Knowledge is not (just) the stuff that ends up in our minds. It is what we do and make. Learning is a consequence of a series of knowledge actions, using multimodal media to externalize our thinking. (...) our ways of thinking develop. Learning for this reason is also very social, as we rely on the artifacts of collective memory, and work with others in the essentially collaborative task of knowledge making. (COPE; KALANTZIS, 2015, p.32)

Aplicação (Prática Transformadora) subdividem-se respectivamente nos seguintes subprocessos:

- Experimentando o novo
 - Experimentando o conhecido
 - Conceitualizando por nomes
 - Conceitualizando com teoria
 - Analisando funcionalmente
 - Analisando criticamente
 - Aplicando apropriadamente
 - Aplicando criativamente
- Não há uma hierarquia ou linearidade ao trabalhar com esses fatores e processos.
 - Percebe a língua e outros modos de representação como dinâmicos.
 - A escola deve reconhecer e negociar com as múltiplas culturas e modalidades, trabalhar com as diferenças e reconhecê-las como produtivas.
 - Pedagogia como uma forma de *design*, utilizando-se dos sentidos disponíveis (*available designs*), dando nova forma a eles (*design*) e criando um produto único da agência transformando-os (*redesign*).
 - Diálogo e negociação são muito presentes no trabalho com os multiletramentos e sua pedagogia.
 - Pedagogia centrada nos alunos, reconhecendo-os como agentes nos seus próprios processos de conhecimento e capazes de negociar diferenças entre as comunidades, e contribuir consigo mesmos, para uma cidadania ativa.
 - Professores devem realizar escolhas significativas, de modo que os alunos possam se responsabilizar pela sua aprendizagem, bem como serem capazes de lidar com a autonomia que lhes deve ser oferecida. Os professores, por sua vez, são considerados criadores (*designers*) dos espaços de aprendizagem.
 - Objetivos educacionais: igualdade e equidade.
 - Sugere um aprendizado por *design* a partir dos Processos de Conhecimento e tem suas raízes nas pedagogias: didática, funcional,

autêntica e crítica. Dessa forma, os processos e sub-processos de conhecimento possuem ênfase nas seguintes pedagogias, segundo os autores:

- Pedagogia didática: experimentando o novo; conceitualizando pelo nome; conceitualizando com teoria.
- Pedagogia autêntica: experimentando o conhecido.
- Pedagogia funcional: analisando funcionalmente e aplicando apropriadamente.
- Pedagogia crítica: experimentando o conhecido, analisando criticamente e aplicando criativamente.

CAPÍTULO 2 – DOCUMENTOS OFICIAIS – ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Na tentativa de responder a segunda questão que orienta esta pesquisa - Como os documentos oficiais tratam a questão dos multiletramentos pedagogicamente? -, este capítulo pretende traçar, a partir dos documentos oficiais vigentes na esfera municipal, os aspectos de multiletramentos que tenham similaridade com a pedagogia. Como sou professora de inglês na Rede Municipal de Educação do município de São Paulo (RME-SP), o interesse deste trabalho por esses documentos é entendê-los e analisar se já contemplam os aspectos dos multiletramentos e como isso é apresentado pedagogicamente. Optou-se por analisar dois documentos, a saber:

- “Currículo da Cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2017)
- “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Língua Inglesa” (SÃO PAULO, 2018)

Irei analisar também, de maneira mais breve, os dois documentos publicados anteriormente mencionados no “Currículo da Cidade de São Paulo” (SÃO PAULO, 2017), que em sua apresentação menciona esses dois documentos anteriores como base para a sua produção, a saber: Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2007) e Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2016).

. Cabe ressaltar que o documento de “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Língua Inglesa” é uma produção complementar ao Currículo da Cidade de São Paulo. É importante salientar que os documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) são produzidos a partir dos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), e levam em consideração as particularidades do município de São Paulo bem como a história da RME – SP. Entretanto, neste capítulo, os documentos oficiais da esfera federal não serão contemplados diretamente na análise.

2.1 Currículo da Cidade de São Paulo – Língua Inglesa

A publicação vigente na RME-SP está dividida em duas partes. A primeira é comum a todas as disciplinas e a segunda específica da área, no caso Língua Inglesa.

De maneira muito resumida, irei apenas mencionar os aspectos da primeira parte do documento, para que haja um entendimento acerca de suas premissas. O primeiro aspecto são os princípios que embasam a sua construção: continuidade, ou seja, rompendo com a lógica da descontinuidade e respeitando a memória e os encaminhamentos já existentes na RME-SP; relevância, que visa “(...) garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes da rede” (SÃO PAULO, 2017, p.11); colaboração, uma vez que o documento procurou incorporar “(...) as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede” (SÃO PAULO, 2017, p.11); e contemporaneidade, focalizando os desafios do mundo contemporâneo, de modo que os estudantes se formem “(...) para a vida no século XXI” (SÃO PAULO, 2017, p.11). Além disso, é um currículo estruturado em três conceitos orientadores, que também estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação integral, equidade e educação inclusiva. Esses dois últimos aspectos já apareceram nas obras que tratam da pedagogia dos multiletramentos conforme estudado no primeiro capítulo deste trabalho. Além disso, o currículo está organizado nos três ciclos, conforme apresentado no documento publicado em 2016, que explica que em 2013 foi criado o “Programa Mais Educação São Paulo”, que reorganizou a o currículo em ciclos, a saber:

- Ciclo de Alfabetização, cuja prioridade é a alfabetização e o letramento;
- Ciclo Interdisciplinar, onde o enfoque é a integração, o compartilhamento e a interdisciplinaridade;
- Ciclo Autoral, no qual se espera que o aluno seja capaz de exercer sua autoria e transformação social.

A proposta é de que seja um currículo integrador, pautado no diálogo permanente, dito em outras palavras,

(...) o currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo. (SÃO PAULO, 2017, p.15)

Além disso reconhece as infâncias e adolescências como sendo diversas e que não é possível concebê-las de forma homogênea. Reconhece as crianças e adolescentes como sujeitos de direito, “(...) que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas(...)” (SÃO PAULO, 2017, p.16). São apresentadas as demandas do tempo em que vivemos atualmente, no que diz respeito ao “(...) uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais.” (SÃO PAULO, 2017, p.16). Assim sendo, a proposta do currículo é que este possibilite que os alunos possam se constituir “(...) como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.” (SÃO PAULO, 2017, p.16).

Ao propor que o currículo se oriente nos três conceitos de **Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva**, o que se tem em vista é que se promova o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, ser humano este que compreenda e reconheça as diferenças como parte da sociedade, mas que desnaturalize as desigualdades. Além disso, a escola não deve oferecer barreiras para nenhum estudante e que a aprendizagem seja garantida a todos, sem distinção.

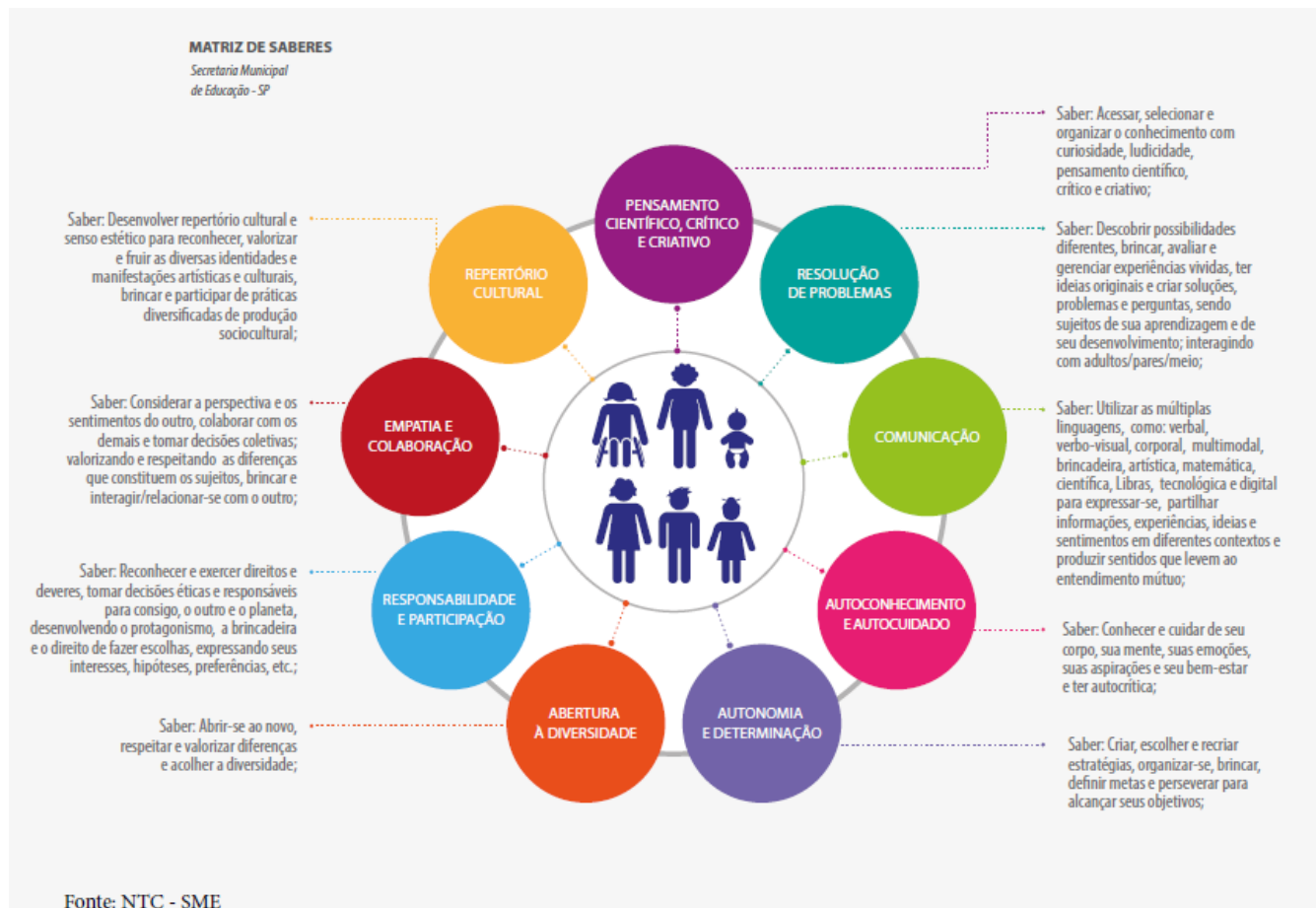
No que diz respeito a proposta de uma Educação Integral, portanto, o intuito é “(...) formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.” (SÃO PAULO, 2017, p.16). O que não deixa de dialogar com as teorizações de Cope e Kalantzis (2000).

Este currículo é, portanto, concebido como sendo: plural, orientador, não linear, um “processo permanente e não um produto acabado” (SÃO PAULO, 2017, p.18). Também reconhece o professor como protagonista do currículo, que deve ser centrado nos estudantes.

A construção do documento procurou levar em consideração a opinião dos estudantes, algo inédito até então. O documento explica que “(...) a Matriz de Saberes reflete as propostas dos 43.655 estudantes que participaram de pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar.” (SÃO PAULO, 2017, p.30). E a partir desses dados, documentos e leis federais e municipais, foi elaborada a Matriz de Saberes, cujo propósito é “formar cidadãos éticos, responsáveis e

solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável.” (SÃO PAULO, 2017, p.33), conforme o esquema abaixo:

Figura 4 - Matriz de Saberes



Fonte: SÃO PAULO, 2017, p.33

Apesar de em nenhum momento a pedagogia dos multiletramentos ser mencionada, encontramos muitos pontos de contato entre a Matriz de Saberes proposta pelo Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017) e as características dos multiletramentos e dos Processos de Conhecimento (COPE, KALANTZIS, 2009). No caso da “Comunicação”, preconiza-se o uso das diversas linguagens (multimodalidade); a “Abertura à Diversidade” e o “Repertório Cultural” em muito se aproximam da multiculturalidade presente nos multiletramentos, além de abrir um espaço para o diálogo e negociação das diferenças. Somado a isso, podemos também relacionar o “Repertório Cultural” aos Processos de Conhecimento: Experimentando o Novo e Experimentando o Conhecido (COPE, KALANTZIS, 2009). O “Pensamento Científico, Crítico e Criativo” aproxima-se muito à

Conceitualização, Análise Crítica e Aplicar Criativamente (COPE, KALANTZIS, 2009). A “Autonomia” e a “Responsabilidade e Participação” também se relacionam com a pedagogia dos multiletramentos, cujas práticas mobilizam os estudantes para essas características, bem como a “Empatia e a Colaboração”.

Já os temas inspiradores do Currículo da Cidade (2017) são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, concordado pelos países-membros das Nações Unidas, como segue:

Figura 5 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 5 P's da Agenda 2030



Fonte: SÃO PAULO, 2017, p.37

Segundo o documento (SÃO PAULO, 2017), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estão organizados no formato da Agenda, que é um plano de ação envolvendo os 5 P's, que são, respectivamente:

- Pessoas: garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.
- Planeta: proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- Prosperidade: assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- Paz: promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- Parceria: mobilizar os meios necessários para implementar esta agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

- 1) Erradicação da pobreza.
- 2) Fome Zero e agricultura sustentável.
- 3) Saúde e bem-estar.
- 4) Educação de qualidade.
- 5) Igualdade de gênero.
- 6) Água potável e saneamento básico.
- 7) Energia Limpa e Acessível.
- 8) Trabalho decente e crescimento econômico.
- 9) Indústria, inovação e infraestrutura.
- 10) Redução das desigualdades.
- 11) Cidades e comunidades sustentáveis.
- 12) Consumo e produção responsáveis.
- 13) Ação contra a mudança global do clima.
- 14) Vida na água.
- 15) Vida terrestre.
- 16) Paz, justiça e instituições eficazes.
- 17) Parcerias e meios de implementação. (SÃO PAULO, 2017, p.36)

Além da Matriz de Saberes e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o currículo traz os Objetos de Conhecimento, ou os elementos que norteiam o trabalho do professor por meio da especificação de assuntos a serem abordados em sala de aula, ou seja, as especificidades de cada componente curricular. E os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que são progressivos do 1º ao 9º ano, e há a possibilidade de expansão e revisitação, uma vez que são considerados como “(...) resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim.” (SÃO PAULO, 2017, p.47).

Na parte específica de Língua Inglesa, há uma breve apresentação com as concepções do componente curricular, que são: concepções interacionistas de linguagem, língua e aprendizagem; multiletramento (no singular); multimodalidades; hibridismo; plurilinguismo e interculturalidade. Conforme mencionado anteriormente, esse documento está ancorado nos dois documentos supracitados neste capítulo e nas discussões da BNCC. Ainda nesse primeiro momento da parte específica,

salienta-se o valor à oralidade, “(...) a partir das vivências do uso da Língua Inglesa em ambiente escolar” (SÃO PAULO, 2017, p.65).

A organização da proposta leva em consideração, portanto, a organização em Ciclos, a Matriz de Saberes, os Objetos de Conhecimento, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, organizados nos seguintes eixos estruturantes: práticas de linguagem oral – produção e escuta; práticas de leitura de textos, práticas de produção de textos escritos (exceto para o Ciclo de Alfabetização, cuja prioridade é um “(...) trabalho centrado na ação do **brincar**” por meio de “(...) situações reais de interação social, experimentação e vivências” [SÃO PAULO, 2017, p.73]), práticas de análise linguística e dimensão intercultural.

Os eixos estruturantes do componente de Língua Inglesa são apresentados em relação a um rol de práticas de linguagem específicas, para apoiar a contextualização dos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos, com destaque para: **a concepção de linguagem como prática social, a perspectiva dos (multi)letramentos**, a visão de **inglês como língua franca** e os conceitos de **interculturalidade**. (SÃO PAULO, 2017, p.66)

Um aspecto que chama atenção é que no início da seção que abre a parte específica de Língua Inglesa (intitulada: “Currículo de Língua Inglesa para a Cidade de São Paulo”) do documento, conforme mencionado acima, utiliza-se o termo multiletramento no singular, e posteriormente o documento utiliza o termo no plural (trecho acima). Essa inconsistência no documento pode passar despercebida, porém é possível questionar a intencionalidade do uso no singular. Em outra parte do documento, ao explicar os multiletramentos, aparece de uma maneira na qual a questão de multiplicidade de culturas, uma de suas características, não é explicitada.

(...) Essa multiplicidade de usos da linguagem, em contexto multimodal, que se constitui em um processo mais complexo de recriação e negociação de sentidos, é o que recentemente se denominou de multiletramentos.

Diante disso, entende-se que a língua, em uso, implica considerar que os textos se constituem de modos variados (multimodalidade) e em práticas sociais observáveis no mundo real, que integram, fundamentalmente, uma sociedade letrada de diversas formas (multiletramentos). (SÃO PAULO, 2017, p.69)

Sobre ensinar e aprender Língua Inglesa no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais – 1º ao 9º anos) o documento (São Paulo, 2017) apresenta algumas

questões referentes à sociedade de informação, que promove interações entre povos de línguas e culturas diferentes, e como isso é mais um desafio para a educação escolar, ou seja, a promoção do acesso aos estudantes no “mundo digital” de modo que seja possível a sua participação de modo efetivo na sociedade da informação e comunicação. Além disso, retoma as questões de linguagem como uma prática social e o inglês como língua franca, enfocando a interculturalidade (que podemos aproximar da multiculturalidade que é uma das características dos multiletramentos, mas que no documento aparece como sendo um aspecto a parte dos multiletramentos a ser trabalhado). Finalmente, antes de especificar as sugestões para cada ano escolar, há a afirmação acerca da eleição do “(...) ‘hipertema’ **identidade e diversidade** para ser o fio condutor das vivências em Língua Inglesa na escola” (SÃO PAULO, 2017, p.70) uma vez que ressalta o conceito de equidade.

É interessante observar que por ser um documento que faz referências a documentos anteriores, a parte reservada para o componente de Língua Inglesa é relativamente breve e poderia explorar mais as características da pedagogia dos multiletramentos que, novamente, sequer é mencionada.

De maneira a promover a implementação do “Currículo da Cidade”, foi elaborada uma continuação do documento, as “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Língua Inglesa” que veremos a seguir.

Dessa forma, pode-se concluir que o documento contempla várias concepções nas quais a pedagogia de multiletramentos também se apoia. Contempla a questão de multiletramentos, mas não a explica de modo que os que não estão familiarizados com esse conceito possam entendê-lo adequadamente. Além disso, não trata da pedagogia de multiletramentos.

2.2 Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Língua Inglesa

Logo na apresentação do documento (SÃO PAULO, 2018), afirma-se que apesar das sugestões de trabalho, estas não se constituem como “receitas” prontas para o professor. Uma vez que a cidade de São Paulo é muito diversa e que o professor deve levar em consideração as particularidades do seu contexto escolar. Ou seja, o objetivo principal deste documento é a garantia da aprendizagem dos

estudantes do município de São Paulo, conforme apresentado pelo então secretário municipal de Educação Alexandre Schneider antes da introdução do documento.

Finalmente, nosso desejo é que as Orientações Didáticas fortaleçam os Projetos Político-Pedagógicos, redimensionem olhares para discussões mundiais, como os objetivos de Desenvolvimento Sustentável, e que, sobretudo, continuem a garantir a aprendizagem de estudantes. (SÃO PAULO, 2018, sem página)

Neste documento há um aprofundamento de cada um dos eixos propostos no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017), e ao final, há propostas de integração dos eixos em formato de sequências de atividades estruturadas aula a aula (uma para cada ano).

Um aspecto que chama a atenção no documento é que, mesmo ao discorrer sobre cada um dos eixos (dimensão intercultural, práticas de linguagem oral – produção e escuta, práticas de leitura de textos, práticas de análise linguística – apenas para os ciclos Interdisciplinar e Autoral - e práticas de produção de textos escritos), alguns conceitos apresentados são explicados e outros são entendidos como conhecimento compartilhado. Por exemplo, na parte dedicada a explicar as “Práticas de Leitura de Textos” o subtítulo é “Leitura, multimodalidade e multiletramentos”, nessa seção há a explicação da multimodalidade, porém não se apresenta os multiletramentos, apenas é dito “nesse sentido, é importante interagir e interpretar a linguagem sob a ótica dos multiletramentos.” (SÃO PAULO, 2018, p.28)

Apesar de ser um documento que visa a dar continuidade ao Currículo da Cidade e auxiliar na sua implementação, falta um pouco mais de subsídio teórico, pois no próprio Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017) já é tratado de maneira bem sintética.

Na introdução são retomados os conceitos que são fundantes dos documentos, e que dialogam com os conceitos englobados nos multiletramentos, no caso a prática social de linguagem e a compreensão do “(...) currículo como um organismo vivo, orgânico, adaptável(...)” (SÃO PAULO, 2018, p.9). A proposta é de uma “(...) educação linguística consciente, crítica, abrangente e socialmente determinada(...)” (SÃO PAULO, 2018, p.9), de modo que a escola promova práticas sociais de linguagem diversas, por meio de um processo dialógico que respeita e leva em consideração os contextos dos participantes. Além disso, o trabalho com linguagens nos tempos atuais deve levar em consideração o hibridismo, uma perspectiva plurilinguística e inter/transcultural de linguagem, o respeito à

diversidade, oferecer um espaço para a troca entre sujeitos. Entende-se o trabalho pedagógico como uma trajetória, no qual deve haver a integração das quatro habilidades.

Os eixos estruturantes propostos no documento de 2016 (Recepção e Experimentação, Exploração e Reflexão, Criação e Transformação), que possuem bastante aderência com os Processos de Conhecimento propostos como um desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos tem uma presença recorrente nessas orientações.

Ao tratar da “dimensão intercultural” é retomado o conceito de Inglês como Língua Franca e que:

O trabalho com essa dimensão permite acolher, reconhecer e valorizar a diversidade cultural, respeitar a cultura do outro e, sobretudo, favorecer o diálogo entre culturas, uma vez que, por meio da Língua Inglesa, se (re)conhece a existência de outras possibilidades de ver o mundo e de representá-lo por meio de outras linguagens. (SÃO PAULO, 2018, p. 13)

São feitas justificativas relacionadas ao tratamento que deve ser dado a essa dimensão em cada ciclo e sugestões para que o professor faça conexões com o currículo de Língua Portuguesa, ao trabalhar com histórias em quadrinho e perceber a presença de estrangeirismos, por exemplo.

No trato das “práticas de linguagem oral – produção e escuta” é perceptível as aproximações com a base teórica na qual a pedagogia dos multiletramentos está ancorada, uma vez que não apenas espera-se que haja um trabalho com uso social autêntico da língua mais também que:

O foco das práticas de linguagem oral em sala de aula está no modo como sujeitos discursivos se engajam para produzir sentidos, o que requer desses sujeitos conhecimentos acerca da língua (**repertórios, saberes**), conhecimentos de uso (**saber fazer, saber usar**) e conhecimentos sociais, afetivos (**saber ser**), em relação principalmente aos contextos de comunicação.” (SÃO PAULO, 2018, p.19, meus grifos)

Dito de outra forma, importa o que os alunos trazem consigo de repertório, mas é necessário que tenham além dos conhecimentos acerca da língua, também como usar e as questões sociais e afetivas envolvidas no contexto de comunicação. É muito próximo do Processo de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009) “aplicando apropriadamente”.

O documento aponta novamente as atividades sociais já exploradas nos documentos de 2007 e 2016, respectivamente, e que a experimentação é parte da construção de sentidos dos alunos, especialmente no Ciclo de Alfabetização por meio da “experienciação” (SÃO PAULO, 2018, p.22) em atividades lúdicas. Além disso, o documento prevê que “(...) a linguagem oral seja trabalhada integrada a outras linguagens” (SÃO PAULO, 2018, p.21). Para isso, portanto, espera-se que o professor seja um grande mediador dos saberes e também das propostas de atividade que promovam as aprendizagens.

Na parte destinada às “práticas de leitura de textos” o subtítulo é “leitura, multimodalidade e multiletramentos”. Num primeiro momento parece que esses termos serão aprofundados e explicados, mas conforme mencionado anteriormente, não é o que acontece. Ao contrário do que se espera, é introduzido o conceito de “novos letramentos”²⁸ que não é aprofundado nem explicado. Apenas que a escola deve assumir responsabilidade em trabalhar com os novos letramentos que emergem na sociedade (SÃO PAULO, 2018). Reforça-se a importância de “(...) interagir e interpretar a linguagem sob a ótica dos multiletramentos.” (SÃO PAULO, 2018, p.28), porém sem subsídio teórico nem explicações.

Ao tratar da leitura no ciclo de alfabetização, a proposta é muito aderente aos Processos de Conhecimento de experimentação do novo e do conhecido, proposta por Cope e Kalantzis (2009, 2012, 2015), de modo que os alunos possam ter experiências de letramento, valorizando as manifestações de dentro e de fora da escola. Além disso, espera-se que as múltiplas modalidades sejam consideradas no trabalho do professor.

Na seção que trata da “prática de análise linguística” é possível perceber a aproximação com os seguintes Processos de Conhecimento da pedagogia da multiletramentos: conceitualizar por meio de nomes e da teoria e analisar funcionalmente. Inclusive sugere-se o uso de jogos e brincadeiras neste eixo “(...) para promover a ampliação do repertório linguístico dos estudantes e desenvolver a metalinguagem necessária, construindo alicerces para as próximas etapas.” (SÃO PAULO, 2018, p.44). Entretanto, nesse documento não é visível uma articulação entre a “prática de análise linguística” e os outros eixos. Essa proposta parece

²⁸ Os novos letramentos abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social. (MATTOS, 2014, p.103)

dialogar com o conceito de “instrução aberta” desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (1996), ao considerar intervenções ativas por parte do professor de maneira a construir atividades de aprendizagem que sejam uma espécie de andaime (*scaffold learning activities*)²⁹, nas quais os alunos tenham consciência e controle sobre o que estão aprendendo. É uma forma sistemática, analítica e consciente de entendimento.

Antes das propostas de sequências de atividades, o documento (SÃO PAULO, 2018) discorre sobre a “prática de produção de textos escritos”, no que diz respeito ao ciclo autoral, reforça-se que “(i)mportante é dar voz aos estudantes para que façam da escrita um meio de exercer um protagonismo autônomo, crítico, cidadão e significativo para eles enquanto estiverem na escola e, depois, fora dela.” (SÃO PAULO, 2018, p.52).

2.3 Orientações Curriculares - Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental II Língua Inglesa

O documento publicado em 2007 pela SME-SP, é organizado de modo a oferecer aos professores uma referência para elaboração dos planos de trabalho que estejam alinhados à realidade local, ou seja, por meio da aderência aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas bem como o que já vem sendo desenvolvido.

A publicação não menciona em nenhum momento os multiletramentos nem a pedagogia dos multiletramentos, porém, ao realizar uma leitura atenta, é possível traçar aproximações com os conceitos supracitados. Nesta seção do trabalho irei apresentar alguns aspectos que continuam sendo considerados no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017).

Desde o início, a argumentação é que as escolas devem promover aprendizagens significativas nos estudantes. Alguns trechos do documento que corroboram tanto a aprendizagem significativa, quanto as questões relativas ao que se espera formar nos espaços escolares e que se mantém são apresentados:

Nas últimas décadas, criou-se um relativo consenso de que a educação básica deve visar fundamentalmente à **preparação para o exercício da cidadania**, cabendo à escola formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e

²⁹ THE NEW LONDON GROUP, 2000/1996, p.33

atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem que seja significativa. (...)

Partindo do princípio de que, para uma aprendizagem tornar-se significativa, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a **experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações.**

(...) a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Em resumo, se os estudantes não percebem o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa.

(...) **os conteúdos que a escola explora devem servir para que o estudante desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor crítico do mundo que o rodeia.** (SÃO PAULO, 2007, p. 19 – 20, meus grifos)

A partir desta breve apresentação de como é concebida a aprendizagem neste documento, podemos traçar algumas proximidades entre a pedagogia dos multiletramentos e a publicação municipal de 2007, que se mantiveram na atual publicação de 2017. Relacionando aos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009) é possível perceber pontos de contato com a experimentação do conhecido e do novo, analisar criticamente, e aplicar criativamente e apropriadamente.

Além disso, já se prevê o trabalho com a multimodalidade,

Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade de os aprendizes aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo a eles **usar diversos meios e modos de expressão.** (SÃO PAULO, 2007, p. 21 – 22, meus grifos)

e há a presença de uma palavra recorrente nos trabalhos de Cope, Kalantzis, e o Grupo de Nova Londres, que é a negociação presente no processo de aprendizagem, conforme podemos ver abaixo:

A aula deve tornar-se um fórum de debates e **negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado** no qual os aprendizes sejam vistos como **indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento**, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar. (SÃO PAULO, 2007, p. 21 – 22, meus grifos).

Já se considera a capacidade dos educandos em construir, modificar e integrar ideias, o que já aparece no manifesto do Grupo de Nova Londres de 1996, que propõe os alunos como sendo *designers* dos futuros sociais.

As expectativas de aprendizagem tomam por critérios: “Relevância social e cultural; Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns; Potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações; Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária.” (SÃO PAULO, 2007, p.24). Inclusive apresenta pontos que devem ser discutidos na escola, o qual destaca a questão da leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas do conhecimento.

Mais especificamente no trato do ensino de língua estrangeira, no qual enfoca-se a língua inglesa, a proposta é tanto um trabalho com a interdisciplinaridade, uma vez que:

(...) a LE permite acessar conhecimentos das diferentes áreas veiculadas por línguas estrangeiras distintas e articuladas a formas diferenciadas de conceber o mundo. Ao mesmo tempo em que estudam conceitos fundamentais a outras áreas do saber, os estudantes podem aprender a cultura e língua de diferentes povos. Lidam com o distinto, com o novo e ampliam seu acesso ao saber. (SÃO PAULO, 2007, p.32)

Também um trabalho que faça o uso de atividades sociais, que apesar de não ser a base teórica da pedagogia dos multiletramentos, é contemplado no documento como uma maneira na qual o aluno possa ter a possibilidade de vivenciar a língua em contextos significativos, assim como o trabalho com gêneros textuais, de maneira que:

As atividades sociais se organizam para a satisfação do desejo dos sujeitos; são orientadas para o objeto desse desejo; desaparecem como resultado de sua satisfação e podem ser reproduzidas em diferentes condições em relação a outro objeto. (...)

Ao considerar as atividades sociais nas quais os sujeitos estão envolvidos, a linguagem passa a ser concebida como um fenômeno social, histórico e ideológico, ou seja, um lugar de interação humana. Isso pressupõe considerar os diferentes gêneros que se configuram como instrumentos e resultados para a participação nessas atividades sociais. Essa visão remete à perspectiva de gêneros como instrumentos, ou megainstrumentos, que circulam dentro das condições específicas de cada esfera de comunicação verbal e realizam as metas necessárias ao alcance de resultados que preencherão as necessidades de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade social. (...)

Voltemos à atividade social para explicar esta em sua relação com os gêneros. Ao considerar “ir ao cinema” como uma atividade social da esfera da cultura, é possível pensar os vários gêneros que se fazem necessários compreender e produzir para uma efetiva participação nessa atividade social (SÃO PAULO, 2007, p.33-34)

O documento além de apresentar quadros com as expectativas de aprendizagem para cada ano, também são dadas orientações gerais, com exemplos de atividades. É interessante perceber que no decorrer das atividades apresentadas, há muita aderência aos Processos de Conhecimento (*Knowledge Processes*) (COPE; KALANTZIS, 2009), porém, conforme já mencionado, o documento em nenhum momento trabalha explicitamente com a pedagogia dos multiletramentos. Contudo destaco:

- Experimentando o novo:

(...) essa área do saber permite a participação de todos em **espaços nunca antes vividos**. É por meio do processo de ensino-aprendizagem que os estudantes têm a oportunidade de entrar em contato com valores diferentes dos seus, com interesses distantes dos seus e com atividades e conhecimentos não comuns em seu dia-a-dia. Nesse processo, são criadas **possibilidades de ver o mundo com os próprios olhos e com os olhos dos outros**. (SÃO PAULO, 2007, p.30, meus grifos)

- Analisando criticamente e aplicando criativamente.

Nesse sentido, o papel da LE torna-se importante como um espaço de vivência do diferente, de busca de reconstrução de si e da própria cultura, pela sua valorização, pelo **conhecimento crítico da cultura do outro**. Ao entrar em contato com a cultura estrangeira, por meio da língua, os estudantes **exercitam sua criatividade** e originalidade no trato com o outro. Com isso, vivenciam suas potencialidades e **ousam sair do lugar de conforto, do conhecido**. (SÃO PAULO, 2007, p.30, meus grifos)

Também podemos perceber a aderência com as características dos multiletramentos e suas expectativas para o alunado, no que diz respeito à colaboração, à coletividade, o protagonismo, a negociação das diferenças e a agência:

Com isso, os estudantes assumem o papel de **protagonistas no processo de produção de conhecimento da coletividade e contam com a colaboração, sempre atenta, de seus professores e colegas**. Assim, não apenas se responsabilizam por seu próprio conhecimento, mas também **assumem responsabilidade** pela construção de conhecimento do grupo. Cada estudante, independentemente de seus resultados escolares, assume o papel de parceiro no processo de tornar-se de todo o grupo. **Cada qual traz para a interação diferentes vozes e saberes, com os quais interagem ao longo de suas histórias. Essas diferenças entram em conflito, orquestrado pelo professor, e permitem o surgimento**

de um conhecimento novo, próprio ao grupo. (SÃO PAULO, 2007, p.37, meus grifos)

Finalmente, outro aspecto a comentar sobre as similaridades com as concepções de multiletramentos é o documento apontar a possibilidade que o ensino de língua inglesa proporciona aos alunos acesso às mais diversas culturas, conforme excerto abaixo:

(...) É imprescindível que o professor reconheça as possibilidades efetivas de uso da LE pela comunidade como forma de inserção cultural mais ampla. (SÃO PAULO, 2007, p.56)

2.4 Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Inglesa

Publicado em 2016, o documento é fruto de um processo de debates e construção que se iniciou em 2013. Dividido em quatro partes, primeiramente ocupa-se em fazer um breve histórico do ensino de inglês no Brasil e na RME-SP. Na segunda parte o documento debruça-se sobre qual inglês é ensinado nas escolas da RME-SP e qual a sua finalidade. Nesta parte discute-se a função social do ensino da língua inglesa na formação crítica dos educandos. Na terceira parte, há a discussão sobre os direitos de aprendizagem e os eixos de organização do currículo. A última parte é composta por relatos de prática e percursos de planejamento de professores da rede.

Assim como o documento anterior, este não trata pedagogicamente dos multiletramentos, entretanto, a maneira como é construído possibilita fazer aproximações entre essa pedagogia e o que é discutido no documento.

Primeiro o documento apresenta a necessidade de elaboração do documento, uma vez que o “Programa Língua Inglesa: brincar, estudar, aprender” foi instituído conforme Portaria nº5361, de 04 de novembro de 2011, na qual o ensino de Inglês para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi contemplado (SÃO PAULO, 2016). Além disso, 2013 foi criado o “Programa Mais Educação São Paulo”, que reorganizou a o currículo em ciclos, a saber: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral.

Dessa forma, o documento “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial – língua inglesa” foi concebido de modo a discutir e pensar o lugar e papel do Inglês segundo essa nova organização mencionada acima. Os

autores do documento o definem como uma proposta de “redesenho curricular” (SÃO PAULO, 2016, p.16), que leva em consideração o percurso da RME-SP bem como as diversas práticas já presentes nas escolas. O documento (SÃO PAULO, 2016) preza pela coletividade que respeita as subjetividades e compreende a prática escolar como uma prática situada. A escolha é pelo olhar que enxerga possibilidades e não faltas. Nesse sentido, é muito próximo da pedagogia dos multiletramentos, que vê as diferenças como possibilidades. Dito de outra forma:

Se a ideia mesma de currículo encerra a noção de identidade, desejamos que essa nova proposta curricular afirme nossa coletividade, ao mesmo tempo em que as subjetividades sejam respeitadas, compreendendo a prática escolar como PRÁTICA SITUADA. Assim é que em vez de optar pelo olhar da falta e da ausência, escolhemos o olhar que vê possibilidades e busca soluções acerca do que ensinar e do por que ensinar Inglês no cenário que temos. (SÃO PAULO, 2016, p.16)

No segundo momento do documento, são apresentadas as concepções que embasam esse documento. Dentre elas há o conceito de Língua Franca, o de Pós-Modernidade, apresentado de modo a ressaltar “(...) a natureza instável e social do conhecimento, mediado entre sujeitos situados em dado momento histórico.” (SÃO PAULO, 2016, p.21). Também é apresentada a “virada linguística” (FIRTH; WAGNER, 1997 *apud* SÃO PAULO, 2016, p.21), cuja

(...) grande mudança consiste em reconhecer que os sentidos não são homogêneos e universais, mas, sim, situados, localizados, contextualizados. Ou seja, ao compreendermos a língua como construção social, entendemos que os sentidos advêm do contexto de uso da língua, em um movimento que prevê a multiplicidade de sentidos nas situações discursivas. (SÃO PAULO, 2016, p.21)

Essa multiplicidade de sentidos provenientes das situações discursivas é apresentada como aderente as contribuições da teoria bakhtiniana, que concebe a língua como uma construção social.

O documento apresenta uma proposta bem descolonizadora em termos de currículo, propondo a constante reflexão crítica tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

A ideia de currículo descolonizador não busca romper ou substituir conteúdos outrora presentes em nossas aulas, mas, sim, expandir ou ressignificar esses mesmos conteúdos possibilitando que nossos educandos e educandas tenham acesso a perspectivas outras, com vistas à ampliação de suas visões de mundo. (SÃO PAULO, 2016, p. 47)

Dessa forma, uma das tônicas do documento é o trabalho com o letramento crítico, o que não deixa de se aproximar à pedagogia dos multiletramentos no que diz respeito a análise crítica proposta em um dos movimentos do Processo de Conhecimento.

(...) parece-nos mais condizente pensarmos o Inglês como língua franca como um exercício de problematização, como uma postura ou atitude sobre o currículo escolar (DUBOC, 2015), o que o aproxima de uma perspectiva crítica de ensino de línguas estrangeiras. Assim, é previsto um trabalho de **letramento** crítico quando se pensa o ensino de inglês sob essa ótica. (SÃO PAULO, 2016, p. 27, grifo dos autores do documento)

O documento assevera, portanto, que “(...) a escola possui papel fundamental na formação de cidadãos que sejam capazes de mobilizar saberes para participar ativa e criticamente da vida social e política” (SÃO PAULO, 2016, p.27). Nesse sentido, ainda há o diálogo com o Processo de Conhecimento “aplicando apropriadamente” (COPE; KALANTZIS, 2009), especialmente na mobilização de saberes, ou seja, saber mobilizar o que sabe/aprendeu em uma determinada situação.

A concepção da língua inglesa aqui no documento vai além do quesito comunicação, mas também “(...) se coloca como importante ferramenta para o agenciamento crítico do sujeito nas diferentes práticas sociais em que este se insere.” (SÃO PAULO, 2016, p.28).

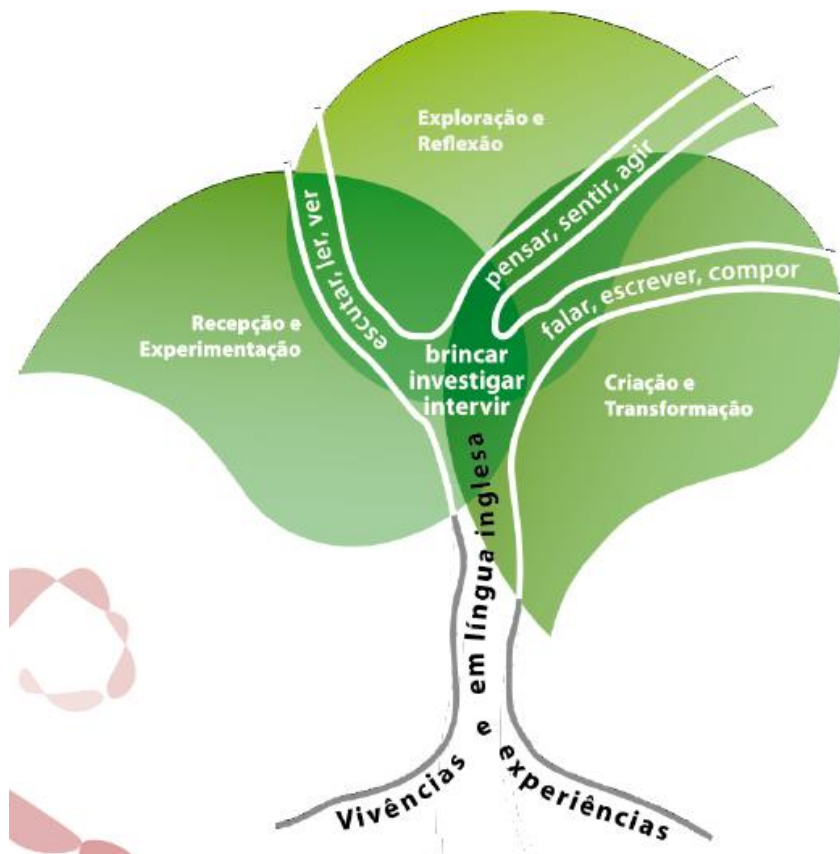
Na terceira parte que discorre sobre o currículo e o componente, logo de início se apresenta a escola como um espaço de garantia de direitos, o que justifica pensar em direitos de aprendizagem. Dentre os direitos mencionados (SÃO PAULO, 2016), pode-se destacar a percepção dos alunos, a partir do reconhecimento da língua inglesa nos diversos espaços, como “(...) cidadãos de um mundo plurilíngue e inter/transcultural que se constitui na diferença, e ter suas vivências e experiências linguísticas e culturais valorizadas ao longo de seu percurso de aprendizagem do inglês.” (SÃO PAULO, 2016, p.32).

Outro direito seria o da investigação e experimentação como sendo integrantes dos percursos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2016, p.33), inclusive por meio da legitimação dos “(...) usos híbridos e mestiços dessa língua em práticas de letramento dentro e fora do espaço escolar.” (SÃO PAULO, 2016, p.33). O documento faz referência aos trabalhos de Rojo (2009, 2012) ao mencionar os

multiletramentos. Porém em nenhum momento a pedagogia dos multiletramentos é apresentada.

Há a referência aos estudos sobre multiletramentos de Cope e Kalantzis (2000, 2013, entre outros) para a elaboração da seguinte ilustração da figura 6 abaixo com os eixos estruturantes no trabalho com a língua inglesa, mas sem aprofundamento. Ou seja, é possível perceber que os aspectos da pedagogia dos multiletramentos (apesar desses conceitos não serem mencionados em nenhum momento) no caso os Processos de Conhecimento – experimentando o novo e o conhecido, conceitualizando por nomes e com teorias, analisando criticamente e funcionalmente, aplicando criativamente e apropriadamente - que estão em consonância com o que é proposto no documento.

Figura 6 - Eixos Estruturantes



Fonte: SÃO PAULO, 2016, p.34

Os autores do documento justificam a escolha por uma árvore uma vez que o currículo é pensado "(...) como algo vivo e orgânico" (SÃO PAULO, 2016, p.35). E as palavras no tronco "brincar, investigar e intervir" são as ações que devem ser priorizadas respectivamente nos ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral.

Apesar da escolha imagética dos autores do documento (SÃO PAULO, 2016) ser diferente da representação circular dos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009), os autores do documento (SÃO PAULO, 2016) enfatizam que os eixos são sobrepostos intencionalmente, pois há uma possibilidade de articulação entre eles, o que já ocorre nas práticas pedagógicas. Ao explicar cada um deles, é possível traçar mais aproximações. No eixo “Recepção e Experimentação” é muito próximo ao conceito de *design* desenvolvido pelo Grupo de Nova Londres (1996) no qual os alunos entram em contato e experimentam os mais diversos tipos de texto, não permanecendo na passividade, mas sim construindo outros significados por meio da experimentação multimodal (SÃO PAULO, 2016, p.37). É possível dizer, portanto, que seria o processo de considerar os meios disponíveis para a construção de sentidos (*Available Designs*), o processo de formar novos sentidos (*Design*), ou seja, uma espécie de novo uso do que já existe.

No eixo “Exploração e Reflexão” é muito próximo ao Processo de Conhecimento de conceitualização (por nomes e teoria), uma vez que a proposta é “(...) a análise de elementos linguístico-discursivos da língua inglesa, para a formalização e sistematização do conhecimento como função primordial da escola.” (SÃO PAULO, 2016, p.37). A sugestão de um trabalho com metalinguagem se pauta em pensar sobre a língua, de maneira situada e contextualizada.

Finalmente no eixo “Criação e Transformação”, pode-se associar ao *Redesign* no qual o resultado desse processo de criação de um novo sentido (*Redesign*), de modo a dar forma, sem repetir, criando um produto único da agência, assim como os Processos de Conhecimento de aplicar apropriadamente e criativamente. A proposta de um trabalho com esses eixos é justificada da seguinte maneira:

(...) Como podemos ver, esses eixos dão materialidade ao nosso compromisso com a problematização, a crítica e o agenciamento, ideias preciosas ao conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), possibilitando, assim, criar condições que garantam, a nossos educandos e educandas, os direitos de aprendizagem de Língua Inglesa. (SÃO PAULO, 2016, p.38)

Os direitos de aprendizagem propostos, são, portanto:

Figura 7 - Direitos de Língua Inglesa



Fonte: SÃO PAULO, 2016, p.39

Esses direitos acompanham as mudanças da sociedade, no que diz respeito especialmente a “perceber-se cidadão de um mundo plurilíngue e inter/transcultural que se constitui na diferença” (SÃO PAULO, 2016, p.39), pois graças às TDICs por exemplo, as fronteiras encontram-se muito mais diluídas e é possível entrar em contato com diversas culturas ao redor do globo. Com relação às bases dos multiletramentos, destaco a constante menção às vivências em experiências linguísticas e culturais, o acesso aos patrimônios culturais e aos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009) pode-se destacar:

- Experimentando o novo e analisando criticamente: “ampliar seu autoconhecimento e agir criticamente no mundo contemporâneo por meio da aprendizagem da língua inglesa” (SÃO PAULO, 2016, p.39);

“aprender a língua inglesa como parte integrante da sua formação crítica e, portanto, cultural, política e cidadã, sempre pautada nas diferenças” (SÃO PAULO, 2016, p.39)

- Experimentando o novo e aplicando criativamente: “ressignificar vivências e experiências linguísticas, artísticas e culturais, (re)descobrimos interesses e preferências, e construindo, de modo criativo, autônomo e autoral, percursos de aprendizagem de inglês marcados pela investigação e pela experimentação” (SÃO PAULO, 2016, p.39)

Inclusive não desconsideram o percurso da rede municipal de educação de São Paulo (RME-SP), se for levado em consideração o documento publicado em 2007, que já era um precursor deste.

Na última parte do documento são apresentadas estratégias e ações de modo a subsidiar a implementação dessa proposta de currículo pautado em direitos de aprendizagem. É muito enfatizada a importância da comunidade profissional, e como o professor deve estabelecer parcerias, de modo a construir de fato uma prática que dialoga com a diversidade. Além disso, retoma-se a questão das pedagogias situadas, “(...) elaboradas por sujeitos – professores e estudantes, nas quais se **horizontalizam os saberes locais e globais**” (SÃO PAULO, 2016, p.44), na justificativa de efetivar um trabalho com eventos de letramento que considerem “(...) as experiências e vivências em diferentes línguas” (SÃO PAULO, 2016, p.44). Além disso, a negociação é um termo que aparece no documento, de forma que os partícipes do processo de ensino-aprendizagem estejam prontos para argumentar e negociar projetos a serem desenvolvidos, por exemplo.

A negociação sobre o projeto a ser desenvolvido revela o estudante não como mero espectador, mas como sujeito igualmente responsável pela construção de seu currículo e de sua trajetória de aprendizagem. Vemos, também, que essa ação pedagógica valoriza o senso de pertencimento e de coletividade nas diversas práticas sociais em que estamos inseridos em especial no espaço escolar. (SÃO PAULO, 2016, p.45)

Ao discorrer sobre os recursos didáticos, o documento menciona o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), já apresentando indícios que justificariam a proposta de *checklist* desta pesquisa:

Devemos lembrar que no caso recente de nosso país, com a entrada das línguas estrangeiras no PNLD, a presença de livros didáticos escritos por autores brasileiros se intensificou. Mesmo assim,

essa atitude criativa e transformadora mantém-se necessária. (...) construir propostas de ensino significativas e colaborativas. (...) não estamos defendendo o abandono dos livros didáticos e dos demais recursos já existentes na escola. De modo algum. (...) expandir ou ressignificar esses mesmos conteúdos possibilitando que nossos educandos e educandas tenham acesso a perspectivas outras, com vistas à ampliação de suas visões de mundo. (...) propomos explorar suas potencialidades (recursos didáticos que já dispomos), trabalhando nas “brechas” desse material didático (DUBOC, 2014), ou seja, aproveitando aqueles momentos frutíferos em que percebemos uma possibilidade de provocar, de instigar, de problematizar aquilo que usualmente é posto como verdade universal. (SÃO PAULO, 2016, p.46-47)

Os autores do documento (SÃO PAULO, 2016) afirmam que para que o trabalho docente seja pautado na criatividade e na agência, é necessária uma sondagem dos materiais, de modo a pensar as possibilidades de expansão, conforme segue:

Um possível ponto de partida para um trabalho docente baseado na criatividade e na agência com recursos didáticos consiste em uma primeira sondagem sobre nossas próprias percepções do material e a maneira como podemos expandir seu uso. (SÃO PAULO, 2016, p.47)

(...) a questão da agência e da criatividade no uso de materiais didáticos disponíveis na escola, percebemos que o ato de planejar não é a simples definição do que ensinar e do como ensinar. É preciso **articular o que ensinamos e como ensinamos às intencionalidades educacionais** que nos tornam professores comprometidos com um currículo descolonizador. (SÃO PAULO, 2016, p.58, grifos meus)

Ao levar em consideração a agência e criatividade do professor na utilização dos materiais didáticos disponíveis, abre-se uma “brecha” para que atividades outras que não apenas as propostas pelo livro didático possam ser criadas pelo professor. Dessa forma, a proposta de *checklist* deste trabalho encontra-se alinhada ao que se espera do professor da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP).

A opção dos autores do documento é um currículo cujo trabalho seja pautado em práticas sociais, uma vez que “(n)as práticas sociais, a intencionalidade de construir e reconstruir sentidos com o(s) outro(s) é o que move a interação.” (SÃO PAULO, 2016, p.49). Além disso, este documento também pensa um currículo que não seja linear, mas sim dialogado com os estudantes. Onde se construa um espaço de vivências, troca e colaboração. A ideia da sala de aula como um espaço dialógico de conversa e negociação é uma tônica do documento.

Entendemos, portanto, que a sala de aula é um espaço de convivência, ou seja, de viver com o outro, no sentido de partilhar e experimentar, juntos, nossas ideias, percepções, sentimentos, valores, práticas. E esse espaço não está pronto, ele se cria e se institui na relação pedagógica. (SÃO PAULO, 2016, p.61)

Este documento (SÃO PAULO, 2016), portanto, tem uma visão do professor como um pesquisador da sua prática, conforme pode-se observar no excerto abaixo:

Professores-pesquisadores, que instigados, intrigados, inquietos, comprometidos com a mudança social, saímos em busca de construir novos conhecimentos com nossa comunidade de prática profissional e com nossos educandos e educandas! (SÃO PAULO, 2016, p.64)

Após a análise desses quatro documentos norteadores do trabalho na RME-SP é possível perceber as aproximações com a teoria pedagógica dos multiletramentos, em especial ao aproximar-se de diversos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009) e justificar o interesse deste trabalho em produzir uma *checklist* que permita que os professores produzam e adaptem os recursos e materiais didáticos para o trabalho com essa pedagogia. E na resposta ao questionamento apresentado na introdução deste trabalho e retomado no início deste capítulo - Como os documentos oficiais tratam a questão dos multiletramentos pedagogicamente? -, pode-se dizer que nenhum desses documentos tratam da pedagogia dos multiletramentos diretamente. O que é possível de ser feito é traçar muitas aproximações com a teoria. Somado a isso, percebe-se que não há um tratamento teórico muito aprofundado aos termos utilizados (letramentos, multiletramentos, eventos de letramento, entre outros), sugerindo que seja um conhecimento compartilhado por todos os professores que fazem uso desses documentos.

CAPÍTULO 3 – PRODUÇÃO DA *CHECKLIST*

Aproximando-se do principal objetivo do trabalho que é a produção da *checklist* de critérios para produção de atividades didáticas a partir da pedagogia dos multiletramentos, é preciso antes falar das escolhas metodológicas deste trabalho, bem como sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira. Somado a isso, é importante que se estude os critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2016), pois os livros utilizados na RME-SP são desse programa. Dessa forma, ao analisar os critérios, será possível entender quais são eles e se possuem aderência com a pedagogia dos multiletramentos. Também cabe destacar que a proposta da *checklist* é emancipar docentes tanto para a produção quanto para adaptação de atividades disponíveis nesse recurso didático, no caso os livros aprovados no PNLD. Finalmente, é preciso olhar para pesquisas que já tenham produzido *checklists* com critérios de análise de livros didáticos, por exemplo, de maneira a subsidiar a produção da *checklist* a qual se propõe este trabalho.

3.1 Metodologia da Pesquisa

Este trabalho de natureza interpretativista e aplicada utilizou-se da abordagem qualitativa para mapear e compreender o percurso do termo letramento até multiletramentos. Após esse primeiro mapeamento exploratório, procurou-se entender quais são as características da pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996) bem como os desdobramentos gerados a partir da continuidade dos estudos nessa área, principalmente dos pesquisadores Cope e Kalantzis (2009, 2012, 2015) com a finalidade de propor critérios que componham uma *checklist* para a produção de atividades didáticas pautadas nessa teoria pedagógica. O primeiro momento da pesquisa utilizou-se da metodologia de pesquisa bibliográfica, cujo principal objetivo é “localizar o que já foi pesquisado em diversas fontes, confrontando seus resultados” (RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C.D., 1999, p.81). Foram utilizadas majoritariamente fontes primárias e secundárias neste trabalho. Os procedimentos para a realização desta modalidade são, segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999, p.82, 83):

1. Identificar o problema de pesquisa

2. Levantar a literatura disponível
3. Fazer leitura crítica dos materiais
4. Estruturar o relatório final

Além disso, com intenção de justificar a proposta desse trabalho, também foi realizada uma pesquisa documental nos documentos que norteiam o ensino de Língua Inglesa na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP), uma vez que “(...) (n)estes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.” (SEVERINO, p.131).

3.2 Produção de materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira

Para que o professor possa produzir e adaptar as atividades segundo a pedagogia dos multiletramentos é importante que entenda algumas questões referentes a produção de materiais didáticos para o ensino de Língua Estrangeira.

Tomlinson (2011/1998) apresenta na introdução da obra organizada por ele, princípios e procedimentos para o desenvolvimento de materiais. Desde o início o autor deixa claro o que é considerado material, no caso “(...) qualquer coisa usada por professores ou alunos para facilitar o aprendizado de uma língua.” (TOMLINSON, 2011/1998, p.2, tradução minha)³⁰. Dessa forma, o livro didático é entendido como um entre outros recursos considerados materiais didáticos.

O autor procura apresentar os princípios básicos que são relevantes para a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas. São eles (TOMLINSON 2011/1998, p.8-23):

- Materiais devem alcançar impacto, ou seja, atraindo a curiosidade, a atenção e o interesse dos estudantes, por exemplo. O autor alerta para o fato de que o que chama atenção para alunos no Brasil pode não chamar a atenção de alunos da Áustria, por exemplo.
- Materiais devem ajudar os alunos a sentirem tranquilidade; dentre os aspectos elencados pelo autor, destaco de maneira a exemplificar, a questão

³⁰ “(...) in this book the term is used to refer to anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language.” (TOMLINSON, 2011/1998, p.2)

da utilização de imagens e textos que não estejam muito distantes da cultura dos alunos, ou que pelo menos possibilitem aproximações e reflexões.

- Materiais devem auxiliar os alunos a desenvolverem confiança.
- O que está sendo ensinado deve ser percebido pelos alunos como relevante e útil.
- Materiais devem exigir e facilitar um investimento pessoal do aluno, ou seja, o material deve proporcionar momentos nos quais o aluno possa trabalhar de maneira autônoma e assumindo responsabilidades no seu processo de aprendizagem.
- O material deve levar em consideração se os alunos estão prontos para adquirir os pontos ensinados, ou seja, se o aluno tem condições para adquirir o que é proposto.
- Materiais devem expor os alunos à língua em uso autêntico. “De preferência materiais de todos os níveis devem proporcionar exposição frequente a *input* autêntico que seja rico e variado.” (TOMLINSON, 2011/1998, p.14)³¹
- Os materiais devem focar a atenção dos estudantes nas características linguísticas do *input*, de maneira que os materiais autênticos utilizados auxiliem os estudantes a perceberem características linguísticas.
- Materiais devem propiciar aos alunos oportunidades para o uso de língua-alvo para atingir propósitos comunicativos.
- Materiais devem levar em consideração que os efeitos positivos da instrução são tardios, ou seja, não se deve esperar que os alunos aprendam algo novo e utilizem efetivamente na mesma lição. É um processo gradual.
- Materiais devem levar em consideração que os alunos variam em estilos de aprendizagem.
- Materiais devem levar em consideração que os alunos variam em atitudes afetivas, no que diz respeito, por exemplo, a motivação para aprender um novo idioma.
- Materiais devem viabilizar um momento de silêncio no início da instrução, de modo a propiciar que o aluno não tenha a obrigação de falar em inglês desde o início, para que possa internalizar o que aprendeu.

³¹ “Ideally materials at all levels should provide frequent exposure to authentic input which is rich and varied.” (TOMLINSON, 2011/1998, p.14)

- Materiais devem maximizar o potencial de aprendizagem encorajando o envolvimento intelectual, estético e emocional, que estimulam as atividades cerebrais em ambos os hemisférios (direito e esquerdo).

Para que essa aprendizagem mais profunda seja facilitada, é muito importante que o conteúdo dos materiais não seja trivial ou banal e que estimule pensamentos e sentimentos nos alunos. Também é importante que as atividades não sejam muito simples e que elas não possam ser atingidas sem que os alunos façam uso das suas experiências prévias e seus cérebros (TOMLINSON, 2011/1998, p.21)³²

- Materiais não devem basear-se muito em exercícios controlados.
- Materiais devem promover oportunidades de retorno (*feedback*) de resultados.

É importante salientar que ao apresentar os tópicos sugeridos por Tomlinson (2011/1998) referente à produção de materiais didáticos, não estou apenas me referindo a livros didáticos. Porém, é sabido que atualmente, em virtude do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), esse é um dos recursos mais acessíveis aos professores nas escolas públicas. Assim sendo, faço minhas as palavras de Ramos (2009):

(...) acredito que, apesar dos diferentes papéis que se atribuem a ele, seu papel de “ferramenta auxiliar” é o mais contemplado, tanto pela literatura como por seus usuários. Complementando, se o LD pode ser “um estímulo ou instrumento para o ensino/aprendizagem” (Graves 2000, p.175), ele pode ser uma fonte de exemplos práticos e ideias para que o professor dele se sirva. Para isso, entretanto, **é essencial que o professor saiba avaliar, modificar, complementar**, levando em conta os objetivos do curso, a realidade da escola em que trabalha (estrutura física, recursos disponíveis etc.), as necessidades e desejos dos alunos, as necessidades “locais” e, principalmente hoje, as novas concepções de ensino/aprendizagem e de linguagem vigentes nos documentos oficiais. (RAMOS, 2009, p.194, meus grifos)

Portanto, ao trazer para este trabalho os tópicos referentes à produção de materiais didáticos, o que está sendo levado em consideração, é que o professor possa se sentir mais amparado para fazer escolhas ao adaptar e produzir seus próprios materiais didáticos para além do uso restrito do livro didático. Além disso, espera-se também que suas escolhas espelhem mais de perto os anseios de uma

³² “In order for this deeper learning to be facilitated, it is very important that the content of the materials is not trivial or banal and that it stimulates thoughts and feelings in the learners. It is also important that the activities are not too simple and that they cannot be too easily achieved without the learners making use of their previous experience and their brains.” (TOMLINSON, 2011 [1998], p.21)

aprendizagem que contemple a contemporaneidade e que para isso, portanto, possa fazer escolhas que reflitam uma postura mais próxima da proposta da pedagogia dos multiletramentos, não deixando de ter sempre como objetivo a aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de línguas, Leffa (2007) apresenta os seguintes argumentos que também devem ser levados em consideração para a elaboração da *checklist*:

A produção de materiais de ensino é uma seqüência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa seqüência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo. (LEFFA, 2007, p.15)

Cada uma dessas etapas é explicada pelo autor de maneira muito clara, e destaco aqui alguns pontos que devem ser levados em consideração (LEFFA, 2007):

- A análise deve levar em consideração as necessidades dos alunos. Além disso:

Para que a aprendizagem ocorra é também necessário que o material entregue ao aluno esteja adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. O que aluno já sabe deve servir de andaime para que ele alcance que ainda não sabe. Ninguém aprende algo que é totalmente conhecido e nem algo que seja totalmente novo. A capacidade de acionar o conhecimento prévio do aluno é uma condição necessária para o sucesso de um determinado material. (LEFFA, 2007, p.16)

- O desenvolvimento deve partir dos objetivos, após o mapeamento das necessidades. Deve-se, portanto, definir os objetivos, bem como a abordagem utilizada, os conteúdos, as atividades, os recursos e o ordenamento das atividades. Também é importante atentar para recursos que mantenham a motivação dos alunos. Esses conceitos são compartilhados por Ramos (2009), como veremos adiante.
- A avaliação também poderá assumir diversas formas. O próprio professor pode fazer apontamentos informais para a reformulação do material, assim como os alunos podem ter voz nesse processo, por meio de entrevistas, questionários ou comentando como realizaram as atividades, por exemplo.

Como podemos observar, há diversas sugestões para que os professores possam produzir e adaptar seus materiais didáticos. A ideia é que o docente saiba de todas essas possibilidades e o que deve ter em mente ao produzir seus materiais.

3.3 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD, consolidado pelo Decreto nº 7.084 de 27/01/2010, é um programa de Estado que distribui às escolas públicas do Brasil livros didáticos, dicionários e outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita.

O excerto que abre esta seção foi retirado do *website* “Guia Digital do PNLD 2017”³³, de modo a esclarecer o que é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Trata-se de uma política pública que possibilita o acesso a diferentes recursos didáticos pelas escolas do país.

A inclusão de livros de Língua Estrangeira Moderna é recente, 2011, portanto, o documento que será aqui estudado refere-se ao terceiro ano de análise e aprovação de coleções de livros pelo programa. Uma vez que o programa é trienal, e atualmente já estamos no quarto ano. Optou-se por utilizar o documento referente à escolha de 2017, dado o contexto no qual este trabalho se insere, uma vez que as questões que motivaram esta pesquisa surgiram, entre outros fatores, a partir do incômodo da professora-pesquisadora ao utilizar uma das coleções do PNLD 2017 em sua prática pedagógica e sentir a necessidade de alguma sistematização para que as atividades didáticas oferecidas pelo livro pudessem ser adaptadas segundo a pedagogia dos multiletramentos.

O documento PNLD 2017 (BRASIL, 2016) apresenta uma guia de livros didáticos de língua estrangeira moderna (espanhol e inglês) para os anos finais do ensino fundamental. Neste documento, encontramos os princípios norteadores acerca da concepção de língua estrangeira na escola e o seu papel na formação cidadã, bem como uma ligação entre a educação em língua estrangeira e a qualidade social.

Além disso, também apresenta os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, bem como os específicos de Língua Estrangeira Moderna. No que diz

³³ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/> Acesso: 09/11/2019

respeito aos critérios eliminatórios comuns, estes seguem documentos norteadores da educação brasileira vigentes no momento. Já os critérios específicos são divididos em duas grandes categorias que englobam primeiramente o livro didático e em seguida o manual do professor. Na primeira parte do documento (BRASIL, 2016), são descritos de forma breve o que foi observado na análise, porém, no final do documento temos acesso às treze fichas de avaliação, que foram utilizadas pelos participantes que avaliaram as obras. Além disso, há uma visão panorâmica das coleções aprovadas, ou seja, como são, o papel do professor como protagonista, entre outros aspectos. Depois há as resenhas das coleções aprovadas, tanto de Inglês quanto de Espanhol, e finalmente o que nos interessa analisar que são as fichas de avaliação e os critérios.

Uma vez que o PNLD segue o que é proposto nos documentos oficiais no que diz respeito ao ensino de línguas, a tônica do documento (BRASIL, 2016) é, portanto, a aprendizagem de língua estrangeira como uma maneira de exercer a cidadania e que se assuma o compromisso de uma formação de cidadãos que estejam preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Além disso, espera-se também que o estudante tenha contato com a diversidade cultural, de modo a respeitar e entender o outro, bem como a construção de novos espaços de pertencimento que prezem pela qualidade e não pela quantidade do que se produz. A participação e a autonomia também são uma constante no documento. Além do reconhecimento de que por meio do contato com o outro, produz conhecimento crítico sobre o seu próprio entorno social. Dessa forma, os pontos de contato entre esse documento e o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017) são visíveis, da mesma forma que o é como é explanado pelos autores que apresentam os conceitos de multiletramentos e da pedagogia dos multiletramentos, nos quais se destacam a criticidade, a diversidade, a autonomia, a presença de multiculturas bem como da multimodalidade.

No caso do professor, seu papel é descrito da seguinte maneira:

Nesse cenário, o professor tem um papel muito importante, como **condutor e facilitador das experiências de uso da língua estrangeira, atuando como mediador entre o estudante e o material didático**, este um dos principais aliados no processo de ensinar e aprender língua. Por isso, o material deve trazer em sua essência perspectivas teórico-metodológicas inovadoras e representativas das mudanças e avanços da educação linguística contemporânea, de modo geral, uma educação que é sensível aos sujeitos em processo de interação, professores e alunos. Nesse

sentido, o professor também se renova e aprende ao ensinar, pois participa de experiências não apenas de mediação para a aprendizagem da língua, mas também de reflexão sobre a sua própria prática pedagógica. (BRASIL, 2016, p.11, grifos meus)

Além disso, o próprio documento já fala dessa nova postura que deve ser adotada pelo professor, ao reconhecer o livro didático como “(...) uma das fontes de oportunidades de conhecimento e de experiências de interação em sala de aula” (BRASIL, 2016, p.31), sendo assim, abre-se o espaço para que o professor possa agir de maneira criativa e adaptar o material de acordo com as necessidades locais e de seus alunos.

O documento também faz uma comparação com os livros aprovados no processo de 2014, e apresenta algumas características que se mantiveram nos livros didáticos do programa de 2017. Alguns aspectos relevantes na escolha dizem respeito a integração e modo de apresentação das atividades, a língua em contexto a diversidade cultural e linguística por meio de textos, e o professor como protagonista, que analise, compreenda e subverta de acordo com sua realidade.

Após esse panorama do documento como um todo, passo a observar ficha a ficha quais os critérios estabelecidos para a avaliação criteriosa das obras que seriam aprovadas e descartadas no processo.

O processo geral de avaliação foi realizado a partir de um conjunto de 13 fichas, com o objetivo de garantir que os avaliadores pudessem analisar as coleções de modo detalhado e com adequado espaço para seus registros, comentários e exemplos, de acordo com os critérios comuns e específicos estabelecidos. Cada uma das fichas explora um determinado aspecto ou conjunto de aspectos relativos a cada volume do Livro do Estudante e do Manual do Professor, Impresso e Multimídia, bem como o CD, tal como exposto a seguir: (1) Descrição geral da Obra, (2) Projeto Gráfico-editorial, (3) Manual do Professor Impresso, (4) Textos, (5) Compreensão Escrita, (6) Produção Escrita, (7) Compreensão Oral, (8) Expressão Oral, (9) Elementos Linguísticos, (10) Atividades, (11) Questões Teórico-metodológicas, (12) Critérios Legais, Éticos e Democráticos, (13) Manual do Professor Multimídia. (BRASIL, 2016, p.79)

Alguns critérios possuem aderência com as características dos multiletramentos e sua pedagogia. A seguir destaco os que possuem relevância para a elaboração da *checklist* deste trabalho.

Na ficha número 3 “Manual do professor impresso” o critério número 35 avalia se a obra “Explicita na sua proposta de ensino de língua estrangeira o compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania?” (BRASIL, 2016, p.82).

Esse critério é de interesse para compor minha *checklist*, pois promove a reflexão do professor para analisar se a proposta do material é adequada para oferecer uma formação escolar pautada na construção de cidadania dos educandos.

A ficha número 4 “Dos textos”, ilustrada parcialmente na figura 8, apresenta critérios que são muito próximos das características dos multiletramentos, ou seja, a questão da multimodalidade nos critérios 36 e 38, a multiculturalidade presente em todos os critérios do recorte, bem como o reconhecimento das diversas práticas sociais envolvidas nos textos e suas funções – nos critérios 37, 38 e 43 -, sem esquecer da diversidade de gêneros contemplada nos critérios 36 e 38.5, sejam eles valorizados ou “marginais”, conforme apresentado por Rojo (2009). Os Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009) que podemos destacar são: nos critérios 38, 40 e 41 - Analisando Criticamente e nos critérios 36, 37, 38, 41, 42 e 43 - Experimentando o novo.

Figura 8 - Recorte critérios 36 a 42 da ficha 4 – Dos Textos

FICHA 4 - DOS TEXTOS:
36. Contemplam variedade de gêneros do discurso concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal e verbo-visual?
37. Contemplam a pluralidade linguística da língua estrangeira?
38. Contribuem para a compreensão da diversidade: • 38.1 Cultural • 38.2 Social • 38.3 Étnica • 38.4 Etária • 38.5 De gênero?
39. Abordam temas adequados aos interesses socioculturais dos anos finais do Ensino Fundamental?
40. Abordam temas e/ou conteúdos que propiciam discussões pertinentes para a formação cidadã e crítica do aluno?
41. Incentivam as relações (inter) culturais através da disposição de conteúdos que valorizam, além da cultura da língua-alvo, as outras culturas em interação?
42. São variados e diversos, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais)?
43. Circulam, no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes representativos de comunidades que se expressam na língua estrangeira?

Fonte: BRASIL, 2016, p.82

Na ficha número 5 “Da compreensão escrita”, mostrada na figura 9 a seguir, alguns critérios se aproximam dos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009): Experimentando o novo – critérios 56 e 58 - e Experimentando o conhecido nos critérios 56 e 57, além do Analisando criticamente – critério 55 - e Analisando funcionalmente – critério 58, ao chamar a atenção para a reflexão sobre o gênero do discurso, o que mobiliza conhecimentos dos estudantes acerca do que compõe determinado gênero.

Figura 9 - Recorte critérios 55 a 58 da ficha 5 – Da compreensão escrita

55. Promove o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de crítica?
56. Possibilita o diálogo entre aspectos culturais do aprendiz e os manifestados no texto?
57. Propõe atividades que desenvolvam a capacidade de articular, através do texto, os conhecimentos interculturais dos sujeitos em interação?
58. Propõe reflexões sobre gêneros do discurso concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal e verbo-visual)?

Fonte: BRASIL, 2016, p.83

Da ficha número 6 “Da produção escrita”, mostrada na figura 10 a seguir, destaco os critérios 63, 64, 67 e 68 que em muito se relacionam com o Processo de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009): Aplicando apropriadamente, oferecendo oportunidades para que o aluno possa produzir textos a partir dos subsídios oferecidos pelo material.

Figura 10 - Recorte critérios 62 a 64, 67 e 68 da ficha 5 – Da produção escrita

FICHA 6 - DA PRODUÇÃO ESCRITA, A OBRA:
62. Promove atividades que consideram a escrita como processo de interação social, que marca as condições de produção: quem, para quem, com que propósito e em que situação?
63. Contém atividades que promovem o processo de refacção do texto?
64. Inclui: • 64.1 Diversidade de propósitos • 64.2 Clareza nas instruções para produção textual?
67. Explica as propostas de construção textual com sistematização de estratégias e procedimentos implicados na atividade de produção de texto?
68. Oferece subsídios para a elaboração do texto?

Fonte: BRASIL, 2016, p.83-84

Novamente, na ficha número 7 “Da compreensão oral”, mostrada na figura 11 a seguir, são retomadas as questões da diversidade cultural, de modos de expressão, do uso de diferentes modalidades, além das variedades linguísticas sejam elas dominantes ou não. Pode-se perceber, portanto, que as coleções analisadas e aprovadas de alguma maneira contemplam essas questões, porém cabe ao professor ter em mente esses critérios para questionar a sua prática bem como as escolhas que fará ao trabalhar com o livro didático e os materiais disponíveis.

Figura 11 - Recorte critérios 72 a 74, 78 e 79 da ficha 7 – De compreensão oral

72. Inclui um conjunto de produções orais que circulam no mundo social, oriundas de diferentes esferas representativas de comunidades que se manifestam na língua estrangeira?
73. Inclui um conjunto de produções orais que circulam no mundo social, oriundas de diferentes suportes, representativas de comunidades que se manifestam na língua estrangeira?
74. Representa diversidade em relação às variedades da língua estrangeira?
78. Propõe atividades que exploram situações de interação diversificadas?
79. Explora as relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes gêneros de discurso?

Fonte: BRASIL, 2016, p.84

Assim como a ficha 7, a ficha 8 “Da expressão oral”, ilustrada parcialmente na figura 12 abaixo, também reflete muito a diversidade de situações formais e informais e a diversidade sociocultural.

Figura 12 - Recorte critérios 92 e 93 da ficha 8 – Da expressão oral

92. Contém atividades que contemplem a diversidade sociocultural: • 92.1 Do Brasil? • 92.2 De culturas relacionadas à língua estrangeira?
93. Propõe práticas que possibilitam ao estudante interagir significativamente na língua estrangeira, garantindo-lhe o lugar de sujeito de sua expressão?

Fonte: BRASIL, 2016, p.85

Ao tratar dos “elementos linguísticos” na ficha 9, mostrada na figura 13 a seguir, é possível encontrar muitos pontos de contato com a pedagogia dos multiletramentos, no que diz respeito a um trabalho contextualizado, no qual podemos aproximar dos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009) que se referem a conceitualizar com nomes e teoria – nos critérios 95, 98, 99, 101,

104 - , analisar funcionalmente – nos critérios 95, 96, 97, 98, 100, 103, 104 e 105 - e aplicar apropriadamente - nos critérios 95, 96, 97, 98 - os elementos linguísticos presentes no livro didático.

Figura 13 - Recorte critérios 95 a 107 da ficha 9 – Dos elementos linguísticos

FICHA 9 - DOS ELEMENTOS LINGUÍSTICOS, A OBRA:
95. Propõe a sistematização de conhecimentos, a partir do estudo de situações contextualizadas referentes ao uso da língua estrangeira?
96. Articula os conhecimentos linguísticos com situações de uso oral da língua?
97. Articula os conhecimentos linguísticos com situações de produção escrita da língua?
98. Trabalha de forma que leve o aluno a refletir sobre aspectos linguísticos em diferentes situações?
99. Promove a compreensão do uso da língua em diferentes contextos, a partir de: • 99.1 Hipóteses? • 99.2 Inferências? • 99.3 Analogias?
100. Aborda a diversidade linguística no uso da língua estrangeira?
101. Articula conhecimentos linguísticos à diversidade de gêneros discursivos?
102. Contextualiza sócio-historicamente as práticas de linguagem?
103. Relaciona os elementos linguísticos às temáticas abordadas?
104. Apresenta correção e precisão na apresentação teórica dos elementos linguísticos trabalhados?
105. É isenta de informações ou simplificações que podem conduzir a erro?
106. É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira?
107. É isenta de preconceitos e de juízos de valor quanto às variedades linguísticas de uso da língua estrangeira?

Fonte: BRASIL, 2016, p.85 – 86

Na ficha 10 “Das atividades”, ilustrada parcialmente na figura 14 abaixo, é perceptível a preocupação em observar se as obras habilitam os estudantes para uma transformação social, como podemos observar nos dois critérios a seguir:

Figura 14 – Recorte critérios 121 e 122 da ficha 10 – Das atividades

121. Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social do estudante em sua comunidade como agentes de transformação?
122. Favorece o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico?

Fonte: BRASIL, 2016, p.86

Na ficha 11 “Da análise das questões teórico-metodológicas”, o critério de número 126 procura observar se o livro didático em análise: “Propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de autonomia e reflexão crítica?” (BRASIL, 2016, p.87). Esse critério é relevante, uma vez que está previsto nos tanto nos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009) quanto nas bases teóricas da pedagogia dos multiletramentos, atividades que promovam análise crítica e a autonomia do educando. Além do aspecto da autonomia, também observou-se que em diversos critérios há a ênfase nas manifestações de criatividade por parte dos alunos. Na ficha 11, por exemplo, destaco o critério 127: “Proporciona articulação entre o estudo da língua estrangeira e manifestações que valorizam as relações de afeto e de respeito mútuo, a criatividade e a natureza lúdica que deve ter esse ensino, e que sejam compatíveis com o perfil do aluno das séries finais do Ensino Fundamental?” (BRASIL, 2016, p.87), o que converge com o Processo de Conhecimento (COPE, KALANTZIS, 2009) Aplicando criativamente, por exemplo. Finalmente, na ficha 12 “Dos critérios legais, éticos e democráticos”, percebe-se que há uma preocupação que os materiais sejam inclusivos e que promovam a equidade, por meio do respeito à diversidade e diferenças, como podemos perceber nos critérios 129 a 136, mostrados na figura 15 a seguir:

Figura 15 – Recorte critérios 128 a 136 da ficha 12 - Dos critérios legais, éticos e democráticos

FICHA 12 - DOS CRITÉRIOS LEGAIS, ÉTICOS E DEMOCRÁTICOS, A OBRA:
128. Atende à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas aos anos finais do Ensino Fundamental?
129. É isenta de estereótipos e preconceitos de origem: • 129.1 Social • 129.2 Regional • 129.3 Étnico-racial • 129.4 Cultural • 129.5 De gênero • 129.6 De orientação religiosa • 129.7 De orientação sexual • 129.9 De idade • 129.10 De linguagem • 129.11 De condição de deficiência • 129.12 De outras formas de discriminação ou de violação de direitos humanos
130. É isenta de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público?
131. É isenta de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?
132. Contribui para a educação no âmbito das relações étnico-raciais, de gênero e indígenas, promovendo positivamente, por meio da inserção de ilustrações, textos e demais elementos, a imagem da mulher, de afrodescendentes, povos do campo, descendentes de imigrantes e descendentes de etnias indígenas brasileiras?
133. Contribui para a educação no âmbito das relações étnico-raciais e indígenas, considerando sua participação profissional em espaços de poder e dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes na formação do espaço geográfico brasileiro?
134. Contribui para debater a superação de toda forma de violência, em especial a agenda da não-violência contra a mulher?
135. Contribui para promover a educação e a cultura dos direitos humanos?
136. Incentiva o respeito e a valorização dos elementos abaixo elencados, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância. • 136.1 da diversidade • 136.2 da sustentabilidade • 136.3 da cidadania

Fonte: BRASIL, 2016, p.87 – 88

Após esta breve análise do documento que pautou a escolha das obras do PNLD 2017, é possível perceber que a partir dos documentos nacionais que embasam a educação brasileira e que servem como norteadores na produção dos critérios de escolha do PNLD, há muita aderência com os Processos de

Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009): Experimentando o novo, Experimentando o conhecido, conceitualizar com nomes e teoria, Analisando funcionalmente, Analisando Criticamente, Aplicando criativamente, Aplicando apropriadamente; pressupostos na pedagogia dos multiletramentos. Logo, é pertinente que alguns desses critérios também sejam levados em consideração na produção da *checklist* a qual este trabalho se propõe. Nem todos aparecerão diretamente contemplados na *checklist*, uma vez que optou-se por realizar uma lista de verificação por critérios mais enxuta. Porém, por estarem em consonância com a pedagogia dos multiletramentos, o conhecimento deles auxiliou na produção na *checklist*. No entanto destaco um deles que foi contemplado na íntegra: o critério número 35 da ficha número 3 “Manual do professor impresso” - “Explicita na sua proposta de ensino de língua estrangeira o compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania?” (BRASIL, 2016, p.82).

3.4 Produzindo uma *Checklist*

De modo a subsidiar a produção da *checklist*, foi importante perceber como é elaborada, tomando por base os trabalhos de RAMOS (2009) e ROWLAND (2015) que apresentam uma lista de verificação como produto.

Ramos (2009) em seu artigo intitulado “O Livro Didático de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: Papéis, Avaliação e Potencialidades”, a autora procura entender os papéis e funções do livro didático, a partir de estudos publicados por diversos autores e por meio da análise de pontos positivos e negativos. Depois sugere uma lista de critérios que auxilie o professor na avaliação de livros didáticos. Para embasar a sua proposta, a autora apresenta justificativas a partir de outros autores que já estudaram as questões referentes ao livro didático e materiais didáticos.

Ramos (2009) optou pela elaboração de onze critérios para avaliação das unidades didáticas, e dentro de cada um desses critérios propõe perguntas norteadoras para a reflexão e análise do professor:

Critérios para avaliar unidades

1. **O público-alvo:** a quem se dirige? (faixa etária, sexo, conhecimento prévio da língua etc.)
2. **Os objetivos da unidade:** quais são? Estão explícitos ou implícitos? São alcançáveis? Contribuem para a formação do cidadão?

3. **Dos recursos:** há indicações do que será usado ou necessário para a utilização da unidade?
 4. **A visão de ensino/aprendizagem e a de linguagem:** quais são?
 5. **O “syllabus”** que subjaz à unidade: estrutural? Funcional? Situacional? De gêneros? De tarefas? Outros?
 6. **A progressão dos conteúdos:** do mais fácil para o mais difícil? Do conhecimento de mundo para os conhecimentos de organização textual e sistêmicos? Como o conhecimento estratégico aparece? Como a gramática é focalizada? Isoladamente? Contextualizada?
 7. **Quanto aos textos:**
 - Didáticos? Autênticos? Adaptados com simplificações?
 - Diversificados tanto ao tipo como aos tópicos? Contextualizados? Temática abrangente?
 - Focalizam ou promovem interdisciplinaridade? Transversalidade?
 - Adequados para a faixa etária?
 - Qualidade gráfica e visual: ilustrações, diagramação organizada etc.?
 - Tem a ver com as atividades propostas?
 8. **Quanto às atividades:**
 - Têm objetivos explícitos? Implícitos?
 - As instruções são claras? Dependem do professor para sua aplicabilidade? A atividade tem enunciados que checam o conhecimento do aluno ou são enunciados que conduzem a prática e a aprendizagem?
 - Que tipos são usados? Controlados? Não controlados? Exercícios? Tarefas? De compreensão para produção da prática de habilidades para o uso?
 - Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?
 - Quantidade de atividades? Muitas? Suficientes para os objetivos propostos? Poucas?
 9. **Material suplementar:** é necessário? É possível?
 10. **Flexibilidade da unidade:** propicia adaptações? Uso de outra sequência etc.?
 11. **Teachers’ notes:** possui? Indica procedimentos para aplicação das atividades e gerenciamento de sala de aula? Justificativas para o material? Respostas para as atividades?
- (RAMOS, 2009, p.184-185)

Alguns desses critérios são relevantes para elaborar a *checklist* deste trabalho, por exemplo, os que dizem respeito à promoção de interação, cooperação, o público-alvo, se há contribuição para a formação cidadã. Para a *checklist* deste trabalho foram selecionados os seguintes critérios de Ramos (2009): 1. O público-alvo; 2. Os objetivos – se contribuem para a formação cidadã; 7. Os textos serem

adequados à faixa etária dos alunos; e 8. As atividades: Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?

Após a apresentação dos critérios, a autora discorre tanto sobre o processo de elaboração, como a descrição detalhada de cada um dos critérios. A autora procurou utilizar-se também dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998) de modo a embasar o trabalho.

Rowland (2015), em um dos artigos que compõe o livro “A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design” (2015), sugere *checklists* que dialogam com os Processos de Conhecimento da teoria de Aprendizagem por *Design* (*Learning by Design*), o mais recente desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos. O objetivo do autor é esboçar um procedimento de conversão dos Processos de Conhecimento propostos por Cope e Kalantzis (2009) em instrumentos para análise e avaliação de materiais didáticos, em contextos nos quais se deseje trabalhar com os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos.

Rowland (2015) traça em seu artigo um percurso que vai da distinção entre a análise e a avaliação de materiais didáticos, passando pelo modelo metodológico dos Processos de Conhecimento, a conversão desses processos em critérios para a elaboração de *checklists*, até a proposição de dois tipos de *checklist*. O autor faz a distinção entre a análise e a avaliação de materiais didáticos, pois são processos distintos e influenciam a elaboração da *checklist*. Enquanto define a análise como um processo mais objetivo e analítico, a sugestão é elaborar a *checklist* com perguntas que tenham como resposta a opção “Sim/Não”. Como podemos observar no quadro 2 a seguir, o autor optou por criar um enunciado comum para as perguntas, a saber: *Os materiais (ou tarefas dentro dos materiais) (principalmente) contam com.* Abaixo dessa pergunta abriu três colunas. A da esquerda sinaliza os Processos de Conhecimento; a coluna do meio mostra uma pergunta referente ao processo sinalizado na coluna à esquerda; e a coluna da direita a alternativa SIM/NÃO para que o professor marque sua escolha.

Quadro 2 - Um exemplo de *checklist* para análise de materiais de língua e letramento, derivado do modelo metodológico de Processos de Conhecimento

Os materiais (ou tarefas dentro dos materiais) (principalmente) contam com:		Sim/Não
Experimentando o conhecido	A articulação de conhecimento pessoal e experiências familiares/ vividas?	
Experimentando o novo	Imersão em e reflexão sobre novos textos e informações?	
Conceitualizando por nomes	Abstração e definição de conceitos?	
Conceitualizando com teoria	Mapeamento de relações entre conceitos para alcançar uma visão geral esquemática de um tópico ou texto?	
Analizando funcionalmente	O exame de como os textos funcionam de modos particulares?	
Analizando criticamente	Consideram as perspectivas humanas, interesses e motivos por trás dos textos?	
Aplicando apropriadamente	A produção de algo (como um texto) de acordo com convenções estudadas em aula?	
Aplicando criativamente	Uma recombinação de convenções estudadas em aula de modo a criar um produto híbrido ou transgressivo?	

Fonte: ROWLAND, 2015, p.264 (Baseado em Kalantzis et al., 2005, pp. 73-74 e Rowland et al., 2014, pp. 11-13, 19) (tradução minha)

Já para a avaliação, por se tratar de um processo mais interpretativo e avaliativo, foi criado um quadro (ilustrado no quadro 3 a seguir) que contém perguntas que propiciam respostas dentro de um intervalo de variação de 1 a 5, no qual 1 corresponde a um grau mais baixo do item avaliado e, conseqüentemente do Processo a que se refere. O 5 refere-se ao grau mais alto. O modelo de pergunta mais adequado, segundo o autor, seria “em que medida...?” e, portanto, o quadro 3 é encabeçado por essa pergunta. O autor também optou por itemizar os Processos de Conhecimento na coluna à esquerda, seguidos de uma pergunta correspondente a cada um deles. À direita, acrescentou a coluna com a variação de 1 a 5 para que o professor assinale sua opção.

Quadro 3 - Um exemplo de *checklist* para avaliação de materiais de língua e letramento, derivado do modelo metodológico de Processos de Conhecimento

Em que medida os materiais (ou as tarefas) incentivam os alunos a:		
Experimentando o conhecido	Articular conhecimento pessoal e experiências familiares/ vividas?	1 2 3 4 5
Experimentando o novo	Mergulharem em e refletir sobre novos textos e informações?	1 2 3 4 5
Conceitualizando por nomes	Abstrair e definir conceitos?	1 2 3 4 5
Conceitualizando com teoria	Mapear de relações entre conceitos para alcançar uma visão geral esquemática de um tópico ou texto?	1 2 3 4 5
Analisando funcionalmente	Examinar como os textos funcionam de modos particulares?	1 2 3 4 5
Analisando criticamente	Considerar as perspectivas humanas, interesses e motivos por trás dos textos?	1 2 3 4 5
Aplicando apropriadamente	Produzir algo (como um texto) de acordo com convenções estudadas em aula?	1 2 3 4 5
Aplicando criativamente	Recombinar convenções estudadas em aula de modo a criar um produto híbrido ou transgressivo?	1 2 3 4 5

Fonte: ROWLAND, 2015, p.266 (Baseado em Kalantzis et al., 2005, pp. 73-74 e Rowland et al., 2014, pp. 11-13, 19) (tradução minha)

Alguns pontos importantes a serem definidos, segundo o autor, tanto para a análise como para a avaliação são: selecionar os materiais; determinar a unidade de análise (que pode ser, por exemplo, um tipo de atividade, unidades didáticas, entre outros); estabelecer a *checklist* pautada nos Processos de Conhecimento, ou seja, definir se será uma *checklist* de análise (respostas Sim/Não) ou de avaliação (respostas dentro de um intervalo de variação) e realizar a análise propriamente dita. A única diferença é que a análise de materiais foca o material em si, enquanto a avaliação reflete acerca dos usos e usuários desses materiais.

Rowland (2015) conclui seu capítulo da seguinte maneira:

O quadro dos Processos de Conhecimento representa uma poderosa lente para a análise e avaliação de materiais. **É especialmente útil em contextos educacionais onde a abordagem linguística dos multiletramentos e a sua pedagogia está sendo considerada ou implementada.** Isto porque o quadro dos Processos de Conhecimento pode ser aplicado tanto como uma *ferramenta diagnóstica*, para avaliar o atual estado de um conjunto de materiais e identificar quais subprocessos do conhecimento estão sendo antecipados pelos materiais, ou como uma *ferramenta de design*, para a criação de novos materiais que apontam Processos de

Conhecimento específicos em momentos específicos por razões específicas. (ROWLAND, 2015, p.267, grifos meus)³⁴

Dito de outra forma, apesar de Rowland (2015) apresentar exemplos de *checklist* para análise e avaliação de materiais, ele encerra seu capítulo afirmando também a possibilidade de usar essas *checklists* para a produção de materiais, interesse também compartilhado pela produção da *checklist* criada neste trabalho. Assim sendo, concluí que a criação de uma *checklist* pode permitir um processo de criação a partir do que já está posto, pode auxiliar na análise de materiais já existentes e promover a produção de novos materiais para o ensino de língua inglesa pautado na pedagogia dos multiletramentos, argumentos que contemplam as inquietações que motivaram a realização deste trabalho.

3.5 Checklist para produção de materiais didáticos pautados na Pedagogia dos Multiletramentos

Nesta seção apresento a criação da *checklist* que produzi para o desenvolvimento de materiais didáticos pautados na Pedagogia dos Multiletramentos. Decidi dividir a *checklist* em três partes, de modo a organizá-la para facilitar a avaliação ou produção de materiais didáticos pelo professor. A primeira parte, mais geral, trata das características gerais do material, a segunda parte especificamente às bases teóricas dos multiletramentos e a terceira aos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009) como sendo o momento dedicado à pedagogia dos multiletramentos mais especificamente. Optei por usar perguntas norteadoras, como em Ramos (2009), mas com variação em relação a optar por respostas SIM/NÃO ou abertas. A razão dessa escolha foi por pensar que a *checklist* deste trabalho monográfico teria a possibilidade de adaptabilidade também para necessidades locais, e por ser aberta, abre possibilidades para que possa ser utilizada em vários contextos e com uma grande gama de atividades e materiais.

³⁴ “The Knowledge Process framework represents a powerful lens through which to analyse and evaluate teaching/learning materials. It is especially useful in educational contexts in which a Multiliteracies approach to language and literacy pedagogy is either being considered or implemented. This is because the Knowledge Process framework can be applied both as a *diagnostic tool*, to assess the current state of a set of materials and to identify which knowledge sub-processes are being anticipated by the materials, or as a *design tool*, to create new materials which target particular knowledge processes at particular times for particular reasons (ROWLAND, 2015, p. 267)

Assim sendo, os critérios que farão parte da *checklist* serão perguntas que possibilitam respostas mais objetivas, no estilo “sim/não”, porém com um acréscimo de espaço para que o professor possa refletir sobre o que pode ser feito para contemplar determinado Processo de Conhecimento (Experimentando o novo e o conhecido; Conceitualizando por nomes e com teorias; Analisando funcionalmente e criticamente; Aplicando apropriadamente e criticamente). Há também algumas perguntas, como, por exemplo, a do público-alvo e suas necessidades, que pressupõem respostas abertas.

A parte 1 denominei “características gerais do material” e utilizei para nortear minhas perguntas critérios apontados por Tomlinson (2011/1998), Leffa (2007), Ramos (2009), e o guia do PNLD (BRASIL, 2016).

De Tomlinson (2011/1998) optei por pautar minhas perguntas nos seguintes critérios de produção de materiais didáticos:

- Materiais devem auxiliar os alunos a desenvolverem confiança.
- O que está sendo ensinado deve ser percebido pelos alunos como relevante e útil.
- Materiais devem exigir e facilitar um investimento pessoal do aluno, ou seja, o material deve proporcionar momentos nos quais o aluno possa trabalhar de maneira autônoma e assumindo responsabilidades no seu processo de aprendizagem.
- Materiais devem expor os alunos à língua em uso autêntico.
- Materiais devem levar em consideração que os alunos variam em estilos de aprendizagem.

De Leffa (2007) utilizei os seguintes aspectos:

- o material deve levar em consideração as necessidades dos alunos;
- o material utilizado pelos alunos precisa ser adequado ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido;
- o conhecimento prévio é condição necessária para o sucesso do material;
- a definição dos objetivos deve partir do mapeamento das necessidades, assim como a abordagem utilizada, os

conteúdos, as atividades, os recursos e o ordenamento das atividades.

De Ramos (2009) utilizei os seguintes itens da *checklist*:

1. O público-alvo.
2. Os objetivos – se contribuem para a formação cidadã.
7. Os textos serem adequados à faixa etária dos alunos.
8. As atividades: Promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?

Do guia do PNLD (BRASIL, 2016) escolhi apenas o critério número 35 da ficha número 3 “Manual do professor impresso” que avalia se a obra “Explicita na sua proposta de ensino de língua estrangeira o compromisso de oferecer uma formação escolar construtora da cidadania?” (BRASIL, 2016, p.82).

Ilustro no quadro 4 abaixo a Parte 1 de minha *checklist*, referente ao que denominei características gerais do material.

Quadro 4 - Parte 1 da Checklist - Características Gerais do Material

Parte 1 – Características Gerais do Material	
Qual o público-alvo?	
Quais são suas necessidades?	
Esse material ajuda o aluno a desenvolver a confiança?	
Esse material proporciona momentos nos quais o aluno possa trabalhar de maneira autônoma e assumir responsabilidades no seu processo de aprendizagem?	
O que está sendo ensinado é relevante e útil para os alunos?	
O material contempla os diversos estilos de aprendizagem dos alunos?	
O material proporciona língua em uso autêntico?	
O material atrai a atenção e o interesse dos alunos?	
Qual é o objetivo da realização das atividades?	
O material é adequado ao nível de conhecimento dos alunos?	
O material oferece oportunidades para construção da cidadania?	
As atividades promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?	
Os textos, discussões e recursos são adequados à faixa etária dos alunos?	
É possível estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento? (interdisciplinaridade)	

Fonte: elaborado pela autora a partir de BRASIL (2016), LEFFA (2007), RAMOS (2009), TOMLINSON (2011 [1998])

A parte 2 denominei “multiletramentos” e utilizei para nortear minhas perguntas critérios apontados por Rojo (2009, 2012), Cope e Kalantzis (2001, 2009, 2012, 2015), Kalantzis *et al.* (2016/2012).

De Rojo (2009, 2012) considerei os seguintes itens:

- A pluralidade de letramentos, levando em consideração tanto aqueles que são considerados dominantes, quanto os que são marginais/desvalorizados.
- Multiplicidade de modos (multimodalidades), multiplicidade de culturas e letramento crítico presente nos multiletramentos.
- Formação de um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja “multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.” (ROJO, 2009, p.115)
- Possibilidade de partir das culturas de referência do alunado, analisar criticamente, de modo a “(...) chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.” (ROJO, 2012, p.9)

De Cope e Kalantzis (2001, 2009, 2012, 2015), Kalantzis *et al.* (2016/2012) utilizei:

- Traz os usuários para o centro da pedagogia, reconhecendo-os como designers dos futuros sociais.
- Reconhece educadores e alunos como participantes ativos na mudança social.
- Reconhecer e negociar com as múltiplas culturas e modalidades, trabalhar com as diferenças e reconhecê-las como produtivas.
- Diálogo e negociação são muito presentes no trabalho com os multiletramentos e sua pedagogia.
- Pedagogia centrada nos alunos, reconhecendo-os como agentes nos seus próprios processos de conhecimento e capazes de negociar diferenças entre as comunidades, e contribuir consigo mesmos, para uma cidadania ativa.

Ilustro no quadro 5 a seguir a Parte 2 de minha *checklist*, referente ao que denominei Multiletramentos.

Quadro 5 - Parte 2 da *Checklist* - Multiletramentos

Parte 2 – Multiletramentos	
A multimodalidade é contemplada? (múltiplas linguagens – visual, sonora, escrita etc.)	
Há diversidade cultural?	
As culturas contempladas são valorizadas (dominantes) ou “marginais” (desvalorizadas/locais)?	
Estudantes têm a possibilidade de:	
- atuar com flexibilidade?	
- atuar colaborativamente?	
- exercer a sua criatividade?	
- assumir responsabilidade pela sua aprendizagem?	
- ser protagonista?	
Demandas sociais estão refletidas nesta proposta?	
Contempla necessidades locais? (escola, comunidade, por exemplo)	
Há espaço para negociação das diferenças?	
A atividade contempla a equidade? Ou seja, todos têm oportunidades equivalentes?	
Há possibilidades de adaptação para que todos os alunos sejam incluídos?	
Fonte: elaborado pela autora a partir de BRASIL (2016), COPE; KALANTZIS (2001, 2009, 2012, 2015), ROJO (2009, 2012)	

A parte 3 denominei “Pedagogia dos Multiletramentos” e utilizei para nortear minhas perguntas os Processos de Conhecimento apontados por Cope; Kalantzis (2009), Kalantzis, *et al.* (2016/2012), em especial o Quadro 1 - *checklist* de tipos de atividade, localizado na página 41 deste trabalho, o qual optei por reproduzir abaixo cada um dos tópicos para apresentar cada pergunta elaborada.

No quadro há uma *checklist* de tipos de atividade pautadas nos Processos de Conhecimento (COPE; KALANTZIS, 2009), e a partir do que os autores apresentam em forma de afirmativas, elaborei as perguntas da seguinte maneira:

- Experimentando o conhecido - alunos trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, ideias, modos de comunicar e informações que são familiares para eles, e refletem sobre suas próprias experiências e interesses. – **Pergunta: Pode suscitar, a partir dos temas propostos, conhecimentos prévios do aluno?**
- Experimentando o novo - alunos são imersos em novas situações ou informações, observando ou participando em algo que é novo ou não familiar. – **Pergunta: Há imersão em coisas novas? Está na zona de inteligibilidade dos alunos?**
- Conceitualizando por nomes – alunos agrupam coisas em categorias, aplicam termos de classificação, e definem esses termos. – **Pergunta:**

Possibilita que alunos agrupem coisas em categorias, apliquem termos de classificação, e definam esses termos?

- Conceitualizando com teoria – alunos fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias. – **Pergunta: Possibilita que os alunos façam generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias?**
- Analisando funcionalmente – alunos analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função. – **Pergunta: Possibilita que os alunos analisem conexões lógicas e extraiam conclusões e inferências, por exemplo?**
- Analisando criticamente – alunos avaliam suas próprias perspectivas, interesses e motivos, e de outras pessoas. – **Pergunta: Possibilita que os alunos reflitam sobre suas próprias perspectivas, interesses e motivos, e de outras pessoas?**
- Aplicando apropriadamente – os alunos testam seu conhecimento no mundo real ou em situações simuladas para ver se funciona de uma forma previsível num contexto convencional. – **Pergunta: Possibilita a aplicação do conhecimento e entendimentos na complexa diversidade das situações do mundo real e testando sua validade? (para ver se funciona de uma forma previsível num contexto convencional - simulações)**
- Aplicando criativamente – alunos fazem uma intervenção no mundo, que é inovadora e criativa, expressando de maneira distinta suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente. – **Pergunta: Possibilita a realização de uma intervenção no mundo que seja verdadeiramente inovadora e criativa e que suporte os interesses, experiências e aspirações dos alunos? (transferência de conhecimento para outros contextos)**

De Rowland (2015) utilizei a proposta de *checklists* elaboradas a partir dos conceitos de Cope e Kalantzis, uma vez que sua produção se baseia nos Processos de Conhecimento.

A seguir apresento o quadro 6 que mostra a Parte 3 de minha *checklist*.

Quadro 6 - Parte 3 da Checklist – Pedagogia dos Multiletramentos

Parte 3 – Pedagogia dos Multiletramentos		
Processos de Conhecimento:	O material ou a atividade:	
<i>Experimentando o conhecido:</i>	Pode suscitar, a partir dos temas propostos, conhecimentos prévios do aluno?	
<i>Experimentando o novo:</i>	Há imersão em coisas novas? Está na zona de inteligibilidade dos alunos?	
<i>Conceitualizando por nomes:</i>	Possibilita que alunos agrupem coisas em categorias, apliquem termos de classificação, e definam esses termos?	
<i>Conceitualizando com teoria:</i>	Possibilita que os alunos façam generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias?	
<i>Analisando funcionalmente:</i>	Possibilita que os alunos analisem conexões lógicas e extraiam conclusões e inferências, por exemplo?	
<i>Analisando criticamente:</i>	Possibilita que os alunos reflitam sobre suas próprias perspectivas, interesses e motivos, e de outras pessoas?	
<i>Aplicando apropriadamente:</i>	Possibilita a aplicação do conhecimento e entendimentos na complexa diversidade das situações do mundo real e testando sua validade? (para ver se funciona de uma forma previsível num contexto convencional - simulações)	
<i>Aplicando criativamente:</i>	Possibilita a realização de uma intervenção no mundo que seja verdadeiramente inovadora e criativa e que suporte os interesses, experiências e aspirações dos alunos? (transferência de conhecimento para outros contextos)	

Fonte: elaborado pela autora a partir de COPE; KALANTZIS (2009), KALANTZIS *et al.* (2016/2012), ROWLAND (2015)

Para finalizar esta seção, apresento a seguir a *checklist* completa, produzida neste trabalho, com critérios que podem auxiliar o professor a produzir materiais didáticos para que suas aulas sejam pautadas na pedagogia dos multiletramentos e que incorpore também componentes que considero relevantes para a produção de matérias didáticos para as aulas de inglês em contextos públicos, respondendo assim a terceira pergunta desta pesquisa: Que critérios podemos estabelecer a partir da pedagogia dos multiletramentos para criar uma *checklist* que possibilite elaborar atividades didáticas pautadas nessa pedagogia para aulas de inglês em contextos públicos?

Quadro 7 - Checklist para produção de materiais didáticos pautados na pedagogia dos multiletramentos

Parte 1 – Características Gerais do Material		
Qual o público-alvo?		
Quais são suas necessidades?		
Esse material ajuda o aluno a desenvolver a confiança?		
Esse material proporciona momentos nos quais o aluno possa trabalhar de maneira autônoma e assumir responsabilidades no seu processo de aprendizagem?		
O que está sendo ensinado é relevante e útil para os alunos?		
O material contempla os diversos estilos de aprendizagem dos alunos?		
O material proporciona língua em uso autêntico?		
O material atrai a atenção e o interesse dos alunos?		
Qual é o objetivo da realização das atividades?		
O material é adequado ao nível de conhecimento dos alunos?		
O material oferece oportunidades para construção da cidadania?		
As atividades promovem interação? Colaboração? Cooperação? Autoestima? Entretenimento? Geram solução de problemas? Promovem desenvolvimento de habilidades cognitivas?		
Os textos, discussões e recursos são adequados à faixa etária dos alunos?		
É possível estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento? (interdisciplinaridade)		
Parte 2 – Multiletramentos		
A multimodalidade é contemplada? (múltiplas linguagens – visual, sonora, escrita etc.)		
Há diversidade cultural?		
As culturas contempladas são valorizadas (dominantes) ou “marginais” (desvalorizadas/locais)?		
Estudantes têm a possibilidade de:		
- atuar com flexibilidade?		
- atuar colaborativamente?		
- exercer a sua criatividade?		
- assumir responsabilidade pela sua aprendizagem?		
- ser protagonista?		
Demandas sociais estão refletidas nesta proposta?		
Contempla necessidades locais? (escola, comunidade, por exemplo)		
Há espaço para negociação das diferenças?		
A atividade contempla a equidade? Ou seja, todos têm oportunidades equivalentes?		
Há possibilidades de adaptação para que todos os alunos sejam incluídos?		
Parte 3 – Pedagogia dos Multiletramentos		
Processos de Conhecimento:	O material ou a atividade:	
Experimentando o conhecido:	Pode suscitar, a partir dos temas propostos, conhecimentos prévios do aluno?	
Experimentando o novo:	Há imersão em coisas novas? Está na zona de inteligibilidade dos alunos?	
Conceitualizando por nomes:	Possibilita que alunos agrupem coisas em categorias, apliquem termos de classificação, e definam esses termos?	
Conceitualizando com teoria:	Possibilita que os alunos façam generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias?	
Analisando funcionalmente:	Possibilita que os alunos analisem conexões lógicas e extraiam conclusões e inferências, por exemplo?	
Analisando criticamente:	Possibilita que os alunos reflitam sobre suas próprias perspectivas, interesses e motivos, e de outras pessoas?	
Aplicando apropriadamente:	Possibilita a aplicação do conhecimento e entendimentos na complexa diversidade das situações do mundo real e testando sua validade? (para ver se funciona de uma forma previsível num contexto convencional - simulações)	
Aplicando criativamente:	Possibilita a realização de uma intervenção no mundo que seja verdadeiramente inovadora e criativa e que suporte os interesses, experiências e aspirações dos alunos? (transferência de conhecimento para outros contextos)	

Fonte: elaborado pela autora a partir de BRASIL (2016), COPE; KALANTZIS (2009), KALANTZIS et al. (2016 [2012]), LEFFA (2007), RAMOS (2009), ROJO (2009, 2012), ROWLAND (2015), TOMLINSON (2011 [1998])

A seguir, apresento nas Considerações Finais, o percurso traçado neste trabalho bem como uma reflexão sobre as expectativas para a aplicação da *checklist* de modo a proporcionar a professores e professoras de inglês em contextos públicos, especialmente, um trabalho mais consciente e pautado na pedagogia dos multiletramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, procurei realizar um percurso de maneira que fosse possível esclarecer os conceitos que constituem a base da pedagogia dos multiletramentos. A seguir, apresentei os documentos do município de São Paulo, com o objetivo de pontuar como os multiletramentos e a pedagogia dos multiletramentos estão contemplados. Foi possível observar que muito do que está nas teorias que embasam a pedagogia dos multiletramentos, já aparece nas propostas do município de São Paulo, por meio dos documentos norteadores, porém há uma lacuna no que diz respeito a um maior aprofundamento nos conceitos. Finalmente, ao discorrer sobre a produção de materiais didáticos para o ensino de uma língua estrangeira, perceber as aderências dos critérios de análise do PNLD com a pedagogia dos multiletramentos, bem como entrar em contato com trabalhos que apresentam *checklists* como resultado, procurou-se embasar a *checklist* que é a proposta deste trabalho, com diversos conceitos e critérios pré-existent na literatura de maneira a subsidiar a avaliação e a produção de atividades e materiais pautados na pedagogia dos multiletramentos e, mais especificamente, nos Processos de Conhecimento – experimentando o conhecido e o novo, conceitualizando com nomes e por teorias, analisando funcionalmente e criticamente, aplicando adequadamente e criativamente.

Espero que este trabalho possa oferecer sua singela contribuição aos professores e professoras que optem por realizar um trabalho pautado na pedagogia dos multiletramentos e que se sintam amparados com um instrumento que auxilie na avaliação ou produção de materiais didáticos pautados nessa pedagogia.

De mesmo modo, espero que este trabalho possa auxiliar minha prática como docente, e que também inspire outros professores a produzirem suas atividades pautadas na pedagogia dos multiletramentos, pois assim como Monte Mór (2012) acredito na importância da contribuição que a aprendizagem de línguas estrangeiras tem na formação de “alunos-cidadãos”, na qual a pluralidade, a diferença e o outro prevaleçam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais** / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

92 p.

Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017> Acesso em 09 nov. 2019

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: an international journal**, v.4, n.3, p.164-195. 2009.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning Acesso em 30 out. 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **A pedagogy of multiliteracies**: Learning by design. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

FIGURA 2 - Knowledge processes.

Disponível em: <https://newlearningonline.com/learning-by-design/pedagogy> Acesso em 30 out. 2019.

KALANTZIS, M. *et al.* **Literacies**. 2. ed. Australia: Cambridge University Press, 2016/2012.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Designs for learning. **E-Learning and digital media**, 1(1), p.38–93, 2004. Disponível em:

https://www.academia.edu/4237335/Designs_for_Learning?source=swp_share Acesso em 24 nov. 2019.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. [org.]. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2.ed. rev. – Pelotas: Educat, 2007. 206p. p.15-41.

MATTOS, A. M. de A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 102-129, jun. 2014. ISSN 2237-4876. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17354/14771> . Acesso em 30 nov. 2019.

MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. [Orgs.] **Se hace camino al andar**: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37 – 50.

RAMOS, R.C.G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs). **O livro didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 173 – 198.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C.D. **Pesquisando...** Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. São Paulo: Editora Universitária Santa Úrsula. Série Banco de Dados-6. 1999.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROWLAND, L. Examining the “Tools of the Trade”: A Knowledge Process Approach to Materials Analysis and Materials Evaluation. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. New York: Palgrave Macmillan, 2015. p.256 – 269

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Inglesa** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. 128p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa**. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria). 72p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica: **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa**. São Paulo: SME/COPED, 2017. 96p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Língua Inglesa**. – São Paulo: SME/COPED, 2018. 80p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2016

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017/2003.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009/1998. 128p

SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. [org.] **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2.ed. – São Paulo: Global, 2004. p. 89 – 113

STREET, Brian. Multimodalidade. *In*: **Glossário CEALE**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. [s.d.] ISBN: 978-85-8007-079-8. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>
Acesso em 24 nov. 2019.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000/1996. p.9 - 37

TOMLINSON, B. Introduction: principles and procedures of materials development. *In*: TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011/1998. p. 1 - 31