



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DAIANE ELOISA DOS SANTOS

**PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS:  
ECOS DO DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO  
CURRÍCULO PAULISTA**

---

Londrina  
2026

DAIANE ELOISA DOS SANTOS

**PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS:  
ECOS DO DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO  
CURRÍCULO PAULISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Maria Severino  
Donaio Ruiz.

Londrina  
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S237 Santos, Daiane Eloisa dos.  
Pedagogia dos Multiletramentos : ecos do diálogo entre teoria e prática no Currículo Paulista / Daiane Eloisa dos Santos. - Londrina, 2026.  
344 f. : il.

Orientador: Eliana Maria Severino Donaio Ruiz.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2026.  
Inclui bibliografia.

1. Pedagogia dos Multiletramentos - Tese. 2. Currículo Paulista - Tese. 3. Formação Continuada - Tese. 4. Língua Portuguesa - Tese. I. Ruiz, Eliana Maria Severino Donaio. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

DAIANE ELOISA DOS SANTOS

**PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS:  
ECOS DO DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO  
CURRÍCULO PAULISTA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutor.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Eliana Maria Severino  
Donaio Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Bruna Carolini Barbosa  
Universidade Estadual do Norte do Paraná –  
UENP

---

Prof. Dr. Francisco Alves Filho  
Universidade Federal do Piauí – UFPI

---

Profa. Dra. Lolyane Cristina Guerreiro de  
Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Profa. Dra. Paula Baracat De Grande  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 25 de fevereiro de 2026.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, à Nossa Senhora Aparecida e a todos os meus intercessores espirituais, por me ajudarem a cada dia mais compreender o que é o amor e como praticá-lo.

À minha família, em especial minha mãe, Ana Luiza, e minha irmã, Daísa, forças femininas de amparo e proteção. Ao meu pai, Valter, pelo apoio.

À amiga-irmã Geovana Lourenço de Carvalho, por estar comigo desde a graduação e dividir suas experiências acadêmicas e de vida, e por ser presente (mesmo que à distância) em todos os momentos.

De forma especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, por acompanhar meu crescimento, pela paciência em cada fase, pelos inúmeros diálogos e pelo trabalho essencialmente comprometido e colaborativo.

À cada membro da banca, Profa. Dra. Bruna Carolini Barbosa, Prof. Dr. Francisco Alves Filho, Profa. Dra. Lolyane Cristina Guerreiro de Oliveira e Profa. Dra. Paula Baracat De Grande, por aceitarem o convite tanto da qualificação quanto da defesa, pela gentileza, pelo diálogo, pelas grandes contribuições que destacaram ainda mais o compromisso político deste trabalho.

À cada professor(a), funcionário(a) do Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL, destaco especialmente os professores(as) do PPGEL e os funcionários(as) da Secretaria de Pós-Graduação, pelo compromisso, prontidão e gentileza.

Às professoras Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Dra. Paula Baracat De Grande, pelas contribuições dadas no SEDATA – Seminário de Dissertações e Teses em Andamento.

À Universidade Estadual de Londrina, por ser referência como instituição de ensino superior pública e por me acolher por mais de 7 anos como estudante (mestrado e doutorado).

Aos colegas da Pós-Graduação, pelo companheirismo e pelo aprendizado durante as disciplinas e os trabalhos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa LEDINT, dos projetos TDIC-ENALP e ECELP, pela atuação colaborativa no ambiente acadêmico.

A todos os funcionários(as) da Unidade Regional de Ensino de

Piraju, que compartilharam da minha felicidade ao ingressar no doutorado e que estão todos os dias lutando por uma educação pública de qualidade.

Aos companheiros que fazem parte da Equipe de Especialistas em Currículo da URE Piraju, por todo o apoio e auxílio, pela amizade, pelos aprendizados e por defenderem uma formação de professores crítica.

À Coordenadora de Equipe Curricular, Mylene Bérغامo Villas Boas, pela amizade, pelo suporte emocional, pelo apoio para que essa pesquisa acontecesse e por aceitar fazer a revisão deste trabalho.

Às PEC/Professoras Milene César da Silva Barros e Lucimara Aparecida Lopes Gusson, pela amizade, pelo suporte e pelas ideias compartilhadas sobre formação de professores.

À Diretoria de Ensino/Unidade Regional de Ensino de Piraju, instituição coparticipante desta pesquisa, pela oportunidade e confiança dada à ciência e pelo comprometimento com a educação pública.

A todos os participantes, professoras, professores, coordenadoras, coordenadores, que fizeram parte desta pesquisa, por acreditarem em uma educação libertadora, apesar de todos os dias sofrerem com a crescente desvalorização da nossa profissão neste país.

A todas as instituições de ensino públicas em que passei, como estudante ou professora, pela formação que recebi, de qualidade e, sobretudo, humana.

Aos SUS, pelas vacinas contra a Covid-19, que permitiram que esse sonho não fosse interrompido.

Aos meus animais de estimação, presentinhos recebidos durante o doutorado, pelo suporte emocional.

A você, que lê esta tese e que apoia a ciência brasileira.

## **Filhos da época**

Somos filhos da época  
e a época é política.

Todas as tuas, nossas, vossas coisas  
diurnas e noturnas,  
são coisas políticas.

Querendo ou não querendo,  
teus genes têm um passado político,  
tua pele, um matiz político,  
teus olhos, um aspecto político.

O que você diz tem ressonância,  
o que silencia tem um eco  
de um jeito ou de outro político.

Até caminhando e cantando a canção  
você dá passos políticos  
sobre um solo político.

Versos apolíticos também são políticos,  
e no alto a lua ilumina  
com um brilho já pouco lunar.  
Ser ou não ser, eis a questão.  
Qual questão, me dirão.  
Uma questão política.

Não precisa nem mesmo ser gente  
para ter significado político.  
Basta ser petróleo bruto,  
ração concentrada ou matéria reciclável.  
Ou mesa de conferência cuja forma  
se discuta por meses a fio:  
deve-se arbitrar sobre a vida e a morte  
numa mesa redonda ou quadrada.

Enquanto isso matavam-se os homens,  
morriam os animais,  
ardiam as casas,  
ficavam ermos os campos,  
como em épocas passadas  
e menos políticas.

**Wisława Szymborska**

## RESUMO

SANTOS, Daiane Eloisa dos. **Pedagogia dos multiletramentos: ecos do diálogo entre teoria e prática no currículo paulista.** 2026. 344 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

O presente estudo estabelece como objetivo geral analisar o diálogo entre as bases teóricas da Pedagogia dos Multiletramentos (PdM) e sua didatização no Currículo Paulista (documentos prescritivos), nos materiais didáticos (como o Currículo em Ação e o MAPPA) e nas ações de formação continuada para professores de Língua Portuguesa. A hipótese sustenta que, embora o currículo oficial paulista valide a PdM em termos conceituais, ocorre uma falha na sua "pedagogização", resultando em materiais que não sistematizam adequadamente os movimentos didáticos propostos pelo Grupo de Nova Londres (1996). A ancoragem teórica fundamenta-se na Linguística Aplicada, nos estudos dos letramentos e multiletramentos de Kleiman (1995, 2007), Kleiman e Sito (2016), Rojo e Moura (2012), Rojo (2013), Rojo e Barbosa (2015, 2019), Ribeiro (2020), Pinheiro (2016, 2017), Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), Barbosa (2021), Tílio (2021), na teoria curricular de Sacristán (2017) e na Linguística Textual, pelo conceito de intertextualidade por copresença de Piègay-Gros (1996), divulgado por Cavalcante (2012). Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico de natureza qualitativa (André, 2023), abrangendo a análise documental de currículos e materiais didáticos, além da geração de dados por meio de questionários aplicados aos docentes de língua portuguesa da Diretoria de Ensino de Piraju (Secretaria da Educação do estado de São Paulo), cujos resultados foram interpretados via Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), de forma articulada com a Linguística Textual. Os resultados apontam que a transposição didática da PdM nos materiais oficiais apresenta inconsistência entre teoria e prática, o que se comprova pelas atividades dos mediadores curriculares (materiais didáticos produzidos e distribuídos pela rede de ensino) que frequentemente privilegiam o texto verbal em detrimento da multimodalidade e não consideram intencionalmente e estrategicamente os quatro movimentos pedagógicos sugeridos pelo GNL (1996) – prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada – como partes constitutivas do processo de *design*, o que escamoteia o trabalho com os multiletramentos, que têm raízes na perspectiva sociocultural e crítica dos Estudos do Letramento. O papel de *designers* atribuído a professores e alunos no currículo prescrito é silenciado no sistema curricular paulista, visto que o currículo apresentado aparenta privilegiar as habilidades e competências prescritas por um viés mais técnico, enquanto as análises do currículo moldado revelam que a compreensão desse papel pelos docentes está em processo gradual de construção.

**Palavras-chave:** Pedagogia dos Multiletramentos; Currículo Paulista; Formação Continuada; Língua Portuguesa; Intertextualidade.

## ABSTRACT

SANTOS, Daiane Eloisa dos. **A pedagogy of multiliteracies:** echoes of the dialogue between theory and practice in the currículo paulista. 2026. 344 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

This study establishes as its general objective to analyze the dialogue between the theoretical foundations of the Pedagogy of Multiliteracies (PoM) and its didactic transposition in the Currículo Paulista (prescriptive documents), in teaching materials (such as Currículo em Ação and MAPPÁ), and in continuing education actions for Portuguese language teachers. The hypothesis holds that although the official São Paulo curriculum validates PoM in conceptual terms, a failure occurs in its "pedagogization," resulting in materials that do not properly systematize the didactic movements proposed by the New London Group (1996). The theoretical framework is grounded in Applied Linguistics, in studies of literacies and multiliteracies (Kleiman, 1995, 2007; Kleiman; Sito, 2016; Rojo; Moura, 2012; Rojo, 2013; Rojo; Barbosa, 2015, 2019; Ribeiro, 2020; Pinheiro, 2016, 2017; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Barbosa, 2021; Tílio, 2021), in Sacristán's curriculum theory (2017), and in Textual Linguistics through the concept of intertextuality by co-presence by Piègay-Gros (1996), popularized by Cavalcante (2012). Methodologically, the research is characterized as a qualitative ethnographic case study (André, 2023), encompassing the documentary analysis of curricula and teaching materials, in addition to data generation through questionnaires applied to Portuguese language teachers from the Diretoria de Ensino de Piraju (Secretary of Education of the State of São Paulo, regional institution). Data was interpreted via Content Analysis (Bardin, 2016), in articulation with Textual Linguistics. The results indicate that the didactic transposition of PoM in official materials presents inconsistencies between theory and practice. The activities frequently privilege verbal text over multimodality and do not intentionally or strategically consider the four pedagogical movements suggested by the NLG (1996) — situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice — as constitutive parts of the design process. This scenario overshadows the work with multiliteracies, which are rooted in the sociocultural and critical perspective of Literacy Studies. The role of designers attributed to teachers and students is silenced in the São Paulo curricular system, which privileges prescribed skills and competences through a technical bias in the "submitted curriculum". However, the analysis of the "shaped curriculum" reveals that teachers' understanding of this role is undergoing a gradual process of construction.

**Key-words:** Pedagogy of Multiliteracies; Currículo Paulista; Continuing Teacher Education; Portuguese Language; Intertextuality.

## LISTA DE FIGURAS

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Figura 1</b>  | – Práticas e eventos de letramento .....   | 48  |
| <b>Figura 2</b>  | – Processo de design de aprendizagem .....   | 69  |
| <b>Figura 3</b>  | – Os quatro movimentos da PdM.....   | 72  |
| <b>Figura 4</b>  | – (Re)interpretação da PdM.....  | 75  |
| <b>Figura 5</b>  | – Processos de conhecimento no planejamento escolar .....                                      | 77  |
| <b>Figura 6</b>  | – Aprendizagem por designs e processos de conhecimento .....                                   | 78  |
| <b>Figura 7</b>  | – Processo de desenvolvimento do currículo.....  | 90  |
| <b>Figura 8</b>  | – Relações intertextuais para Piègay-Gros.....   | 91  |
| <b>Figura 9</b>  | – As 91 regiões das DER do estado de São Paulo.....  | 105 |
| <b>Figura 10</b> | – Municípios do estado de São Paulo jurisdicionados pela DER<br>Piraju.....                    | 110 |
| <b>Figura 11</b> | – Capa do material Currículo em Ação Língua Portuguesa Anos<br>Finais 1º semestre/2023.....    | 197 |
| <b>Figura 12</b> | – Mapa Cognitivo de Aprendizagem da Situação de<br>Aprendizagem 1 – 9º ano – 2º bimestre ..... | 199 |
| <b>Figura 13</b> | – Atividade 4 “Construção coletiva – parte 1”.....   | 202 |
| <b>Figura 14</b> | – Atividade 4 “Construção coletiva” – parte 2.....   | 203 |
| <b>Figura 15</b> | – Atividade 4 “Construção coletiva” – parte 3.....   | 203 |
| <b>Figura 16</b> | – Divulgando o conhecimento através das mídias digitais .....                                  | 205 |
| <b>Figura 17</b> | – Atividade 10 “Divulgações científicas através das zines e e-<br>zines” – parte 1 .....       | 206 |
| <b>Figura 18</b> | – Atividade 10 “Divulgações científicas através das zines e e-<br>zines” – parte 2 .....       | 207 |
| <b>Figura 19</b> | – Atividade 10 “Divulgações científicas através das zines e e-<br>zines” – parte 3 .....       | 208 |
| <b>Figura 20</b> | – Atividade 10 “Divulgações científicas através das zines e e-<br>zines” – parte 4 .....       | 209 |
| <b>Figura 21</b> | – Quadro organizativo da SA1 – 1º bimestre – 3ª série EM.....                                  | 215 |
| <b>Figura 22</b> | – Atividade “Produção final: Vidding – remix político – parte 1 .....                          | 217 |
| <b>Figura 23</b> | – Atividade “Produção final: Vidding – remix político – parte 2 .....                          | 218 |
| <b>Figura 24</b> | – Atividade “Produção final: Vidding – remix político – parte 3 .....                          | 219 |
| <b>Figura 25</b> | – Capa do material #SeLigaNaMídia – Linguagens, câmera e                                       |     |

|   |     |
|---|-----|
| ação! UC4 .....   | 226 |
| <b>Figura 26</b> – Quadro Integrador do MAPPA de Linguagens – UC 4 .....                                    | 227 |
| <b>Figura 27</b> – Títulos das atividades do Componente 1 – “Adaptações Literárias na rede” .....           | 228 |
| <b>Figura 28</b> – Habilidades do Componente 1 – “Adaptações literárias na rede” .....                      | 229 |
| <b>Figura 29</b> – Atividade “Curadoria de vlogs, podcasts ou canais literários” – introdução .....         | 230 |
| <b>Figura 30</b> – Atividade “Curadoria de vlogs, podcasts ou canais literários” (desenvolvimento) .....    | 231 |
| <b>Figura 31</b> – Atividade “Curadoria de vlogs, podcasts ou canais literários” - desenvolvimento .....    | 232 |
| <b>Figura 32</b> – Atividade “Curadoria de vlogs, podcasts ou canais literários” – sistematização .....     | 233 |
| <b>Figura 33</b> – Apreciação e análise de aspectos sociais na literatura distópica – introdução .....      | 235 |
| <b>Figura 34</b> – Apreciação e análise de aspectos sociais na literatura distópica – desenvolvimento ..... | 237 |
| <b>Figura 35</b> – Atividade Oficina de roteirização – introdução .....                                     | 239 |
| <b>Figura 36</b> – Atividade de Oficina de roteirização – introdução .....                                  | 240 |
| <b>Figura 37</b> – Atividade Oficina de roteirização – desenvolvimento .....                                | 242 |
| <b>Figura 38</b> – Atividade Oficina de roteirização – sistematização .....                                 | 243 |
| <b>Figura 39</b> – Atividade Gravação de vídeo literário – introdução .....                                 | 246 |
| <b>Figura 40</b> – Atividade Gravação de vídeo literário – desenvolvimento .....                            | 247 |
| <b>Figura 41</b> – Atividade Gravação de vídeo literário – sistematização .....                             | 249 |
| <b>Figura 42</b> – Atividade vidding ou mashup literário – introdução .....                                 | 251 |
| <b>Figura 43</b> – Atividade vidding ou mashup literário – desenvolvimento .....                            | 252 |
| <b>Figura 44</b> – Atividade vidding ou mashup literário – sistematização .....                             | 254 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Gráfico 1</b> – Elementos da PdM identificados por relações intertextuais no CP-EF ..... | 170 |
| <b>Gráfico 2</b> – Elementos da PdM identificados por relações intertextuais no CP-EM.....  | 180 |
| <b>Gráfico 3</b> – Questionário A – questão 1 .....   | 260 |
| <b>Gráfico 4</b> – Questionário A – questão 4 .....   | 261 |
| <b>Gráfico 5</b> – Questionário A – questão 5 .....   | 262 |
| <b>Gráfico 6</b> – Questionário A – questão 6 .....   | 262 |
| <b>Gráfico 7</b> – Questionário A – questão 3 .....   | 263 |
| <b>Gráfico 8</b> – Questionário A – questão 7 .....   | 264 |
| <b>Gráfico 9</b> – Questionário B – questão 1 .....   | 284 |
| <b>Gráfico 10</b> – Questionário B – questão 2 .....  | 285 |
| <b>Gráfico 11</b> – Questionário B – questão 3 .....  | 287 |
| <b>Gráfico 12</b> – Questionário B – questão 19 .....                                       | 289 |
| <b>Gráfico 13</b> – Questionário B – questão 22 .....                                       | 293 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Pesquisas sobre multiletramentos/PdM em currículos elaborados após a BNCC.....     | 30  |
| <b>Quadro 2</b> – Campos de atuação na BNCC .....  | 57  |
| <b>Quadro 3</b> – Campos de atuação: objetivos e práticas possíveis.....                             | 58  |
| <b>Quadro 4</b> – Os designs de significados do GNL .....  | 68  |
| <b>Quadro 5</b> – Elementos da PdM interpretados por Tílio (2021).....                               | 74  |
| <b>Quadro 6</b> – Relação entre Processos de conhecimento e os Componentes da PdM.....               | 76  |
| <b>Quadro 7</b> – Relação entre abordagens didáticas e processos de conhecimento.....                | 80  |
| <b>Quadro 8</b> – Níveis de autonomia docente em relação ao currículo.....                           | 88  |
| <b>Quadro 9</b> – Dados do curso “(Multi)letramentos no Currículo Paulista – Língua Portuguesa ..... | 118 |
| <b>Quadro 10</b> – Instrumentos de pesquisa .....  | 120 |
| <b>Quadro 11</b> – Codificação do corpus.....  | 123 |
| <b>Quadro 12</b> – Unidades analíticas .....   | 125 |
| <b>Quadro 13</b> – Relação entre perguntas de pesquisa e categorias de análise .....                 | 126 |
| <b>Quadro 14</b> – Critérios de seleção dos dados .....  | 127 |
| <b>Quadro 15</b> – Categorias de análise iniciais, intermediárias e finais .....                     | 128 |
| <b>Quadro 16</b> – Formas de relações intertextuais e tipos de intertextualidade.....                | 129 |
| <b>Quadro 17</b> – Recortes do Currículo Paulista para análise .....                                 | 137 |
| <b>Quadro 18</b> – Citações da PdM no CP-EF .....  | 140 |
| <b>Quadro 19</b> – Citações da PdM no CP-EM .....  | 146 |
| <b>Quadro 20</b> – Intertextualidade por referência no CP .....                                      | 148 |
| <b>Quadro 21</b> – Intertextualidade por alusão aos multiletramentos no CP-EF .....                  | 156 |
| <b>Quadro 22</b> – Alusão à PdM nas competências de Linguagens do CP .....                           | 158 |
| <b>Quadro 23</b> – Alusão à PdM nas habilidades do CP-EF e CP-EM (FGB) .....                         | 160 |
| <b>Quadro 24</b> – Alusão à PdM no Itinerário Formativo de Linguagens – CP-EM .....                  | 164 |
| <b>Quadro 25</b> – Categorias de design no IF de Linguagens do CP-EM .....                           | 166 |
| <b>Quadro 26</b> – Os quatro elementos da PdM.....   | 171 |
| <b>Quadro 27</b> – Alusão aos quatro elementos da PdM nas habilidades do CP-EF.....                  | 172 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Quadro 28</b> – Elementos da PdM nas habilidades do CP-EM.....   | 181 |
| <b>Quadro 29</b> – Elementos da PdM nas habilidades e pressupostos metodológicos dos Itinerários Formativos (CP-EM) .....         | 186 |
| <b>Quadro 30</b> – Situação de Aprendizagem 1 – 9º ano – 2º bimestre – objetivos das atividades .....                             | 200 |
| <b>Quadro 31</b> – Síntese dos elementos da PdM analisados no “Currículo em Ação” – 9º ano – SA1 – 2º bimestre .....              | 211 |
| <b>Quadro 32</b> – Temas das SA do “Currículo em Ação” – 3ª série.....  | 213 |
| <b>Quadro 33</b> – Objetivos das atividades da SA1 – 3ª série – 1º bimestre de 2023 .....   | 215 |
| <b>Quadro 34</b> – Síntese dos elementos da PdM analisados no “Momento 3 – SA1 – Currículo em Ação – 3ª série – 1º bimestre ..... | 221 |
| <b>Quadro 35</b> – Síntese dos elementos da PdM analisadas no MAPPA – Linguagens – UC4.....                                       | 254 |
| <b>Quadro 36</b> – Questionário A – questão 8 .....   | 265 |
| <b>Quadro 37</b> – Questionário A – questão 9 .....   | 268 |
| <b>Quadro 38</b> – Questionário A – questão 10 .....  | 271 |
| <b>Quadro 39</b> – Questionário A – questão 11 .....  | 274 |
| <b>Quadro 40</b> – Questionário A – questão 13 .....  | 276 |
| <b>Quadro 41</b> – Questionário A – questão 16 .....  | 279 |
| <b>Quadro 42</b> – Questionário B – questão 3 .....   | 287 |
| <b>Quadro 43</b> – Questionário B – questão 19 - dissertativa.....  | 289 |
| <b>Quadro 44</b> – Questionário B – questão 21 .....  | 291 |
| <b>Quadro 45</b> – Questionário B - questão 22 - dissertativa .....   | 293 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| AMV    | Anime Music Video  |
| ATPC   | Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo                           |
| ATPCA  | Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo de Área                   |
| AVA    | Ambiente Virtual de Aprendizagem                               |
| BNC    | Base Nacional Comum  |
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                 |
| CAAE   | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética              |
| CAF    | Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura             |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior    |
| CEAE   | Conselho Estadual de Alimentação Escolar                       |
| CEC    | Coordenador de Equipe Curricular                               |
| CEE    | Conselho Estadual de Educação                                  |
| CEEJA  | Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos                |
| CEFET  | Centro Federal de Educação Tecnológica                         |
| CEL    | Centro de Estudo de Línguas                                    |
| CGP    | Coordenador de Gestão Pedagógica                               |
| CGPAC  | Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento      |
| CGPG   | Coordenador de Gestão Pedagógica Geral                         |
| CGRH   | Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos                    |
| CIE    | Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar    |
| CISE   | Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares           |
| CITEM  | Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula |
| CMSP   | Centro de Mídias de São Paulo                                  |
| COFI   | Coordenadoria de Orçamento e Finanças                          |
| COPEDE | Coordenadoria Pedagógica                                       |
| CP     | Currículo Paulista   |
| CP-EF  | Currículo Paulista Ensino Fundamental                          |
| CP-EM  | Currículo Paulista Ensino Médio                                |
| CRH    | Centro de Recursos Humanos                                     |
| DCNEM  | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio          |

|        |   |
|--------|---|
| DCRB   | Documento Curricular Referencial da Bahia   |
| DER    | Diretoria de Ensino Regional  |
| DRC    | Documento de Referência Curricular  |
| ECELP  | Escrita colaborativa e ensino de língua portuguesa na educação presencial e online.       |
| EEC    | Equipe de Especialistas em Currículo  |
| EF     | Ensino Fundamental  |
| EFAPE  | Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos  |
| EM     | Ensino Médio  |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| ESE    | Equipe de Supervisão de Ensino  |
| FDE    | Fundação para Desenvolvimento da Educação   |
| FELIP  | Formação e Ensino em Língua Portuguesa  |
| FGB    | Formação Geral Básica   |
| GDM    | Gênero Discursivo Multimodal  |
| GIF    | Graphics Interchange Format   |
| GNL    | Grupo de Nova Londres   |
| IAS    | Instituto Ayrton Senna  |
| IF     | Itinerário Formativo  |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                    |
| IRA    | iniciação – resposta – avaliação  |
| LA     | Linguística Aplicada  |
| LC     | Linguística Crítica   |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação   |
| LED    | Editora-laboratório do curso de Letras – Tecnologias de Edição do CEFET-MG                |
| LEDINT | Letramento digital nas Aulas de Língua Portuguesa   |
| LGG    | Linguagens  |
| LP     | Língua Portuguesa   |
| MAPPA  | Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento                            |

|         |   |
|---------|---|
| MD      | Material Digital  |
| MEC     | Ministério da Educação  |
| MT      | Mato Grosso   |
| NLG     | New London Group  |
| NLS     | New Literacy Studies  |
| NPE     | Núcleo Pedagógico   |
| NTIC    | Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação                  |
| OCEM    | Orientações Curriculares para o Ensino Médio                      |
| OCNEM   | Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio            |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais                                 |
| PCNEM   | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio             |
| PCNP    | Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico                        |
| PdM     | Pedagogia dos Multiletramentos                                    |
| PEB     | Professor da Educação Básica                                      |
| PEC     | Professor Especialista em Currículo                               |
| PEI     | Programa Ensino Integral  |
| PISA    | Programme for International Student Assessment                    |
| PNLD    | Programa Nacional do Livro Didático                               |
| PPGEL   | Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem                 |
| QAE     | Quadro do Apoio Escolar   |
| QM      | Quadro do Magistério  |
| QSE     | Quadro do Suporte Educacional                                     |
| SA      | Situação de Aprendizagem  |
| SAEB    | Sistema de Avaliação da Educação Básica                           |
| SARESP  | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SEDATA  | Seminário de Dissertações e Teses em Andamento                    |
| SEDUC   | Secretaria da Educação  |
| SIEEESP | Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo   |
| SP      | São Paulo   |
| SUPED   | Subsecretaria Pedagógica  |
| TAC     | Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento                      |

|            |  |
|------------|--|
| TCLE       | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                       |
| TDIC       | Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação              |
| TDIC-ENALP | Tecnologias Digitais no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa |
| TECLE      | Centro de Pesquisas sobre Tecnologias, Letramentos e Ensino      |
| TEP        | Tecnologias para Empoderamento e Participação Social             |
| UC         | Unidade Curricular   |
| UECE       | Universidade Estadual do Ceará                                   |
| UEL        | Universidade Estadual de Londrina                                |
| UENP       | Universidade Estadual do Norte do Paraná                         |
| UNDIME     | União dos Dirigentes Municipais de Educação                      |
| UNESP      | Universidade Estadual Paulista                                   |
| UNICAMP    | Universidade Estadual de Campinas                                |
| URE        | Unidade Regional de Ensino                                       |
| USP        | Universidade de São Paulo  |

## SUMÁRIO

|            |  |     |
|------------|--|-----|
|            | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 20  |
| <b>1</b>   | <b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....   | 37  |
| <b>1.1</b> | <b>Implicações dos estudos do letramento no ensino de língua portuguesa</b> .....                              | 37  |
| 1.1.1      | A emergência dos (multi)letramentos na BNCC.....   | 50  |
| 1.1.2      | Descolonizando o olhar: perspectivas de pesquisadores brasileiros sobre a pedagogia dos multiletramentos ..... | 62  |
| <b>1.2</b> | <b>Entre o prescrito e o realizado: o papel do professor na implementação do currículo</b> .....               | 81  |
| <b>1.3</b> | <b>O diálogo pela intertextualidade</b> .....  | 91  |
| <b>2</b>   | <b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....   | 96  |
| <b>2.1</b> | <b>Abordagem e tipologia da pesquisa</b> .....   | 96  |
| <b>2.2</b> | <b>A linguística aplicada e a pesquisa sobre formação de professores</b> .....                                 | 100 |
| <b>2.3</b> | <b>Contexto</b> .....  | 103 |
| 2.3.1      | Contexto macro: a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo .....  | 104 |
| 2.3.2      | Contexto micro: a Diretoria de Ensino Região de Piraju (DER Piraju).....                                       | 109 |
| <b>2.4</b> | <b>Ética na pesquisa</b> .....   | 112 |
| <b>2.5</b> | <b>Geração dos dados e corpus de análise</b> .....   | 114 |
| <b>2.6</b> | <b>Procedimentos analíticos</b> .....  | 121 |
| <b>3</b>   | <b>CURRÍCULO PAULISTA: ADESÕES E OMISSÕES AO MANIFESTO DO GNL</b> .....  | 132 |
| <b>3.1</b> | <b>A adesão do currículo paulista ao projeto internacional dos multiletramentos</b> .....                      | 135 |
| <b>3.2</b> | <b>O “Como” da pedagogia dos multiletramentos: inferências e omissões</b> .....                                | 169 |
| 3.2.1      | Os quatro elementos no CP-EF .....   | 170 |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 3.2.1.1    | Prática situada .....  | 171        |
| 3.2.1.2    | Instrução explícita .....  | 175        |
| 3.2.1.3    | Enquadramento crítico .....  | 177        |
| 3.2.1.4    | Prática transformada .....   | 178        |
| 3.2.2      | Os quatro elementos no CP-EM: formação geral básica .....  | 179        |
| 3.2.2.1    | Prática situada .....  | 182        |
| 3.2.2.2    | Instrução explícita .....  | 182        |
| 3.2.2.3    | Enquadramento crítico .....  | 183        |
| 3.2.2.4    | Prática transformada .....   | 184        |
| 3.2.3      | Os quatro elementos na parte flexível: os itinerários formativos .....   | 185        |
| 3.2.3.1    | Prática situada .....  | 188        |
| 3.2.3.2    | Instrução explícita .....  | 189        |
| 3.2.3.3    | Enquadramento crítico .....  | 190        |
| 3.2.3.4    | Prática transformada .....   | 191        |
| <b>3.3</b> | <b>A pedagogia dos multiletramentos nos materiais de apoio:<br/>lacunas de um diálogo</b> .....                        | <b>193</b> |
| 3.3.1      | Currículo em ação .....  | 194        |
| 3.3.2      | Material de apoio ao planejamento e práticas de<br>aprofundamento (MAPPA) .....  | 222        |
| <b>4</b>   | <b>PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PEDAGOGIA DOS<br/>MULTILETRAMENTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO<br/>CURRÍCULO PAULISTA</b> ..... | <b>259</b> |
| <b>4.1</b> | <b>Primeiras impressões sobre a pedagogia dos<br/>multiletramentos</b> .....   | <b>260</b> |
| <b>4.2</b> | <b>A pedagogia dos multiletramentos (re)visada na formação<br/>continuada</b> .....                                    | <b>284</b> |
|            | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>296</b> |
|            | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>302</b> |
|            | <b>APÊNDICES</b> .....   | <b>309</b> |
|            | <b>APÊNDICE A - Questionário aos professores de Língua</b>   |            |

|  |     |
|--|-----|
| Portuguesa, que atuam na Diretoria de Ensino de Piraju.....  | 310 |
| <b>APÊNDICE B</b> .....  | 312 |
| <b>APÊNDICE C - Plano de Curso</b> .....   | 317 |
| <br>   |     |
| <b>ANEXOS</b> .....  | 334 |
| <b>ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....  | 335 |
| <b>ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....  | 339 |
| <b>ANEXO C - Termo de Confidencialidade e Sigilo</b> .....   | 342 |
| <b>ANEXO D - Declaração de Concordância dos Serviços</b><br>Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante ..... | 344 |

## INTRODUÇÃO

Há um pouco mais de trinta anos, em 1994, um grupo de dez educadores e pesquisadores (australianos, ingleses e norte-americanos), de áreas relacionadas à linguística e ao ensino de línguas, reuniram-se durante uma semana em setembro em Nova Londres (*New Hampshire*, Estados Unidos), daí a denominação pela qual são conhecidos até hoje, Grupo de Nova Londres (doravante, GNL). As discussões realizadas por esse grupo pautavam os propósitos comuns desses educadores: os novos modos e as novas tecnologias de comunicação; as conseqüentes alterações das práticas textuais causadas por essas tecnologias e pelo acelerado processo de globalização; e o desafio da diversidade cultural e linguística no ensino. Apesar das diferenças entre os pesquisadores, por serem de diversas localidades e de diferentes áreas de pesquisa, a discussão foi produtiva, pois todos eles tinham uma preocupação comum: repensar premissas fundamentais da pedagogia dos letramentos, com base nos resultados sociais da aprendizagem das línguas.

Essas discussões e propósitos comuns evoluíram para a estrutura de um Manifesto, publicado em 1996<sup>1</sup>. Antes dessa publicação, eles realizaram uma ampla discussão em seus países, como é relatado no próprio texto de autoria do Grupo:

Os vários membros do grupo voltaram aos seus respectivos países e instituições e trabalharam de forma independente nas diferentes seções; o projeto foi distribuído e modificado e, finalmente, abrimos o artigo para discussão pública em uma série de apresentações plenárias e pequenos grupos de discussão liderados pela equipe da quarta edição da *International Literacy and Education Research Network Conference*, realizada em *Townsville*, Austrália, em junho-julho de 1995 (GNL, 2021[1996], p. 105).

---

<sup>1</sup> Segundo o verbete da *Wiki* do TECLÉ (Centro de Pesquisas sobre Tecnologias, Letramentos e Ensino do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), “O Grupo de Nova Londres é formado por dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística. São eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo se reuniram em 1994 para a elaboração de uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, foi publicado o manifesto do grupo, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Em 2000, o casal de pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Kalantzis passa a assumir as pesquisas relacionadas à pedagogia, lançando a antologia *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, da qual participam todos os membros originais do Grupo de Nova Londres. As publicações posteriores de Cope e Kalantzis, contudo, não contam com a presença de nenhum outro pesquisador do grupo original.” O grupo de Nova Londres. In: TECLÉ: tecnologias, letramentos e ensino. Campinas: Centro de Pesquisas sobre Tecnologias, Letramentos e Ensino – IEL UNICAMP, s/d. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/o-grupo-de-nova-londres/>. Acesso em: 03 mar 2025.

Apresentado pelo grupo como um Manifesto Programático, ou seja, um “ponto de partida aberto provisório” (GNL, 2021), cujo título é “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*” (Cazden *et al*, 1996), os educadores fazem um convite aos professores de todos os países que queiram refletir e repensar a política linguística (considerando a variedade linguística e cultural ) e a pedagogia do letramento instalada em seus países (propondo integrar ao textual outros modos significativos de construção de significado)

Segundo os estudiosos,

[...] a pedagogia já instalada deveria ser revista, a fim de que a educação se tornasse mais relevante para a vida laboral e cidadã, tentando garantir a todos/as os/as estudantes o acesso ao trabalho, por exemplo, mas também a uma participação plena em sociedade.

[...] Defendiam o cuidado com que deveríamos perceber as novas possibilidades educacionais e sociais, de modo que não permitíssemos que elas se tornassem novos sistemas de controle mental e exploração (Ribeiro, 2020, p. 07-08).

O que o GNL chamou de “Projeto Internacional dos Multiletramentos” (p. 108) é um diálogo aberto a pesquisadores e gestores públicos responsáveis por programas de desenvolvimento de currículo a testarem, exemplificarem, ampliarem e retrabalharem as ideias apresentadas no manifesto.

Ao propor esta pesquisa, ingresso nessa rede de diálogos abertos para discutir, analisar e apresentar uma interpretação sobre essa proposta, publicada em 1996, que está em vigor nos currículos de língua portuguesa vigentes para a educação básica no Brasil. Não apresento uma visão particular, não se trata de um esforço singular, mas de um movimento plural. Esta tese representa as vozes de alguns professores paulistas da educação básica pública, que vivenciam atualmente mudanças curriculares relacionadas ao Projeto Internacional dos Multiletramentos sendo colocadas em prática em um país latino-americano.

Segundo Ribeiro (2020), principalmente após a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) – está em curso um projeto que se estrutura a partir do discurso do GNL, sem que houvesse sido feita antes uma investigação de como essa visão teórica está sendo apropriada por países do sul global, especialmente da América Latina. Esse discurso está impregnado na formulação das dez “Competências Gerais” da BNCC, documento nacional que embasa a construção dos currículos estaduais brasileiros mais recentes.

Hoje, estamos em constante diálogo com o manifesto. Como aponta Ribeiro (2020), no âmbito acadêmico inúmeros trabalhos como artigos, dissertações, teses e livros empregam a metalinguagem proposta pelo GNL – multiletramentos. São investigações que, à luz do manifesto, apresentam propostas reais, realizam testagens na prática escolar e analisam esse discurso, tecendo críticas e posturas em relação a ele. Na educação básica, de forma ampla, o diálogo com essa visão teórica é bem recente, com a sua entrada na BNCC em 2017, ou seja, há pouco mais de sete anos.

Meu primeiro contato com esse Manifesto se deu no espaço acadêmico, enquanto estudante de pós-graduação em nível de mestrado (2013-2015) e integrante do projeto de pesquisa LEDINT (Letramento digital nas aulas de língua portuguesa: práticas e concepções em pesquisas de intervenção), no Grupo de Pesquisa FELIP (Formação e Ensino em Língua Portuguesa), do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL. Em grupo, realizamos a leitura do texto em inglês (na época, não tinha nenhuma tradução publicada<sup>2</sup>) e tecemos algumas discussões iniciais, principalmente sobre como essa metalinguagem se relacionava com o principal conceito teórico estudado em nosso grupo, o letramento digital. Posteriormente, em uma disciplina do mestrado, ministrada por Roxane Rojo, que há pouco tinha publicado seus livros “*Multiletramentos na escola*” (2012) e “*Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*” (2013), tive a oportunidade de estudar os textos que traziam reflexões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos para o contexto brasileiro com a própria autora.

Na dissertação de mestrado, publicada em 2015, “*As NTIC na licenciatura em Letras : trilhando caminhos para o letramento digital*”, objetivei fazer um resgate da minha formação inicial em Letras, com foco na incipiente formação tecnológica durante o curso de graduação para o exercício da docência. Minha intenção não foi a de colocar a culpa na universidade pública que me preparou para o mercado de trabalho, pelo contrário, minha intenção era lançar uma reflexão para a academia e para os novos profissionais da educação, como eu, de que não havia um único culpado da malsucedida inserção das tecnologias na educação, mas que múltiplos fatores contribuía para esse quadro, sendo a formação de professores um dos

---

<sup>2</sup> Tradução de Moraes *et al* (2021), disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 14 jan. 2026. Tradução de Pinto *et al* (2021), organizado por Ribeiro e Corrêa (2021), disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/livros/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em 14 jan. 26.

principais pilares para esse debate poder avançar.

No percurso da dissertação, preoquepei-me em trazer a origem do termo letramento no Brasil, que começou a ser utilizado em nosso país no final da década de 80 e início de 90, no campo da Linguística Aplicada (LA) e no campo da Educação. Kleiman (1995) considera que o termo foi cunhado por Mary Kato em 1986, mas só foi dicionarizada no começo do século XXI. No campo da LA, no contexto brasileiro, segundo Kleiman *et al* (2024),

[...] a palavra “letramento” é cunhada no meio acadêmico [...] para registrar a mudança pretendida na abordagem de pesquisas anteriores que consideravam a escrita uma tecnologia neutra e autônoma por si só, legitimando apenas algumas práticas socialmente mais valorizadas e desconsiderando a validade de outras (p. 243).

Perpassei por várias vertentes teóricas em que o termo é empregado, até chegar nas ideias defendidas por Rojo (2009), a partir dos Novos Estudos do Letramento<sup>3</sup>, vertente teórica inaugurada por Brian Street (1984). Pluralizando o termo, pelo emprego de letramento(s), ela dá enfoque à heterogeneidade das práticas de leitura, escrita e uso da língua/linguagem e no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. É também pela pesquisadora Roxane Rojo que me aproximo do termo multiletramentos durante a elaboração da dissertação. A escolha por essa autora se deu pelo caráter mais pedagógico da sua obra, publicada em parceria com Eduardo Moura, em 2012, intitulada “*Multiletramentos na escola*”, que além de apresentar um diálogo com o manifesto do Grupo de Nova Londres, agregava outros estudos por ela realizados, como os gêneros discursivos no contexto escolar, e propunha, em colaboração com seus orientandos, protótipos de ensino<sup>4</sup> (atividades didáticas para a sala de aula) para os multiletramentos.

Dessa maneira, pela leitura do capítulo introdutório da obra acima mencionada, intitulado “*Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na*

---

<sup>3</sup> Segundo Mafrá; Semechechem e Mello (2022), o termo “Novos Estudos do Letramento” é uma expressão corrente, mas o grupo de pesquisa coordenado por Ângela Kleiman, autora que dissemina os estudos no Brasil, opta por “Estudos do Letramento”, “uma vez que fora do Brasil havia uma tradição evolucionista a ser rompida, por isso no Reino Unido a necessidade de “novos” estudos, “contraponto aos antigos estudos sobre *literacy*, ressignificando essa palavra com a finalidade de impactar tanto as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização” (VIANNA *et al.*, 2016, p.28-29). Lá essa distinção é necessária, uma vez que em inglês o termo “*literacy*” significa tanto alfabetização quanto letramento (p. 409)”.  
<sup>4</sup> “[...] estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, 2012, p. 08).

escola”, aproximei o meu objeto de estudo do mestrado, o letramento digital, ao conceito dos multiletramentos. O primeiro diz respeito às práticas sociais de leitura e escrita por meio de ferramentas tecnológicas, pautado pelo corrente teórica dos Novos Estudos do Letramento, foi aplicado no estudo para mapear as práticas de letramento digital presentes na graduação e a sua valorização ou desvalorização pelos sujeitos desse contexto social (graduandos e professores universitários); enquanto que o segundo, cunhado pelo GNL, foi apresentado como um conceito convergente, que traz implicações para o ensino, uma sinalização para o futuro professor de português de que já havia apontamentos de uma necessidade de revisão dos currículos escolares, quanto à inclusão de uma maior diversidade (cultural e linguística) nos objetos de ensino, à valorização da cultura do estudante e à mudança de paradigma da aprendizagem, da transmissão para a interação, valorizando mais a participação e a colaboração dos agentes escolares nas práticas de linguagem.

Ressalto que o GNL, além de cunhar um novo termo – multiletramentos – que converge a noção de multimodalidade e diversidade cultural, propunha uma pedagogia, uma abordagem pedagógica em que “o cerne é que o aluno ocupe o papel de *designer* plural, no qual ele, ao mesmo tempo em que age os objetos físicos e simbólicos, compreende-os em seus *layouts* e estruturas em um processo de diálogo (Mafra; Semechechem; Mello, 2022, p. 415)”. Essa perspectiva não estava pressuposta nos conceitos de letramento, letramentos e letramento digital.

Pela pesquisa que realizei no mestrado, ficou evidente que o letramento digital dos graduandos em Letras era uma crescente preocupação da universidade, mas a integração das práticas de leitura e escrita digitais e/ou multimodais às disciplinas didáticas, que preparavam o universitário para o exercício da profissão docente, ainda era incipiente.

Passados dois anos da defesa da dissertação, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. Esse documento não foi apresentado como currículo, mas como uma base que orientaria a reformulação de todos os documentos curriculares dos sistemas educacionais brasileiros, visando assim, garantir na educação básica as aprendizagens essenciais. Nesse momento, eu atuava como professora da educação básica na rede pública estadual de São Paulo desde 2014 e lidava com a tecnologia na sala de aula, implementando metodologias e

estratégias que recebia na formação continuada<sup>5</sup> de maneira pontual, já que o currículo vigente do estado (São Paulo, 2011) trazia ainda timidamente uma necessidade de inserção da cultura digital às aulas.

Antes da publicação da BNCC e da pandemia de Covid-19, o uso de tecnologias nas aulas e a incorporação das práticas de leitura e escrita digitais eram incentivadas, especialmente em cursos de formação inicial ou continuada, mas, na política curricular, a ênfase era fraca e o investimento baixo. Após a publicação da Base, houve a inserção do componente curricular “Tecnologia e Inovação”<sup>6</sup> no estado de São Paulo, visando atender a uma das dez competências gerais da BNCC do Ensino Fundamental e Médio, a Cultura Digital. Posteriormente, houve a publicação do complemento da BNCC em 2022, BNCC – Computação (Brasil, 2022), organizada pelos eixos: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital.

Além disso, é válido lembrar que as dez competências perpassam todos os componentes curriculares da Base, em Língua Portuguesa, por exemplo, a competência Cultura Digital pode ser atrelada ao significativo aumento de gêneros discursivos da esfera digital nas competências e habilidades específicas do componente.

Os multiletramentos, até então abordados na teoria em âmbito acadêmico, sendo aos poucos testados pelos educadores via propostas tais como os protótipos apresentados no livro de Rojo e Moura (2012), chegam com mais ênfase à educação básica, presentes na BNCC, que não só propõe a inclusão dos multiletramentos, mas a incorporação de uma Pedagogia dos Multiletramentos (doravante PdM), por meio de suas competências gerais, que “[...] têm forte relação com o discurso do *New London Group*. A valorização da diversidade, a inclusão e o uso de tecnologias digitais e a colaboração são pontos reiterados de nossa BNCC, já entradas duas décadas do século XXI” (Ribeiro, 2020, p. 14-15).

Após a publicação da BNCC, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo (doravante SEDUC-SP) elaborou dois novos documentos curriculares. Antes de sua

---

<sup>5</sup> Como exemplo, o curso de aperfeiçoamento “Aventuras do Currículo + - 1ª edição 2017” que realizei pela Secretaria da Educação de São Paulo, implementando a gamificação para a recuperação das aprendizagens em Língua Portuguesa, nos 6º e 7º anos, por meio de uma plataforma digital específica no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

<sup>6</sup> A inserção desse componente se deu via parceria entre Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP) e o Instituto Airton Senna (IAS), programa denominado de *Inova Educação*, “Para assegurar a sua implementação, houve necessidade de reorganização da grade horária e curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (Romanini, 2024).

publicação definitiva, promoveu consultas públicas disponibilizando a sua versão zero, para ser apreciada por educadores e membros do Conselho Estadual da Educação, para então, em 2019, homologar o primeiro documento, chamado Currículo Paulista – Educação Infantil e Ensino Fundamental e, mais tarde, em 2020, o documento Currículo Paulista – Ensino Médio.

Nos dois documentos curriculares, foram apresentadas as mesmas dez competências gerais da BNCC e, por assim dizer, pode-se afirmar que a educação paulista aderiu o discurso do Grupo de Nova Londres. A partir dessas dez competências, são apresentadas também, nos documentos, competências específicas para cada área de conhecimento e cada componente curricular, desdobramentos que dialogam diretamente com os princípios estabelecidos pelas competências gerais.

A educação paulista, até então com a presença tímida das tecnologias na escola, em março de 2020, logo no início do ano letivo, vivenciou um fenômeno global que atingiu vários setores da sociedade, sobretudo a saúde pública, a pandemia de Covid-19. As aulas presenciais foram suspensas (assim como outras atividades da sociedade), pela determinação de uma quarentena como uma medida de conter o avanço rápido do contágio, até a elaboração de um plano emergencial por parte da Secretaria da Educação para dar continuidade às atividades pedagógicas com os alunos. Nesse momento, a tecnologia entrou como um meio para garantir que as aulas tivessem continuidade, de certo modo. Professores e estudantes que tivessem acesso a aparelhos eletrônicos e internet puderam experimentar uma nova modalidade, o ensino remoto..

Cabe aqui destacar que a conta da falta de investimento em tecnologias na educação e da precária formação de professores para lidar com elas no ensino, por parte dos gestores públicos, chegou alta demais para os professores, que se viram obrigados a aprender a utilizar tecnologias diversas, sozinhos e isolados em suas casas, transpor suas aulas para a modalidade *online* e fazer dos seus lares uma extensão da escola, um local de trabalho.

Sobre esse contexto, Ribeiro (2020) nos traz os seguintes questionamentos:

Quão ético e socialmente comprometido é exigir que uma massa heterogênea de professores/as repentinamente transponha suas aulas para ambientes digitais, sem preparo, sem formação e sem condições para tal? Quão justo é exigir que esses/as profissionais disponibilizem seus equipamentos e recursos pessoais, sem jamais ter recebido investimento das instituições?

Quão ético/a e comprometido/a uma pessoa é (pai, mãe ou responsável pelos/as estudantes) quando simplesmente ignora as condições da escola, dos/as professores/as e dos/as próprios/as filhos/as, em nome de um calendário mundialmente paralisado e de questões econômicas também mundialmente afetadas? Correm por quê? Escolhem deixar todos/as os/as outros/as para trás? Como sabemos, a educação de qualidade não tem sido, politicamente, tratada como direito e bem comum, no Brasil. E quanto aos efeitos da pandemia, ainda não podemos prevê-los ou adivinhá-los, apenas aguardar e estar atentos/as (p. 04).

Seis anos já se passaram do início da pandemia e da apresentação dos novos documentos curriculares paulistas, a educação pública ainda busca reparar os danos desse período. Em termos de implementação curricular, se trata de uma fase inicial. Agora, ainda atuo na rede estadual paulista, mas como formadora de professores (em serviço na rede estadual) e de outros formadores (os coordenadores pedagógicos das escolas). Nesse contexto, posso afirmar que o uso das tecnologias na escola é uma questão mal resolvida, seja pelas nítidas tensões sobre o uso de celular pessoal pelos estudantes no espaço escolar, seja pela falta de equipamentos a todos, exemplos que se relacionam ao acesso e ao letramento digital.

Ingressando na pós-graduação novamente e movida pelo meu papel e pelas minhas atribuições como formadora de professores e de formadores, eu pretendia, inicialmente, fazer esta pesquisa com a intenção de elaborar uma formação para os professores de Língua Portuguesa que atuam na Diretoria de Ensino de Piraju, instituição regional que representa a SEDUC-SP, que levasse a visão acadêmica dos multiletramentos. Depois, em debate no primeiro SEDATA<sup>7</sup> – Seminário de Dissertações e Teses em Andamento –houve a alteração do projeto para que a formação fosse um momento de colaboração, observação e busca de uma compreensão sobre como a SEDUC-SP está (ou não) incorporando essa teoria.

Mesmo sabendo que a inserção da PdM (NLG, 1996) no Currículo Paulista (São Paulo, 2019a, 2020) é recente, ainda que o Manifesto tenha sido publicado a mais de 30 anos e seja um texto muito discutido no contexto brasileiro a algum tempo, é meu **objetivo** analisar como se estabelece o diálogo entre a forma como a PdM é proposta na teoria, no Currículo Paulista (São Paulo, 2019a, 2020), e na prática, por

---

<sup>7</sup> O Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (SEDATA) constitui uma das atividades curriculares do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da UEL. O evento tem como propósitos: contribuir para o desenvolvimento das pesquisas de mestrandos e doutorandos do PPGEL; dar oportunidade para a divulgação dos projetos de pesquisas dos discentes do programa; e promover espaços de discussão que possibilitem intercâmbio, cooperação científica e acadêmica relativos aos temas trabalhados nas diferentes áreas e linhas de pesquisa do programa (SEDATA, 2022).

meio dos materiais de apoio (*Currículo em Ação* e *MAPPA*) que a SEDUC-SP produz e da percepção dos professores de Língua Portuguesa sobre a PdM, a partir de suas experiências com o uso dos materiais e na formação continuada oferecida em serviço.

Ribeiro (2020) coloca uma premissa e alguns questionamentos que nos instigaram a formular novos questionamentos:

A pedagogia dos multiletramentos foi absorvida, ao menos como ideia e proposta, pelo pensamento brasileiro em educação e linguagens, sendo hoje fundamentação da Base Nacional Comum Curricular, mas não apenas dela. Incontáveis pesquisas e relatos já foram feitos à luz desta “teoria”, que, afinal, advém de uma anterior. Um novo discurso pode levar a novas práticas? Um novo discurso ou um discurso revisto pode levar a uma nova visão? Uma nova visão leva a novas práticas ou mais pertinentes ao mundo que nos cerca e nos envolve?[...] Podemos, não sem corar, dizer que nossos discursos mudaram, mas as práticas reais, com aprendizes e professores reais, não? (p. 16).

Em relação ao contexto da educação paulista, elaborei a seguinte **pergunta de pesquisa**: A maneira como PdM é assumida e proposta nos documentos oficiais da SEDUC-SP dialoga com a forma como é posta nos materiais didáticos que ela produz e tratada na formação continuada que executa?

Dessa pergunta, outras se desdobram, como:

- Como PdM comparece nos documentos curriculares Currículo Paulista (2019a) e Currículo Paulista (2020)<sup>8</sup>?
- Como a PdM é posta nos materiais de apoio Currículo em Ação, MAPPA e Aprender Sempre?
- Qual é a percepção que os professores de língua portuguesa da rede estadual paulista têm sobre a PdM, tendo em vista os materiais de apoio que utilizam e a a formação continuada oferecida pela SEDUC-SP?
- Essa percepção é alterada após a realização de um curso de aperfeiçoamento sobre a PdM?

Esses questionamentos me levaram a elaboração dos **objetivos específicos** deste trabalho:

---

<sup>8</sup> Essa investigação procura abarcar as duas versões do documento curricular do estado de São Paulo, a do Ensino Fundamental (2019) e a do Ensino Médio (2020). A diferença no tempo da publicação das duas versões acompanha o mesmo que ocorreu com a BNCC, a versão inicial de 2017 trazia orientações apenas para o Ensino Fundamental, em 2018, o documento foi republicado em versão única, com as orientações para o Ensino Médio.

- Analisar como a PdM é incorporada no Currículo Paulista e nos materiais de apoio utilizados no período de 2020 a 2023;
- Investigar a percepção dos professores de língua portuguesa sobre como a PdM é tratada nos materiais de apoio e na formação continuada;
- Verificar se, após a realização de um curso *online* sobre multiletramentos e o Currículo Paulista, os professores apresentam novas percepções sobre a PdM inserida nos materiais de apoio e na própria formação.

Minha **hipótese** é que a PdM, apesar de estar incorporada no discurso dos documentos curriculares oficiais do estado de São Paulo, , apresenta lacunas na sua didatização, em outras palavras, há um consenso de que o currículo defende e propõe o desenvolvimento dos multiletramentos, mas os princípios pedagógicos pressupostos pelo GNL não são considerados na prática.

Como já apontado por Ribeiro (2020), estamos no início deste debate, ainda há a necessidade de mais investigações no tocante à prática sobre a PdM. Considerando o período de implementação do Currículo Paulista ( entre os anos de 2020 e 2023), em que o desenvolvimento dos multiletramentos se tornou um dos principais princípios pedagógicos do currículo, busquei identificar quais produções acadêmicas já haviam sido realizadas, em que o objeto de estudo fosse a PdM ou o conceito de Multiletramentos inseridos nos novos documentos curriculares construídos a partir da BNCC.

Para tanto, delimitarei como palavras-chave, no campo de busca do catálogo de teses e dissertações da CAPES<sup>9</sup>, as palavras: “multiletramentos”, “pedagogia dos multiletramentos” e “currículo”. A primeira busca foi feita pelo par “multiletramentos e currículo”; a segunda por “pedagogia dos multiletramentos e currículo”. Depois, apliquei os filtros: anos de 2020 a 2025; áreas do conhecimento: educação, ensino, letras, lingüística, lingüística aplicada, e língua portuguesa.

Obtive uma expressiva amostra de investigações sobre o tema na BNCC. Para refinar a busca e selecionar trabalhos que olhassem para outros documentos construídos a partir da BNCC, fiz a leitura dos títulos e dos resumos (quando necessário) das pesquisas que apareceram nos resultados de busca. No Quadro 1, a seguir, as pesquisas selecionadas são apresentadas por ordem cronológica da data de publicação.

---

<sup>9</sup> Banco de dados disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

**Quadro 1 – Pesquisas sobre multiletramentos/PdM em currículos elaborados após a BNCC**

| CATEGORIA DA PESQUISA/<br>INSTITUIÇÃO VINCULADA                             | TÍTULO  | DATA DA PUBLICAÇÃO |
|---|---|--------------------|
| Dissertação/Universidade Federal de Mato Grosso                             | Sentidos de ensino de língua portuguesa na BNCC e DRC/MT: uma abordagem sobre os discursos novos e multiletramentos                             | 29/03/2023         |
| Dissertação/ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Unesp | Discursos sobre multiletramentos no componente curricular língua portuguesa: da BNCC ao documento curricular referencial da Bahia               | 30/05/2023         |
| Tese/ Universidade Estadual de Campinas                                     | Do currículo prescrito aos mediadores: Currículo Paulista e os cadernos Currículo em Ação de língua portuguesa - ensino fundamental anos finais | 27/06/2023         |
| Tese/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Unesp         | Pedagogia dos multiletramentos, currículo paulista e BNCC: (re)configurando paradigmas para a educação do século XXI                            | 29/04/2025         |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A dissertação de Almeida (2023) teve o objetivo geral de

[...] compreender processos envolvidos na hegemonização do discurso de ensino de LP por novos e multiletramentos na BNCC e no DRC/MT, do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Como objetivos específicos [...]: discutir a atuação do povo disciplinar de LP na produção das políticas de currículo em que se constituem a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, considerando os discursos novos e multiletramentos; problematizar aproximações e afastamentos entre a BNCC e DRC/MT, considerando processos de formulação das políticas para o ensino de LP na EB e focalizar processos de tradução articulados na hegemonização dos discursos dos novos e multiletramentos (p. 9)

Assim como na investigação empreendida neste trabalho, a autora abarca documentos do EF e do EM, mas logo pelos objetivos, nota-se que a ela deu mais ênfase ao conceito de multiletramentos do que na abordagem pedagógica. Situada no campo Educacional, com aportes teóricos pós-estruturalistas apoiados na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, a abordagem discursiva é subsidiada pela pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, tendo como objetos a BNCC e os Documento de Referência Curricular para o estado de Mato Grosso (DRC/MT). O estudo promove o debate sobre as políticas curriculares

que se colocam como novas formas de controle e poder do conhecimento, a

serem praticadas pelo próprio Estado e por instituições que seguem uma lógica capitalista e neoliberal, invisibilizando o diferir e promovendo o esvaziamento das subjetividades (p. 19)".

Essa pesquisa já nos sinaliza de que há algo incoerente nos documentos curriculares que se apropriam de conceitos como novos e multiletramentos na teoria, porém, na prática, as instituições que têm o currículo alinhado a esses documentos continuam a promover uma educação não plural, desconsiderando as subjetividades, do tipo "produção em massa".

Os resultados de Almeida (2023) demonstram que

[...] a hegemonização dos novos e multiletramentos para o componente curricular LP na BNCC e no DRC/MT se constituiu pela articulação de elementos, dentre eles culturas digitais, protagonismo juvenil e culturas juvenis. Tal construção provisória se antagoniza a uma suposta educação que não é de qualidade, oferecida com excesso de disciplinas, que não leva em consideração a contemporaneidade cultural vivida pelo jovem e desconsidera as tecnologias digitais (p. 9).

Brito (2023)<sup>10</sup>, assim como Almeida (2023), também enfatiza os discursos sobre multiletramentos presentes nas políticas curriculares, só que em relação à BNCC e ao documento referencial curricular do estado da Bahia (DCRB). Seu objetivo é

[...] analisar as relações dialógicas entre o componente curricular Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e do Documento Curricular Referencial da Bahia do Ensino Médio (DCRB-EM) a partir da pedagogia dos multiletramentos na interface com os estudos bakhtinianos do discurso (s/p).

O corpus delimitado foi dividido em dois blocos: um em relação à BNCC e o outro, à DCRB, sendo que os

[...] documentos que compõem o bloco da BNCC incluem os PCN do Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os marcos legais. No bloco do DCRB-EM, os documentos que compõem o corpus são: as Orientações Curriculares do Ensino Médio da Bahia, marcos legais, programas de governo da Bahia (2018) e versão final do DCRB (s/p).

A expectativa do autor foi de

---

<sup>10</sup> A dissertação de Brito (2023) consta no catálogo da CAPES, porém, o resumo e o trabalho completo não têm a divulgação autorizada até o momento. Em contato particular com o autor, obtive o resumo do trabalho, por isso os recortes do texto não apresentam o número de página.

comprovar a influência dos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos no acabamento do componente curricular Língua Portuguesa do DCRB-EM, tendo em vista que a sua elaboração foi orientada pelos parâmetros da Base, cuja influência da pedagogia dos multiletramentos já se revelou comprovadamente notória (s/p).

A pesquisa de Brito (2023) é mais uma voz que revela a presença da Pedagogia dos Multiletramentos na BNCC e, conseqüentemente, sua “adesão” em um documento curricular de um estado brasileiro, pelo menos no discurso.

Já a investigação de Polizeli (2023) é a que mais se aproxima do recorte desta tese, pois abarca tanto o documento curricular Currículo Paulista Ensino Fundamental Anos Finais quanto os cadernos de atividades do componente de Língua Portuguesa, o Currículo em Ação, do 9º ano de 2021, material didático produzido pela SEDUC-SP. Os materiais analisados por Polizeli (2023) foram uma das primeiras versões do material didático, disponibilizadas aos professores e alunos.

O objetivo da tese de doutorado de Polizeli (2023) é

descrever e analisar como a SEDUC-SP se apropria da BNCC (BRASIL, 2018) no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos do componente curricular de LP nos anos finais do Ensino Fundamental, tanto no âmbito do currículo prescrito quanto no do currículo apresentado ao professor, em relação a concepção, seleção e tratamento dos gêneros discursivos e dos novos e multiletramentos. Para tanto, os pilares teóricos alicerçam-se na perspectiva dos estudos bakhtinianos da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1992]; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]), dos estudos dos novos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012) e multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; 2006 [2000]), de um lado, e, de outro, nos estudos curriculares, em especial da concepção de currículo (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2016), dos níveis de concretização (SACRISTÁN, 2000) e da organização curricular (LOPES, 2008; LOPES; MACEDO, 2011) (p. 8).

O trabalho se situa também no campo da Linguística Aplicada e “o trajeto metodológico dá-se da investigação documental (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2018) à análise dialógica (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014; BRAIT, 2006) e ao cotejo de textos (BAKHTIN, 2003 [1992]; GERALDI, 2012) (p. 8)”.

Os resultados descritos por Polizeli (2023) também apontam inconsistências entre o currículo prescrito e o currículo apresentado (Sacristán, 2017), especialmente em relação aos multiletramentos, em que a autora destaca que

as situações de aprendizagem também não exploram os diferentes modos de significação, mantendo a discussão no nível do verbal e não verbal, e os gêneros considerados não são efetivamente trabalhados, mas apenas mencionados nas propostas de produção (p. 8).

Considerando a pesquisa de Polizeli (2023), o escopo da presente investigação sobre o Currículo Paulista é mais abrangente, abarcando os materiais de apoio/didáticos do EM, elaborados após 2021, e o documento curricular do EM. Também se fez necessário ouvir as vozes dos docentes, que são os mediadores do currículo. Evidentemente que esta pesquisa apresenta enfoques diferentes da tese de Polizeli (2023), mas certamente os trabalhos dialogam e se complementam.

Esse movimento pode estreitar o relacionamento entre educação básica e universidade. A vantagem para a educação básica é o tratamento dos implícitos que o documento curricular apresenta, uma vez que coloca luz à teoria a qual as diretrizes curriculares foram elaboradas ao mesmo tempo em que produz uma reflexão sobre esse documento sócio historicamente construído. Além disso, a reflexão sobre a própria prática e sobre os materiais que são utilizados no ensino é uma forma de trazer a superfície a voz dos docentes que ficam invisibilizadas em um processo de implementação curricular. Para a universidade, os resultados podem servir como um processo de mapeamento sobre como a PdM tem sido tratada na prática. Apesar de ela não ser uma proposta nova, sua inserção nos currículos brasileiros é recente.

Além disso, esta pesquisa busca ser uma evidência que sinaliza a necessidade de continuar o diálogo com o Manifesto do GNL, dessa forma, pretende-se fortalecer as vozes “suleares<sup>11</sup>” que investigam a real aderência desse Projeto Internacional dos Multiletramentos na educação brasileira e a importância de compreendê-la na prática para que possamos projetar nossos futuros sociais (democráticos e, de fato, inclusivos).

Para finalizar a apresentação desse mapeamento, a tese de Alexandre Filho (2025) tem o objetivo de

analisar as sequências de atividades (SA) propostas no Currículo Paulista (CP) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, de modo que elas possam contribuir para a efetiva implementação da Pedagogia dos Multiletramentos na Educação Básica (p. 9).

---

<sup>11</sup> Paulo Freire (1992). “Em 1992, Paulo Freire, grande educador, pedagogo e filósofo brasileiro, faz uso do vocábulo “suleá-los” em oposição ao verbo nortear na página 15 do livro Pedagogia da Esperança, que propõe “Um reencontro com a pedagogia do oprimido”. Apesar do termo não constar nos dicionários da língua portuguesa, Freire chama a atenção para a conotação ideológica dos termos nortear, nortear-lo, nortear-se, orientação, orientar-se e outras derivações, citando como referência o físico Marcio D’Olme Campos”. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulear/>

O quadro metodológico da tese de Alexandre Filho (2025) lançou mão da “pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, para compreendermos a inserção dessa pedagogia no CP de Língua Portuguesa, concebendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como principal diretriz para o currículo de nível básico” (p. 10).

Nessa investigação, a PdM é objeto de análise, e o Currículo Paulista faz parte do *corpus*. Ao ler o trabalho, identifiquei que o autor analisa as Situações de Aprendizagem (SA) extraídas do material *Aprender Sempre* do Ensino Fundamental Anos Finais (caderno de atividades criado pela SEDUC-SP para o projeto de Recuperação e Aprofundamento), que circulou nas escolas em formato impresso entre 2021 e 2023.

Essas SA foram adaptadas para slides (material do professor) em 2023, reconhecidos pelos professores da rede estadual de São Paulo como Material Digital (MD), foram analisadas a partir do compartilhamento pelos próprios sujeitos-participantes da pesquisa, que julgavam que o material contemplava a PdM.

Ao analisar os materiais didáticos, o autor teve como objetivos: “Investigar, a partir de embasamento teórico-metodológico, a pertinência/relevância das SA propostas pelo CP; Propor novos encaminhamentos e possibilidades de articulação do CP com o contexto sociocultural dos alunos na contemporaneidade (p. 38)”. Para tanto, amparou-se

em três pilares teóricos, sendo eles: i) Pedagogia dos Multiletramentos (GNL); ii) Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento e Tecnologias para Empoderamento e Participação Social (TAC e TEP, respectivamente); e iii) Currículo como Gênero Discursivo Multimodal (GDM) (p. 9).

Os resultados da pesquisa de Alexandre Filho (2025) apontam que

A superficialidade do MD retoma os pilares de uma escola tecnicista, acrítica e antidemocrática, assim como na época da Ditadura Militar. O que nos chamou mais a atenção durante a pesquisa foi descobrir que alguns educadores aprovavam o material em razão da praticidade, já que sua estrutura inflexível exige apenas que o professor execute cada uma das etapas descritas e delimitadas de acordo com o tempo destinado para cada uma das ações. Nesse sentido, vemos que alguns professores se deixaram levar pela ideia de transformar a educação em uma grande esteira industrial que despreza a heterogeneidade do seu público no afã de popularizar junto à comunidade informações divergentes da verdadeira realidade das instituições do estado (p. 207).

Isso evidencia que até mesmo os materiais distribuídos pela SEDUC-SP após

o recorte temporal da nossa pesquisa (2020-2023) continuam superficiais inflexíveis e homogêneos (sem abertura para uma abordagem plural das linguagens e culturas como pressupõe o GNL). Para que a PdM seja de fato praticada, o autor defende uma utilização crítica do material por parte dos professores, potencializada pela formação continuada.

Ao buscar por produções acadêmicas que tivessem um escopo semelhante ao desta investigação, pude observar que estamos de fato no início de um debate necessário. Tal qual o GNL, que reuniu educadores de diversas localidades para iniciar um diálogo, é de grande relevância que pesquisas sobre as recentes políticas curriculares construídas a partir da BNCC se expandam por todo o território brasileiro, dialogando entre si e com o Manifesto. São essas vozes que tem o potencial de gerar mudanças e melhorias nesse cenário.

Em relação à organização desta tese, no primeiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos que embasam nossas reflexões. Essa seção está dividida em três partes: primeiro, na compreensão de como a PdM(GNL, 2021[1996]); vem contribuindo com as mudanças nas abordagens pedagógicas e curriculares, com base nos estudos de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020); Rojo (2012; 2013); Barbosa; Rojo (2019) e Hissa; Sousa (2020); Pinheiro (2016, 2017); Tílio (2021) etc.; em seguida, faço breves considerações sobre os níveis de concretização curricular, a fim de traçar as perspectivas teóricas que guiam nosso entendimento sobre a política curricular brasileira. Por fim, trato da intertextualidade como recurso linguístico pelo viés da Linguística Textual.

No segundo capítulo, trato do percurso metodológico: o contexto de pesquisa, o processo de geração dos dados e definição do *corpus* e os procedimentos analíticos, tendo em vista o tipo de pesquisa e os objetivos traçados.

No terceiro capítulo, trago a primeira etapa da análise dos dados, a investigação sobre a inserção da PdM nos documentos curriculares paulistas e nos materiais didáticos produzidos pela SEDUC-SP, os mediadores curriculares.

No quarto capítulo, segunda etapa da análise, realizo uma discussão sobre a percepção que os professores da Diretoria de Ensino Região de Piraju<sup>12</sup> (DER

---

<sup>12</sup> Em 2025, os órgãos institucionais ligados ao governo estadual de São Paulo passaram por uma reestruturação administrativa, de modo que, a Diretoria de Ensino Região de Piraju passou a denominar-se Unidade Regional de Ensino de Piraju (URE Piraju). Neste trabalho, vamos nos referir a essa instituição como DER Piraju, devido ao recorte temporal da pesquisa.

Piraju)apresentam a respeito da inserção da PdM nos materiais que utilizam em sala de aula e na formação continuada que recebem da SEDUC-SP.

Nas considerações finais, reflito sobre a coerência entre a abordagem da PdM na teoria e na prática.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, primeiramente, vamos apresentar as concepções que permeiam o componente curricular de língua portuguesa no Brasil, com ênfase nas mudanças ocorridas nessa disciplina a partir dos anos de 1980 até os dias atuais. Paralelamente, trataremos das contribuições advindas dos Novos Estudos do Letramento (final dos anos 1970 e início dos anos 1980), sobretudo a partir de Street (1995) e Gee (1996), focalizando o conceito de letramento, ou seja, “passou-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais” (Bevilaqua, 2013, p. 101). A partir desse olhar, pretendemos chegar às bases teóricas e filosóficas que deram origem ao Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996). Num segundo momento, trataremos de como a BNCC incorpora os multiletramentos. Para fechar a primeira seção, focaremos a PdM e suas implicações para o ensino e a aprendizagem, problematizando a proposta do “como” ou os quatro movimentos metodológicos propostos pelo GNL, bem como a pedagogia do *design* para o ensino de Língua Portuguesa.

Na segunda seção, vamos abordar os níveis de concretização curricular, com o objetivo de refletir sobre as recentes mudanças curriculares, a partir da publicação da BNCC. A adesão à PdM a partir desse documento gera algumas tensões, que desembocam no debate sobre o papel do professor frente ao currículo na prática, sua profissionalização e sua formação.

Por fim, na terceira seção, serão explorados os conceitos advindos da Linguística Textual sobre intertextualidade, recurso linguístico que escolhemos para analisar o diálogo entre o Manifesto do GNL e as diferentes vozes que ecoam as mudanças curriculares na rede estadual paulista.

### 1.1 IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Segundo Soares (2002a), até o fim do Império, no Brasil, o ensino da língua portuguesa era constituído por três disciplinas: retórica, poética e gramática, quando foram fundidas em uma só disciplina, que denominou-se Português. Essa fusão não representou uma mudança significativa de conteúdos e objetivos da disciplina. Por meio de evidências presentes em manuais didáticos das primeiras décadas do século XX, as disciplinas anteriores permaneceram embutidas.

Nesse período histórico, a escola era constituída por estudantes que vinham de grupos sociais economicamente privilegiados, assim, estudava-se a gramática da língua portuguesa para a aprendizagem sobre o sistema da língua; a retórica e a poética, por meio da análise de textos de autores consagrados, os livros tinham o objetivo de focar nos estudos estilísticos, sob os preceitos das exigências sociais da época: o escrever bem. O professor de Português, nesta época, “[...] era, quase sempre, um estudioso da língua e de sua literatura que se dedicava também ao ensino” (SOARES, 2002a, p. 166).

A partir dos anos 1950, começa uma modificação no conteúdo da disciplina de Português com o início da democratização da escola, ou seja, a partir do acesso dos estudantes de camadas populares. Esse movimento, conseqüentemente, demanda mais professores para a educação básica. É nos anos de 1950 a 1960

[...] que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores [...] vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (Soares, 2002, p. 167).

Para Soares, nessa época, a “fusão gramática-texto” ocorre progressivamente. Os livros didáticos publicados entre 1950 e 1960 são evidências disso:

[...] nos anos 1950, já não mais se tem a convivência com autonomia de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, gramática e textos passam a constituir um só livro. Entretanto, guardam ainda, nesses anos 1950, uma relativa autonomia: em geral, estão graficamente separados, a gramática apresentada numa metade do livro, os textos na outra metade, conservando a coletânea destes o nome de “antologia” [...]

Já nos anos 1960, completa-se a fusão: os livros se organizam em unidades, cada uma constituída de texto para interpretação e de tópico gramatical. [...] Entretanto, *fusão* talvez seja uma denominação inadequada para o que realmente ocorreu: na verdade, a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 (primazia ainda hoje dada em grande parte das aulas de português, nas escolas brasileiras) (Soares, 2002a, p. 168).

Fuza; Ohuschi e Menegassi (2011) colocam que “cada momento social e histórico demanda uma percepção de língua, de mundo, de sujeito” (p. 479) e, desse modo, pautados em Bakhtin/Voloshinov (1992) e em pesquisadores brasileiros, como: Koch (2002), Geraldi (1984, 1996, 1997), Kleiman (2000), Soares (1998) etc.; refletem

como as concepções de linguagem<sup>13</sup> apresentam-se no contexto educacional, configurando certos papéis a professores e alunos, e como estão interligadas a concepções de leitura.

Assim, de acordo com os autores, a concepção de linguagem como expressão do pensamento orientou muitos professores, no Brasil, na década de 60, “a realizar uma prática preocupada com o ensino de conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos (Zanini, 1999)” (p. 482). Isso porque essa concepção assume a ideia de que

as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (Travaglia, 1996, p. 21, *apud* Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011).

Essa concepção de linguagem coloca o texto como um produto,

não cabe ao ouvinte questioná-lo, mas sim, exercer um papel passivo diante dele, apenas recebendo suas informações. É possível relacionar essa concepção de linguagem como expressão do pensamento com a “concepção escolar” em ensino (Kleiman, 2000), pois ela tem como objetivo o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar da escrita (p. 483).

Dos anos de 1970 até a metade dos anos 1980, o Português, assim como todas as outras disciplinas escolares, sofre mudanças em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), resultante de uma intervenção posta pelo regime militar, que tinha a educação a serviço do desenvolvimento. Essa mudança de caráter político e ideológico afeta o ensino da língua que passa a ter objetivos pragmáticos e utilitários.

Denominada “*Comunicação e Expressão*” e não mais “*Português*”, a disciplina tem “como quadro referencial para o ensino da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação” (Soares, 2002a), a

---

<sup>13</sup> As concepções de linguagem, segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), são paradigmas existentes em momentos ideológicos demarcados pelo Círculo de Bakhtin como: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Concepção dialógica de linguagem (propagada em documentos oficiais como interacionismo). Geraldi (1984) renomeia essas concepções como: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

[...] concepção de língua como *sistema*, prevalente até então no ensino de gramática, e a concepção de língua como *expressão estética*, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como *comunicação*. [...] Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. Também aqui os livros didáticos testemunham essa mudança na disciplina que, no currículo, tem por objeto a língua portuguesa. Neles, a gramática é minimizada [...] os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: texto de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, [...] amplia-se, assim, o conceito de “leitura”: não só a recepção do texto verbal, mas também do não-verbal; a linguagem oral, [...] volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano [...] (Soares, 2002a, p. 169-170).

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação toma a língua "como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (Travaglia, 1996, p. 22, *apud* Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011).

Tal perspectiva, segundo os autores, alia-se ao Estruturalismo e ao Transformacionalismo, que

se preocupa com as formas abstratas da língua, e à Teoria da Comunicação, que concebe a língua como um código que servirá para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor [...] nessa orientação, “a língua é um sistema estável, imutável”, ou seja, é fechada, cujas leis são específicas e objetivas, sem haver qualquer vínculo entre o seu sistema e a sua história. Isso demonstra, como postula Travaglia (1996), que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação separa o homem do seu contexto social, por se limitar ao estudo do funcionamento interno da língua (p. 486).

Rojo (2008) denomina esse momento de “virada pragmática ou comunicativa”. Segundo a autora, o texto passa a ser suporte para procedimentos de leitura e de (re)produção. Apesar do caráter mais procedimental da disciplina, as práticas gramaticais resistem e o texto, na sala de aula, é um pretexto para análises gramaticais.

A leitura, conforme Fuza; Ohuschi e Menegassi (2011), é concebida como um processo de decodificação, passa do código escrito para o código oral (Kato, 1986). “Dessa maneira, acredita-se que, caminhando letra por letra, palavra por palavra, o leitor chega, sem problemas, ao conteúdo do texto lido” (p. 487).

Na segunda metade da década de 80, a denominação *Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa* foi eliminada e a disciplina escolar

recupera a denominação *Português*. É na década de 80 também que as novas teorias das ciências linguísticas começam a chegar à área de ensino de língua materna, fato que Soares (2002a) considera característica fundamental para o posicionamento da disciplina a partir de então;

[...] introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960 – inicialmente, a *lingüística*, mais tarde, a *sociolingüística*, ainda mais recentemente, a *psicolingüística*, a *lingüística textual*, a *pragmática*, a *análise do discurso* –, só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino de língua materna (Soares, 2002a, p. 171).

Esta fase da disciplina de Português, Rojo (2008) denomina de “virada textual”. Pela primeira vez, “o texto se torna objeto de ensino, não isento de uma gramaticalização escolar”.

A contribuição das ciências linguísticas neste feito são citadas em três pontos principais por Soares (2002a): primeiro, a Sociolinguística alerta a escola das “diferenças entre as variedades lingüísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada “padrão culto”, que se lhes pretende ensinar nas aulas de português”; segundo, os estudos da descrição da língua portuguesa trazem novas concepções de gramática, opostas à concepção prescritiva, que resultam em novas concepções do papel e da função da Gramática no ensino, incluindo também a gramática da língua falada para fins didáticos; terceiro, a Linguística Textual amplia a nova concepção da função e da natureza da gramática para fins didáticos, colocando a necessidade de ir além das estruturas morfológicas e morfossintáticas no ensino, chegando ao texto, “considerando fenômenos que escapam ao estudo do nível da palavra e da frase (tais como a correferência, a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações entre frases etc.)” (p. 171-172).

Soares (2002a) destaca ainda as contribuições da Pragmática, da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso sobre a disciplina *Português*, fundamentalmente porque trazem uma nova concepção de língua: “uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (p. 173).

A concepção de linguagem como interação, segundo Fuza; Ohuschi e Menegassi (2011), é posta pelo Círculo de Bakhtin que defende que o *lócus* da

linguagem é a interação. Os autores explicam que a

expressão realizada pelos interlocutores não é simplesmente organizada pela atividade mental e transmitida pelo indivíduo para o meio social. Entendemos que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual (p. 489).

Nessa concepção, o ensino de língua materna ultrapassa o mero conhecimento da gramática, preocupa-se com o desenvolvimento da capacidade do aprendiz de refletir criticamente sobre a língua que utiliza e o mundo ao seu redor. A língua passa a ser concebida como “instrumento de interação social” (Fuza; Ohuschi e Menegassi, 2011).

A essas últimas mudanças teórico-metodológicas no ensino de português, Rojo (2008) chama de “virada discursiva”, ou seja, uma mudança das teorias que sustentam o tratamento do texto na escola, da Linguística e da Linguística Textual migram para diferentes vertentes das análises do discurso (Análise da Conversação; Análise do Discurso, linha francesa; Análise Crítica do Discurso, teorias de Gêneros de texto/discurso, teorias da Enunciação), mas

[...] não são apenas as ciências lingüísticas que vêm trazendo novas orientações para a disciplina português. Três áreas de estudos e pesquisas recentes, a história da leitura e da escrita, a sociologia da leitura e da escrita, a antropologia da leitura e da escrita, ao investigar e analisar, a primeira, as práticas históricas de leitura e escrita, a segunda, as práticas sociais de leitura e escrita, a terceira, os usos e funções da leitura e da escrita em diferentes grupos culturais, introduzem a necessidade de orientar o ensino de língua materna também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas [...] (Soares, 2002a, p. 173).

Contudo, essa relevância atribuída ao texto gerou, após a década de 80,

uma má interpretação das propostas, muitos acreditaram que não se podia mais ensinar a gramática. Porém, o método sociológico preconizado por Bakhtin/Volochinov (1992) já entendia o estudo da língua partindo, primeiramente, do contexto social mais imediato, abordando, posteriormente, as características do gênero, para, depois, estudar as marcas linguístico-enunciativas mais relevantes. Assim, postulava-se não abandonar o ensino gramatical, mas abordá-lo de uma maneira contextualizada, cuja utilização fizesse sentido ao aluno (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011, p. 491).

Assim como os autores acima mencionados, acreditamos que as concepções

de linguagem “coexistem no contexto da prática de uso da linguagem e do ensino de língua materna, não havendo concorrência entre elas em um dado momento histórico, mas a inter-relação para a efetivação do trabalho com a linguagem em sala de aula” (p. 498).

Os estudos do letramento, nesse viés, contribuem para o ensino de português principalmente quanto ao ensino de leitura e escrita. No Brasil, segundo Kleiman (1995), o conceito passou a ser usado nos meios acadêmicos para dissociar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, “cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita”, daqueles que

examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais, não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho, industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variante de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas (Heath, 1996; Rama, 1980).

Kleiman (1995) apresenta a definição de letramento de Scribner e Cole (1981): “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (Scribner e Cole, 1981, apud Kleiman, 1995, p. 19)”. Segundo Vygotsky (1995), a escrita é um simbolismo de segundo ordem, uma vez que “se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais” (Vygostki, 1995, apud Mello, 2010, p. 339). Nesse sentido,

[...] escrever exige dominar um sistema simbólico complexo que, por um lado, cria um conjunto de neoformações no cérebro que possibilitam um salto qualitativo nos reflexos psíquicos e, por outro lado, permite o acesso ao conhecimento elaborado pertencente à esfera mais complexa da atividade humana (Mello, 2010, p. 339).

Mello (2010), a partir dos estudos de Vygotsky (1995), compreende que, para formar leitores e produtores de texto, “o ensino da leitura deve focar a mensagem expressa pelo texto lido e não os sons expressos pelas letras aí grafadas”. Assim também, “o sujeito que escreve deve ter como foco seu desejo de expressão e não

sons que serão grafados sob a forma de letras”. Nessa lógica,, para que a aquisição da escrita

se dê de forma efetiva, é preciso que, para o sujeito que lê ou escreve, o nexó intermediário representado pela linguagem oral desapareça e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as situações designadas (Mello, 2010, p. 339).

A respeito da escrita enquanto tecnologia, Soares (2002b) cita os estudos de Lévy (1993) que inclui as tecnologias da escrita entre as tecnologias intelectuais, responsáveis por gerar estilos de pensamentos diferentes em indivíduos ou grupos sociais, no entanto, não seriam eles a determinarem os processos cognitivos e discursivos, mas sim os condicionarem. Os estudos dessas condições se relacionam aos efeitos da introdução e prática da tecnologia de escrita quirográfica e tipográfica sobre culturas orais ou sobre indivíduos não-letrados. Soares aponta que o mesmo ocorre em relação aos efeitos da introdução e da prática da tecnologia de escrita digital sobre culturas de letramento tipográfico.

Rojo e Moura (2019) apontam que, no final da década de 70, surge o termo “analfabetismo funcional”, que se refere a pessoa que não “funciona” nas práticas letradas de sua comunidade embora seja alfabetizada. Nesse sentido,

“funcionar” em atividades e práticas letradas muito diversas [...] requer competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas, que aqui opto por denominar (níveis de) alfabetismo. São aquelas competências, habilidades e capacidade que configuram nos descritores para leitura e escrita de avaliações educacionais diversas, como o PISA, o SAEB/Prova Brasil, o ENEM etc. Entre outros aspectos, foi para reconhecer essa variedade e diversidade de práticas de leitura e escrita nas sociedades que a reflexão teórica cunhou, em meados de 1980, o conceito de **letramento** (p. 16).

Assim sendo, Rojo e Moura (2019) colocam que “alfabetismo” é um conceito de base psicocognitiva; “alfabetização” designa uma prática de natureza linguístico-pedagógica; e “letramento” é um conceito com uma “visada socioantropológica”.

Mafra (2020), trata dessas três perspectivas em sua dissertação com base em Soares (2010), Dionísio (2007) e outros autores. A perspectiva “cognitiva/psicológica” de *literacy*/letramento, a que Rojo e Moura (2019) atrelam ao conceito de “alfabetismo” aqui no Brasil, tem como mais significativo representante David Olson. Segundo Mafra (2020), para

Olson (1975, 1977), há uma forma única de competência lógica que está ligada ao letramento. “Essa competência envolve o domínio das funções lógicas da linguagem, além de suas funções interpessoais” (SCRIBNER; COLE, 1978, p. 450, tradução nossa). Os pesquisadores, desse ponto de vista, detêm-se em pesquisar, muitas vezes, as funções lógicas da linguagem, pois consideram que o significado reside no texto (OLSON, 1975, 1977) (p. 75-76).

Para Dionísio (2007), desse modo, “o texto é também algo homogêneo, o letramento é algo homogêneo, é o *sujeito* que tem que ter capacidade para usar esse letramento (Dionísio, 2007, *apud* Mafra, 2020, p. 76)”

Assim, pelo viés psicológico, o termo letramento “designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos [...] é uma perspectiva psicológica que considera *literacy* – letramento – como um processo cognitivo de compreensão e produção de textos” (SOARES, 2010, *apud* Mafra, 2020, p.75).

A perspectiva pedagógica/educacional de letramento pode ser relacionada ao conceito de “alfabetização” aqui no Brasil:

O termo e o conceito de “letramento” no Brasil surgiu no campo do ensino da escrita como um processo diferente do de alfabetização, indissociável, pois implica formar aprendizagens diferentes, uma relacionada à aquisição do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, do código linguístico, de forma a desenvolver compreensão sobre esses processos e outra relacionada ao uso da escrita como prática social, como forma de agir no mundo por meio de textos (SOARES, 2010) (Mafra, 2020, p. 73).

Soares (2002b) considera os estudos de Kleiman (1995) e Tfouni (1988), uma das primeiras obras a utilizar o termo no Brasil. Para Tfouni, ao passo que “a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema por uma sociedade” (Tfouni, 1995, p. 20 *apud* Soares, 2002b, p. 144).

À guisa de conclusão, Soares (2002b) coloca que Tfouni toma o impacto social da escrita para conceituar o termo, enquanto Kleiman considera o impacto social apenas um dos componentes desse fenômeno, acrescentando as próprias práticas sociais e os eventos em que elas ocorrem como componentes do conceito. Assim, para “[...] ambas [...] o núcleo do conceito de *letramento* são as práticas sociais de leitura e de escrita, para além da aquisição do sistema de escrita, ou seja, para além da alfabetização (Soares, 2002b, p. 145)”. *Letramento*, para Soares (2002b) é,

portanto,

[...] o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada (Soares, 2002b, p. 146).

Por fim, a perspectiva sociocultural/intercultural teve como base estudos de antropólogos como Heath (1982) e Street (1984, 2003), esses autores

compreendem que no letramento está implicado um agir contextualizado, vivenciável, que exige interação. Esse conceito não dialoga com o de habilidade a ser aprendida de forma intrínseca pelas pessoas. Conforme Gee (2000 *apud* Vianna *et al.*, 2016, p. 30), a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento “[...] se configurou como um movimento que, entre outros, fez parte da chamada ‘virada social’, a qual marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita – antes centradas na escritura do indivíduo e sua mente – para a interação e para a prática social” (Mafra, 2020, p. 81).

Os Novos Estudos do Letramento (Street, 1984; Heath, 1982) chegaram ao Brasil em 1995, com a publicação de “Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, por Ângela Kleiman. Para Rojo e Moura (2019), tanto

Street (1985) quanto Kleiman (1995) definem as práticas letradas como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas, sejam elas alfabetizadas ou não, com os mais diferentes níveis ou graus de (an)alfabetismo (p. 17).

Street (1993) apresenta dois enfoques do letramento, denominadas de *enfoque autônomo* e *enfoque ideológico* (Rojo, 2009, p. 98-99), que são resumidos da seguinte forma:

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

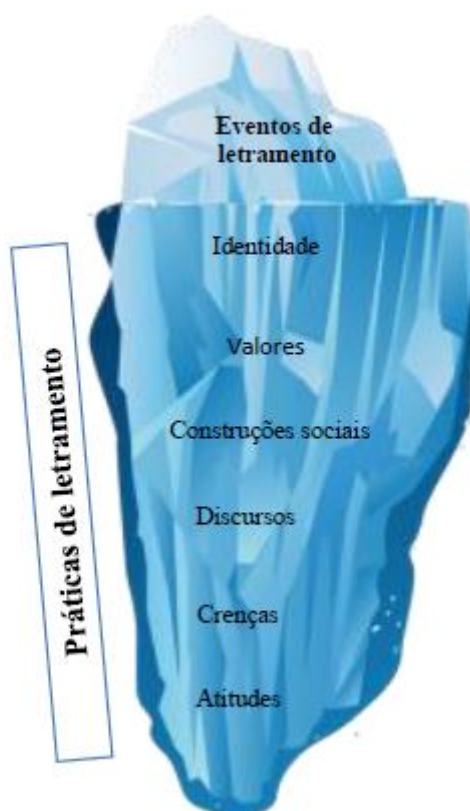
Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque *ideológico* “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Street, 1993: 7). O “significado 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).

Considerando o enfoque ideológico, o conceito letramento passa a ser plural: “letramentoS” (Rojo; Moura, 2019), pois “são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, as práticas e o eventos de letramentos neles circulantes” (p. 18).

Rojo e Moura (2019) explanam que, segundo Street e Kleiman, “as práticas de letramento ganham corpo e materializam-se nos diversos “eventos de letramento” dos quais participamos como indivíduos em nossas comunidades, cotidianamente”. Assim, práticas letradas são “modos culturais de utilizar a linguagem escrita”, são “variáveis em diferentes comunidades e culturas”. Eventos de letramento são “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Acrescenta-se a essa noção que os “eventos são práticas observáveis derivados de práticas e por elas formatados” (Rojo; Moura, 2019, p. 17-18).

Para exemplificar, apresentamos a seguir a figura 1, formulada por Mafra (2020). A autora conclui que “não podemos falar em efeitos universais do letramento, pois cada cultura, cada grupo social produz suas manifestações de linguagem, sendo assim, em cada cultura os eventos e as práticas de letramento são diferentes” (p. 84).

**Figura 1** – Práticas e eventos de letramento



**Fonte:** Mafra (2020, p. 83).

Os eventos de letramentos, na visão de Rojo e Moura (2019), por serem observáveis e variados, podem ser propostos no trabalho com os letramentos na escola, pois, nesse sentido, podem ser considerados para o planejamento de atividades de leitura e escrita “que envolvam o trato prévio com textos [...] que integram os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem” (p. 18). São exemplos dessas situações a produção de situações diversas, como peças teatrais, seminários, mídia jornalística etc.

Kleiman (2007) coloca que os objetos de conhecimento dos estudos dos letramentos são os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita. A origem do conceito é acadêmica, mas foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar,

contrariamente ao que a criação ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar (p. 1-2).

A autora afirma que assumir o letramento como objetivo de ensino implica adotar uma concepção social da escrita, o que contrasta com uma concepção tradicional, que “considera a aprendizagem de leitura e produção textual como aprendizagem de competências e habilidades individuais” (p. 4). Essa concepção é a que embasa a PdM, defendida no Manifesto do GNL, e é também a concepção que consideramos mais se aproximar de um ensino que valorize, de fato, a pluralidade de culturas, etnias, línguas e linguagens, presentes na sala de aula, um conceito que consideramos essencial para a mudança das práticas escolares que visem uma educação mais participativa, inclusiva e democrática.

Na perspectiva social da escrita, de acordo com Kleiman (2007), “uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social” (p. 5). Isso quer dizer que geralmente será uma prática coletiva, com diversos participantes que têm diferentes saberes, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Nesse aspecto, contrasta

essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar [...]. Daí não serem raros os relatos de atividades escolares que envolvem escrever uma carta de reclamação ou reivindicação a alguma autoridade, na qual cada um dos alunos, individualmente, faz a sua própria carta, em vez de unirem esforços para produzirem coletivamente uma carta assinada por todos os membros da turma ou um abaixo-assinado da comunidade (p. 5).

Esse exemplo citado por Kleiman (2007) expõe que, apesar de a escola considerar um problema da vida cívica e relevante para a cidadania, o objetivo de certas atividades escolares continua ficando na aprendizagem de um gênero e não na resolução de um problema que se aproxima de uma prática social real. Em contrapartida, Kleiman (2007) defende que quando a prática social é definida como ponto de partida e chegada na aprendizagem, a pergunta que guia o planejamento das aulas é diferente da tradicional, que orienta os conteúdos curriculares: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos?” O conteúdo não deve, pois, ser o princípio organizador das atividades curriculares.

Dessa forma, assumir a prática social como princípio organizador do ensino, implica, na visão de Kleiman (2007), a complexa tarefa de o professor determinar

quais práticas são significativas e o que é um texto significativo para a comunidade. A complexidade reside na tarefa de

partir da bagagem cultural diversificada dos alunos, que antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada (p. 9).

Essa ideia se relaciona ao papel de *designer* presente na PdM. O papel de criadores de significados não se restringe apenas aos estudantes, mas os professores, nessa perspectiva, são autores do currículo escolar.

Os multiletramentos, surge alguns anos após o NLS, em 1994, nos Estados Unidos, na cidade de Nova Londres (New Hampshire), quando dez estudiosos de três países (Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália), um grupo que se denominou de *New London Group* ou Grupo de Nova Londres (GNL), debateu e publicou, dois anos após o primeiro encontro, um “manifesto programático” que trazia como uma de suas ideias centrais a metalinguagem “Multiletramentos”. O prefixo “multi” advém de dois “motes” presentes no documento publicado pelo grupo: “a crescente diversidade linguística e cultural presente nesses países (fruto de uma economia globalizada) e a multiplicidade de canais e meios (modos semióticos) de comunicação (resultado das novas tecnologias) (Bevilaqua, 2013, p. 102).

O ponto de encontro entre os Novos Estudos do Letramento e os Multiletramentos, segundo Bevilaqua (2013), é o objeto de estudo, o letramento. Para ambas, esse termo “é constituído em práticas sociais e ideológicas” (p.110), ou seja, não pode ser nivelado a um conjunto estático de habilidades e competências. No entanto, segundo ela, a Pedagogia dos Multiletramentos está centrada no ensino dos letramentos, para isso, os teóricos apresentam alguns conceitos-chave, que serão desdobrados mais adiante, a partir do próprio Manifesto do GNL (1996 [2021]) e de estudiosos brasileiros e australianos que utilizam a teoria de forma intensiva em seus trabalhos, como Rojo (2008, 2012, 2013); Rojo; Barbosa (2015, 2019); Barbosa (2021); Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020); Pinheiro (2016, 2017, 2021); Tílio (2021).

### 1.1.1 A Emergência Dos (Multi)Letramentos Na BNCC

Desde o final do século XX, as mudanças na comunicação, decorrentes do

surgimento de novas tecnologias de comunicação, desencadearam um fenômeno sócio-histórico que Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) rotularam de “terceira globalização”. Especificamente sobre os letramentos, esse fenômeno é perceptível, segundo os autores, na relação entre a escrita e outros modos de significação; na importância das diferenças linguísticas; e na crescente acessibilidade às novas mídias. Esses efeitos contrapõem-se a característica homogeneizadora do Estado-nação, há, portanto, o retorno de “[...] uma lógica profunda de divergência e diversidade linguística, social e cultural (p. 48).”

Nesse contexto, Rojo (2008) destaca que essa “terceira revolução da informação e da comunicação”

[...] digitaliza a escrita e as mídias analógicas das comunicações de massa. Analógico, quer dizer análogo, que guarda relação de semelhança entre duas coisas ou fatos. [...] A mídia analógica tem uma maneira particular de reproduzir sons ou imagens por relações de semelhança. Já a mídia digital, diferente das analógicas, não guarda mais relações de semelhança com as coisas gravadas, mas as reduz aos dígitos de um código binário 1/0, qualquer que seja sua natureza (imagética ou sonora). Todo tipo de semiose pode ser traduzido pelos mesmos dígitos binários numa infinidade de combinações e reconstituir-se posteriormente, na tela ou nas caixas de som, pela retradução desses dígitos em pixels ou em segmentos sonoros. Por isso, a mídia digital presta-se não somente à hipertextualidade em sua organização em rede, mas também à multi e hipermedialidade, que acarreta, do ponto de vista, não da (re)produção, mas da recepção, a necessidade de letramentos multissemióticos envolvidos na leitura de textos escritos, imagens e sons e interação múltipla. O texto torna-se em espaço digital hipermidiático e passa a convocar novos campos de conhecimento semiótico impensados pela linguística (transdisciplinaridade) para o tratamento do texto e para o seu ensino[...] (p. 25-26).

Rojo e Barbosa (2015) denominam esse período sócio-histórico de “hipermodernidade”, com base em Lipovetsky (2004), que significa a radicalização da modernidade. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que narrativas coletivas perdem espaço (meios de mobilização social como partidos políticos, sindicatos, associações), alguns princípios da modernidade (desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, extensão da lógica individualista) continuam a se renovar e se desdobrar.

O paradoxo da globalização é que “a sua universalização produz diversificação por vezes ao ponto assustador da fragmentação” (Kalantzis e Cope, 1999, p. 135; *apud* Rojo, 2013, p. 17). Essa diversidade cultural global ou “hibridismo cultural” (Rojo e Barbosa, 2015) provoca conflitos entre os divergentes “mundos-da-vida” ou modos de vida, um desafio para a educação contemporânea, desse modo, seria “criar uma

cultura de civilidade entre as pessoas que vivem em grande proximidade global ou local (como nas escolas, por exemplo) mas que não são do mesmo grupo de parentesco ou comunidade” (Rojo, 2013, p. 17). Essa preocupação se apresenta no Manifesto do GNL (1996), “é o que chamam de “pluralismo cívico”: provocar a coesão-pela-diversidade, comprometer-se com o papel cívico e ético das pessoas, o que, certamente, envolve letramentos críticos” (Rojo, 2013, p. 17).

Dessa forma, novos gêneros do discurso convocam novos letramentos, ou seja, já não basta mais apenas o domínio da leitura do texto verbal, mas “é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos e de outras modalidades de linguagens (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (Rojo, 2013, p. 20-21). Esses textos multissemióticos não estão confinados apenas aos ambientes digitais, invadiram também os textos impressos (jornais, revistas etc.).

Com base nisso, Rojo (2013), respaldada em Beaudouin (2002) e em Chartier (1998), destaca que os textos contemporâneos multimodais e multissemióticos, envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias, portanto, implicam “mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades [...] novas situações de leitura-autoria[...] Poderíamos aqui, não mais falar de leitor-autor, mas de *lautor*” (Rojo, 2013, p. 20).

Retomando o que colocamos um pouco mais acima, com a digitalização dos textos e das mídias analógicas, a manipulação, o consumo e a circulação desses textos por pessoas comuns (não especialistas em comunicação ou em tecnologia) se tornou muito mais fácil e rápido. Um exemplo clássico são as redes sociais, ambientes digitais onde impera o “hiperconsumismo”<sup>14</sup> seja de conteúdo ou de produtos, possibilitado pela Web 2.0, uma internet mais participativa e interativa com o surgimento dessas redes.

Hoje, é precisamente nesse ponto que as “Big Techs” impõem um desafio crucial à cultura digital abordada nos currículos educacionais: a transição para a Web

---

<sup>14</sup> Um consumo que absorve e integra parcelas cada vez maiores da vida social; que funciona cada vez menos segundo o modelo de confrontações simbólicas tão caro a Bourdieu; e que, pelo contrário, se dispõe em função de fins e de critérios individuais e segundo uma lógica emotiva e hedonista que faz com que cada um consuma antes de tudo para sentir prazer, mais do que para rivalizar com o outro (Lipovetsky, 2004, p. 22-26; *apud* Rojo e Barbosa, 2015, p. 119). É o que vemos hoje nas redes sociais, os movimentos de *viralização*, *engajamento*, cultura do *cancelamento*, traduzido por altos números de seguidores, curtidas e compartilhamentos de conteúdos produzidos e reproduzidos em espaço muito curto de tempo.

3.0, ou internet "inteligente", baseia-se em algoritmos de aprendizado contínuo que mapeiam interesses para oferecer conteúdo customizado (Barbosa; Rojo, 2019). Esse cenário promove um "hiperconsumismo" de informações e produtos, pautado por uma lógica emotiva e hedonista que prioriza o prazer individual em detrimento da reflexão política.

A arquitetura das redes sociais, dominada por grandes corporações, impulsiona uma cultura de "curtir e comentar" sem reflexão, onde o reino da opinião pessoal substitui posicionamentos consistentes. Rojo e Barbosa (2015) observam que somos impelidos a buscar a novidade constante, resultando em uma superficialidade que se estabelece como corolário das interações digitais. Esse fenômeno reordena as fronteiras entre o público e o privado, exigindo que o sujeito "conte e mostre" o que vive em *selfies* e vídeos para se sentir incluído.

Diante desse poder das *Big Techs*, o risco é que as premissas curriculares sejam cooptadas por discursos puramente econômicos. Ribeiro (2020) adverte que a educação não pode servir apenas para produzir "trabalhadores dóceis" para o mercado. O próprio Manifesto do GNL (1996 [2021]) alerta para o perigo de as palavras sobre novas possibilidades educacionais serem utilizadas como novos sistemas de controle e exploração mental.

Cabe, aqui, fazermos uns parênteses sobre os contextos históricos do Brasil e Estados Unidos (país onde foi publicado o manifesto). Nos Estados Unidos, no início da década de 1990, internet e máquinas já eram comuns no cenário comunicacional, enquanto, no Brasil, Ribeiro (2020, p. 05) considera meados dessa década como "marco das tecnologias da informação e da comunicação":

[...] a *internet* discada surgia em empresas e universidades, depois nas casas de certa camada da população, ainda muito precária e cara. Os telefones móveis também começavam a ser utilizados, embora ainda não como *smartphones* e não conectados à *web*. As interfaces gráficas eram disponibilizadas, especialmente no sistema operacional *Windows*, que terminou por popularizar não apenas os usos de computadores e teclados, mas todo um discurso de tecnologia, com seu vocabulário e suas práticas, novas ou renovadas.

Em 1994, essas mudanças estavam em fase inicial em nosso país, ao passo que, nos Estados Unidos, o debate sobre os reflexos desse cenário na educação, sobretudo no letramento, já tinha uma certa profundidade, tanto que houve a necessidade de pesquisadores de diferentes países se reunirem e iniciaram um debate que resultaria, mais tarde, na publicação do Manifesto do GNL. Nesse mesmo

ano, o Brasil passava por uma transição de governo e iniciava-se também uma troca de moeda, o Plano Real era instaurado e davam início também a mudanças na economia que afetavam as dimensões pessoal, pública e laboral da vida dos cidadãos brasileiros: o

estado de bem-estar social dava lugar ao liberalismo e à obediência a uma lógica de mercado. Junto com tais mudanças, vinham também novos discursos (dos negócios e da administração) e novos modos de usar a língua e as linguagens, incluindo os usos mais intensivos de uma linguagem mais informal, oral e interpessoal e de uma escrita híbrida, nos mesmos sentidos. As visões sobre trabalho, cidadania e estilo de vida se alteravam, globalmente, segundo o manifesto programático do *New London Group* (NLG ou Grupo de Nova Londres), como ficou conhecido (Ribeiro, 2020, p. 06).

O Brasil, a exemplo dos países mais avançados, também apresentou preocupações com as questões curriculares, em relação à formação dos estudantes para a vida profissional e cidadã a partir dessas mudanças provocadas pela globalização. Hissa e Sousa (2020) colocam que o Manifesto do GNL captou essas mudanças e as apresentou como premissas do eixo “por que” uma Pedagogia dos Multiletramentos se faz necessária na escola. Essas mesmas premissas, embora os multiletramentos não estejam contemplados, aparecem em documentos curriculares nacionais brasileiros para o Ensino Médio, como os PCNEM (Brasil, 1999) e PCN (Brasil, 2002).

Hissa e Sousa (2000, p. 567) explicam que, em

primeiro lugar, o texto do manifesto do GNL considera a escola como uma instância social em que as interações entre uma diversidade de pessoas podem ser harmoniosas e veiculadas por diferentes canais de comunicação. Em segundo lugar, fazemos o uso de diferentes linguagens para nos comunicar em uma sociedade que atravessa um período de intensas mudanças em três domínios: a vida profissional, a vida pública e a vida privada.

As autoras ressaltam, contudo, que tanto os PCNEM (Brasil, 1999) como os PCN+ (Brasil, 2002) foram alvos de críticas e, em 2006, portanto, surgiram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Esse documento, é o primeiro que dialoga com o manifesto do GNL,

[...] O termo multiletramentos [...] surge pelas mãos da mesma professora que iniciou os estudos sobre multiletramentos na academia, Walkyria Monte Mor, ao lado de Lynn Mario T. Menezes de Sousa, redatores das OCNEM referentes ao ensino de Língua Estrangeira (Hissa; Sousa, 2020, p. 570).

Em 2017, com a homologação da BNCC, os multiletramentos ganham destaque nas orientações para o ensino de Língua Portuguesa. Em um trecho do documento, tem-se a afirmação de que a área de Linguagens e suas Tecnologias, a qual é constituída pelos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, busca “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos” (Brasil, 2018, p. 506).

Hissa e Sousa (2020) argumentam que outra evidência desse diálogo direto entre BNCC (BRASIL, 2018) e o manifesto do GNL (1996) está na aproximação entre os três domínios da vida, atualizada no documento brasileiro na forma de campos de atuação. Se no contexto internacional, no âmbito do manifesto, destaca-se a forte ligação entre esses domínios da vida com o avanço da tecnologia e da diversidade cultural e linguística, na BNCC, é ressaltada a necessidade de aprofundamento, no percurso escolar, “[...] das linguagens e seus funcionamentos como forma de ampliar a participação dos jovens em cinco campos de atuação social (Hissa e Sousa, 2020, p. 573)”.

A BNCC apropria-se sistematicamente da PdM ao substituir a visão estática de “gramática” pelo conceito de *design*. Como explicam Hissa e Sousa (2020), o *design* é um processo dinâmico de construção de significados nos mundos do trabalho, da vida pública e privada, tornando os sujeitos agentes de transformação. Na Base, essa perspectiva é transposta para as práticas de linguagem (leitura, produção, oralidade e análise semiótica), onde o “*redesign*” aparece como estratégia de reescrita e reconfiguração de sentidos (BRASIL, 2018).

Portanto, o GNL traz o domínio da vida profissional como uma das demandas necessárias que justifica o trabalho com os multiletramentos na escola, ao mesmo tempo em que defende a ideia de que a educação precisa garantir a todos os estudantes os benefícios de aprendizagem, de forma que possam participar de forma plena das vidas pessoal, pública e do trabalho: “Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis. Os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais (GNL, 2021 [1996], p. 111)”.

De acordo com Barbosa (2021), com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, em entre 1997 e 1998, consolidou-se as *práticas*

*de linguagem*<sup>15</sup> como eixo do currículo de língua portuguesa, propondo-se os gêneros do discurso “como articuladores das práticas de linguagem e como objetos de ensino” (p. 111). A consequência dessa mudança está no fato de que os textos considerados para o ensino não seriam mais apenas os escolarizados, mas os que circulam em várias esferas da vida. Ressalta-se, contudo, que essa mudança não aconteceu repentinamente e, é evidente que o

que acontece no dia-a-dia das escolas brasileiras ainda hoje, certamente, é diferente e depende de inúmeros fatores, que envolvem as apropriações e proposições feitas pelos sistemas de ensino locais, [...] [...] não faltam propostas de trabalho com gênero na escola que descaracterizam o conceito bakhtiniano de referência e focam quase exclusivamente em seus aspectos formais (no máximo, acrescidos de perguntas genéricas sobre objetivo e público-alvo dos textos dados para a leitura) e o tomam como algo fixo e prescritivo (Barbosa, 2021, p. 112).

Nesse sentido, Barbosa (2021) considera que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) possibilitaram a emergência de novos gêneros e novas práticas de linguagem e, mais do que isso, atualizaram os papéis dos sujeitos que interagem nessas práticas de leitura e escrita: “de consumidores, leitores, espectadores e ouvintes passivos passamos todos à condição também de produtores, redistribuidores e curadores de conteúdos (p. 115). Essa transformação, segundo ela,

cria novas possibilidades de inter-relações e intersecções entre as esferas e pode, se não anular, pelo menos minimizar o grau de artificialidade das práticas escolares. Isso ainda tem mais chance de poder acontecer se o trabalho com os gêneros estiver articulado com a perspectiva dos multiletramentos – que por considerar não só as diferentes mídias e semioses, mas também a diversidade cultural (e de vozes), pode incluir as culturas locais, as culturas juvenis, dentre outras –, se partir de situações contextualizadas e significativas e se contar com mediações e tratamentos didáticos que prevejam envolvimento coletivo e colaboração (Barbosa, 2021, p. 115).

Barbosa e Rojo (2019) explicam que a BNCC, ao propor que os novos currículos se organizem em áreas de conhecimento, possibilita tanto a articulação intra-área quanto com as outras áreas e, ao sugerir que a área de Linguagens (que abrange os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) desenvolva as “práticas de linguagens em circulação na vida social”,

---

<sup>15</sup> Atividades escolares contextualizadas, de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, que possibilitam a participação do estudante em situações reais de comunicação.

recomenda que os *campos de atuação social*<sup>16</sup> sejam os principais eixos organizadores do currículo.

Esse movimento tem um grande impacto na organização curricular e nas escolhas sobre os objetos de ensino, essa mudança implica um novo formato de formação de professores e novas abordagens teórico-metodológicas para as aulas, de tal maneira que é o campo de atuação que determinaria a escolha dos gêneros, as habilidades e as dimensões linguístico-discursivas a serem trabalhadas. Além disso, essa organização prevê “situações de trabalho mais colaborativas que articulem as práticas sociais, outras dimensões do currículo, os interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo” (Barbosa, 2021, p. 135).

Abaixo, o Quadro 2, elaborado por Barbosa e Rojo (2019) mostra os campos de atuação elencados na BNCC, no componente de Língua Portuguesa, para o ensino fundamental e médio:

**Quadro 2 – Campos de atuação na BNCC**

| ENSINO FUNDAMENTAL                      |   | ENSINO MÉDIO                            |
|---|---|---|
| Anos iniciais                           | Anos finais                             |   |
| Campo da vida cotidiana                 |   | Campo da vida pessoal                   |
| Campo artístico-literário               | Campo artístico-literário               | Campo artístico-literário               |
| Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa | Campo das práticas de estudo e pesquisa |
| Campo da vida pública                   | Campo jornalístico-midiático            | Campo jornalístico-midiático            |
|   | Campo de atuação a vida pública         | Campo de atuação a vida pública         |

**Fonte:** Barbosa e Rojo (2019, p. 288).

Tomando os campos do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, abaixo, apresentamos o Quadro 3, com o resumo dos objetivos e letramentos/multiletramentos possíveis de serem contemplados em cada campo. Este

<sup>16</sup> Segundo Barbosa e Rojo (2019), “são a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/discursos na vida social e por isso apresentam-se como um organizador potente também para as reflexões e aprendizagens escolares sobre eles.

quadro se baseia em Barbosa; Rojo (2019):

**Quadro 3 – Campos de atuação: objetivos e práticas possíveis**

| CAMPOS DE ATUAÇÃO                             |  |   |
|---|--|---|
| ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS E ENSINO MÉDIO |  |   |
| BNCC  |  |   |
| Campos  | Objetivos  | Letramentos/Multiletramentos  |
| Campo da vida pessoal                         | <p>Possibilitar reflexão sobre as condições contemporâneas que perpassam os modos de ser e agir das juventudes brasileiras;</p> <p>Propiciar vivências, experiências e análises críticas, a fim de auxiliar a construção de identidades e projetos de vida: afetos, família, estudo, trabalho, saúde, bem-estar, lazer, relações com meio-ambiente, participação social global/local, escolhas de estilos de vida.</p> | Textos e discursos que permitam as diversas expressões das culturas juvenis, o mapeamento e o resgate das trajetórias pessoais e campos de interesse, ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si, tendo em vista as questões contemporâneas do Brasil e do mundo.  |
| Campo de atuação na vida pública              | Participar de eventos da vida pública, se pautando pela ética.   | <p>Discursos/textos normativos legais, jurídicos, propositivos e reivindicatórios, debate, projeto de intervenção social (letramentos valorizados);</p> <p>Discursos/ textos como o meme, <i>political remix</i>, mobilizações transmídia (novos e multiletramentos), mais horizontais e participativos.</p>  |
| Campos das práticas de estudo e pesquisa      | <p>Aumentar a reflexão sobre as linguagens e a construção do conhecimento científico;</p> <p>Desenvolver autonomia relativa para os processos de aprendizagem.</p>   | <p>Práticas de pesquisa: recorte do problema, curadoria da informação, tratamento de dados e informações, divulgação e socialização.</p> <p>Gêneros consagrados: palestra, seminário, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia, reportagem, texto didático etc.</p> <p>Gêneros multissemióticos: videoaula, relato multimidiático de campo, documentário, infográfico, <i>vlogs</i> científicos, <i>podcasts</i>, aplicativos e plataformas de ensino</p> |
| Campo jornalístico/midiático                  | Construir consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.   | <p>Discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital);</p> <p>Discurso publicitário: destaque para a condição de consumidor/produtor de conteúdos, na <i>Web</i>.</p>  |
| Campo artístico-literário                     | Reconhecer, valorizar, fruir e produzir manifestações artísticas em geral, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.  | <p>Letramentos valorizados: obras do cânone, clássicos.</p> <p>Letramentos de menos prestígio: <i>best-seller</i>; literatura marginal, nanoconto,</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | Formar um leitor mais crítico, menos subserviente à indústria editorial. | microrroteiro, videominutos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> , <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.<br>Participação em saraus, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, repentes, <i>slams</i> etc. |
|--|--|--|

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Barbosa e Rojo (2019).

Pelo que foi apresentado, no quadro acima, percebe-se que Barbosa e Rojo (2019) destacaram o papel da PdM (GNL, 1996) na BNCC, ao explicar, em cada campo de atuação, que a “epistemologia do pluralismo”, presente no documento oficial, considera a multimodalidade e a diversidade cultural, ampliando as referências e as possibilidades para o trabalho com as linguagens, o que deveria ser levado em conta na construção dos novos currículos a partir da BNCC. No entanto, é justamente esse tratamento contextualizado das práticas de linguagens nos campos de atuação que vem sendo ignorado na implementação dos novos documentos curriculares.

Nesse viés, Mafra, Semechechem e Mello (2022) destacam a polissemia do termo "letramento" dentro do documento, identificando que ele transita entre diferentes acepções teóricas. Os autores observam que a BNCC utiliza o termo "letramentos", no plural, como a forma mais recorrente para designar a vasta gama de práticas de linguagem que os estudantes devem desenvolver. Essa pluralidade reflete a interseção de perspectivas socioculturais, cognitivas e pedagógicas, evidenciando que o documento busca ir além da simples decodificação para alcançar a participação efetiva em práticas sociais complexas.

No entanto, essa transição para uma abordagem mais plural e tecnológica traz desafios críticos, como a influência de modelos de "colonização" dos estudos sobre multiletramentos no currículo brasileiro. Hissa e Sousa (2020) já alertavam para a necessidade de refletir como essas teorias internacionais são adaptadas à realidade local, evitando que o componente curricular se torne apenas uma reprodução de modelos externos sem considerar as especificidades do contexto nacional. A preocupação reside em garantir que a PdM sirva como ferramenta de emancipação e não como um novo mecanismo de padronização cultural.

De forma complementar, Mafra, Semechechem e Mello (2022) apontam que, embora o documento incorpore conceitos contemporâneos como "Novos Letramentos" e "Multiletramentos", sua estrutura organizada por códigos alfanuméricos e competências mensuráveis pode aproximá-lo de uma lógica

neoliberal e tecnicista. Essa organização facilita processos de avaliação quantitativos que, por vezes, privilegiam o "letramento" como uma habilidade individual e homogênea em detrimento das práticas sociais vivenciáveis.

Em suma, a integração dessas perspectivas teóricas na BNCC exige dos docentes uma postura crítica para reconhecer as diferentes facetas do letramento e aplicá-las de forma situada. Enquanto a PdM oferece o suporte para lidar com as novas tecnologias e a diversidade cultural, as contribuições de Mafra; Semechechem e Mello (2022) servem como um alerta para que o ensino não se reduza a "*skills*" ou habilidades isoladas. O desafio consiste em transformar as prescrições oficiais em eventos de letramento que sejam verdadeiramente significativos e colaborativos para os alunos na era digital.

Hissa e Sousa (2020) identificaram, em seus estudos, a presença dos quatro componentes que sistematizam didaticamente a PdM na BNCC. Quanto à *prática situada*, elas citam um trecho da Base voltada para a etapa escolar do Ensino Médio que orienta que o componente de Língua Portuguesa deve garantir "diferentes gêneros e formas de expressão das culturas juvenis" (Brasil, 2018, p. 511) tenham um lugar nas práticas de linguagem desenvolvidas nesse componente. Em relação à *instrução explícita*, as autoras argumentam que esses procedimentos são muito enfatizados pelo campo de atuação das práticas de estudos e pesquisas. O componente *enquadramento crítico* foi identificado por Hissa e Sousa (2020) em algumas habilidades da BNCC, presentes no componente de Língua Portuguesa, que compreendem diversos campos de atuação. São elas: "Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos...; Compreender criticamente textos de divulgação científica...; Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários [...] (p. 577)". Por fim, a *prática transformada*, também foi destacada por elas em algumas habilidades do componente de Língua Portuguesa do Ensino Médio: "exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica [...] combater a proliferação de notícias falsas [...] participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas [...] (p. 577)."

Coscarelli e Corrêa (2021) afirmam que todos os componentes propostos pelo GNL estão presentes nas BNCC e que três desses elementos têm forte relação com as ideias de Paulo Freire: a prática situada, o enquadramento crítico e a prática transformada. Segundo os autores, é

amplamente conhecida a máxima freireana “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para Freire, a percepção e a compreensão da realidade que nos cerca é a base para nossa interpretação dos textos, “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita” (FREIRE, 1982, p. 11), uma demonstração clara da importância da prática situada. Para o educador brasileiro, a alfabetização é “uma força de transformação do mundo” (FREIRE, 1967, p. 117), e “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996) (prática transformada). Exige também a conquista de uma consciência crítica (FREIRE, 1967, 1996), e a “reflexão crítica sobre a prática” para que se alcance uma “educação como prática de liberdade” (1967) (enquadramento crítico): “o de que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p. 43) (Coscarelli; Corrêa, 2021, p. 27).

Takaki e Queiroz (2022) destacam que a BNCC, ao centralizar-se na “pedagogia das competências”, acaba por selar uma lógica neoliberal na educação brasileira. Para os autores, esse modelo prioriza habilidades voltadas ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação voltada para a vida e para o mundo, como defendido por Paulo Freire. Essa orientação tende a marginalizar debates essenciais sobre as raízes coloniais e as desigualdades sociais que estruturam a sociedade brasileira, favorecendo a formação de cidadãos com agência funcional ao *status quo*.

Nesse contexto, Takaki e Queiroz (2022) defendem a urgência de recuperar os princípios da educação *freireana*, silenciados na Base, para interrogar o que tem sido feito em prol da justiça epistêmica, econômica e linguística. Os autores argumentam que a BNCC, embora utilize termos como “multiletramentos”, apresenta-se muitas vezes na contramão da justiça linguística ao não valorizar efetivamente as línguas locais, como as indígenas e as de (i)migrantes, e ao dar pouco espaço para as variedades populares do português. A retomada de Freire é vista, portanto, como uma obrigação ética para se pensar a educação “de baixo para cima”.

Por fim, os autores sugerem que, dado que a BNCC já é a referência obrigatória nas redes de ensino, cabe aos educadores e pesquisadores ressignificar conceitos presentes no documento — como “crítica” e “novos letramentos” — sob bases freireanas. Essa ressignificação visa promover práticas emancipatórias que ultrapassem a “mera diversidade” mencionada na Base, buscando uma inclusão real que considere as subjetividades, a epistemologia e as vivências de populações historicamente marginalizadas. Assim, a educação linguística torna-se um espaço de agência coletiva e luta por direitos em todas as esferas da vida social.

Segundo Silva; Morgan e Monte-Mor (2022), embora documentos curriculares

funcionem como "mapas" que oferecem direções para docentes — especialmente para os iniciantes —, eles não devem ser encarados como prescrições rígidas. Os autores defendem que a educação linguística crítica exige que esses “guias” sejam interpretados de modo situado, permitindo que o professor atue como um agente que adapta as normas às contingências e realidades específicas de suas salas de aula, em vez de apenas "estar alinhado" de forma passiva a um modelo nacional. Essa ideia vai ao encontro do GNL (1996) que coloca os professores no papel de *designers* do currículo, e o currículo também como um *design*.

Essa perspectiva crítica é essencial para confrontar a tendência de padronização que documentos de larga escala podem gerar. Silva; Morgan e Monte-Mor (2022) ressaltam que as "bases" e "orientações" oferecem direções que, se não mediadas por uma reflexão praxiológica, podem silenciar alunos e professores. No contexto dos multiletramentos e da cultura digital, isso significa que o docente deve exercer uma curadoria pedagógica que questione as intenções por trás das tecnologias e dos gêneros sugeridos, evitando que o ensino se torne uma mera reprodução de competências técnicas desprovidas de engajamento social e ético.

Em síntese, a Educação Linguística Crítica (LC) coloca uma agenda política que visa a emancipação e a valorização da agência humana frente às estruturas normativas. Considerando o impacto das mudanças tecnológicas e a lógica do mercado, a formação docente, por exemplo, torna-se um caminho para transformar o modo como a BNCC é implementada em um percurso de resistência e de construção de sentidos que respeite a diversidade e promova uma educação pautada na justiça social em tempos de hipermodernidade.

### 1.1.2 Descolonizando o olhar: perspectivas de pesquisadores brasileiros sobre a Pedagogia dos Multiletramentos

O Manifesto do GNL (Cazden *et al*, 1996) ao propor uma pedagogia dos multiletramentos tem como principais interlocutores educadores de todo o mundo, que também estejam atentos às mudanças sociais geradas pela globalização, para promover um debate sobre como lidar com a multiplicidade de linguagens e culturas e as diferenças sociais que possam gerar. O foco não é apenas o conceito dos multiletramentos, mas como a educadores e a escola precisam promover mudanças em suas práticas de ensino para contemplar tais questões.

O texto, escrito colaborativamente a dez mãos, se organiza em três eixos: o “porquê”, parte em que os autores discutem as mudanças no trabalho, na cidadania e na vida privada, devido à globalização; o “o quê”, em que propõem a metalinguagem “design” para descrever como diferentes semioses são combinadas para criar sentido, além de explicitarem como essa construção de sentidos é um processo, definido como (*available designs, designing e redesigned*); o último eixo apresentado é “o como”, em que explicitam quais processos de aprendizagem, que combinados de diferentes formas, podem levar os estudantes a transformarem sentidos a partir de suas experiências (novas ou vividas).

A adesão “paulatina e latina” (Ribeiro, 2020) à PdM está em curso desde 2017 com a BNCC, conforme acabamos de expor nas seções anteriores. Contudo, cabe pontuar que essa visão teórica já gerou muito debate e contribuições teóricas e práticas no Brasil. Assim sendo, nesta seção que encerra este subcapítulo, daremos ênfase a essas contribuições, o que fortalecerá o nosso diálogo com a PdM. É nossa intenção, nesta seção, reafirmar que implementar uma visão teórica internacional em um documento curricular nacional que embasa a construção curricular de todo o país não deveria ocorrer sem antes fazer o contraponto com as produções acadêmicas brasileiras.

A publicação do Manifesto do GNL é um marco histórico para o ensino dos letramentos, mas requer constantes revisões e reflexões, com a rápida mudança tecnológica, bem como previu os seus autores. Pulverizar o seu discurso em um documento, sem revelar as reais intenções discursivas e valorizar o conhecimento do seu próprio contexto cultural, os saberes do Sul<sup>17</sup>, pode ser considerada no mínimo uma atitude que vai na contramão dos ideais presentes na PdM, que valorizam sobretudo o diálogo e a pluralidade dos saberes.

Na implementação da BNCC, reconhecemos que a cultura digital tem um grande destaque, isso é refletido na área de Linguagens, especialmente no componente de Língua Portuguesa, com um aumento significativo de propostas de atividades de leitura e escrita que envolvam gêneros multimodais digitais. Concordamos que a inclusão tecnológica ainda é uma fragilidade na escola e o

---

<sup>17</sup> Os estudos descoloniais e a proposta da epistemologia do Sul, coloca a palavra “Sul” como metáfora de sofrimento humano causado pelo colonialismo e pelo capitalismo. Esse sul não se restringe ao sentido geográfico. Milton Santos, pesquisador brasileiro, também se filiava a essa proposta, ele propunha que novos conhecimentos com justiça social viriam de povos que passaram por processos de subalternização (Kleiman; Sito, 2016).

letramento digital uma questão de justiça social, sobretudo agora, com o surgimento da inteligência artificial generativa, em que distinguir o que é real e o que é invenção ou manipulação se torna uma tarefa cada vez mais difícil. Contudo, não podemos reduzir a presença dos multiletramentos nos currículos apenas a uma questão de inclusão e letramento digital.

Não queremos dizer que essa questão não deve ser priorizada, mas uma questão igualmente urgente é repensar a postura epistemológica da escola em relação aos letramentos vernaculares dos estudantes e pensar em maneiras de como promover o diálogo de diferentes culturas no espaço escolar. Aparentemente, essas questões ficaram apagadas na “transposição” da PdM para a BNCC, mas são amplamente discutidas por pesquisadores brasileiros como Ângela Kleiman e Roxane Rojo, por exemplo.

Kleiman e Sito (2016) afirmam que uma nova agenda de pesquisa se coloca, no campo dos Estudos dos Letramentos, a necessidade de

repensar e desnaturalizar as concepções mais valorizadas sobre a escrita com base em um exame crítico das práticas de letramentos dominantes. A abordagem abre caminho para entender a escrita de “outros”, até então desconsiderados pelos estudos tradicionais sobre a escrita, provocando uma crítica ao grafocentrismo deles constitutivos, a partir do reconhecimento dessas outras realidades linguístico-culturais (p. 175).

Assim, as autoras consideram os letramentos emergentes/vernaculares<sup>18</sup> de grupos silenciados ou minimizados na sociedade como práticas de multiletramentos. Segundo elas, “confrontar os saberes valorizados com os conhecimentos marginalizados” auxilia na expansão de horizontes possíveis. Nesse sentido, reiteramos que, tão urgente quando promover a inclusão e o letramento digital, pelas vias da PdM, seria importante a escola ampliar o sentido de letramentos e multiletramentos, pois

permite-nos abarcar populações negras, povos indígenas, populações camponesas, adultos e adolescentes, jovens e alfabetizadores, assim como outros atores que têm seus saberes e práticas invisibilizados pelos grupos dominantes, em diferentes cenários: político educacional, laboral. Essa invisibilidade torna o reconhecimento desses letramentos mais difícil, considerando que a língua oral foi expurgada no continente americano pelos conquistadores e colonos europeus. [...]

---

<sup>18</sup> Práticas que inovam na recriação de gêneros secundários (no sentido bakhtiniano, que emergem condições de comunicação cultural em que há uma organização social mais desenvolvida e complexa), no uso do espaço e do corpo, nas formas artesanais e artísticas.

A noção de epistemicídio, [...] de Boaventura de Sousa Santos (2009), nos alerta para a situação de exclusão de saberes com a qual convivemos diuturnamente no continente americano (Kleiman; Sito, 2016, p. 177-178).

A palavra “multiletramentos” é escolhida pelo GNL por abarcar a ideia de multiplicidade que eles queriam representar (de canais de comunicação e de mídia, a cultural e a linguística). Essa noção complementaria a pedagogia do letramento tradicional, pois “concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua” (GNL, 2021 [1996] p. 106).

A questão da diversidade cultural é central, tanto quanto a diversidade linguística. O GNL (2021 [1996]) defende uma pedagogia de pluralismo linguístico e cultural, afirmando que no lugar

de uma cultura central e de padrões nacionais, a esfera do cívico é vista como um espaço para a negociação das diferentes ordens sociais: no qual diferenças são ativamente reconhecidas e negociadas, de modo que complementem umas às outras, e por meio das quais pessoas têm a chance de expandir seus repertórios culturais e linguísticos, para que possam ter acesso a uma variedade maior de ferramentas culturais e institucionais (Cope; Kalantzis, 1995) (p. 114).

Essa discussão é bem fundamentada no eixo do “porquê” dos multiletramentos. No entanto, esse enfoque de desconstrução da desvalorização das práticas de letramentos de contextos culturais não dominantes vai perdendo a ênfase no decorrer do Manifesto, principalmente na parte do “o que” (*designs*) e do “como” (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada).

As consequências disso podem ser percebidas quando Kleiman e Sito (2016) citam que os estudos sobre os multiletramentos giram majoritariamente em torno das tecnologias digitais e das transformações sociais provocadas por elas, no entanto, ao olharem para práticas letradas invisibilizadas pelo campo científico, se delineia outra faceta dos multiletramentos: a necessidade de pesquisas que visem à compreensão e a caracterização de práticas de letramento das comunidades marginalizadas (como as negras e as indígenas) para lidar com a sociedade letrada e para que possam acessar os direitos que lhes foram negados. Segundo as autoras, essas comunidades se valem de múltiplos sistemas semióticos para a construção de sentidos dos letramentos dominantes e para transformá-las de acordo com as necessidades e objetivos do grupo.

Assim como Kleiman e Sito, acreditamos que pesquisas com foco nesse outro viés de multiletramentos, contribuiriam com a escola, uma vez que ela necessita

repensar a forma como dialoga com os letramentos vernaculares/emergentes, pois

[...] o agir da escola se sustenta sobre uma base teleológica, direcionada à obtenção de objetivos determinados por parâmetros e normas definidos *a priori* e independentes da situação de comunicação, indiferentes às práticas exigidas em situações não escolares e, muitas vezes, conflitantes com elas devido às diferenças de objetivos e metas dos diversos sujeitos que interagem em diferentes espaços do cotidiano, do trabalho, do comércio, da burocracia (p. 175-176).

Para haver uma mudança, é preciso que os letramentos emergentes sejam reconhecidos, que a escola reconheça quais são os representantes desses contextos culturais diversos, valorize e respeite seus saberes e experiências. Um caminho apontado por Kleiman e Sito é a teoria bakhtiniana que concebe a linguagem como essencialmente dialógica, isso significa que

[...] o enunciado é concebido como produto da interação social, ligado tanto a uma situação de comunicação concreta quanto ao contexto mais amplo que inclui as condições de vida de um grupo. Assim, numa situação de sala de aula, no diálogo que se estabelece entre adultos analfabetos e o professor, um aluno pode enunciar a partir de seu lugar social de analfabeto na sociedade letrada, ou pode construir uma identidade de membro de grupos expulsos da sala de aula que questiona tanto o poder público que o expulsou como o poder atribuído pela posse da letra a determinados grupos (p. 174-175).

Essa mudança na postura epistemológica da escola defendida pelas autoras e aqui reafirmada também pode ser aplicada a outra multiplicidade a que o GNL embute no termo “multiletramentos”, a multiplicidade de linguagens. Assim como não cabe mais a escola falar em cultura no singular, na perspectiva da PdM, o “letramento da letra” se expande, propõe-se que a escrita não seja mais “a espinha dorsal do texto” (Lemke, 1998).

A palavra “*Design*”, metalinguagem eleita pelo GNL, se torna um “conceito-chave” da PdM, pois segundo os autores, ela é central nas inovações de ambientes de trabalho e nas reformas escolares para o mundo contemporâneo (GNL, 2021 [1996]). Segundo os autores, professores “são vistos como *designers* dos processos e dos ambientes de ensino, não como chefes ditando o que aqueles que estão sob seus comandos devem pensar e fazer” (p. 119). Ademais,

alguns argumentam que a pesquisa educacional deve se tornar uma ciência do *design*, estudando como diferentes *designs* curriculares, pedagógicos e da sala de aula motivam e alcançam diferentes tipos de aprendizagem. [...] O

conceito de *design* conecta-se poderosamente com o tipo de inteligência criativa que os melhores profissionais precisam ter para serem capazes de, continuamente, redesenhar suas atividades no próprio ato da prática. Isso se conecta, também, com a ideia de que aprendizagem e produtividade são resultados dos *designs* (das estruturas) de complexos sistemas de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos (GNL, 2021 [1996], p. 119-120)

Pinheiro (2016, p. 526) coloca que o emprego desse conceito (*design*) foi a maneira que o GNL encontrou para defender a ideia de um ensino voltado para projetos que considerem a diversidade linguística e cultural e sejam contextualizados a partir das três dimensões: profissional, pessoal e cívica. Para isso, o grupo propõe um deslocamento do conceito *design* da área profissional para outras áreas da vida social (pessoal e cívica).

Pinheiro (2017) acrescenta ainda que o termo em inglês (*design*), ao qual se refere nas publicações citadas, é ambivalente, ou seja, tanto se refere a um sentido restrito, conhecimentos e recursos construídos e materializados socioculturalmente, quanto um sentido mais amplo, constituído por um processo de retrabalho, levando à sua própria ressignificação/transformação. O autor considera, assim, que traduzir o termo pode distorcê-lo ou não contemplar essa ambivalência. Essa decisão recai também sobre os termos que representam seus componentes básicos.

Esse duplo significado para *design* é traduzido por Pinheiro em 2020, no livro “Letramentos” publicado em colaboração com Mary Kalantzis e Bill Cope (dois integrantes do GNL). Segundo os autores, por um lado, o conceito é empregado no sentido de “estudo da forma e da estrutura dos significados que construímos, o que chamamos de “morfologia”, e, nessa concepção, o *design* é usado como substantivo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 172)”. Assim, *design* é tido como forma e estrutura de algo, como componentes de um significado e como podem se conectar de forma híbrida (um texto escrito, um texto sonoro, uma imagem, uma música etc.).

Por outro lado, o conceito de *design* pode constituir uma sequência de ações, motivada por propósitos pessoais/de aprendizagem, tornando a representação um processo de pensamento, e a construção da mensagem um processo de comunicação. Desse modo, “*design* é algo que se faz, um ato de representação ou comunicação, que produz um alerta em forma de som ou imagem a que outra pessoa pode responder”. Essa segunda acepção transforma a palavra *design* em verbo, no sentido de “designar sentido”, uma agência.

No Manifesto do GNL, o processo de construir um sentido ou “projetar um

*design*” é explicada com base na Teoria Social do Discurso, de Norman Fairclough<sup>19</sup> (1992, 1995). Os pesquisadores propõem

tratar qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da língua, para produzir ou consumir textos, como uma questão de *design* envolvendo três elementos: *designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*. Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de que o processo de construção de significados é ativo e dinâmico, e não governado por regras estáticas (GNL, 2021 [1996], p. 120).

O Quadro 4 a seguir sintetiza os três elementos do *design* como processo de construção de significados, de acordo com o Manifesto do GNL.

**Quadro 4** – Os *designs* de significados do GNL

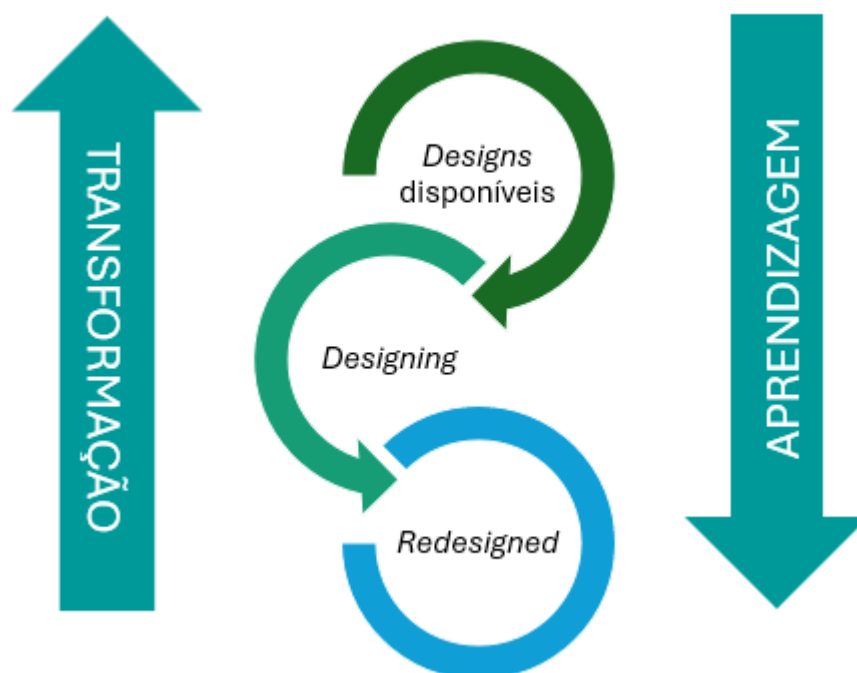
|                       | <b><i>DESIGNS DISPONÍVEIS</i></b>   | <b><i>DESIGNING</i></b>   | <b><i>REDESIGNED</i></b>   |
|-----------------------|---|---|--|
| <b>Definição</b>      | Recursos para a construção de significados.   | O trabalho realizado em/com os <i>designs</i> disponíveis no processo semiótico | Os recursos reproduzidos e transformados   |
| <b>Complementação</b> | Gramáticas<br>Discursos<br>Estilos<br>Gêneros<br>Dialetos<br>Experiências linguística e discursiva (repertório) | Ouvir<br>Falar<br>Ler<br>Escrever   | Produto único da ação humana.<br>Novo <i>design</i> disponível, novo recurso de construção de significado. |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em GNL (2021, p.120-124).

E a figura 2 a seguir demonstra como esse processo é cíclico e contínuo.

<sup>19</sup> O pesquisador propõe uma análise do discurso em três dimensões: como texto, prática discursiva e prática social.

**Figura 2** – Processo de design de aprendizagem



**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020, p. 175).

O processo de *designing* representa a essência da aprendizagem, segundo Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020),

o ato de representar o mundo e as representações de outros no mundo transformam o aprendiz. Do mesmo modo, comunicar essas representações de volta para o mundo também transforma o aprendiz, pois, na medida em que este constrói significados, exerce sua subjetividade nos processos de representação e de comunicação. Como esses significados são sempre novos, o *designer* se refaz em seu trabalho de *design* (p. 176).

Essa é a ideia-chave da pedagogia dos multiletramentos: transformar significados é a base para uma teoria da aprendizagem. Na pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de significação são processos dinâmicos de transformação, e não processos de reprodução. Por exemplo, quando um aluno cria uma poesia, ele “não apenas aplica regras ou convenções da poesia quando escreve [...] ele as reformula para compor um poema de uma maneira sempre única (p. 177)”.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, de forma a complementar as três “viradas”, mencionadas por Rojo (2007), sobre o tratamento

dado ao texto, Mafra (2024) cita a “virada multissemiótica” (ou multimodal) no ensino, que representa uma mudança de paradigma, ou seja, as linguagens e os diversos modos de significação passam a ser efetivamente considerados objetos de ensino.

Impulsionado pela disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da Web 2.0, esse fenômeno expande o conceito tradicional de texto, que deixa de ser visto apenas como uma unidade verbal para ser compreendido como um artefato onde semioses visuais, espaciais, sonoras e gestuais se mesclam. Conforme aponta a autora, essa virada não decorre apenas do uso de ferramentas digitais, mas de uma mudança de mentalidade e de um “novo *ethos*” que reconhece a “sinestesia ou alternância de modo(s)” como uma oportunidade poderosa de aprendizagem e de construção de sentido em ambientes cada vez mais híbridos.

O ensino por gêneros e o ensino por *design* diferem na forma como abordam a estabilidade e a transformação do sentido. O ensino baseado em gêneros, oriundo da virada discursiva da década de 1990, utiliza o gênero como um instrumento para situar a produção textual em práticas sociais, embora, em sua fase inicial, tenha focado excessivamente na classificação de aspectos formais tratados como fixos. Em contrapartida, a pedagogia do *design* propõe que o estudante atue como um “*designer* de significados”, tratando a construção de sentidos como um processo de transformação que altera tanto o sujeito quanto o seu mundo. Enquanto os gêneros fornecem esquemas de ação social, a perspectiva do *design* enfatiza a escolha consciente e a integração de múltiplos componentes (imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais), superando a centralidade histórica da escrita alfabética para abarcar o “diálogo interlinguagens” necessário na contemporaneidade

Pinheiro (2016) faz uma crítica que consideramos central para pensar a PdM na prática: não devemos incluir os *designs* multimodais na educação considerando apenas o objetivo de “acompanhar” a expansão da comunicação de massa e a massificação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para que o trabalho com o *design* na escola não caia na lógica de mercado, ou seja, não se transforme em mercadoria e seu papel seja direcionado para mera identificação da função e da utilidade para o mercado, alinhado a práticas de leitura e escrita tecnicistas, precisamos compreender o *design*, de acordo com o GNL, pela relação texto/prática e local/global.

Contudo, para Pinheiro (2016), a forma como o GNL lida com a noção de prática no Manifesto parece ser insuficiente para romper com a “domesticação” dos

letramentos pela escola, ou seja, apesar de a escola simular práticas que envolvam *designs/textos* relacionados a experiências e interesses dos alunos, abordagem que o GNL nomeia como “prática situada”, ao didatizá-lo, privilegiando o texto como resultado e intenção das práticas de letramento, a escola estaria valorizando relativamente as identidades dos estudantes.

Nesse sentido, o que deveria conduzir o trabalho com os *designs/textos* é o uso da metalinguagem “usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente de um determinado conteúdo” (p. 529), movimento que o GNL nomeia de “instrução explícita”. Assim, como defende o autor, “para compreender conteúdos e vislumbrar sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, é preciso que esses conteúdos façam sentido para os alunos, e sejam, de alguma forma, parte das práticas com as quais lidam” (p. 529).

Essa visão parte da prática para o texto, e coaduna com a perspectiva de Kleiman e Sito (2016), que apresentamos anteriormente, em que a escola precisa rever sua postura epistemológica e dar visibilidade aos letramentos emergentes em contraponto aos letramentos dominantes.

A alternativa proposta por Pinheiro (2016), de trabalhar na perspectiva prática/texto, acarreta à noção de *design* o fato de que eles são contingenciais, ou seja, operam por movimentos, dissonâncias e indeterminações. Para exemplificar, o autor utiliza a Wikipédia: “A noção de conhecimento que subjaz à concepção da Wikipédia obriga não apenas consumi-la, mas, sobretudo, analisá-la de forma crítica, diferentemente do que fazemos com os textos impressos” (p. 530). Compreender essa mudança na trajetória do trabalho escolar com os *designs/textos* altera a perspectiva de letramento utilizada na escola, voltada para uma prática sociocultural, pois, em

uma era em que lidamos com um “saber-fluxo”, não basta “reconhecer e consumir conteúdos que circulam na internet, mas buscar compreender e avaliar os diferentes mecanismos que regem a produção, reprodução e difusão desses conteúdos” (PINHEIRO, 2010, p. 211) (p. 530).

Essa crítica tecida por Pinheiro (2016), a qual tomamos como uma chave para pensar a PdM na prática, coloca que o trabalho com os *designs* na escola perpassa necessariamente pela questão do “como” fazer uma pedagogia dos multiletramentos.

Para viabilizar o processo de conhecimento pelo *design*, o GNL relacionou os

três componentes (*designs* disponíveis; *designing*; *redesigned*) a outros quatro componentes que seriam “o como” da pedagogia: prática situada (*situated practice*); instrução explícita (*overt instruction*); enquadramento crítico (*critical framing*) e prática transformada (*transformed practice*). A figura a seguir representa como os quatro movimentos são sintetizados no Manifesto do GNL.

**Figura 3 – Os quatro movimentos da PdM**

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Prática Situada</b>       | Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.  |
| <b>Instrução Explícita</b>   | Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significado.             |
| <b>Enquadramento Crítico</b> | Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto. |
| <b>Prática Transformada</b>  | Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.  |

**Fonte:** GNL (2021 [1996], p. 140).

Sobre os quatro elementos acima, o GNL (2021 [1996]) explicita que

não constituem uma hierarquia linear, nem representam estágios. Em vez disso, são componentes que se relacionam de maneiras complexas. Cada um dos elementos pode ocorrer simultaneamente, enquanto um ou outro irá predominar em momentos diferentes, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis (p. 136).

Os elementos do “como” são apresentados no Manifesto do GNL separadamente dos componentes do “o quê”. Apesar de relacionados, acreditamos que a pouca ênfase dessa correlação, na redação do Manifesto, pode gerar algumas dissonâncias ou lacunas ao se projetar a PdM para a prática escolar, como a realização desses elementos ao acaso, sem objetivos explícitos, intencionalidade pedagógica ou até mesmo consciência.

Ao problematizar a relação dos quatro elementos da PdM com o conceito de *design*, Pinheiro (2016) afirma que para que a correlação possa ser feita, “é preciso que os quatro elementos sejam partes constitutivas do processo de *design* (p. 527)”. Com isso, ele afirma que toda construção de conhecimento passa pelo processo que

engloba o *available designs*, *designing* e *redesigned*. Exemplificando:

[...] mesmo uma aula que se pauta por uma perspectiva normativa de ensino de gramática, [...] envolve um processo que inclui recursos disponibilizados aos alunos – advindos da própria gramática, não necessariamente normativa –, que são ressignificados pelos discentes por meio de textos, atividades, explicações e posturas do professor, que pode até contribuir para transformar uma gramática com viés reflexivo em um material de cunho normativo (p. 527).

A partir do exemplo acima, conclui-se que “toda prática transformada é *redesigned*, mas nem todo *redesigned* se torna necessariamente uma prática transformada (Pinheiro, 2016, p.527)”. A PdM está fundamentada na relação entre *design* e os quatro elementos do “como”, propostos pelo GNL (1996).

Sobre a terminologia dada aos elementos do “como” pelo GNL, “*factors*” que pode ser traduzido como fatores, Tílio (2021) aponta que na literatura eles vêm sendo referenciados como “momentos” (Kern, 2012), “movimentos” (Rojo, 2012; Tílio; Schlude, 2020) ou como “etapas” (Barbosa-Silva, 2016). Mas, segundo Tílio (2021), talvez o incômodo não esteja na terminologia, e sim na ideia de que esses elementos são independentes. Tílio explica que mesmo

com a redação do manifesto colocando explicitamente que tais fatores estão integrados de forma complexa, o incomodo persiste – talvez pela própria divisão proposta, mesmo que bem intencionada, e pela representação gráfica apresentada, que separa claramente os quatro fatores [...]. Tal divisão, reforçada pela representação gráfica, acaba por vezes dando a ideia de linearidade – embora, insisto, não haja menção a linearidade no texto do manifesto. Contudo, muitas vezes, as interpretações ganham força e se propagam apesar do texto original (p. 35).

A visão de Tílio (2021), acima delineada, coaduna-se com o que acreditamos, para que esses movimentos cheguem ao professor de forma que ele compreenda como operacioná-los intencionalmente no planejamento de suas aulas, são necessárias (re)interpretações e proposições no cenário brasileiro. Assim, apresentamos uma interpretação dos elementos, com base nesse autor, que não é a única, mas é compatível com a visão teórica que apresentamos aqui até o momento.

Desse modo, as problematizações para cada movimento da pedagogia que trazemos, com base em Tílio (2021), propõe um modo diferente de pensar a relação desses componentes, mantendo a premissa do GNL de não os dispor em uma ordem específica, uma sequência.

Nesse aspecto, a PdM pode ser pensada a partir de dois pontos: o ponto de partida e o de chegada de uma unidade didática. Esses dois pontos seriam representados respectivamente pela *prática situada* e pela *prática transformada*. Os outros dois elementos, segundo Tílio (2021), são inerentes à proposta, deveriam permear toda a prática, não sendo necessária a marcação de suas presenças, uma vez que deveriam ser onipresentes.

O Quadro 5 a seguir representa o significado que Tílio (2021) atribui a cada um dos elementos.

**Quadro 5** – Elementos da PdM interpretados por Tílio (2021)

| <b>PRÁTICA SITUADA</b>  | <b>INSTRUÇÃO EXPLÍCITA</b>   | <b>ENQUADRAMENTO CRÍTICO</b>   | <b>PRÁTICA TRANSFORMADA</b>  |
|---|--|--|--|
| Criar condições práticas que os alunos sejam situados (como se estivessem “imersos”) em práticas sociais que lhes sejam familiares e/ou que lhes pareçam relevantes. Realizar a retomada de conhecimentos e/ou caracterização de contextos socioculturais específicos, familiares e/ou relevantes para os aprendizes, que possibilitem tornar a aprendizagem significativa. | Construir uma metalinguagem crítica com o intuito de fomentar uma análise mais criteriosa dos objetos ensinados. O objetivo da instrução é promover um entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos por meio da descrição e interpretação de diferentes modos de significação, investindo notadamente na análise e exploração de gêneros e práticas discursivas. Não há um momento específico para a instrução; ela se dá ao longo da unidade curricular e/ou didática, conforme se faça necessário, de acordo com os objetivos desta, no intuito de transformar a prática situada em prática | Levar os estudantes ao domínio das práticas, trazidas para o contexto pedagógico, em direção à construção de práticas transformadoras com uma postura crítica. Almeja-se que os alunos tenham controle e consciência sobre suas práticas, não apenas em relação as relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e aos valores centrados em sistemas particulares de conhecimento e de práticas sociais (NLG, 1996), mas também em relação ao seu próprio processo de aprendizagem (instrução consciente). A criticidade não é dada ao aluno para que ele a consuma, mas precisa partir dele, caracterizando uma postura que o aluno precisa adotar ao longo de todo o processo pedagógico, e não apenas quando for requisitado. | Produzir novos conhecimentos e sentidos a partir de práticas e contextos situados dos alunos, que passam a ser transformados pelos próprios aprendizes por meio do processo pedagógico. Esse ponto de chegada não é um destino, mas uma meta (de várias) a ser atingida. E esse ponto de chegada (prática transformadora) poderá vir a se tornar ponto de partida (prática situada) para novos momentos de aprendizagem. |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | transformadora.<br>Não se trata de<br>uma instrução<br>centrada no<br>professor e com<br>excesso de<br>prescrição. |  |  |
|--|--|--|--|

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Tílio (2021, p. 36-38).

Considerando essa (re)interpretação, Tílio (2021) propõe também uma nova representação gráfica dos elementos da PdM, a qual nos apropriamos como uma possibilidade de materialização pedagógica em currículos e materiais didáticos. A figura a seguir representa como a prática situada e a prática transformada (prática transformadora) podem estabelecer uma relação retroalimentada, permeada pela instrução explícita (instrução) e pelo enquadramento crítico (postura crítica).

**Figura 4 – (Re)interpretação da PdM**



**Fonte:** Tílio (2021, p. 39).

Reiteramos, assim, que essa visão que Tílio (2021) apresenta dos quatro elementos, pensando em construir práticas de sala de aula alinhadas os pressupostos do GNL, se concilia com a visão de Pinheiro (2016) que apresentamos acima. Ao pensarmos a didatização dos multiletramentos pelo viés prática/texto, a instrução explícita e o enquadramento crítico são centrais nesse processo, eles devem permear todo o percurso pedagógico. Não basta o professor mobilizar o contexto dos estudantes no início de uma situação didática e depois ignorar esse contexto e os

saberes dos estudantes, em favor de uma metalinguagem excessiva, alinhada apenas ao letramento dominante.

Segundo Pinheiro (2016), se “a ideia é conceber a origem e o ambiente a partir do qual o texto seria construído, o uso da metalinguagem por meio da instrução explícita deveria ser o corolário das práticas dos estudantes no contexto escolar, e não o contrário” (p. 529). Para exemplificar, consideremos

o caso de um grupo de alunos que, sem nunca ter aprendido nada sobre planos e ângulos de câmera, produz um vídeo sobre homofobia para um projeto temático e intuitivamente faz uso de um ângulo de câmera *contra-plongé* – câmera abaixo do nível dos olhos, voltada para cima – para filmar um personagem homofóbico, com intuito de mostrar o poder do discurso desse personagem na sociedade em que vive (p. 529).

O GNL reconhece no Manifesto que há limitações em considerar a *Prática Situada* como única base para a pedagogia. Um dos argumentos é que essa *Prática Situada* “[...] não necessariamente cria alunos ou comunidades que podem criticar o que estão aprendendo em termos de relações históricas, culturais políticas, ideológicas ou centradas em valores (GNL, 2021 [1996], p. 135)”. Mas, ao que nos parece, na construção dos currículos atuais, o fato de os objetos de ensino ou o contexto de aprendizagem partirem das vivências e experiências dos alunos já seria o suficiente para justificar que a proposta de ensino está alinhada à PdM.

Em aplicações posteriores a publicação do Manifesto do GNL, Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) reformulam os quatro componentes da PdM (prática situada, instrução aberta/explicita, enquadramento crítico e prática transformada) para processos de conhecimento “mais imediatamente reconhecíveis” (p. 75). O Quadro 6 a seguir mostra como essa relação foi estabelecida:

**Quadro 6** – Relação entre Processos de conhecimento e os Componentes da PdM

|  |                       |
|--|-----------------------|
| Experienciando (o conhecido e o novo)        | Prática situada       |
| Conceitualizando (por nomeação e por teoria) | Instrução explícita   |
| Analisando (funcional e criticamente)        | Enquadramento crítico |
| Aplicando (apropriada e criativamente)       | Prática transformada  |

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020, p. 74-75).

Esses processos de conhecimento, segundo os autores, “captam a variedade

de diferentes tipos de atividade que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem (p. 74)”. Os autores defendem que é preciso que os educadores revejam as abordagens de ensino para os letramentos junto aos processos de conhecimento, dizendo que “[...] o objetivo do esquema de processos de conhecimento não é o de prescrever um percurso pedagógico “correto”, mas sim o de fornecer aos professores ferramentas para mapear os caminhos que eles já seguem ou poderão vir a seguir (p. 158)”.

Esse movimento, desta forma, pode focar mais uma determinada abordagem do que outra, dependendo da intenção do plano de ensino ou dos objetivos de aprendizagem. Isso posto, os processos de conhecimento exigem que os professores

reflitam propositalmente sobre como devem trabalhar os movimentos epistêmicos que fazem em suas salas de aula, podendo, assim, justificar suas escolhas pedagógicas com base nos objetivos e resultados de aprendizagem para indivíduos e grupos (p. 75).

A Figura 5 a seguir demonstra como os quatro movimentos epistêmicos foram traduzidos em processos de conhecimento por Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020).

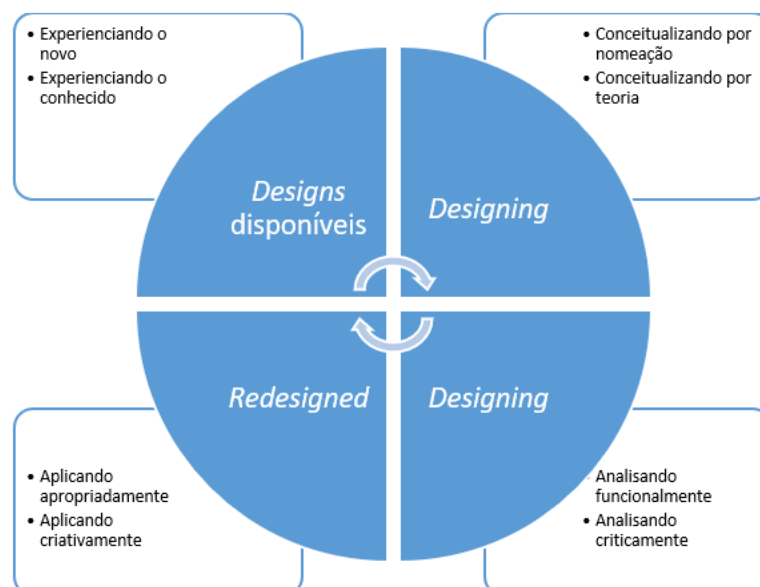
**Figura 5** – Processos de conhecimento no planejamento escolar

| EXPERIENCIANDO  |   | APLICANDO   |   |
|---|---|---|---|
| O conhecido   | O novo  | Apropriadamente   | Criativamente   |
| Estar no mundo do aluno<br><br>Fazer uso do conhecimento e da experiência anteriores do aluno, formação da comunidade, interesses pessoais, experiência concreta, motivação individual, o cotidiano e o familiar.       | Estar em novos mundos<br><br>Introduzir novas experiências aos alunos – reais e/ou virtuais. O “novo” é a partir da perspectiva do aluno para construir sentido, pois pode ter elementos familiares.  | Fazer as coisas da maneira adequada<br><br>Agir sobre o conhecimento de maneira esperada, previsível ou típica, com base no que foi ensinado. Envolve a transformação do aluno e exige que ele tenha oportunidades para demonstrar sua compreensão e seu aprendizado. | Fazer as coisas de maneiras interessantes<br><br>Fazer coisas de maneiras interessantes, ao levar o conhecimento e os recursos de uma determinada configuração e adaptá-los a uma configuração diferente – tomando algo de seu contexto familiar e fazendo com que funcione em outro lugar. |
| CONCEITUALIZANDO  |   | ANALISANDO  |   |
| Por nomeação  | Com teoria  | Funcionalmente  | Criticamente  |
| Conectar o mesmo tipo de coisa<br><br>Identificar novos conceitos/ideias/temas, incluindo resumo, termos generalizados, convenções, recursos, estruturas, definições e regras. Nomear é o primeiro passo para entender. | Conectar diferentes tipos de coisas<br><br>Generalizar e sintetizar conceitos, vinculando-os, compreendendo como contribuem para o todo, generalizando os relacionamentos de causa e efeito. E se...? | Pensar sobre o que algo faz<br><br>Examinar a função ou lógica do conhecimento, ação, objeto ou significado representado. Para que serve? O que isso faz? Como funciona? Qual é sua estrutura, função ou quais são suas conexões? Quais são suas causas/efeitos?      | Pensar em quem se beneficia<br><br>Interrogar os propósitos humanos, as intenções e os interesses do conhecimento, de uma ação, de um objeto ou de significado representado. Quais são suas consequências individuais, sociais e ambientais? Quem ganha? Quem perde?                        |

**Fonte:** Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020, p. 76).

Considerando ainda que a PdM é uma proposta voltada para o ensino dos multiletramentos, em que o “o quê” é o *design*, o objeto de ensino e, ao mesmo tempo, o processo de aprendizagem, e o “como”, os processos de conhecimento que devem ser considerados no planejamento de currículos e práticas de ensino; reiteramos o que Pinheiro (2016) enfatiza: para que a correlação entre “o quê” e o “como” possa ser feita, é preciso que os quatro elementos sejam partes constitutivas do processo de *design*. Para ilustrar, fazemos a seguinte representação (Figura 6):

**Figura 6** – Aprendizagem por designs e processos de conhecimento



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020).

Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) explicam, ainda, que cada processo de conhecimento tem suas raízes históricas nas abordagens pedagógicas da alfabetização/letramento que predominaram em diferentes épocas, a

abordagem didática tem estado presente desde o início dos tempos modernos, um período que se inicia aproximadamente a partir da invenção da imprensa, no século XV, e, no século XIX, tornou-se a base da educação obrigatória em massa. A abordagem autêntica, por sua vez, que adota uma perspectiva de aprendizagem centrada na criança ou “naturalista”, também tem algumas raízes intelectuais antigas provenientes das ideias do filósofo do século XVIII Jean-Jacques Rousseau e, posteriormente, das teorias e práticas educacionais de educadores “progressistas” do início do século XX, como Maria Montessori e John Dewey. Por fim, as abordagens funcional e crítica se constituem, em grande parte, a partir da segunda metade do século XX (p. 81).

A abordagem didática tem relação com a psicologia behaviorista, que

estuda a aquisição de conhecimento [...], com sua teoria de estímulo-resposta ou recompensa-punição. Os educadores behavioristas desenvolvem currículos que são cuidadosamente sequenciados, que progridem em etapas, até chegarem ao “domínio” de um conteúdo ou disciplina (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 98).

O trabalho pedagógico, nessa abordagem, é tipicamente individualizado, pautado na ciência cognitiva, valoriza o raciocínio dedutivo e a conceitualização. Esses processos envolvem instrução explícita e esquemas acadêmicos: conceitos, instancias factuais, características e relações entre conceitos.

Quanto à motivação para a aprendizagem, motivações extrínsecas podem ser estabelecidas, por exemplo, no modelo IRA (iniciação – resposta – avaliação), o professor inicia com uma pergunta, o aluno responde e o professor avalia a resposta usando frases como: “Muito bem!” ou “Isso não está certo”.

A abordagem autêntica

se orienta para o processo e se centra no aluno. A versão recente mais mencionada dessa abordagem é chamada de “construtivismo”, no qual os alunos constroem seus próprios significados, internalizando o conhecimento e o reconstruindo para si, com o apoio de um professor experiente (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 116).

O papel do professor, nessa abordagem, é menos centralizado, os alunos passam a ter um papel ativo, pois a motivação é desencadeada pela participação. Os alunos também são incentivados a interagir uns com os outros e a participar de atividades colaborativas.

O conteúdo, na abordagem autêntica, é culturalmente apropriado e sensível aos interesses, necessidades e origens dos estudantes; a identidade é um ponto de partida para autoconstrução de significados.

A abordagem funcional se aproxima “do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, no âmago da psicologia sociocultural de Vygotsky [...]: a zona entre o que uma criança pode realizar sozinha e aquilo que pode fazer com assistência de um par mais competente” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 136).

Nessa concepção de aprendizagem, aprender é um processo social, em que a linguagem é aprendida na interação com outros mais capazes.

Por fim, a abordagem crítica, segundo Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020),

pauta-se em duas vertentes, que estão interligadas. Uma delas é a “alfabetização crítica”, representada por Paulo Freire, que “consiste em processos de pensamento e atividades de reflexão sobre a realidade social” (p. 155). A outra vertente é chamada de “pós-moderna”, “que reconhece um mundo de diferenças extraordinárias e irreconciliáveis [...]” (p. 155).

Essa abordagem pluralista não reconhece “mais um cânone literário superior e uma forma-padrão oficial da língua nacional, [...] a língua como algo fixo e abstrato” (p. 156). Desse modo, o professor é entendido como um facilitador que valoriza as vozes e expressões dos alunos, que são centrais nos processos de aprendizagem.

O Quadro 7 abaixo resume a relação dessas abordagens pedagógicas relacionadas aos processos cognitivos, com base em Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020):

**Quadro 7 –** Relação entre abordagens didáticas e processos de conhecimento

| ABORDAGENS | PROCESSOS ENFATIZADOS  | EXEMPLOS DOS PROCESSOS  |
|------------|--|---|
| Didática   | <b>Conceitualizar nomeando:</b><br>Ensino de conceitos abstratos que podem ser aplicados em contextos gerais.  | Ler textos literários de “alto valor cultural”;<br>Aprender termos gramaticais e conceitos literários;<br>Aprender regras ortográficas e gramaticais e as escolas literárias.   |
| Autêntica  | <b>Experienciar o conhecido:</b><br>Tem como ponto de partida os interesses, as experiências e as motivações dos alunos.   | Explorar os interesses próprios na leitura e a voz pessoal na escrita.  |
| Funcional  | <b>Analisar funcionalmente:</b><br>Preocupa-se em descobrir como os textos são estruturados para servir a diferentes propósitos.   | Analisar como diferentes tipos de textos servem a propósitos sociais distintos;<br>Dominar gêneros textuais socialmente reconhecidos.   |
| Crítica    | <b>Analisar criticamente:</b><br>Propõe-se a interrogar as motivações relacionadas aos significados comunicados, produção de textos/sentidos que se envolvam com o mundo de maneira reflexiva. | Desenvolver voz e identidade pessoais;<br>Trabalhar agendas sociais e vieses de textos;<br>Construir textos, incluindo textos das novas mídias digitais, que expressam identidades, os interesses e as perspectivas dos aprendizes. |

**Fonte:** Adaptado de Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020, p. 74; 84).

Cabe destacar que, segundo os autores, para desenvolver letramentos é totalmente adequado que o professor faça escolhas metodológicas com raízes em cada uma das abordagens. A concepção de “pedagogia” para esses estudiosos está associada “ao conjunto de maneiras de construir conhecimento por meio de

movimentos intencionais com diferentes tipos de saber [...] (p. 80)”. Isso quer dizer que “a pedagogia se constitui como um *design*”, ou seja, professores e alunos podem utilizar os processos de conhecimento entrelaçados de forma variada, mas cuidadosamente planejada e consciente, para atingir diferentes objetivos de aprendizagem em uma disciplina ou em uma área do conhecimento na escola.

Nossa intenção, nesta seção, não foi apontar um único caminho de realização da PdM na prática, mas colocar em evidência as vozes do Sul, que tanto já contribuíram com os Estudos do Letramento, delineando possíveis caminhos de didatização da PdM que, mesmo publicado há mais de 30 anos, ainda suscita muito diálogo e projeta muitos ecos. A teoria construída aqui servirá como base para a continuidade no diálogo que estabeleceremos logo adiante com o Currículo Paulista e os professores da rede estadual de São Paulo sobre a PdM, entrando assim nessa rede de diálogos com o projeto internacional do GNL. Na próxima seção, traremos os conceitos teóricos relacionados ao currículo (prescrito, mediado, modelado, realizado e avaliado) e ao papel dos docentes frente ao currículo em ação.

## 1.2 ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO: O PAPEL DO PROFESSOR NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO

Conforme já tratamos na seção anterior, a BNCC fez uma adesão à PdM (GNL, 2021 [1996]. Segundo Ribeiro (2020), isso é notável já na apresentação das dez competências<sup>20</sup> gerais da base, que trazem de forma implícita os discursos presentes no Manifesto do GNL, sobretudo ao abarcar a crescente diversidade linguística e cultural, a cultura digital e as mudanças sociais desencadeadas pela globalização, que afetam o mundo do trabalho, a vida pessoal e a vida cidadã.

Podemos afirmar, assim, que a nossa discussão curricular partiu da base, mas o que é a base? A base pode ser definida como currículo? Para responder a esses questionamentos, nos pautamos em Macedo (2018), que chama a atenção para o

---

<sup>20</sup> “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)<sup>3</sup>, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (Brasil, 2018, p. 8).

discurso oficial do Ministério da Educação (MEC) sobre a BNCC, como algo distinto do currículo, sob o argumento de que ela não se reduz a uma lista de competências. As frases “a base é a base” do Ministro Renato Janine, na primeira versão da BNCC, ou o lema “Educação é a base”, subtítulo do documento, ainda que sejam propagadas com boa intenção, no sentido de ser “a base para outras conquistas”, carrega outro sentido: “a assunção de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro” (p. 28).

Macedo (2018) alerta que essa distinção não deve "escamotear que a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para currículo" (p. 29). Na visão da autora, a BNCC tenta se colocar como um "patamar comum" ou um saber socialmente prescrito que, embora afirme ser apenas uma "base" sobre a qual os currículos serão construídos, acaba por projetar uma identidade normativa que limita a imprevisibilidade da educação.

Nesse sentido, temos que a BNCC se nega a filiar-se ao conceito de “currículo formal” e pretende ser interpretada como “currículo em ação”, esses conceitos são termos clássicos advindos do

campo do currículo que pretende dar conta de que os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas. Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo (Macedo, 2018, p. 29).

A BNCC é um currículo formal/escrito para os estados brasileiros, mas as escolas e os professores não dialogam diretamente com ela ao planejar e construir suas práticas, mas sim com o currículo do estado ao qual atuam, que aí sim ocupariam o posto de “currículo formal”.

A concepção de “currículo em ação” para o MEC é pautada pela lógica da implementação e aplicação. Segundo os recortes do documento extraídos por Macedo (2018), a BNCC e os currículos possuem "papéis complementares", onde as aprendizagens essenciais "só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação" (MEC, 2017, p. 16). Nessa perspectiva, o "em ação" é entendido como uma etapa posterior de execução técnica, na qual estados, municípios e escolas adaptam e aplicam localmente o que já foi formalmente prescrito pela Base, mantendo a fidelidade aos objetivos nacionais.

Já na concepção de Macedo (2018), fundamentada em autores como Greene e Dewey, o currículo em ação deveria ser compreendido como currículo vivido, um espaço aberto às "experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula". A autora critica a visão do MEC por entender que nela o currículo em ação é apenas uma "releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação".

Para Macedo, o verdadeiro currículo em ação deveria ir além do planejado e do projetado, permitindo que a educação ocorra como um processo de subjetivação que faz jus ao mundo da vida do aluno, algo que a rigidez de um currículo nacional torna difícil conceber. Porém, para "a BNCC, a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação" (p. 30).

Como a BNCC não se projeta como "currículo formal" ou na concepção de Sacristán (2017), "currículo prescrito", ela intenciona ser o "currículo apresentado", ou seja, o currículo interpretado pelos professores, profissionais da educação (formadores, redatores de prescrições e guias curriculares, autores de materiais didáticos) e pelos materiais.

Segundo Sacristán (2017), o

currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. É o que Beauchamp (1981) chamou de sistema curricular. Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo (p. 109).

O autor complementa ainda que aplicar

o conceito de currículo somente a alguns desses processos ou fases, além de ser parcial, cria um *puzzle* de perspectivas difíceis de integrar numa teorização coerente. Se encontrarmos concepções tão diferentes sobre o que é o currículo, deve-se em parte ao fato de que se centram em alguma das fases ou momentos do processo de transformação curricular. Por isso, em certa medida, todas elas são parciais e, de alguma forma, contêm parte da verdade do que é o currículo (p. 101).

Nesse sentido, tomaremos, a partir de agora, os níveis de concretização do currículo, como uma forma de nomear e, ao mesmo tempo, contextualizar quais

tensões e embates permeiam o processo de implementação curricular do Currículo Paulista (2019a, 2020).

A primeira esfera de concretização curricular é a proposta oficial ou o currículo prescrito. Segundo Sacristán (2017), a política curricular é

um condicionamento da realidade prática de educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e a margem de atuação que os professores e os alunos têm nela (p. 107).

Isto posto, o autor também define a que se refere quando menciona “política curricular”, sendo ela uma política específica da política educativa, que envolve toda decisão e condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo, ou seja, a teoria e a prática. Ela também planeja os campos de atuação dos diferentes agentes moldadores do currículo.

Assim sendo, o currículo prescrito, parte integrante dessa política, segundo Sacristán (2017, p. 109-111) constitui a definição oficial do que deve ser ensinado, especialmente na educação básica. Ele não é apenas uma lista de conteúdos, mas um conjunto de orientações e normas que organizam o ensino. Essa configuração não é neutra; ela reflete as decisões e o controle exercidos pelas instâncias políticas e administrativas, que regulam o sistema educativo e estabelecem os códigos que os professores devem seguir.

Em nosso contexto, por exemplo, a ideia de uma base comum, para Sacristán, estaria ligada a ideia de uma escola comum, porém, o fato de existirem em nossa sociedade

diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer outra cultura normatizadora – não é uma decisão neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extracurriculares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique de fora dela (p. 111).

Retomando a análise que Macedo (2018) faz da BNCC, ela argumenta que a estruturação da base em torno de competências e habilidades representa o retorno de uma racionalidade técnica e sistêmica, inspirada em modelos comportamentalistas clássicos. Ao definir competência como a mobilização de saberes para resolver demandas práticas, o documento transforma o conhecimento em uma meta

mensurável e em um *standard* para avaliações em larga escala. A autora destaca ainda que a fragmentação dessas competências em habilidades descritas de forma codificada (letras e números), os famigerados códigos alfanuméricos, resgata abordagens tecnicistas das décadas de 1950 e 1960, servindo menos como um ponto de partida pedagógico e mais como uma descrição rígida do comportamento esperado ao final do processo.

Do ponto de vista político, essa organização curricular parece ter a intenção deliberada de fortalecer o controle estatal sobre o trabalho docente e os resultados escolares. A utilização de códigos e descrições comportamentais minuciosas cria um imaginário de precisão e vigilância, sinalizando que a implementação da Base será rigorosamente monitorada por sistemas de avaliação externa, como os do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Assim, o currículo organizado por competências atua como um dispositivo de padronização que visa reduzir a autonomia das redes de ensino, assegurando que o "currículo formal centralizado" seja replicado de forma inequívoca, utilizando a avaliação como um mecanismo de coerção para garantir a conformidade dos sistemas educativos.

Do mesmo modo, o Currículo Paulista (doravante CP), que está no nível do currículo prescrito para professores, gestores escolares e demais agentes moldadores do currículo no estado, se organiza pelas mesmas competências e habilidades da Base, tendo como eixo organizador as dez competências gerais.

O CP (que será apresentado com mais detalhes nas seções de análise desta tese) apresenta dois documentos oficiais, o "Currículo Paulista – etapas da educação infantil e do ensino fundamental" (São Paulo, 2019a) e o "Currículo Paulista – Ensino Médio" (São Paulo, 2020). Os dois documentos são separados devido ao período de elaboração, que acompanhou o movimento da Base. A parte relativa ao Ensino Médio foi publicada em ano posterior a do fundamental na Base, assim também ocorreu com o CP, só que a Base atualizou o documento unindo as duas partes, e o CP não.

O segundo nível de concretização curricular é o que Sacristán (2017) define como "currículo apresentado" aos professores. O currículo prescrito, segundo o autor, é pouco operacional para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores. Soma-se a essa condição, outras razões de ordem diversa, que fazem com que o professor dependa de elaborações mais concretas dos currículos prescritos, realizadas fora de sua prática.

Das razões mencionadas por Sacristán, destacamos duas que consideramos relevantes para este trabalho: a formação de professores e as condições nas quais se realiza o trabalho dos professores.

Primeiramente, a formação docente, tanto no nível fundamental quanto no médio, muitas vezes não oferece o suporte técnico e teórico necessário para que o professor assuma o controle total de seu plano de ensino. Essa fragilidade formativa alimenta a ideia de que a competência do professor pode ser "substituída" por orientações externas, fazendo com que ele recorra a materiais prontos para suprir as dúvidas sobre o que e como ensinar.

Acrescido disso, as condições profissionais precárias, como a sucateação da carreira docente no Brasil, por exemplo, sufocam a iniciativa pedagógica. A sobrecarga de trabalho, caracterizada pelo excesso de alunos, demandas burocráticas e a correção de tarefas, consome o tempo que deveria ser destinado ao planejamento intelectual. O trabalho escolar acaba se tornando uma resposta imediata ao cotidiano, onde o planejamento prévio se mostra insuficiente para dar conta da realidade vivida. Nesse contexto de escassez de tempo e exaustão, os mediadores curriculares (como apostilas, plataformas, cadernos de atividades) deixam de ser apoios para se tornarem indispensáveis, já que oferecem uma estrutura organizada que o sistema, na prática, não permite que o professor desenvolva de forma autônoma.

Com base na tese de doutorado de Polizeli (2023), a configuração dos mediadores curriculares na rede estadual de São Paulo é marcada pela centralidade dos materiais produzidos pela Secretaria da Educação (SEDUC-SP). O suporte principal, à época de sua pesquisa, era composto pelos cadernos do *Currículo em Ação* (que serão aqui também analisados), destinados a professores e alunos, somados ao material *Aprender Sempre*. Este último, embora tenha surgido originalmente como um recurso emergencial de apoio durante a pandemia de Covid-19 em 2020 para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, passou por adaptações posteriores para se alinhar às habilidades do Currículo Paulista. Polizeli (2023) destaca que esses instrumentos não servem apenas como apoio pedagógico, mas como ferramentas de indução que articulam o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, frequentemente fruto de parcerias com o setor privado, como os Parceiros da Educação (acrescentamos o Instituto Reúna e o Instituto Ayrton Senna).

Além dos cadernos, a política de implementação do Currículo Paulista se materializa em um conjunto robusto de materiais de apoio e diretrizes de formação que tendem a restringir gradualmente a liberdade criativa e decisiva do professor. Através da divisão de habilidades essenciais e do programa Inova Educação<sup>21</sup>, a gestão estadual estabeleceu, em 2023, uma trilha de aprendizagem rigorosa que deve ser seguida pelas escolas. Essa estrutura se completa com a reorganização das Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), centralizadas, no período do estudo, entre a escola, Diretoria de Ensino e o Centro de Mídias<sup>22</sup> (CMSP). Segundo Polizeli (2023), esse modelo político-administrativo resulta em uma drástica redução da autonomia docente, uma vez que o professor se encontra cercado por mediadores que pré-definem seu planejamento e limitam a execução de projetos didáticos autorais, forçando-o a se tornar um executor de diretrizes governamentais padronizadas.

Atualizando esse cenário, a partir de 2023, a SEDUC-SP iniciou a implementação de uma série de plataformas educacionais desenvolvidas por agentes externos à SEDUC-SP, por exemplo, *Alura* (tecnologia/programação), *Odilo* (leitura), *Árvore* (leitura), *Speak* (inglês); e a Redação Paulista (plataforma desenvolvida pela SEDUC), que reativou o componente curricular de Redação, de forma apartada da disciplina de Língua Portuguesa A adoção dessas plataformas educacionais também alterou os tempos e espaços do currículo e funcionam como mediadores curriculares.

O material didático produzido e distribuído pela SEDUC-SP para as aulas dos componentes da Formação Geral Básica (Língua Portuguesa, por exemplo), deixou de ser “cadernos de atividades” e passaram a ser disponibilizados em formato de arquivos de apresentação para projeção digital (slides). Destacamos que nesses materiais houve uma redução drástica ou quase total de orientações metodológicas aos docentes, o que causa total limitação à ação do professor, afetando o próximo nível de concretização curricular que apresentamos a seguir.

O terceiro nível de concretização curricular, com base em Sacristán (2017), o “currículo moldado” pelos professores. Tendo em vista que reconhecemos

---

<sup>21</sup> O Programa Inova Educação teve vigência na gestão de 2019 a 2022 na SEDUC-SP, por meio dele foram implementados componentes da parte diversificada do currículo: Projeto de Vida; Eletiva; e Tecnologia.

<sup>22</sup> CMSP: Plataforma de transmissão de aulas e formações criada pela SEDUC-SP em 2020 para o período de aulas remotas. A plataforma teve continuidade até 2023, em 2024 foi substituída pela Sala do Futuro, passando a agregar outras plataformas de ensino e o diário de classe do professor.

o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca (p. 165).

Sacristán (2017) critica a redução do docente à figura de um mero executor técnico, visão esta que é sustentada por uma racionalidade científica que fragmenta o ensino em uma lista de competências e habilidades comportamentais mensuráveis. Ele defende que a docência não pode ser comparada a profissões técnicas ou instrumentais (como a medicina ou a arquitetura), pois a natureza do conhecimento pedagógico e os dilemas éticos da educação rejeitam modelos fechados de normas precisas. Assim, a atividade de ensinar é apresentada como um campo de atuação complexo que não se deixa aprisionar nem pelo tecnicismo burocrático, nem por uma visão estritamente administrativa.

A partir dessas reflexões, Sacristán (2017) com base em Tanner e Tanner (1980), coloca que é possível identificar diferentes graus de autonomia e agência docente em relação ao currículo, de acordo com o grau de independência que é dado ao profissional. O autor organiza a atuação do professor em três níveis, apresentados, no Quadro 8 a seguir, que vão desde a execução técnica subordinada à prescrição externa até uma postura investigativa e autoral, em que o docente assume o papel de intelectual crítico e transformador da sua própria prática.

**Quadro 8** – Níveis de autonomia docente em relação ao currículo

| <b>NÍVEL DE ATUAÇÃO</b>      | <b>DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE</b>  | <b>AUTONOMIA</b>  |
|------------------------------|--|---|
| <b>Imitação e Manutenção</b> | O professor atua como seguidor estrito de livros didáticos e guias curriculares, cumprindo padrões pré-estabelecidos.                | <b>Mínima:</b> Não questiona o material; atua como servidor público técnico para implementar modelos de "cima para baixo".          |
| <b>Mediação e Adaptação</b>  | O professor interpreta e ajusta as inovações e materiais oficiais às condições concretas de sua escola e à realidade de seus alunos. | <b>Intermediária:</b> Aproveita os recursos disponíveis, mas realiza uma prática aperfeiçoada pela adaptação e interpretação local. |
| <b>Criação e</b>             | O professor (e seu coletivo)   | <b>Máxima:</b> Atua sob a lógica da   |

| NÍVEL DE ATUAÇÃO | DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE   | AUTONOMIA  |
|------------------|--|--|
| Geração          | diagnostica problemas, formula hipóteses de trabalho e busca soluções criativas para o ensino. | pesquisa-ação; avalia, cria novos caminhos, planeja e seleciona materiais de forma independente. |

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Sacristán (2017, p. 179).

Neste trabalho, por reconhecermos que o professor opera, em maior ou menor grau, como agente mediador do currículo, e levando em consideração o papel de *designer* posto pelo CP, a partir das premissas da PdM, investigaremos currículo em seu nível prescritivo, apresentado e modelado pelos professores, considerando suas percepções sobre a PdM na prática, seja por meio dos mediadores curriculares ou pela formação continuada que a SEDUC-SP oferece.

Por fim, Sacristán (2017) apresenta mais dois níveis de concretização, que discorreremos aqui brevemente, pois esses níveis não são escopo da nossa pesquisa.

Com base na pesquisa de Polizeli (2023) sobre a rede estadual de São Paulo, o quarto nível de concretização curricular, com base em Sacristán, o “currículo em ação” é definido como a prática viva e fluida que ocorre dentro da sala de aula. Diferente do planejamento estático, este conceito abarca a complexidade das interações humanas, onde valores e imprevistos pedagógicos se entrecruzam, tornando a prática algo difícil de ser totalmente capturado por coordenadas simples. No contexto paulista, embora o professor utilize os mediadores oficiais (como o Currículo Paulista), o currículo em ação é o momento em que a teoria se torna ação real, exigindo do docente um mergulho nos elementos subjetivos que emergem no cotidiano escolar e que nem sempre podem ser previstos no plano inicial.

Já o último nível de concretização curricular, o “currículo avaliado” (Sacristán, 2017) funciona como o estágio final de concretização, mas com um poder retroativo que molda todas as etapas anteriores. Segundo Polizeli, na SEDUC-SP, a avaliação é compreendida como um instrumento de controle e pressão: ao medir os “níveis de proficiência” e as aprendizagens alcançadas, o sistema gera dados que obrigam o professor a revisar sua própria prática. Assim, o currículo avaliado atua como um elemento cerceador, pois os resultados obtidos nas avaliações externas (como o SARESP) retornam ao cotidiano escolar como parâmetros normativos, pressionando

o professor a ajustar seu plano de ensino e suas escolhas pedagógicas para atingir os padrões de desempenho esperados pelo estado.

A fim de ilustrar todo o sistema curricular que apresentamos, a Figura 7 a seguir, elaborada a partir da obra de Sacristán (2017), organiza os níveis de concretização curricular na política curricular.

**Figura 7** – Processo de desenvolvimento do currículo



**Fonte:** Elaborada pela autora, com base em Sacristán (2017, p. 103).

Finalizando a seção em tela, a apresentação dos diferentes níveis de concretização curricular revela que o processo de implementação da BNCC e do CP não é uma jornada linear, mas um campo de forças em constante tensão. Enquanto o

discurso oficial tenta reduzir o currículo a uma "base" técnica e pragmática, voltada para a utilidade futura no mercado, autores como Macedo (2018) e Sacristán (2017) denunciam o esvaziamento da autonomia docente diante de uma racionalidade sistêmica que prioriza o controle e a padronização.

No estado de São Paulo, essa dinâmica é acirrada pela onipresença de mediadores, desde cadernos de atividades até, mais recentemente, plataformas digitais externas que, ao operarem no nível do "currículo apresentado", acabam por limitar (ou quase) o papel do professor ao de um executor técnico. Assim, a implementação do CP, ao utilizar a avaliação (currículo avaliado) como mecanismo de coerção e as plataformas digitais como novos balizadores da prática, desafia a concepção de currículo como espaço de subjetivação e diversidade de experiências, culturas, saberes; fatores esses que o Manifesto do GNL aponta como centrais na construção de currículos alinhados às suas concepções; consolidando um modelo de governança que, embora se pretenda inovador, resgata velhas práticas de controle sobre o trabalho pedagógico.

Na seção seguinte, apresentaremos o recurso linguístico da intertextualidade, o conceito, as categorias e as classificações das quais nos apropriamos para realizar a análise dos dados, com o objetivo de reconhecer o tipo de diálogo que o currículo do estado de São Paulo estabelece com o Manifesto da PdM (GNL, 1996).

### 1.3 O DIÁLOGO PELA INTERTEXTUALIDADE

Cavalcante (2025) explica que o conceito de intertextualidade surgiu no âmbito da crítica literária, com a autora Julia Kristeva (1974), a qual colocava que "todo texto é realmente um mosaico de citações de outros textos" (p. 145-146). Tal definição é construída no postulado bakhtiniano do dialogismo, "conforme o qual qualquer enunciado é resposta a enunciados anteriores e potencializa o surgimento de outros enunciados, quer imediatos, quer distantes" (p. 146).

Um pouco mais tarde, Gérard Genette (1982) passa a estudar os processos intertextuais no discurso literário; e mais adiante, Piègay-Gros (1996), reorganiza a proposta de Genette, aplicando o fenômeno também à literatura. A proposta de Piègay-Gros é apresentada por Cavalcante (2012) conforme a Figura 8 a seguir.

**Figura 8** - Relações intertextuais para Piègay-Gros



**Fonte:** Cavalcante (2012), *apud* Carvalho (2018, p. 32).

Ao discutir o conceito de intertextualidade, Carvalho (2018) retoma a obra de Genette (2010), cujo foco reside na *transtextualidade*. Este termo é definido de forma ampla e abstrata como o conjunto de conexões, sejam elas evidentes ou ocultas, que vinculam um texto a outros.

Para Genette, a intertextualidade, uma das cinco categorias de transtextualidade, possui um sentido mais restrito do que o senso comum costuma atribuir. Ela é compreendida como uma “relação de copresença”, na qual um texto se faz materialmente presente dentro de outro. Sob essa ótica, a intertextualidade manifesta-se em três graus de explicitude:

a citação (com aspas, com ou sem referência), forma mais explícita e literal; a alusão, menos explícita e menos literal, exigindo maior percepção do leitor para que se dê a (re)construção do sentido planejado; e o plágio, empréstimo literal, não declarado e, portanto, a forma menos explícita (Carvalho, 2018, p. 21).

Carvalho (2018) expande essa visão ao observar que a citação não depende exclusivamente de aspas ou sinais tipográficos para existir. Para a autora, o fator determinante é a “literalidade” do trecho incorporado. Mesmo sem marcas formais, o intertexto pode ser recuperado se os elementos retomados forem parte do conhecimento compartilhado e do repertório cultural dos interlocutores, garantindo assim a continuidade do sentido.

Em sua tese, Carvalho (2018) enfatiza a diferenciação entre citação e alusão, na visão de Genette, que reside primordialmente na forma de incorporação do texto-fonte: enquanto a primeira se caracteriza pela transcrição fiel e pelo uso de marcas

gráficas ou sintáticas explícitas (como aspas e verbos de dizer), a segunda ocorre de maneira sutil e indireta, podendo sofrer alterações formais ou manifestar-se apenas por referências que exigem do leitor um conhecimento prévio ou cultural para a sua identificação.

Já pelos estudos de Piègay-Gros (2010), Carvalho (2018) afirma que houve um refinamento na teoria de Genette ao elevar a intertextualidade ao *status* de categoria central, ampliando sua concepção anteriormente restritiva. Sua principal contribuição reside na reorganização das relações textuais em dois eixos fundamentais: as relações de copresença e as de derivação (essas não serão abordadas aqui neste estudo, pelo recorte que fizemos).

Com isso, Carvalho (2018) pontua que Piègay-Gros avança ao estabelecer gradações de implicitude e explicitude para os casos de copresença e ao introduzir a "referência" como um novo subtipo, mantendo a essência do pensamento de Genette, embora ainda limitada ao universo literário.

As relações de copresença, para Piègay-Gros (2010), caracterizam-se pela inserção material de fragmentos de um texto em outro, tendo a citação como seu modelo principal devido ao elevado nível de explicitude e ao uso de marcas formais e tipográficas. A grande inovação da autora, como destaca Carvalho (2018), é a introdução do conceito de referência, que se diferencia por promover uma retomada explícita de uma obra anterior sem a necessidade de transcrição literal; nesse caso, o diálogo intertextual estabelece-se por meio da remissão a elementos específicos, como títulos, nomes de autores ou personagens, garantindo a identificação do intertexto por vias que não dependem da citação direta.

Para Carvalho (2018), a distinção entre alusão e referência reside na forma como o texto-fonte é evocado e na presença de marcas de identificação. Enquanto a alusão é uma remissão indireta e sutil, que pode sofrer alterações formais e depende fortemente da competência do leitor para identificar o intertexto em obras clássicas ou populares, a referência, novidade teórica herdada de Piègay-Gros, é definida como uma retomada explícita que, embora não utilize a citação literal (transcrição de trechos), identifica claramente a obra original por meio da menção a elementos específicos, como títulos, nomes de autores ou de personagens.

A crítica de Carvalho (2018) a essa organização reside na fragilidade dos critérios utilizados para separar tais categorias, que muitas vezes se sobrepõem. A autora aponta que a classificação de Piègay-Gros ainda é fortemente centrada em

critérios formais e tipográficos, o que limita a análise de textos que não pertencem ao universo literário. Para Carvalho, a fronteira entre a alusão (indireta) e a referência (explícita, mas não literal) pode ser tênue, sugerindo que a distinção entre esses recursos deveria considerar mais a função pragmática e o modo de processamento do sentido do que apenas a presença de marcas superficiais no texto.

Nesse ponto, concordamos com Carvalho (2018), porém, nesta tese, optamos por ainda considerar como categorias de análise a referência e a alusão, conforme propõe Piègay-Gros, como elementos distintos. Sendo assim, nossas categorias são compostas pela intertextualidade por copresença: a citação; a referência e a alusão. O plágio foi descartado por motivos óbvios, ao analisarmos um documento oficial e documentos institucionais, a chance de haver plágio é muito remota, devido aos eu caráter ilegal.

Ao fazermos o exercício de identificar as categorias, não só por marcas tipográficas, mas pelo sentido, poderemos identificar o que está explícito e o que está implícito no ato de o currículo e seus agentes mencionarem um texto/discurso alheio, como é o caso aqui da PdM, para então concluirmos como ela está incorporada às concepções teóricas e práticas, se na intenção da explicitude há concordâncias ou discordâncias e se na intenção da implicitude há ressonâncias ou dissonâncias.

Assim, Koch; Bentes e Cavalcante (2012) explicam a classificação de Piègay-Gros da seguinte maneira: a citação “torna visível a inserção de um texto em outro” (p. 127). Ao selecionar códigos tipográficos, o enunciador marca para o coenunciador a relação intertextual “pela ligação entre textos, unidades simbolicamente fechadas, com começo, meio e fim” (p. 127); a referência, num grau mais baixo de explicitude, não se realiza por marcas tipográficas, não é autoevidente, exige do coenunciador um conhecimento prévio do texto a que pertence, faz remissão direta; e a alusão está num grau mais baixo da referência, as autoras a consideram como “uma espécie de referenciação indireta, como uma retomada implícita, uma sinalização para o coenunciador de que, pelas orientações deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente não dito” (Cavalcante, 2006, *apud* Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 127).

De acordo com essas classificações, neste trabalho, consideraremos como referente (texto-fonte) o Manifesto do GNL publicado em 1996, bem como suas traduções para o português feitas pelo próprio enunciador ou por outros autores. Como citação, as porções de texto extraídas do Manifesto; como referência, menções

ao título, aos autores ou às palavras-chave: multiletramentos, *designs*, *designing*, *redesigned*, instrução explícita, prática situada, enquadramento crítico, prática transformada; como alusão, menções a outros referentes não tão evidentes, mas que se relacionem com os “o que” e o “como” da PdM. Na seção dos elementos metodológicos e na seção de análise dos dados retomaremos essas categorias, detalhando-as com maior precisão.

Adotamos a reorganização proposta por Piègay-Gros, que expande a proposta de Genette ao estabelecer diferentes graus de explicitude na incorporação do texto-fonte. Essa taxonomia foi adotada por acreditarmos ser possível identificar não apenas a presença do texto alheio, mas o nível de adesão e as ressonâncias/dissonâncias discursivas presentes no processo de implementação de sistema curricular que será analisado. Interessa-nos, essencialmente, compreender o posicionamento teórico e prático da rede estadual frente à PdM. Na seção seguinte, apresentaremos as características metodológicas do estudo, bem como a sua configuração.

## 2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo trata dos aspectos metodológicos desta pesquisa, que é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico (André, 2023), de cunho interventivo (Rajagopalan, 2006).

### 2.1 ABORDAGEM E TIPOLOGIA DA PESQUISA

Segundo André (2013), a pesquisa qualitativa tornou-se popular entre os pesquisadores da área da educação nos anos 80. A autora defende que o conceito desta abordagem não tem sido discutido suficientemente. Para além da dicotomia qualitativo-quantitativo, ela busca superar a visão reducionista que associa quantificação com positivismo. Em sua argumentação, ela cita que é possível uma pesquisa utilizar basicamente dados quantitativos, e em sua análise, apresentar uma dimensão qualitativa, marcada pelas escolhas do quadro teórico e pela presença dos valores apresentados pelo pesquisador. Portanto, cabe, antes de tudo, esclarecermos de que tipo de pesquisa estamos falando, antes de qualquer posicionamento sobre a abordagem:

As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos. (ANDRÉ, 2013, p. 28).

Em busca de uma conceitualização para a abordagem qualitativa, destacamos o conceito apresentado por Paiva (2019), segunda a autora, a pesquisa qualitativa é aquela que

[...] acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. ix). Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. Esse tipo de pesquisa é também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística (p. 13).

Associados à abordagem qualitativa, há diferentes tipos de pesquisa, segundo André (2023), a pesquisa etnográfica, o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisação. Vamos pontuar, aqui, os dois primeiros tipos, a começar pela pesquisa

etnográfica, depois o estudo de caso, e então o estudo de caso etnográfico.

André (2023) explica que a etnografia, etimologicamente definida como “descrição cultural”, é um “esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade” (p. 32). Na área da educação, esse tipo de pesquisa tem um enfoque diferente, segundo a autora, “O que tem sido feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (p. 32). Alguns requisitos da etnografia não são cumpridos pelos investigadores das questões educacionais, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. Um trabalho pode ser caracterizado como do tipo etnográfico se fizer uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (André, 2023).

Outras características importantes para identificação de um estudo etnográfico também são apontadas por André (2023), como a ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais, a preocupação com o significado (o pesquisador deve tentar apreender e retratar a visão pessoal dos participantes), o trabalho de campo (em sua manifestação natural, o que faz com que a pesquisa seja conhecida também como naturalística), a descrição e a indução (uso de grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, reconstruídos pelo pesquisador em forma de palavras), por fim, a busca pela formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem, ou seja, visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

O estudo de caso é outro tipo de investigação que vem sendo utilizado, segundo André (2023), há muitos anos na pesquisa educacional, “mas dentro de uma concepção bastante estrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula” (p. 36).

Em nossa investigação, selecionamos a Diretoria de Ensino Região de Piraju (DER Piraju), uma unidade regional que faz parte da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEDUC-SP). Investigamos particularmente, como os professores desta unidade, em formação continuada, apreendem a Pedagogia dos Multiletramentos por meio de suas experiências com o currículo estadual, sem, contudo, desconsiderarmos que esta unidade está ligada a um contexto maior, a

SEDUC-SP e que, portanto, normatiza e sistematiza o currículo, imprimindo nele uma concepção de como promover a Pedagogia dos Multiletramentos na prática em uma rede de ensino.

O estudo de caso etnográfico, como afirma André (2023), só surgiu recentemente na pesquisa educacional, e para

[...] que seja reconhecido um estudo de caso como um estudo etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso é escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (p. 37).

Quanto às razões para a escolha dessa metodologia, André (2023) diz que dependem daquilo que o pesquisador quer saber, ou seja, do problema e das questões de pesquisa que ele definiu. Por meio das argumentações de diversos autores<sup>23</sup>, André (2023) chega a seguinte síntese:

[...] o estudo de caso etnográfico deve ser utilizado: (1) quando se está interessado numa instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo; (2) quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; (3) quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; (4) quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno; e (5) quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (p. 66).

Partindo disso, nossa investigação identifica-se com esse tipo de pesquisa, pois, além de definirmos uma instituição particular (a SEDUC-SP, representada pela DER Piraju), local de trabalho da autora deste texto, esta pesquisa se interessa mais em como a PdM é proposta na teoria, no Currículo Paulista (São Paulo, 2019a, 2020), e na prática, por meio dos materiais de apoio (Currículo em Ação; MAPPA) e da formação continuada. Além disso, faz parte do nosso escopo testar a hipótese de que, no contexto brasileiro, paulista, o currículo valida mais o conceito teórico dos

---

<sup>23</sup> Como Stake (1985; 1988); Kenny e Grotelueschen (1980); Merriam (1988) e Yin (1988).

multiletramentos do que a sua “pedagogização”, ou seja, não propõe na prática a sistematização escolar da PdM proposta no Manifesto de 1996.

Ainda sobre o estudo de caso etnográfico, André (2023) discorre sobre algumas qualidades ou requisitos esperados do pesquisador, caso desenvolva esse tipo de investigação. Dentre essas qualidades, destacamos o pesquisador como principal instrumento de geração e análise dos dados. Para tanto, sensibilidade, criatividade, empatia, consciência de seus valores, crenças e princípios e como eles afetam ou podem afetar os dados, são alguns requisitos:

[...] se valer basicamente de sua intuição, de sua criatividade e de sua experiência pessoal quando tiver que olhar para o material [...] para tentar apreender os conteúdos, os significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações nele contidos. Isso vai acontecer durante o período mais sistemático da análise (já que esta ocorre em todo o desenrolar do estudo). Nesse momento o pesquisador vai fazer uma leitura interpretativa dos dados, recorrendo sem dúvida aos pressupostos teóricos do estudo, mas também às suas intuições, aos seus sentimentos, enfim, à sua sensibilidade. É esse movimento de vaivém de empiria para a teoria, e novamente para a empiria, que vai tornando possível a descoberta de novos conhecimentos (p. 79).

Quanto ao objetivo intervencionista, sendo esta pesquisa da área da Linguística Aplicada, coadunamos com Rajagopalan (2006), que apresenta rejeição à Linguística que se fundamenta no princípio neopositivista da neutralidade do cientista. Ao repensar o papel da Linguística Aplicada (LA), o autor defende que a atividade linguística é uma prática social e “qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal” (p. 163). Rajagopalan propõe uma Linguística Crítica (LC) e intervencionista, referindo-se a teóricos<sup>24</sup> que assumem a posição de que:

[...] o trabalho do linguista não pode se dar ao luxo de se considerar encerrado quando atingir um certo grau de adequação observacional ou descritiva [...] Os pesquisadores que trabalham na linha de LC entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política. Eles percebem que, ao proporem suas análises, estão tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam, isto é, intervir na realidade que aí está. Nesse sentido, têm plena consciência de que são ativistas políticos (p. 163).

Além de interpretarmos e compreendermos o problema, é nossa intenção e, ao

---

<sup>24</sup> Fowler & Kress, 1979; Hodge & Kress, 1979; Fairclough, 1989, 1992, 1995; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Chilton, 1985; Wodak, 1989; Cameron *et alii*, 1992.

mesmo tempo, nosso papel, assumirmos uma posição e intervirmos na realidade representada, levando em conta a natureza social do fenômeno linguístico. Ao tomarmos conhecimento da situação, podemos agir em nossa prática como formadores de professores e na própria formação continuada em curso na rede de ensino estadual.

Na seção seguinte, aprofundaremos um pouco mais o cenário de pesquisa da Linguística Aplicada na formação de professores.

## 2.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E A PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A pesquisa em Linguística Aplicada (LA), segundo Moita Lopes (2013), coloca o sujeito social como crucial em sua subjetividade e intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo, assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. A procura por grandes generalizações não é o foco das pesquisas na área, mas o que importa são a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas a poder na sua produção (Moita Lopes, 2013). Dessa forma, esta pesquisa inserida nesse campo, apresenta certas características apresentadas pelo autor, ou seja, de natureza qualitativa, preocupa-se com a o idiossincrático, o particular e o situado, ou seja, procura compreender um cenário amplo e complexo de implementação curricular e formação de professores, pela perspectiva e pela voz dos professores, sujeitos imersos nesse cenário e em constante transformação.

Na área da LA, exerço o papel de estudante da pós-graduação e pesquisadora; na educação básica, desde 2019, assumi a função de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico na Diretoria de Ensino - Região de Piraju, que passou a ser denominada Professor Especialista em Currículo (doravante PEC)<sup>25</sup> a partir de 2022. No papel de professora da rede estadual, sou sujeito em constante formação, buscando compreender novas formas de ensinar. Na função de formadora, é crucial

---

<sup>25</sup> Os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), passaram a ser denominados PEC (Professor Especialista em Currículo), de acordo com a Resolução SEDUC n°60, de 13-07-2022, DOE – Seção I – 14/07/2022 – Pág.23-24. Disponível em:

[https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2022%2fexecutivo+secao+i%2fjulho%2f14%2fpag\\_0023\\_578dfa0ee99dd7841843358c39da4941.pdf&pagina=23&data=14/07/2022&caderno=Executivo%20I](https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2022%2fexecutivo+secao+i%2fjulho%2f14%2fpag_0023_578dfa0ee99dd7841843358c39da4941.pdf&pagina=23&data=14/07/2022&caderno=Executivo%20I) Acesso em 08 fev. 26.

[https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2022%2fexecutivo+secao+i%2fjulho%2f14%2fpag\\_0024\\_3af41f5f08fad5b0a76f55076d1f402b.pdf&pagina=24&data=14/07/2022&caderno=Executivo%20I](https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2022%2fexecutivo+secao+i%2fjulho%2f14%2fpag_0024_3af41f5f08fad5b0a76f55076d1f402b.pdf&pagina=24&data=14/07/2022&caderno=Executivo%20I) Acesso em 08 fev. 26.

estar atenta às necessidades de formação dos professores que atuam na rede (organização curricular, práticas de linguagem, novos gêneros etc.) e, ao mesmo tempo, atender a agenda de formação da SEDUC-SP (desenvolvimento do currículo, avaliação e recuperação, materiais didáticos, metodologias de ensino etc.). Para tanto, é preciso compreender os professores em sua subjetividade e intersubjetividade, ou seja, como o seu modo de ser e agir profissional foi socialmente construído.

Como formadora, entendo a formação continuada como em um espaço de reflexão sobre teoria e prática, um espaço investigativo, considerando o contexto em que atuam os professores envolvidos, formação é diferente de cursos de treinamentos e capacitação, nesses últimos subjaz a ideia de formação para “compensar as deficiências de formação profissional do professor ou disseminar concepções e práticas pedagógicas mais atuais” (Weisz, 2003, p. 118).

No entanto, nesse papel também vejo que uma tendência está em curso, devido ao excesso de trabalho sobre os coordenadores escolares (os formadores em serviço, no local de atuação), por exemplo: metas altas de observação de aulas que desqualificam a formação pós-observação, o excesso de aplicação e tabulação de avaliações externas, gestão de uma alta quantidade de dados gerados pelas plataformas de aprendizagem; ocupam o tempo do coordenador pedagógico que poderia ser dedicado à formação continuada, tendo como perspectiva a práxis<sup>26</sup>.

A principal consequência disso é a centralização (na SEDUC-SP) ou terceirização da formação continuada dos professores. No estado de São Paulo, é cada vez mais frequente observarmos a presença de formadores do setor privado formando os professores da rede (profissionais das plataformas digitais contratadas por exemplo), além de formações cada vez mais focadas em como utilizar determinadas ferramentas digitais (plataformas) ou materiais didáticos; e cada vez menos focadas no porquê utilizar, no objetivo de ensino.

Nesse sentido, Tiroli e Jesus (2022) identificam, ao analisarem os documentos BNC-Formação (Brasil, 2020a) e BNC- Formação continuada (Brasil, 2020b), construídos a partir das competências e habilidades da BNCC para orientar e parametrizar os cursos de formações de professores, que essas diretrizes corroboram

---

<sup>26</sup> “Se refere à indissociável relação entre a teoria e a prática, com intuito de promover ações transformadoras (Tiroli; Jesus; 2022, p. 14)

uma perspectiva de formação de professores como indivíduo voltado à solução de problemas práticas do cotidiano da profissão, uma visão reducionista do exercício da docência. Quando assumi uma nova função na educação paulista, em 2019, como formadora de formadores (professores coordenadores) e de professores, não só eu passava por uma transição, os professores da rede estadual também, a rede de ensino como um todo (formadores, equipe curricular), com a construção de um novo currículo, de um novo modelo de ensino, buscando uma nova realidade educacional, com novos componentes curriculares<sup>27</sup>, novas matrizes curriculares e novos materiais didáticos (com a implementação do Novo Ensino Médio e do Programa Inova)<sup>28</sup>.

Por isso, após dois anos atuando como formadora, retornei ao meu papel de pesquisadora (num exercício contra-hegemônico, já que as universidades estão praticamente extintas dos cursos de formação continuada da educação básica<sup>29</sup>), com o intuito de compreender como a formação continuada da rede impacta a implementação de um novo currículo, principalmente a sua coerência na abordagem da PdM.

Ao buscar aprofundar meus conhecimentos sobre o atual contexto educacional, de que forma todas essas mudanças impactaram o ensino de língua portuguesa na educação básica, eu posso compreender melhor meu papel como uma parte responsável da formação continuada da rede, além de poder compartilhar esse conhecimento com outros formadores e instituições responsáveis pela formação docente.

Para tanto, empenhei-me em realizar este estudo no campo da LA, que nos últimos tempos, segundo Kleiman (1998), apresenta-se de cunho etnográfico, ou seja, estabelece um parentesco com a metodologia etnográfica de geração de dados em contextos naturais.

---

<sup>27</sup> Projeto de Vida, Eletiva, Tecnologia e componentes do novo ensino médio, que traziam em seu bojo competências e habilidades das áreas do conhecimento (Linguagens, Ciência Humanas, Ciências da Natureza e Matemática).

<sup>28</sup> O Inova Educação foi um Programa criado pela SEDUC-SP em 2020, com o propósito de promover o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduzir a evasão escolar; melhorar o clima nas escolas; fortalecer a ação dos professores e criar vínculos com os alunos. Nesse sentido, foram implementadas inovações curriculares, com a inserção na grade curricular de componentes como Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida e Eletivas. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/tire-suas-duvidas-sobre-o-inova-educacao/> Acesso em 31 jan. 26

<sup>29</sup> A SEDUC-SP diminuiu drasticamente a oferta de cursos em parceria com universidades. A importância do movimento de a SEDUC ofertar/divulgar cursos dessa natureza está ligada à questão de evolução na carreira docente. Cursos de atualização só tem validade para o plano de carreira desde que validados pela EFAPE (órgão interno da SEDUC que promove formações).

[...] De fato, a pesquisa é geralmente referida como “de cunho etnográfico” a fim de caracterizar o parentesco com a metodologia de coleta de dados, em contextos naturais, mas a caracterização poderia muito bem referir-se ao caráter híbrido da pesquisa quanto ao papel da teoria na construção e análise do problema. [...] Se por um lado a incorporação de métodos interpretativos é uma decorrência esperada numa área de pesquisa que se preocupa com a descoberta da realidade social, por outro, ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromisso com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (p. 60-61).

Segundo a autora, a teoria, na pesquisa em LA, de cunho etnográfico, é utilizada não só na formulação do problema, mas também em sua resolução. Sendo assim, os objetivos teóricos visam tanto a descrição e o entendimento de uma determinada realidade social, quanto a uma postura crítica, que não se esgota na descrição, mas também questiona essa realidade.

Os contextos naturais, aos quais a autora se refere, relacionados à pesquisa na formação de professores, podem apresentar abordagens metodológicas que visam o conhecimento de:

(a) alunos e alunos-professores em formação nas suas interações como seus docentes universitários; (b) professores em atuação na sala de aula, pondo em evidência seus processos de formação; (c) professores refletindo sobre suas práticas; (d) professores interagindo com seus colegas no cotidiano escolar, para mencionar algumas (Kleiman, 2001, p. 21).

Considerando esses elementos, este trabalho abarca, principalmente, o item “c” (professores refletindo sobre a sua prática e sobre como modelam/interpretam o currículo), pois, na formação continuada dos professores de língua portuguesa, é possível não só o estudo teórico da PdM (GNL, 1996), como ainda a reflexão sobre como uma visão teórica estrangeira foi adaptada para a realidade das escolas públicas brasileiras, em um currículo estadual. Isso foi proposto durante o curso *online* que formulamos e realizamos na DER Piraju, em que o grupo de cursistas produziu reflexões importantes, coletivamente, sobre suas práticas e a forma como concebe a PdM durante essa ação de formação continuada.

## 2.3 CONTEXTO

A pesquisa foi realizada em um dos 91 órgãos regionais da SEDUC-SP, a Diretoria de Ensino Região de Piraju (DER Piraju). O estudo envolveu os profissionais

com formação em Letras, prioritariamente os professores que atuam, em sala de aula, no componente de Língua Portuguesa, nas 16 escolas jurisdicionadas pela DER Piraju. O período que delimitamos para a geração dos dados abarca os anos de 2020 a 2023, pois, em termos de produção e disponibilização dos novos materiais didáticos alinhados ao Currículo Paulista (ensino fundamental e médio), a implementação teve início em 2020, com o ensino fundamental, e concluiu-se em 2023, com a disponibilização do material *Currículo em Ação*<sup>30</sup> para a terceira série do ensino médio, bem como dos materiais didáticos para os componentes dos aprofundamentos curriculares (itinerário formativo do novo ensino médio), para as segundas e terceiras séries do ensino médio.

Na próxima subseção, apresentaremos, de forma mais ampla, os dois contextos ligados à pesquisa: o macro, a SEDUC-SP ; o micro, a Diretoria de Ensino Região de Piraju (uma das 91 sedes regionais da Secretaria da Educação).

### 2.3.1 Contexto macro: a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

O site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo<sup>31</sup> (SEDUC-SP) traz a informação de que a instituição é a maior rede de ensino do Brasil, com cerca de 5,3 mil escolas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE). Desses servidores, 190 mil são professores e mais de 5 mil são diretores de escolas. Pelo portal “Dados Abertos da Educação”<sup>32</sup>, no próprio site da SEDUC-SP, obtém-se a informação de que, no segundo semestre de 2023, somente nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio, o número de matrículas dos estudantes era de 2.461.444.

As escolas do estado de São Paulo são acompanhadas e supervisionadas por profissionais que atuam nos órgãos regionais, ao todo, a SEDUC-SP possui 91 Diretorias de Ensino Regionais (DER).A seguir , a imagem do mapa retirado do

---

<sup>30</sup> Caderno de sequências de atividades produzidas pela equipe curricular da COPED (SEDUC-SP), a partir das competências e habilidades presentes no Currículo Paulista. O material atendia todos os anos e série da rede estadual e foi utilizado entre os anos de 2019 e 2023.

<sup>31</sup>O site da SEDUC-SP pode ser acesso pelo link: <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/> Acesso em 10 jan 25.

<sup>32</sup> O portal Dados Abertos da Educação, gerenciado pela SEDUC-SP pode ser acessado pelo link: [https://dados.educacao.sp.gov.br/search/field\\_topic/matr%C3%ADculas-na-rede-18/type/dataset?sort\\_by=changed](https://dados.educacao.sp.gov.br/search/field_topic/matr%C3%ADculas-na-rede-18/type/dataset?sort_by=changed)



formação continuada dos professores da rede estadual. Essa formação ocorre de várias formas: por meio de cursos autoinstrucionais ou com tutoria, na modalidade virtual e a distância, no AVA; pela formação dos integrantes do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino<sup>34</sup>, em encontros presenciais ou virtuais diretamente com os formadores de nível central; pelas ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) transmitidas virtualmente para professores de todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática)<sup>35</sup>; e, mais recentemente, em 2023, por meio do programa de formação denominado Multiplica<sup>36</sup>, que se trata de formação por pares virtual e a distância, um professor da própria rede, que esteja com aulas vigentes, forma os pares do mesmo componente, compartilhando seus conhecimentos e práticas, seguindo uma agenda com temas de formação determinados pela EFAPE.

Destacamos também o papel da COPED, que responde por toda a parte pedagógica da SEDUC-SP, tem como atribuições elaborar, atualizar e normatizar o currículo da Educação Básica, além de propor diretrizes pedagógicas e definir materiais e recursos educacionais, inclusive para uso e implementação de tecnologias<sup>37</sup> no ensino fundamental e médio. A COPED também produziu os materiais didáticos de apoio à implementação do currículo (Currículo em Ação, Aprender Sempre, MAPPA), mais recentemente, o Material Digital<sup>38</sup> (a partir do segundo semestre de 2023), indicados para uso na sala de aula, distribuindo-os de forma impressa e digital, para estudantes e professores. Os autores dos materiais são professores da própria rede, afastados/designados para atuar na sede da SEDUC-

---

<sup>34</sup> Responsáveis diretos pela formação dos coordenadores das escolas e dos professores que atuam nas escolas da Diretoria de Ensino.

<sup>35</sup> Os docentes acompanhavam pelo menos um tempo de 45 minutos, do total de aulas destinado à formação continuada em sua carga horária (que poderia chegar ao máximo de sete aulas de 45 minutos).

<sup>36</sup> Segundo a página da EFAPE (SEDUC-SP), “O Programa Multiplica SP #Professores, iniciativa da SEDUC-SP implementada pela EFAPE, foi criado para enriquecer o ensino ao valorizar o conhecimento e as práticas docentes. Fundamentado na colaboração entre pares, o programa conta com formadores que são professores dos mesmos componentes curriculares e das mesmas etapas de ensino dos participantes de cada formação. Para alcançar seus objetivos, o programa conta com o apoio dos responsáveis EFAPE Multiplica, dos Professores Especialistas em Currículo (PEC Multiplica) e dos Professores Multiplicadores”. Mais informações estão disponíveis pelo link: <https://multiplicasp.educacao.sp.gov.br/professores/>

<sup>37</sup> Desde 2023, a COPED está implementando plataformas tecnológicas nas aulas, por exemplo, Redação Paulista, Leia SP (Odilo), Khan Academy, Matific, Alura etc.

<sup>38</sup> Desde o 2º semestre de 2023, a COPED (SEDUC-SP) passou a disponibilizar para os professores materiais em formato de documentos PDF ou PPT, com atividades produzidas pela equipe curricular desta coordenadoria. Cada arquivo corresponde a uma aula de um componente curricular, com atividades organizadas a partir das habilidades do Currículo Paulista.

SP, em São Paulo, e profissionais externos selecionados por um processo seletivo, contratos para se dedicar exclusivamente a elaboração de materiais didáticos.

Esse segmento também avalia o currículo trabalhado na rede estadual, ou seja, produz e aplica avaliações externas, de processo e de sistema. Todo bimestre, os estudantes realizam uma prova elaborada pela SEDUC-SP que avalia as habilidades do Currículo Paulista trabalhadas no período (avaliação de processo), e, anualmente, a SEDUC-SP, em parceria com a Fundação Vunesp, avalia o sistema de ensino (escolas municipais e estaduais), por meio do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Por conseguinte, o estado elabora o currículo, define suas matrizes curriculares, implementa, por meio da formação continuada e materiais didáticos, e também avalia o currículo implementado, utilizando esses resultados para embasar a criação de programas educacionais e políticas públicas na área da educação.

Ademais, cabe acrescentar que o período pandêmico de Covid-19 afetou por quase dois anos letivos inteiros, de março de 2020 a dezembro de 2021, os processos de ensino e aprendizagem, bem como a formação de professores, com a restrição social e a impossibilidade de as aulas e de outras atividades pedagógicas ocorrerem presencialmente. Após o anúncio da quarentena como medida para conter os avanços do contágio da doença pelos órgãos governamentais de saúde, as aulas estiveram suspensas na rede estadual entre os meses de março e abril de 2020 e, após esse período, a SEDUC-SP, seguindo protocolos do plano de contingência do governo estadual paulista, estabeleceu que as aulas retornariam de forma remota, nos formatos *online*. Essa decisão foi muito criticada socialmente, já que uma significativa parcela de estudantes, sem acesso à internet e a aparelhos tecnológicos, não puderam acompanhar as aulas neste formato.

Mesmo nessas condições emergenciais, a SEDUC-SP optou por continuar o processo de implementação de um novo currículo. Os novos materiais (os cadernos de sequências de atividades construídos pela rede estadual de acordo com as competências e habilidades do Currículo Paulista elencadas para cada ano e série da educação básica, denominado Currículo em Ação) foram disponibilizados bimestre a bimestre para que os professores continuassem o trabalho. Em contrapartida, a formação continuada dos professores, de início, passou a ser mais centralizada (feita pela secretaria e pelas diretorias de ensino, com poucos momentos reservados para a escola) e teve um foco maior nas novas formas de ensinar (não presencial ou

híbrida), nas tecnologias como mediadoras do processo de aprendizagem e na recuperação da aprendizagem, já os estudos sobre a transição curricular (como o estudo aprofundado dos fundamentos pedagógicos do documento curricular e dos novos materiais de apoio) não foi prioridade neste período.

Num segundo momento, em meados de 2021, as formações para os professores, realizadas pela SEDUC-SP, tiveram como foco a recomposição das aprendizagens, com a elaboração e distribuição de um novo material, intitulado “Aprender Sempre”, para os componentes de Língua Portuguesa, Matemática e para a área de Ciências da Natureza. Este material foi elaborado a partir de algumas habilidades do Currículo Paulista para cada ano/série, priorizadas pela SEDUC-SP e tidas como “essenciais”, articuladas com habilidades de anos/séries/ciclos anteriores. As ATPC, nesse sentido, pautavam-se basicamente pelo estudo e preparo das aulas, baseadas nas sequências presentes nesse material.

Todo esse processo pelo qual passou a rede de ensino evidencia que a SEDUC-SP colocou em pauta, a partir de uma situação emergencial, o que deveria ter sido realizado gradualmente, a formação tecnológica do professor. No entanto, o letramento digital e a formação tecnológica é algo que deve ser desenvolvido progressivamente para que os professores acompanhem as mudanças tecnológicas e as incorporem em práticas educativas, evitando apropriações tecnicistas.

Se, antes da pandemia, utilizar a tecnologia de forma integrada na aula era uma opção, após esse período, é raro observarmos aulas que não utilizem algum recurso tecnológico. É fato que os multiletramentos estão mais presentes na escola com os novos meios de comunicação e interação que perpassam as aulas, porém, a sua integração ao componente de Língua Portuguesa por meio dos novos gêneros (digitais ou não) que combinam múltiplas linguagens e a sua sistematização no eixo da produção textual ainda não está consolidada no ensino, por ser muito recente a inserção da PdM no currículo.

Nesta subseção, foram apresentados alguns dados da SEDUC-SP, principalmente os que dizem respeito aos aspectos que abordaremos durante todo o trabalho: a produção curricular (documentos e materiais didáticos) e a formação continuada de professores. A seguir, trataremos do contexto da Diretoria de Ensino Região de Piraju, como é organizada, qual sua função, especialmente sobre a formação continuada e sobre o acompanhamento do desenvolvimento curricular na sala de aula.

### 2.3.2 Contexto micro: a Diretoria de Ensino Região de Piraju (DER Piraju)

A Diretoria de Ensino – Região de Piraju (DER Piraju) tem como sede o município de Piraju, localizado no sudoeste do estado de São Paulo, na região do Vale do Paranapanema, próximo à divisa com o estado do Paraná. A Diretoria foi criada por Decreto nº 26.583, publicado a 06 de janeiro de 1987, era denominada “Delegacia de Ensino” e tinha, na época, como jurisdicionados os seguintes municípios do estado: Coronel Macedo, Taquarituba, Barão de Antonina, Itaporanga, Piraju, Sarutaiá, Taguaí e Tejupá.

Passou a denominar-se Diretoria de Ensino – Região de Piraju, com a publicação do Decreto n.º 43.498, de 09 de abril de 1999, publicado em 10 de abril de 1999. Por meio do Decreto n.º 49.620, de 25 de maio de 2005, publicado em 26 de maio de 2005, é alterada a área de jurisdição para os seguintes municípios, que permanecem até hoje: Fartura, Óleo, Manduri, Piraju, Taguaí, Sarutaiá, Tejupá e Timburi. A Figura 10 é um recorte do aplicativo “Maps”, em que marcamos todos os municípios jurisdicionados atualmente a DER Piraju e a proximidade com a divisa do estado do Paraná.



no PEI – Programa de Ensino Integral<sup>42</sup>.

A estrutura da DER Piraju é formada pelos centros e núcleos assim nomeados: Gabinete – Dirigente Regional de Ensino; Equipe de Supervisão de Ensino – ESE; Núcleo Pedagógico – NPE; Assistência Técnica – AT; Núcleo de Apoio Administrativo – NA; Centro de Recursos Humanos –CRH; Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura – CAF; Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar – CIE.

Dessa organização institucional, destacamos o NPE<sup>43</sup>, responsável pelo acompanhamento pedagógico junto às escolas e pela formação continuada na região. Os profissionais que atuam no NPE são todos do Quadro do Magistério<sup>44</sup> paulista e atuam na função de Professor Especialista em Currículo<sup>45</sup> e Coordenador de Equipe Curricular<sup>46</sup>. O papel desses profissionais é formar os coordenadores das escolas (principais responsáveis pela formação continuada na escola) e acompanhar as aulas dos professores, dando suporte também na formação pedagógica do professor, seja em reuniões presenciais na DER, seja na escola, de forma individual.

É na função de Professor Especialista em Currículo que conseguimos planejar e executar um curso *online* voltado especificamente para o Currículo Paulista de Língua Portuguesa, por meio do contato direto, acompanhamento presencial às aulas, em diálogo com os professores de língua portuguesa, potenciais cursistas, a partir da prática em sala de aula com os novos materiais de apoio ao currículo<sup>47</sup>. O objetivo do

---

<sup>42</sup> De acordo com o site do Programa Ensino Integral da SEDUC-SP, “O Programa foi criado em 2012 como estratégia para a melhoria do ensino, ao promover a educação integral dos estudantes em suas múltiplas dimensões (intelectual, física, socioemocional e cultural), por meio de diversas metodologias, tais como: Tutoria, Nivelamento, Protagonismo Juvenil, Clubes Juvenis, dentre outras. Ele está fundamentado em Princípios e Premissas que subsidiam o planejamento e o desenvolvimento das ações nas escolas que integram o PEI, visando à formação de estudantes autônomos, solidários e competentes. Site do Programa: <https://efape.educacao.sp.gov.br/ensinointegral/>

<sup>43</sup> Com a reorganização administrativa, passou a denominar-se Equipe de Especialistas em Currículo (EEC) em 2025. Manteremos NPE devido ao recorte temporal da pesquisa (2020-2023).

<sup>44</sup> Referente ao cargo de Professor.

<sup>45</sup> Segundo a Resolução SEDUC Nº 111, de 06 de dezembro de 2024, esta função poderá ser ocupada pelos docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade, ou seja, com estabilidade na carreira. Para atuar na função também é preciso ter, no mínimo três anos de experiência no magistério na rede estadual e possuir Licenciatura Plena.

<sup>46</sup> Materiais didáticos elaborados pela SEDUC-SP de acordo com as competências e habilidades presentes no Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019; 2020). São distribuídos gratuitamente em formato impresso e digital aos professores e estudantes de todos os anos e séries da educação básica.

<sup>47</sup> Cursos online, realizados em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), de forma autoinstrucional, são atividades típicas oferecidas pela formação continuada da rede estadual paulista. Ofertados pela EFAPÉ, oferecem certificados válidos para a contagem de horas necessárias para a evolução funcional no plano de carreira do magistério paulista. Por isso, ao planejarmos qual modelo seria mais adequado para a reprodução de uma situação de formação continuada, a fim de coletarmos as reflexões,

nosso trabalho (Analisar o diálogo entre a forma como a PdM é proposta na teoria, no Currículo Paulista (São Paulo, 2019a, 2020), e na prática, por meio dos materiais de apoio (Currículo em Ação; MAPPA) e da percepção dos professores de língua portuguesa) está diretamente ligado à essa função exercida na rede, uma vez que o principal objeto de trabalho do PEC é o currículo, na teoria e na prática, e a sua principal atribuição é orientar os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino.

Após apresentarmos o contexto sócio-histórico do período selecionado para a pesquisa, mostrando como a formação continuada e a produção de materiais são desenvolvidas na rede de ensino, passaremos, na seção seguinte, a descrever os procedimentos éticos realizados antes de iniciarmos a pesquisa de campo.

## 2.4 ÉTICA NA PESQUISA

A fim de estabelecer uma relação de diálogo e de confiança entre pesquisadora e participantes envolvidos, primeiramente, comunicamos a proposta de realização da pesquisa à Diretoria de Ensino Região de Piraju<sup>48</sup>, informamos sobre os objetivos e as intenções da pesquisa, bem como apresentamos uma cópia impressa do projeto. Após esse primeiro contato, entregamos a “Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante”, e com este documento assinado em mãos, demos início aos procedimentos de cadastro da pesquisa no Portal Plataforma Brasil<sup>49</sup>.

Antes de iniciarmos o processo de geração de dados, o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL, sob o número CAAE: 66997223.0.0000.5231. Após avaliação, o estudo foi registrado sob o Parecer nº. 5.914.643.

A partir disso, passamos aos trâmites internos para conseguir autorização da EFAPE para a realização do curso online. A CEC (Coordenadora de Equipe Curricular do Núcleo Pedagógico) fez o cadastro da ação formativa pretendida, que foi

---

interações, diálogos e produções dos professores sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e o Currículo Paulista, consideramos criar uma situação que tivesse maior semelhança com a que já ocorre naturalmente na rede.

<sup>48</sup> Mais precisamente nas figuras da Dirigente Regional de Ensino e da Coordenadora de Equipe Curricular (CEC) do Núcleo Pedagógico – esta última está na posição de superior imediato dos PEC.

<sup>49</sup> <https://plataformabrasil.saude.gov.br>

apresentada conforme o modelo exigido pela SEDUC-SP (Apêndice F). Após a autorização e a publicação da portaria no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 04/04/2023<sup>50</sup>, demos início à divulgação da pesquisa e aplicação dos instrumentos.

Durante a geração dos dados, procuramos deixar claro os objetivos, a maneira como os dados seriam utilizados, os termos de participação, os meios de divulgação e publicação da pesquisa, os benefícios e riscos, garantindo que cada participante lesse os “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE)<sup>51</sup> (Apêndices C e D) e tirasse suas dúvidas.

No momento de compartilhamento de responsabilidades e explicitação dos objetivos, foi preciso estabelecer acordos de maneira transparente. “Esses procedimentos éticos são fundamentais e quando tomados favorecem a aplicação dos diversos instrumentos, ao longo de um tempo razoável, e a qualidade das informações obtidas, em um clima de respeito e cumplicidade” (Vóvio; Souza, 2005, p. 51).

Durante a realização da pesquisa, procuramos nos aproximar de uma postura de respeito, buscando conhecer e observar como se formava a interpretação dos professores sobre a PdM *in loco* e ao mesmo tempo propondo um aprofundamento sobre o tema com leituras científicas, fazendo com que no jogo teoria e prática não houvesse sobreposições. Isso foi possível, em parte, porque ocupo uma função próxima dos participantes da pesquisa, meu papel de formadora era colado ao de pesquisadora. Segundo Kleiman (2001), isso

implica a existência de um contexto político mais amplo envolvendo pesquisa crítica que redefina a relação professora/pesquisador universitário e que evite contribuir para a desvalorização da professora, ao mesmo tempo em que busca contribuir com os instrumentos para seu letramento profissional (p. 50).

Kleiman ainda acrescenta que, quando o professor aceita a presença do pesquisador no contexto da educação básica, os riscos decorrentes dessa situação só podem valer a pena se os resultados da pesquisa são de fato para melhorar suas condições de trabalho, por meio de implementação de melhores programas de formação e educação continuada. Portanto, durante todo o período da realização

---

50

[https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2023%2fexecutivo+secao+i%2fabril%2f04%2fpag\\_0043\\_b7fa8e594722809b931f79cfb9db1dcf.pdf&pagina=43&data=04/04/2023&caderno=Executivo%20I](https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2023%2fexecutivo+secao+i%2fabril%2f04%2fpag_0043_b7fa8e594722809b931f79cfb9db1dcf.pdf&pagina=43&data=04/04/2023&caderno=Executivo%20I) Diário Oficial Poder Executivo - Seção I terça-feira, 4 de abril de 2023.

<sup>51</sup> Para cada situação, foi elaborado um modelo de termo diferente, para os professores que apenas responderiam ao questionário e para os professores que, além disso, participariam do curso online.

desta pesquisa, buscamos agir de maneira respeitosa e manter o diálogo sempre aberto, bem como exercer uma escuta ativa sobre as vivências e realidades dos professores participantes.

Por fim, nos comprometemos a preservar os dados dos participantes, conforme as diretrizes colocadas pelo Comitê de Ética<sup>52</sup> e divulgar os resultados da pesquisa ao seu término, no meio acadêmico e na educação básica, na própria formação continuada, com a continuação dos estudos sobre como a PdM é proposta pelos materiais da rede estadual e como ela, de fato, colocada em prática nas aulas de língua portuguesa.

Na próxima seção, descrevemos o processo de geração dos dados: critérios de seleção, instrumentos e coleta dos dados de pesquisa.

## 2.5 GERAÇÃO DOS DADOS E CORPUS DE ANÁLISE

No processo de geração e análise de dados, há de se considerar, conforme apontam Vóvio e Souza (2005), que a preocupação fundamental seja reunir um variado conjunto de informações que aproximem o pesquisador dos participantes, de suas histórias e práticas declaradas, da apreensão e da compreensão de suas realidades e do contexto sócio-histórico em que estão imersos. Para a constituição do *corpus*, foi necessário pensar quais instrumentos de pesquisa seriam mais adequados para cada situação.

Retomaremos aqui a perguntas de pesquisa e os objetivos, já apresentados na introdução deste trabalho, a fim de explicitarmos a escolha dos instrumentos e descrevermos o processo de coleta dos dados.

O objetivo geral, nesta investigação, é analisar se há diálogo entre a forma como PdM é proposta na teoria, no Currículo Paulista (São Paulo, 2019a; 2020), e na prática, por meio dos materiais de apoio (Currículo em Ação e MAPPA) que a SEDUC-SP produz e da formação continuada que oferece aos professores de Língua Portuguesa.

Primeiramente, vamos analisar como a PdM foi incorporada nos documentos curriculares Currículo Paulista (2019a, 2020). Para tanto, vamos demarcar as partes

---

<sup>52</sup> Sobre a segurança dos dados fornecidos, informando os participantes sobre os riscos (ainda que mínimos), salvando as respostas em mídia *offline* e preservando as verdadeiras identidades.

que correspondem aos componentes de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental Anos Finais, 6º ao 9º ano) e à área de Linguagens/Língua Portuguesa (Ensino Médio), para identificar pontos de diálogo com o Manifesto do GNL.

Na sequência, procuramos responder como a PdM é tratada nos materiais de apoio: “Currículo em Ação” e “MAPPA”, os materiais didáticos produzidos pela rede (mediadores curriculares) e utilizados em todas as escolas estaduais, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Para isso, selecionamos algumas atividades de cada material, relacionadas à produção de texto. O recorte das atividades terão como critérios: compreender uma sequência completa de atividades, que envolvam atividades de produção textual/semiótica; representar a Formação Geral Básica (FGB)/Língua Portuguesa, dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; e os Itinerários Formativos (Novo Ensino Médio), parte diversificada do currículo, com foco em Língua Portuguesa.

Como os materiais foram elaborados e aperfeiçoados entre os períodos de 2019 e 2023, priorizamos as versões de 2023, que além de serem mais atualizados na primeira fase de implementação (2020-2023), não se trata de uma versão preliminar (que não é definitiva). Quanto à escolha das sequências, priorizamos as que propõem um trabalho com gêneros textuais/discursivos contemporâneos. Com isso, atendemos ao nosso primeiro objetivo específico: analisar como a PdM é incorporada nos documentos curriculares Currículo Paulista (2019a, 2020) e nos materiais de apoio.

Outro questionamento que levantamos, ao fazermos o recorte da nossa investigação, foi sobre qual seria a percepção que os professores de língua portuguesa da rede estadual paulista têm sobre a PdM inserida na prática: materiais de apoio e formação continuada oferecida pela SEDUC-SP. Nesse sentido, escolhemos o questionário<sup>53</sup> com questões predominantemente abertas como instrumento de coleta de dados, com o objetivo de investigar a percepção dos professores de Língua Portuguesa sobre como a PdM é tratada nos materiais de apoio e na formação continuada. Realizamos um convite à participação no projeto de pesquisa, respondendo a esse questionário, todos os professores com aulas de língua portuguesa atribuídas no período (ano de 2023). Na oportunidade, aproveitamos para

---

<sup>53</sup> Denominamos esse instrumento como “Questionário A”, com o título de “Pedagogia dos Multiletramentos: formação continuada de professores de língua portuguesa da rede estadual paulista”. Foi disponibilizado por meio de um formulário eletrônico.

sondar o interesse em participar de mais formações que abordem a PdM

Esse instrumento, típico da abordagem quantitativa, “[...] é utilizado para estabelecer correlações e realizar análises com o intuito de generalizações nos resultados para um universo amplo de sujeitos ou eventos” (Vóvio; Souza, 2005, p. 58).

Apesar de comumente utilizado em pesquisas de abordagem quantitativa, o questionário também pode ser utilizado para coletar dados escritos, por meio de questões abertas, na busca de observar perfis, posicionamentos, interesses de um grupo maior de pessoas, algo que seria inviável com a entrevista. Assumimos, entretanto, o risco de que as respostas possam apresentar certo viés, especialmente quando as questões solicitam um posicionamento. Uma vez que o questionário será proposto por uma pessoa que ocupa uma função no órgão regional que apresenta a SEDUC-SP, haverá possibilidade de os professores formularem respostas que não “contrariem” a proposta presente no currículo. Sobre isso, acreditamos que não seja um fator que prejudique os resultados, mas um ponto de atenção para que durante a análise, consideremos essa situação.

O questionário foi aplicado no formato digital (ver modelo no Apêndice A), contendo 20 perguntas, sendo 3 do tipo “caixa de seleção”, em que o respondente aponta mais de uma opção de resposta, e 17 abertas. O endereço eletrônico do formulário foi encaminhado para os coordenadores das escolas, que disponibilizaram aos professores de Língua Portuguesa. Antes de responder, o participante teve que ler e assinalar a concordância com os termos colocados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (ver anexo).

Para facilitar o processo, conversamos pessoalmente com os coordenadores das escolas (Coordenadores de Gestão Pedagógica – CGP) em uma reunião na Diretoria de Ensino, buscando esclarecer os objetivos e as intenções de uso dos dados. Antes da disponibilização do formulário, explicamos claramente aos professores os objetivos da pesquisa e sobre como seria a utilização das respostas do questionário, por meio de um vídeo, exibido pelos professores em ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) na escola. A participação se deu mediante convite e não foi obrigatória. O questionário foi aplicado no período de 25 de abril a 12 de maio de 2023.

Após constatarmos o interesse dos professores em participar de mais formações sobre a PdM, propusemos um curso de aperfeiçoamento profissional na

modalidade *online* para os professores de Língua Portuguesa, em parceria com a Diretoria de Ensino de Piraju e a EFAPE. Por fim, o último questionamento que levantamos, foi se os professores de língua portuguesa apresentavam novas percepções sobre a PdM em materiais de apoio da SEDUC-SP após o curso.

A inscrição para o curso se deu mediante formulário eletrônico. Antes mesmo de abrimos o período de inscrições, ampliamos o convite a todos os professores com formação em Letras, mesmo que no período de realização das atividades estivessem com aulas atribuídas de outros componentes curriculares. Estendemos o convite também aos coordenadores das escolas que tivessem formação em Letras<sup>54</sup>.

O curso *online* teve como título “(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa – 1ª edição/2023” e foi organizado em três módulos de 15 horas cada, realizado em plataforma virtual (*Google Classroom*), de forma autoinstrucional (atividades individuais na plataforma) e com tutoria (atividades guiadas via devolutivas nas atividades ou videochamadas coletivas). As mediações ocorreram via aplicativos de mensagens, videochamadas ou presencialmente nas escolas, em horário de estudo dos professores.

O diferencial do curso elaborado para a geração de dados da pesquisa em relação aos cursos que são comumente ofertados pela EFAPE está na mediação, realizada por nós, também autoras do curso. Outro fator de diferenciação é o ambiente de realização das atividades, que não ocorreu em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mas em um aplicativo educacional do *Google* (*Google Classroom*). Porém, cabe ressaltar que isso não causou muita estranheza por parte dos participantes, uma vez que esse aplicativo foi amplamente divulgado e utilizado pelos professores no período pandêmico.

A seguir, apresentamos no Quadro 9 as informações principais do curso ofertado.

---

<sup>54</sup> Atribuímos como público do curso os seguintes cargos e funções: Coordenador de Gestão Pedagógica, Coordenador de Gestão Pedagógica Geral, Coordenador de Gestão Pedagógica por Área de Conhecimento, Professor de Ensino Fundamental e Médio, Professor Educação Básica I (PEB I), Professor Educação Básica (PEB II), todos pertencentes ao Quadro do Magistério (QM)

**Quadro 9** – Dados do curso “(Multi)letramentos no Currículo Paulista – Língua Portuguesa

| CATEGORIA                         | DESCRIÇÃO DETALHADA  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Temas Abordados</b>            | Pedagogia dos Multiletramentos (Traduções do Manifesto original).<br>Pedagogia dos Multiletramentos – adaptações de pesquisadores brasileiros (Rojo, Ribeiro, Pinheiro).<br>Análise de materiais didáticos do Currículo Paulista.<br>Produção de sites via ferramentas wiki. |
| <b>Duração do Curso/Período</b>   | Total de <b>45 horas</b> , divididas em três módulos de 15 horas cada.<br>Ofertado de 06/2023 a 12/2023.   |
| <b>Critério para Certificação</b> | Realização obrigatória dos <b>três módulos</b> que compõem o curso.<br>Realização mínima de 75% das atividades.  |
| <b>Modo de participação</b>       | Voluntária, por adesão.  |
| <b>Dados Gerados/ Atividades</b>  | Interações em fóruns e questionários.<br>Produções textuais (individuais e coletivas).<br>Relatos de experiência.<br>Elaboração colaborativa de um plano de aula baseado em situação real.   |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

No primeiro módulo do curso, os professores tiveram mais atividades individuais, com menos interação. Após as apresentações, o compartilhamento de expectativas e o levantamento de alguns conhecimentos prévios, que foram realizados em fóruns e questionários individuais, a atividade principal foi a realização em duas etapas da leitura do Manifesto do GNL na íntegra. A primeira parte foi do “por que” e do “o quê” dos multiletramentos. A segunda, do “como” dos multiletramentos. Para cada etapa, os professores tiveram um “guia” de leitura, elaborado especialmente para o curso, com comentários e leituras/materiais complementares. Ao final, houve um encontro síncrono com a retomada da leitura e a discussão sobre o Manifesto. Como forma de obter uma avaliação por escrito, foi aplicado um questionário individual aos participantes, com questões sobre o Manifesto, de forma contextualizada no Currículo Paulista (São Paulo, 2019a, 2020).

No segundo módulo, foram realizadas atividade de análise dos materiais Currículo em Ação, Aprender Sempre e MAPPA, tendo como eixo a percepção dos

movimentos pedagógicos: instrução explícita, prática situada, enquadramento crítico e prática transformada. Após a análise, os professores planejaram intervenções nos materiais, com base nos movimentos, produzindo individual ou coletivamente, comandos de atividade, podcasts, escrita de e-mail.

Por fim, no terceiro módulo, os cursistas produziram em grupos um site, que seria utilizado em uma Situação de Aprendizagem do Currículo em Ação, como uma ferramenta *wiki* pelos estudantes. Além disso, produziram um plano de aula elaborando um projeto de semana das profissões, cujo produto seria a produção colaborativa do site, voltado à comunidade. Para refletir sobre a atuação e o planejamento docente na produção textual de *designs* produziram um relato de experiência individual sobre a atividade.

Ao final, foi aplicado um questionário final<sup>55</sup> (Apêndice B) para avaliar a qualidade do curso, a mediação e o suporte pedagógico ofertados e com o objetivo de coletar novas impressões dos docentes sobre a PdM no Currículo Paulista e na formação continuada.

Esse segundo instrumento constitui-se de 24 questões, sendo 14 de múltipla escolha, 6 abertas, 2 do tipo escala linear e 2 do tipo caixa de seleção. O envio de resposta ao questionário não foi obrigatório para a obtenção do certificado e, da mesma forma, nenhuma pergunta foi marcada como obrigatória. Todos os 14 participantes que finalizaram o curso responderam ao questionário final.

A fim de garantirmos uma qualidade na mediação do curso, oferecemos um número de vagas limitado. Inicialmente eram 24 vagas destinadas aos professores de Língua Portuguesa e aos professores coordenadores. A preferência das vagas foi para os que estavam atuando em sala de aula, desenvolvendo as atividades do currículo. Entendemos que a participação dos coordenadores também era muito importante, pois é esse profissional que acompanha as atividades pedagógicas em sala de aula, por conseguinte, está em constantemente contato com o currículo de todas as disciplinas. É dele também a responsabilidade de formação dos professores nas escolas. O domínio do currículo, portanto, é imprescindível para o perfil profissional de quem assume tal função.

Recebemos um total de 33 inscritos, decidimos aceitar todas as inscrições,

---

<sup>55</sup> Denominamos esse instrumento como “Questionário B”. Seu título é “Avaliação Final do Curso” e foi disponibilizado por meio de um formulário eletrônico.

pois, não sabíamos ao certo quantos iniciariam e dariam continuidade ao curso. Dos inscritos, 17 cursistas iniciaram as atividades e apenas 14 terminaram todos os módulos.

Ao final do curso, buscamos compreender o motivo de haver mais interesse do que a participação de fato no curso. Por meio de algumas devolutivas dos participantes e no processo de acompanhamento das atividades, notamos que a formação continuada é essencial para que o professor se desenvolva, acompanhe as mudanças, se atualize na carreira, mas ao mesmo tempo, o estado precisa valorizar mais esse conhecimento e viabilizar tempo para que os docentes se atualizem e não acumulem trabalho, muito importante, ainda, a formação estar diretamente relacionada com a prática profissional. Se essas condições não forem oferecidas, há o interesse do professor em realizar cursos, mas nem sempre ele conseguirá participar efetivamente.

Por fim, cabe ressaltar que, ao ofertar o curso, não tivemos a pretensão de que os professores, por meio de atividades *online*, em 45 horas de estudos, se apropriassem da PdM, mas objetivamos proporcionar um estudo específico e aprofundado sobre essa visão teórica e iniciar uma reflexão sobre como os materiais didáticos da rede estadual incorporam essa teoria no componente de língua portuguesa, bem como refletir sobre como é possível colocá-la em prática nesse contexto.

Em síntese, apresentamos o processo de escolha dos instrumentos de pesquisa e da geração dos dados no Quadro 10, relacionando-o aos objetivos de pesquisa.

**Quadro 10** – Instrumentos de pesquisa

| <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Participantes</b>             | <b>Instrumentos</b>   |
|---|----------------------------------|---|
| Analisar como a PdM é incorporada no Currículo Paulista (2020-2023) e nos materiais de apoio.   |                                  | Documentos curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio |
|   |                                  | Materiais didáticos da rede estadual (mediadores curriculares)  |
| Investigar a percepção dos professores de língua portuguesa sobre como a PdM é tratada nos materiais de apoio e na formação continuada. | Professores de Língua Portuguesa | Questionário A  |

|  |  |                |
|--|--|----------------|
| Verificar se, após a realização de um curso <i>online</i> , os professores apresentam novas percepções sobre a PdM inserida no Currículo Paulista. | Professores de Língua Portuguesa (cursistas) | Questionário B |
|--|--|----------------|

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na próxima seção, vamos descrever os procedimentos analíticos da pesquisa, que envolvem a classificação dos dados, descrição e a interpretação.

## 2.6 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Para realizar a análise dos diferentes dados desta pesquisa, elegemos o procedimento metodológico estruturado pela professora e psicóloga francesa Laurence Bardin<sup>56</sup> em pesquisas qualitativas, conhecido como análise de conteúdo, definido por ela assim:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

Nota-se, na definição dada pela autora, que a análise de conteúdo é um procedimento composto por duas fases: a primeira é o *tratamento descritivo* das comunicações/mensagens<sup>57</sup>, a partir dela, o pesquisador pode chegar à segunda fase do processo, a *inferência*, ou seja, a dedução de maneira lógica sobre conhecimentos acerca de textos/enunciados e das condições as quais eles foram produzidos e recebidos em um dado contexto.

A escolha por esse procedimento se deu em razão de dois fatores principalmente: um deles é a robustez científica que o método confere aos dados qualitativos da etnografia, definidos por Bardin como a exaustividade (garante que todo o *corpus* seja analisado e não apenas as partes mais interessantes para o pesquisador) e a homogeneidade (garante que os critérios de análise não mudem no

<sup>56</sup> Professora assistente de psicologia na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas da Análise de Conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massas (Bardin, 2016).

<sup>57</sup> Bardin afirma que as mensagens podem ser extraídas de dois tipos de documentos: “documentos suscitados pelas necessidades de estudo (por exemplo: respostas a questionários de inquéritos, testes, experiências etc.); documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade (tudo o que é comunicação [...]) (Bardin, 2016, p. 45).

meio do caminho). O outro fator é que Bardin (2016) define a *Análise de Conteúdo* não como um fim, mas como um meio para a inferência, sendo assim, é possível analisar o conteúdo manifesto (o que foi dito/visto) para inferir o conteúdo latente (os valores culturais e as estruturas sociais do grupo estudado), ou seja, os dados do contexto da pesquisa etnográfica não são descartados.

A descrição analítica está relacionada a uma abordagem sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens, ou seja, abrange etapas de manipulação dos dados como: preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; e a descrição dos dados agrupados nessas categorias, essas etapas são sugeridas e descritas por Moraes (1999), pesquisador brasileiro da área da Educação, especialmente na formação inicial e continuada de professores, que, com base nos estudos de Bardin, utilizou a análise de conteúdo em pesquisas qualitativas. Ao empregar essa técnica de pesquisa no Brasil, diferentemente de Bardin, ele definiu que não é a quantidade (porcentagens e frequências) que determina o grau de importância do conteúdo e a ordem com que as categorias são analisadas (Guimarães; Paula, 2022). O rigor científico, segundo as premissas de Moraes, é garantido pela

[...] descrição de como o percurso da pesquisa foi realizado e, principalmente, da descrição das etapas da análise, além, é claro, de apresentar os resultados da interpretação e reflexão. [...]

Para iniciar a análise não se deve esquecer do problema e dos objetivos da pesquisa, pois são eles que nortearão o que o pesquisador está “procurando” descobrir com a análise, é isso que direciona o “olhar” e a intenção do pesquisador, deixando mais claro o objetivo e as escolhas no decorrer do processo. Neste sentido, durante a aplicação da técnica, há uma necessidade constante de se revisitar o problema e os objetivos, e de realizar alguns ajustes na escrita (Guimarães; Paula, 2022, p. 35-36).

Como já foi colocado no início deste capítulo, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, ou seja, se preocupa com a construção do significado (tenta apreender e retratar a visão pessoal dos participantes), a descrição e a indução (uso de grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, diálogos, reconstruídos em forma de palavras), e visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. Essas características devem ser consideradas no processo analítico, já que a análise de conteúdo, na pesquisa qualitativa, caracteriza-se por ser indutiva, gerativa, construtiva e subjetiva (Moraes, 1999).

Essa abordagem tem como ponto de partida os dados e, a partir deles, são construídas as categorias de análise, portanto, caracteriza-se por ser essencialmente indutiva. Sua finalidade é a construção da compreensão sobre os fenômenos investigados. As categorias de análise são construídas ao longo do processo e exigem uma releitura cuidadosa para a definição do que é de fato essencial em função dos objetivos propostos. As categorias, assim como as regras de categorização, são permanentemente revistas e aperfeiçoadas ao longo de toda a análise.

De posse das informações a serem analisadas, primeiramente, é preciso submetê-las a um processo de preparação: a) realizar uma leitura de todos os materiais e identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas, para isto, deve-se selecionar quais são representativos e pertinentes aos objetivos da análise; b) iniciar o processo de codificação, estabelecendo um código (números ou letras) que possibilite ao pesquisador identificar rapidamente cada elemento da amostra a ser analisada.

Como já mencionado anteriormente, definimos o *corpus* de análise buscando nos orientar pelas perguntas de pesquisa. As amostras selecionadas foram codificadas pela ordem de análise (1 a 7); seguido da sigla do título do instrumento e do ano de publicação do documento ou da sua elaboração. O quadro 11 a seguir demonstra como os dados ficaram codificados:

**Quadro 11-** Codificação do *corpus*

| <b>Nº</b> | <b>NATUREZA</b>      | <b>TÍTULO</b>   | <b>AUTOR</b>       | <b>ANO</b> | <b>CÓDIGO</b>    |
|-----------|----------------------|---|--------------------|------------|------------------|
| 1         | Documento Curricular | <i>Currículo Paulista: educação infantil e ensino fundamental</i> | São Paulo (estado) | 2019       | 1CPEF2019        |
| 2         | Documento Curricular | <i>Currículo Paulista: Ensino Médio</i>                           | São Paulo (estado) | 2020       | 2CPEM2020        |
| 3         | Material Didático    | <i>Currículo em Ação</i><br>9º ano 2º bimestre<br>2023 SA1        | São Paulo (estado) | 2023       | 3CAEF9A2BSA12023 |
| 4         | Material Didático    | <i>Currículo em Ação</i><br>3ª série 1º bimestre<br>2023 SA1      | São Paulo (estado) | 2023       | 4CAEM3S1BSA12023 |

|   |                   |  |                    |      |                |
|---|-------------------|--|--------------------|------|----------------|
| 5 | Material Didático | MAPPA - UC4 – LGG – Componente 1   | São Paulo (estado) | 2023 | 5MUC4LGGC12023 |
| 6 | Questionário A    | <i>Pedagogia dos Multiletramentos: formação continuada de professores de língua portuguesa da rede estadual paulista</i> | Professores        | 2023 | 6QA2023        |
| 7 | Questionário B    | Avaliação final do curso   | Professores        | 2023 | 7QB2023        |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Após a preparação dos dados para análise, estes são submetidos ao processo de unitarização: a) releitura dos materiais com a finalidade de definir a unidade de análise, também denominada “unidade de registro”, é o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. Toda categorização ou classificação requer um elemento unitário a ser classificado, que podem ser palavras, frases, temas ou os documentos em sua forma integral (isso vai depender da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados); b) codificação de cada unidade de registro, estabelecendo-se códigos adicionais, associados ao sistema de codificação anterior; c) definição das unidades de contexto, uma unidade mais ampla do que a unidade de registro, serve de referência a esta, fixando limites contextuais para interpretá-la.

Nesta investigação, vamos analisar como a PdM foi incorporada em três contextos, primeiro, no currículo prescrito, que são os documentos curriculares oficiais estaduais elaborados a partir da BNCC (Base Nacional Comum Curricular); segundo, nos materiais didáticos, que são mediadores curriculares, conhecidos também como currículo apresentado, são a transposição dos pressupostos teóricos e pedagógicos para a sala de aula, para o ensino dos conteúdos previstos no componente curricular. Nesses dois contextos temos o discurso da SEDUC-SP sobre a PdM incorporado em um componente curricular da educação básica, que é língua portuguesa. Por último, temos o discurso dos professores em evidência, sobre como a PdM chega até eles, seja por meio dos materiais didáticos ou da própria formação continuada ofertada pela rede de ensino, o currículo moldado/interpretado.

Quanto às unidades de registro, como a PdM chegou ao contexto educacional

da educação básica, de maneira geral e mais enfática, por meio do currículo do estado, e não em seu formato original, percebemos que essa visão teórica presente no documento curricular já é um novo produto da teoria original, uma resposta à proposta inicial, ou seja, um intertexto. A partir disso, vamos coletar todas os excertos que apresentem uma intertextualidade com a PdM, com base no Manifesto publicado pelo Grupo de Nova Londres.

No Quadro 12 abaixo, planejamos as unidades de contexto e registro, atrelando ao *corpus* de pesquisa (amostras dos materiais que serão analisados):

**Quadro 12 – Unidades analíticas**

| UNIDADE DE CONTEXTO                             | DADOS DE ANÁLISE  | UNIDADES DE REGISTRO   |
|---|---|--|
| <b>Currículo prescrito</b>                      | Documentos curriculares oficiais do estado “ <i>Currículo Paulista</i> ” (Ensino Fundamental e Ensino Médio).   | Todo os excertos que possuírem <b>intertexto com a Pedagogia dos Multiletramentos.</b> |
| <b>Material didático/ Currículo apresentado</b> | <b><i>Currículo em Ação; MAPPA.</i></b>   | Todo os excertos que possuírem <b>intertexto com a Pedagogia dos Multiletramentos.</b> |
| <b>Professores/ Currículo moldado</b>           | Questionários A e B (pré e pós realização do curso);<br>Atividades do curso de aperfeiçoamento online ofertado pela Diretoria de Ensino, autorizado pela <i>Efape</i> . | Todo os excertos que possuírem <b>intertexto com a Pedagogia dos Multiletramentos.</b> |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A próxima etapa é a categorização, uma operação de classificação das unidades de registro de acordo com critérios fundamentados pela definição precisa do problema, dos objetivos e dos dados utilizados na análise.

Essa operação pode ser organizada em três etapas: a fase inicial, a intermediária e a final. Segundo Guimarães; Paula (2022, p. 42-43), a partir da

[...] unitarização resulta uma lista enorme de palavras ou expressões e o primeiro agrupamento irá resultar na **categoria inicial**. Sendo assim, as categorias iniciais são compostas pelo primeiro agrupamento das unitarizações, resultando numa lista menor em relação à quantidade de unitarizações.

Após a finalização das categorias iniciais passa-se ao agrupamento, procurando aproximar os conteúdos que se relacionam, o que irá resultar na **categoria intermediária**. [...]

É importante nomear as categorias intermediárias utilizando os mesmos critérios utilizados no título para as iniciais. [...]

O mesmo procedimento se repete, agora agrupando as categorias intermediárias para a formação das **categorias finais**, mantendo os mesmos

critérios e modo de agrupamento realizados anteriormente, porém em função do conteúdo do reagrupamento das intermediárias. Sugerimos que as categorias finais resultem em 3 ou 4 categorias no máximo.

Após o levantamento dos dados de análise, das unidades de contexto e de registro, traçamos as categorias de análise, considerando as perguntas de pesquisa e os objetivos formulados. O Quadro 13, a seguir, representa a relação entre as perguntas e delimitação das categorias analíticas, que são três. As duas primeiras categorias dizem respeito à análise de como a PdM é tratada pela SEDUC-SP, enquanto instituição educacional, que produz além da prescrição curricular, os materiais didáticos para os estudantes e as formações para os professores. A última trata-se de como a PdM é subentendida e transposta para a prática, pelos professores de língua portuguesa da SEDUC-SP, que utilizam os materiais produzidos pela secretaria e recebem formação desta instituição.

**Quadro 13** – Relação entre perguntas de pesquisa e categorias de análise

| PERGUNTAS DE PESQUISA  | CATEGORIAS DE ANÁLISE   |
|--|---|
| 1. Como a Pedagogia dos Multiletramentos comparece nos documentos curriculares Currículo Paulista (2019a) e Currículo Paulista (2020)?   | <b>A Pedagogia dos Multiletramentos incorporada</b> no currículo prescrito.   |
| 2. Como a Pedagogia dos Multiletramentos é posta nos materiais de apoio <i>Currículo em Ação</i> e <i>MAPP</i> A?  | <b>A Pedagogia dos Multiletramentos concretizada</b> no currículo apresentado |
| 3. Qual é a percepção que os professores de língua portuguesa da rede estadual paulista têm sobre a Pedagogia dos Multiletramentos postulada na formação continuada oferecida pela SEDUC-SP? | <b>A Pedagogia dos Multiletramentos ecoada</b> no currículo moldado           |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Com a definição das categorias, também estabelecemos critérios para a seleção dos dados. Como nossa análise é ancorada no aspecto linguístico dos documentos, apoiada especificamente na Linguística Textual, determinamos, com base nos pressupostos teóricos, dois eixos que representam a Pedagogia dos Multiletramentos: a) o próprio termo “multiletramentos” engloba tanto a diversidade linguística quanto a diversidade cultural, relaciona-se também às novas práticas de leitura e escrita necessárias para os textos que surgiram com a Web 3.0, pensadas

pela lógica do *design*; e b) a didatização/pedagogização<sup>58</sup> dos multiletramentos, que se relaciona aos quatro princípios pedagógicos cunhados pelo GNL.

No Quadro 14, abaixo, explicitamos como identificamos os conceitos que se relacionam à PdM, primeiramente de forma explícita, pelas palavras ou termos que podem facilmente ser associadas ao manifesto; em segundo plano, as palavras e expressões que implicitamente indicam uma associação com o manifesto, que podem constituir uma alusão ao texto-origem.

**Quadro 14 – Critérios de seleção dos dados**

| <b>CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO RELACIONADAS À PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS</b> |  |  |
|--|--|--|
| <b>Conceitos</b>   | <b>Referentes explícitos</b>   | <b>Referentes implícitos</b>   |
| <b>PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS</b><br>(objetos e processos de conhecimento)                       | <b>Multiletramentos</b><br><br><i>Available Designs</i><br><br><i>Designing</i><br><br><i>Redesigned</i> | prefixo multi; prefixo hiper, diversidade (de linguagens e de culturas/identidades); pluralização de termos como linguagem, mídia, cultura, semiose(s); multimodalidade; multimodais; <i>designs</i> ; processos de significação (ler, escrever, ouvir, falar), processos de produção/transformação dos significados (criar, produzir, publicar, comunicar). |

<sup>58</sup> O termo “pedagogização” compreende o processo de transformação de um conhecimento/saber científico para objeto de ensino e aprendizagem.

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>DIDATIZAÇÃO/<br/>PEDAGOGIZAÇÃO</b><br/>(Movimentos didáticos)</p> | <p><b>Prática Situada</b><br/><b>Instrução Explícita</b><br/><b>Enquadramento Crítico</b><br/><b>Prática Transformada</b></p> | <p>valorização dos conhecimentos e saberes diversos; contextualização, mediação e intervenção do professor nos processos de produção/revisão/edição; criticidade aliada às práticas de linguagem – escrita, oralidade, leitura, análise linguística/semiótica (reflexão sobre o fazer); capacidade de os estudantes aplicarem o conhecimento em novos contextos, relacionados aos seus objetivos e valores; defesa de valores democráticos, justiça social, direitos humanos, igualdade, equidade; participação; voz ativa; agência; autoria; curadoria da informação; colaboração; construção de sentidos; transformação pessoal e social; consciência; atitude respeitosa; globalização; cidadania ativa; valorização da diversidade; responsabilidade; ética.</p> |
|---|---|--|

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Após a extração dos dados, a categorização é processada em três etapas (categorias iniciais, intermediárias e finais). As categorias iniciais classificam os dados pelas relações intertextuais de copresença (Piègay-Gros, 1996), captando o diálogo com o manifesto do GNL. As categorias intermediárias classificam essas relações em tipos de intertextualidade: explícita ou implícita. A partir daí, as categorias finais são os agrupamentos que se associam a cada contexto: discurso da SEDUC-SP (instituição) e prática docente.

O quadro 15, abaixo, ilustra os três momentos da categorização dos dados.

**Quadro 15** – Categorias de análise iniciais, intermediárias e finais

| <b>CATEGORIAS INICIAIS</b>           | <b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>         | <b>CATEGORIAS FINAIS</b>                       |
|--------------------------------------|--|--|
| <p><b>Relações intertextuais</b></p> | <p><b>Tipos de intertextualidade</b></p> | <p><b>Intertextualidade entre CP e PdM</b></p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Citação</b><br><br><b>Referência</b><br><br><b>Alusão</b> | <b>Intertextualidade Explícita</b><br><br><b>Intertextualidade Implícita</b> | <b>A Pedagogia dos Multiletramentos incorporada</b> no currículo prescrito.<br><br><b>A Pedagogia dos Multiletramentos posta</b> no currículo apresentado.<br><br><b>A Pedagogia dos Multiletramentos ecoada</b> no currículo moldado. |
|--|--|--|

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As categoriais iniciais e intermediárias estão relacionadas à intertextualidade que ocorre entre os dados da pesquisa com o manifesto do GNL. As categorias finais se relacionam à maneira com que a SEDUC-SP trata a PdM na teoria e na prática. O Quadro 16 abaixo ilustra como se dá cada forma de relação intertextual, que é relacionada aos tipos de intertextualidade: explícita e implícita.

**Quadro 16 – Formas de relações intertextuais e tipos de intertextualidade**

| <b>RELAÇÕES INTERTEXTUAIS X TIPOS DE INTERTEXTUALIDADE</b>   |                  |  |
|--|------------------|--|
| <b>Relações intertextuais por copresença:</b> é perceptível a presença de textos previamente produzidos, por meio distintos níveis de evidência. |                  |  |
| <b>Relações</b>  | <b>Tipo</b>      | <b>Descrição</b>   |
| <b>Citação</b>   | <b>Explícita</b> | <b>Descrição/característica:</b> Sinais tipográficos: aspas, recuo de margem, itálico, diminuição de fonte. Porção do texto-fonte transcrita.<br><b>Intenção discursiva:</b> recurso à autoridade.   |
| <b>Referência</b>  |                  | <b>Descrição/característica:</b> Processo de remissão a outro texto, sem, necessariamente, haver citação de um trecho. A remissão pode realizar-se por meio da nomeação do autor do intertexto, do título da obra etc. A referência é como se fosse um grau mais baixo da citação. Ela não se realiza por marcas tipográficas, não é autoevidente, como a citação.<br>Requer do coenunciador um conhecimento prévio do texto anterior.<br>Palavras-chave do texto-fonte de fácil reconhecimento<br><b>Intenção discursiva:</b> Estabelecer um diálogo direto com o texto-fonte, reafirmação, contestação, aderência ou rejeição ao discurso de outrem.                 |
| <b>Alusão</b>  | <b>Implícita</b> | <b>Descrição/característica:</b> A alusão se aproxima mais da implicitude. É uma referenciação indireta, uma retomada implícita, uma sinalização para o coenunciador de que, pelas pistas deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente não dito. Diferentemente da referência, que apresenta marcas diretas, a alusão é mais implícita, não apresenta marcas diretas, seu reconhecimento demanda maior capacidade de inferência por parte do enunciador<br>Expressões ou palavras-chave que remetem aos conceitos e ideias do texto-fonte, mas são mais difíceis de relacionar, pois estão mais condensadas ou diluídas ao texto analisado. |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <b>Intenção discursiva:</b> sugerir a influência de outra obra sem necessariamente identificá-la, presumindo que o coenunciador possua o conhecimento prévio para compreender a conexão com o texto-fonte. |
|--|--|--|

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Koch; Bentes e Cavalcante (2012) e Cavalcante (2025).

A categoria final (A PdM incorporada no currículo prescrito) é vinculada ao campo teórico. É nosso objetivo, nesta categoria, analisar como a PdM é incorporada no Currículo Paulista (São Paulo, 2019a, 2020), ou seja, nos documentos curriculares que prescrevem quais aprendizagens são essenciais, organizam os objetos de conhecimento de forma gradual, de acordo com os anos e as séries, e indicam quais abordagens e premissas pedagógicas devem ser assumidas pelos professores e pelas escolas.

As duas últimas categorias finais (A PdM concretizada no currículo apresentado; A PdM ecoada no currículo moldado) vinculam-se à prática, a partir dos dados extraídos dos materiais e dos questionários. Nossos objetivos, com essas categorias de dados, são: analisar como a PdM é didatizada nos materiais de didáticos; compreender a percepção dos professores de língua portuguesa sobre a visão teórica da PdM, por meio dos materiais didáticos e da formação continuada.

Em relação aos materiais didáticos, embora haja um discurso de que cada professor pode fazer uso dos materiais que julgar pertinentes, eles são adotados por todas as escolas de forma prioritária e mais utilizados do que os materiais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Isso se dá em razão da SEDUC-SP avaliar o currículo, por meio de avaliações processuais (externas à escola) e por meio do SARESP. Não seguir a recomendação de uso do material da Secretaria gera ao professor uma alta carga de responsabilidade quanto aos resultados das avaliações.

Após a categorização, os dados são descritos e interpretados pelo pesquisador.

O primeiro movimento consiste em descrever

[...] a forma como aquelas categorias e unitarizações foram aparecendo no texto original, procurando demonstrar a relação de agrupamento que o pesquisador foi realizando e que para ele tem significado. É como se estivesse também realizando uma justificativa (descritiva) das relações que percebe entre as unitarizações e categorias que justificam a categorização que o pesquisador está realizando (Guimarães; Paula, 2022, p. 47).

O segundo movimento, a partir da compreensão dos dados gerada pela

descrição, é a interpretação ou o diálogo com os pressupostos teóricos, considerando também o contexto de produção da pesquisa e

[...] a articulação com seu próprio posicionamento na interpretação dos significados que foram aparecendo ao longo da análise.

[...]

Neste sentido, diríamos que existe uma triangulação entre o texto descritivo das categorias, relacionando a partir de um referencial teórico e incorporando o posicionamento do pesquisador. A interação entre esta triangulação resulta na interpretação e análise do conteúdo. Portanto, não poderá ser um texto apenas descritivo, mas elaborado de forma a dialogar com a teoria escolhida e com a autoria do próprio pesquisador, ou seja, articular reflexões a partir do material que está sendo analisado. (Guimarães; Paula, 2022, p. 48)

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos documentos curriculares e dos materiais didáticos produzidos pela SEDUC-SP.

### 3 CURRÍCULO PAULISTA: ADESÕES E OMISSÕES AO MANIFESTO DO GNL

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados referentes aos dois documentos curriculares: Currículo Paulista (etapa do Ensino Fundamental) e Currículo Paulista (etapa do Ensino Médio), que estão no nível do currículo prescrito (Sacristán, 2017); e dos materiais didáticos (mediadores curriculares) produzidos pela rede, que visam orientar as práticas pedagógicas e atividades didáticas realizadas pelos professores da rede estadual paulista, assim portanto, no nível do currículo apresentado (Sacristán, 2017).

Os dois documentos curriculares são organizados por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. O componente curricular de Língua Portuguesa se situa na área de Linguagens, juntamente com Língua Inglesa, Educação Física e Arte. Com a implementação do Novo Ensino Médio, até a 1ª série dessa etapa, todos os estudantes têm, na grade curricular, disciplinas de todas as áreas, é o que o documento curricular denomina de Formação Geral Básica (FGB). É a partir da 2ª série do Ensino Médio, portanto, que se intensifica a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, por meio dos Itinerários Formativos (IF), isto é, a parte do currículo que aprofunda os conhecimentos em uma área ou duas (Itinerário Formativo Integrado), e é realizada de acordo com a opção do estudante.

De forma geral, cada documento tem em sua estrutura as seguintes partes: **Apresentação/Contextualização** da elaboração do documento e da rede estadual; **Fundamentos Pedagógicos** que se aplicam a todas as áreas de conhecimento, ou seja, diretrizes gerais; **Áreas do Conhecimento**, com fundamentos teóricos-metodológicos dos componentes curriculares e da área, e organizadores curriculares, quadros com a descrição de competências e habilidades organizadas por ano/série/ciclo. No caso do Ensino Médio, acrescenta-se a seção dos **Itinerários Formativos**, com a apresentação dos eixos estruturantes, a descrição das competências e habilidades de cada área (pura), da integração entre as áreas (Itinerário Formativo Integrado) e da Formação Técnica e Profissional.

O documento Currículo Paulista (São Paulo, 2020) traz, em sua apresentação, um breve contexto histórico do Ensino Médio no Brasil, colocando os marcos das legislações que normatizam desde a inclusão desta etapa de escolaridade na Educação Básica (como formação essencial e direito do cidadão) até as diretrizes que

dizem respeito à estrutura e organização curricular. Com vistas a fomentar a motivação na trajetória escolar do estudante e adequar o currículo às diferentes demandas, a partir da significação e valorização de históricos locais, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovendo mudanças no Ensino Médio. Esse marco legal é conhecido como reforma do Ensino Médio e tem como premissa a flexibilização e a autonomia na construção dos currículos. Nesse sentido, o próprio documento curricular de São Paulo afirma que esse movimento

[...] demanda novas formas de organização dos tempos e espaços escolares, da gestão do currículo, das metodologias e da formação dos professores. Nesse processo, a flexibilização, materializada nos itinerários formativos, apresenta formas de propiciar novas experiências de organização e estrutura do ensino nas escolas, que deverão ser incorporadas nas suas Propostas Pedagógicas e/ou Regimentos Escolares. (São Paulo, 2020, p. 16).

De forma semelhante à construção do documento curricular para o Ensino Fundamental, o Currículo Paulista do Ensino Médio (doravante CP-EM) é resultado de um trabalho colaborativo, envolvendo profissionais da SEDUC-SP, UNDIME-SP, do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais (USP, UNESP e UNICAMP) e entidades não governamentais. Caracterizado como um segundo volume do Currículo Paulista da Educação Básica, o CP-EM visa garantir a qualidade e as especificidades do território paulista (que é amplo e diverso), para isso,

[...] a Secretaria da Educação, junto às Diretorias de Ensino, realizou 1.607 seminários regionais, ao longo do ano de 2019, para debater as propostas de flexibilização curricular para o Ensino Médio. No total, 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação participaram desses debates que trouxeram insumos para a versão preliminar do currículo. Os seminários contaram com a participação de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio, das redes municipais, privada e estadual. (São Paulo, 2020, p. 17).

A versão preliminar do CP-EM foi entregue em fevereiro de 2020 e posta para consulta pública no período de 19 de março a 8 de maio desse mesmo ano. Segundo o documento, 98.856 pessoas da sociedade civil, incluindo estudantes, professores e demais profissionais da educação participaram. Paralelamente a esse movimento

[...] foram realizados seis seminários com professores, totalizando mais de 70 mil participantes, para apresentar os princípios do Currículo, a estrutura do documento e a organização da formação geral básica, dos itinerários formativos por área do conhecimento e da formação técnica e profissional. Esses seminários foram realizados on-line, devido à interrupção das atividades presenciais decretadas pelo governo em razão da pandemia da Covid-19. Os seminários foram abertos para profissionais das redes estadual, municipais e privada. (São Paulo, 2020, p. 21)

A versão final do CP-EM, após esse processo, foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação e aprovada em 29 de julho de 2020.

Para selecionar os dados, fizemos demarcações do documento, que dizem respeito ao componente de Língua Portuguesa especificamente à área do conhecimento a qual o componente curricular se situa – a Área de Linguagens. Dessa forma, além dos fundamentos pedagógicos que são diretrizes mais gerais, voltadas a todos os componentes, selecionamos as páginas que explicam a organização curricular (formação geral básica e parte flexível/diversificada – itinerários formativos), a seção da Área de Linguagens, componente de Língua Portuguesa, e os itinerários formativos propedêuticos (da área de Linguagens, específico) e integrados (da área de Linguagens junto com outra área do conhecimento), deixando de fora, dessa forma, o Itinerário da Formação Técnica e Profissional.

A partir desses dois documentos curriculares, a SEDUC-SP elaborou, de 2019 a 2023, materiais didáticos alinhados às competências e habilidades desses documentos. Em 2023, três tipos de materiais eram distribuídos à rede pela SEDUC-SP: “Currículo em Ação” (cadernos do professor em formato digital e do estudante em formato impresso), material didático com sequências de atividades, destinado às aulas da FGB; “Aprender Sempre”, cadernos do professor em formato digital e do estudante, impresso (material didático com sequências de atividades destinado ao projeto de recuperação e aprofundamento, apresenta, em cada sequência, habilidades do ano e série do estudante, articuladas a habilidades de anos/séries anteriores); MAPPA – “Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento” –, guia didático digital e impresso para o professor planejar as aulas dos componentes da parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio, isto é, dos IF.

Reiterando nossos objetivos de pesquisa, a primeira e a segunda seções deste capítulo apresentam a análise de como a PdM é incorporada nos documentos curriculares. Dividimos essa análise em dois momentos: 1) buscando perceber o diálogo com o conceito de multiletramentos (pluralidade de línguas, linguagens e culturas, a multimodalidade e o processo de significação pelo *design*); 2) buscando as

abordagens pedagógicas sugeridas pelo Manifesto do GNL. A terceira seção apresenta a análise de como os multiletramentos são didatizados nos materiais didáticos da SEDUC-SP, ou seja, se há relação intertextual com os quatro elementos do “como” da PdM: *prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada*.

### 3.1 A ADESÃO DO CURRÍCULO PAULISTA AO PROJETO INTERNACIONAL DOS MULTILETRAMENTOS

O documento Currículo Paulista (São Paulo, 2019a) foi construído de forma colaborativa a partir de 2018, com o início das discussões entre SEDUC-SP, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e representantes da rede privada de ensino. De acordo com o texto de apresentação do próprio documento, foram elaboradas três versões, que passaram por consultas e análises em seminários regionais, até a apresentação ao Conselho Estadual de Educação (CEE), para apreciação de uma Comissão deste órgão, e após recomendações e ajustes, foi aprovado pelo Conselho em junho de 2019. Desta forma, o Currículo Paulista foi homologado pela SEDUC-SP em agosto de 2019.

Em relação à BNCC (Brasil, 2018), o documento nacional que serviu de base para a elaboração desse novo currículo, no texto de abertura do Currículo Paulista – Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (São Paulo, 2019a), doravante CP-EF, é explicado que a construção do documento se deu mediante diretrizes, parâmetros e critérios estabelecidos para a implementação da BNCC, estabelecidos pelo Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)<sup>59</sup>.

A partir desse contexto, portanto, sabemos que o CP-EF dialoga primeiramente e principalmente com a BNCC. Sobre os embasamentos teóricos-metodológicos do componente curricular de Língua Portuguesa, segundo Polizeli (2023, p. 115), enquanto

a BNCC (BRASIL, 2018) não explicita, ao longo de sua redação, sua filiação teórica, o CP (SÃO PAULO, 2019a) se utiliza de, inclusive, discurso direto e indireto para referenciar as filiações teóricas assumidas no documento: Rojo

---

<sup>59</sup> Portaria MEC Nº 331.

(2012) e GNL (1996) sobre os multiletramentos, Lankshear e Knobel (2007, 2012) sobre os novos letramentos e Antonio Candido (2004) para literatura são citados nas páginas da fundamentação. Da página 101 a 114, temos os fundamentos do Ciclo do Fundamental, contendo: referências aos PCN (1997a, 1997b, 1998c) e à BNCC (BRASIL, 2018), seguidas de embasamento sobre os multiletramentos (GNL, 1996; ROJO, 2012) e os novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2007; 2012).

A pesquisa de Polizeli (2023) comprova que o documento curricular estadual assume abertamente seu posicionamento sobre a inserção dos multiletramentos nos componentes curriculares da educação básica. A pesquisadora analisa o documento curricular paulista por meio da Análise Dialógica do Discurso, colocando o CP-EF em diálogo com outros enunciados produzidos anteriormente a ele, para compreender de modo profundo os sentidos das relações que são estabelecidas entre esse documento, que representa o discurso da SEDUC-SP, com outros discursos teóricos ou normativo-prescritivos (PCN, OCEM, BNCC).

Adicionamos ao achado de Polizeli (2023) que o CP não só assume a entrada dos multiletramentos nos componentes curriculares, mas ao dialogar com autores como o próprio GNL; Lankshear e Knobel; e Rojo, em linhas teóricas, o currículo prescrito se compromete com a “Pedagogia dos Multiletramentos”, não se restringindo apenas a essa teoria, mas colocando-a como base para reformular a produção textual no componente de Língua Portuguesa. Isso significa mudança nos objetos de ensino e uma conseqüente mudança na metodologia de trabalho com textos.

De forma semelhante, porém, com metodologias diferentes, como a escolha dos instrumentos de pesquisa e dos procedimentos analíticos, nosso objetivo é analisar a relação intertextual, ou seja, como o CP, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, dialogam com a PdM, aqui representada pelo seu texto de origem, o Manifesto publicado pelo GNL (1996). Consideramos também a obra “Letramentos” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), de autoria de dois autores integrantes do GNL (Mary Kalantzis e Bill Cope), traduzida de forma colaborativa com um pesquisador brasileiro (Petilson Pinheiro), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como uma abordagem à PdM atualizada.

Ao compreendermos como se dá o diálogo entre a PdM e o CP, por meio da intertextualidade, poderemos responder a uma das nossas perguntas de pesquisa: *Como a Pedagogia dos Multiletramentos é incorporada nos documentos curriculares Currículo Paulista (2019a) e Currículo Paulista (2020)?* Para obter a resposta, pretendemos dividir a análise em duas etapas. Na primeira, identificamos as relações

intertextuais (citação, referência e alusão) com o Manifesto da PdM e com outras obras publicadas por autores brasileiros que “traduzem”<sup>60</sup> o Manifesto. Ao observar quantitativamente o número de unidades analíticas em cada categoria, podemos dizer se o diálogo entre os documentos curriculares e a PdM é mais explícito ou implícito. Na segunda etapa, interpretamos os dados a partir de cada relação intertextual estabelecida.

Para realizar essa análise, delimitamos alguns recortes para extrair os dados. No Quadro 17, indicamos as páginas que correspondem aos fundamentos pedagógicos gerais e aos pressupostos pedagógicos para a área de Linguagens, especificamente, de Língua Portuguesa.

**Quadro 17** – Recortes do Currículo Paulista para análise

| <b>CURRÍCULO PAULISTA – ENSINO FUNDAMENTAL</b>   | <b>CURRÍCULO PAULISTA – ENSINO MÉDIO</b>  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista – p. 20-30;</li> <li>● Área de Linguagens (Língua Portuguesa) – p. 63-150</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Os fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista – p. 23-45;</li> <li>● A organização curricular no Ensino Médio – p. 46-52;</li> <li>● Componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa) – p. 67-110;</li> <li>● Itinerários Formativos (área de Linguagens e suas Tecnologias) – p. 196 – 208;</li> <li>● Itinerários Formativos Integrados – p. 249-250; <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Área de Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias – p. 251-256;</li> <li>○ Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias – p. 271-277;</li> <li>○ Área de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – p. 278-285.</li> </ul> </li> </ul> |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

<sup>60</sup> Ao traduzir de outro idioma para a língua portuguesa, entendemos que as obras fazem mais do que uma simples tradução, por exemplo, Roxane Rojo, Eduardo Moura (2012) e Petrilson Pinheiro (2020) produzem uma “versão brasileira”, ou seja, no ato da tradução também dialogam com a obra, apresentando exemplos de práticas educacionais brasileiras.

No caso do CP-EF, optou-se considerar como dados de pesquisa também as orientações e habilidades voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), ainda que a formação dos docentes que lecionam para este público não esteja em nosso escopo de pesquisa, já que o componente de Língua Portuguesa, nessa etapa, geralmente não é ministrado pelo professor especialista, com formação em Letras, mas pelo professor polivalente, com formação em Pedagogia. Tal escolha se deve ao fato de que o ideal é que os professores com formação em Letras que ministram aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental precisam, de certa maneira, conhecer o documento curricular em sua completude, uma vez que darão continuidade à trajetória escolar do estudante que chega à rede de ensino estadual para cursar os quatro últimos anos do ensino fundamental, bem como o ensino médio.

Ainda é válido ressaltar que, por mais que os estudantes da Diretoria de Ensino de Piraju realizem sua formação dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental nas redes municipais de ensino que, em sua maioria, não utilizam os materiais didáticos produzidos pela SEDUC-SP, o CP-EF também se aplica ao ensino ofertados pelos municípios, já que se trata de um currículo de sistema, ou seja, suas diretrizes, competências e habilidades devem abranger o cotidiano e as práticas escolares não só da rede estadual, mas de outras redes de ensino também, até das instituições particulares, do estado como um todo.

Tomamos como referência o estudo de Hissa e Sousa (2020), que objetivou analisar o diálogo entre a BNCC de Língua Portuguesa e o Manifesto Programático do GNL, propondo um percurso de análise ligado às abordagens didático-filosóficas da PdM, estabelecendo três eixos: o “por que”, o “o que”, e o “como”. No primeiro eixo, as autoras comparam os contextos (nacionais e internacionais) apresentados tanto pela BNCC quanto pelo Manifesto, que podem ser identificados pelos domínios da existência humana apresentados pelo GNL e pelos campos de atuação presentes na BNCC de Língua Portuguesa, ambos a respeito das notáveis mudanças de comunicação e culturais com a aceleração da globalização. No segundo, elas analisam como a BNCC se aproxima do conceito-chave da PdM, o *design*. O terceiro e último eixo refere-se à identificação dos quatro componentes citados no Manifesto (instrução explícita, prática situada, enquadramento crítico e prática transformada) na BNCC.

De forma semelhante, dividimos a nossa análise dos dados coletados nos documentos curriculares em duas etapas: a primeira, relacionada ao “o que”, busca relações intertextuais com a pedagogia do *design* (*available designs, designing, redesigned*) do GNL (1996); a segunda, relacionada ao “como”, busca relações intertextuais com os quatro elementos (prática situada; instrução explícita, enquadramento crítico, prática transformada), relacionando-os com os processos de conhecimentos atualizados por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), “*experienciando; conceitualizando; analisando e aplicando*”.

A ordem de apresentação da discussão dos dados ocorrerá pelos tipos de intertextualidade: da explícita (citação e referência) para a implícita (alusão), e não pela quantidade do maior para o menor número de dados analíticos encontrados.

No CP-EF, encontramos quatro citações que mencionam a PdM, ou seja, excertos retirados do texto ou do discurso dito por outro, com menção à fonte do intertexto. A intertextualidade explícita, geralmente, indica na argumentação o recurso da autoridade (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012). Em um tipo de texto, como é o caso do documento curricular, que permeia entre o discurso acadêmico e o normativo, o emprego de citações faz parte da sustentação teórica de uma linha didático-filosófica que se assume. Os excertos do Manifesto do GNL, por exemplo, funcionam como discurso de autoridade no CP.

No caso das citações encontradas, três delas são retiradas diretamente do Manifesto do GNL. No Quadro 18, apresentamos os trechos do documento curricular em que essas citações estão inseridas. Em destaque na cor verde, estão os termos que evidenciam a fonte da citação (Grupo de Nova Londres) ou os termos que compõem o título do Manifesto: “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, como “multiletramentos” e “*designer*”. Este último, além de compor o título, refere-se ao conceito-chave da pedagogia, segundo o GNL (2021 [1996], p. 107-108), o “[...] conceito-chave que apresentamos é o de *design*, que designa o fato de que somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos *designers* ativos de significado”. O *design* ora pode referir-se aos recursos disponíveis como gêneros, elementos linguísticos e semióticos, como ao processo de significação e ressignificação.

### Quadro 18 – Citações da PdM no CP-EF

| INTERTEXTUALIDADE POR CITAÇÃO – CP-EF |  |
|---------------------------------------|--|
| 1                                     | <p><b>Esses pesquisadores</b> iniciam o manifesto buscando definir a missão da educação:</p> <p>Se fosse possível definir a missão da educação, poderia se dizer que o seu objetivo fundamental é garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que seja possível participar plenamente sua vida pública, em comunidade e poder participar da vida econômica. O letramento cumpre papel importante nessa missão. A pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem com potencial para criação de condições de aprendizagem que levem à participação social plena e equitativa (<b>NEW LODON GROUP</b>, 1996, p.1).</p>                                |
| 2                                     | <p><b>Os pesquisadores</b> acreditam que os educadores devem se debruçar sobre a questão social dos resultados da aprendizagem da linguagem, para repensar:</p> <p>[...] premissas fundamentais para uma pedagogia voltada para o letramento, com a finalidade de influenciar as práticas que dão aos alunos habilidades e conhecimentos necessários para que alcancem suas aspirações [...] (<b>NEW LODON GROUP</b>, 1996, p.3).</p>  |
| 3                                     | <p>Um conceito-chave na <b>pedagogia dos multiletramentos</b> é o de <b>designer</b>:</p> <p>Somos herdeiros de padrões e de significados já convencionados, e ao mesmo tempo somos <b>designers</b> ativos de significados. E como <b>designers</b> de significados, somos <b>designers de futuros sociais</b> – de locais de trabalho, de cidadania e da comunidade (<b>NEW LODON GROUP</b>, 1996, p.4).</p>   |
| 4                                     | <p><b>Rojo</b> esclarece:</p> <p>Em qualquer dos sentidos da palavra “<b>multiletramentos</b>” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: Eles são interativos; mais do que isso, colaborativos; 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]); Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (<b>ROJO</b>, 2012, p. 22-23)</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na data da publicação do CP-EF, não havia ainda nenhuma tradução oficial do Manifesto publicada no Brasil, o que foi ocorrer apenas em 2021, em dois momentos: em junho, na publicação do periódico científico “**Linguagem em Foco**” (Universidade Estadual do Ceará – UECE) (Grupo de Nova Londres, 2021); e no mesmo ano, por meio de um livro publicado pelo LED (Editora-laboratório do curso de Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET – MG), organizado por Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa, e traduzido por Adriana Alves Pinto *et al* (Cazden *et al.*, 2021).

Portanto, os redatores do documento curricular paulista traduziram o texto do Manifesto original e o citaram no CP, para embasar uma das principais premissas que

deve reger tanto o ensino de Língua Portuguesa, quanto de todos os outros componentes curriculares: o desenvolvimento dos multiletramentos. Esse conceito é um dos fundamentos pedagógico gerais, ou seja, um conhecimento que deve ser levado em conta pelos professores de todos os componentes curriculares que trabalham com o CP. Contudo, as citações do Manifesto do GNL aparecem explicitamente apenas na parte específica de Língua Portuguesa, ou seja, para os demais componentes somente é mencionado o conceito, sem a citação da fonte.

Essas escolhas discursivas podem causar um efeito semelhante ao que ocorreu no documento curricular anterior, o “Currículo do Estado de São Paulo” (vigente de 2008 a 2018), em que a competência leitora e escritora era posta como um compromisso de todos os educadores nos fundamentos pedagógicos, mas, na prática, subentende-se como uma responsabilidade do professor de Língua Portuguesa exclusivamente, uma vez que as habilidades de leitura e escrita não eram prioridade no organizador curricular das outras disciplinas.

Duas citações (linhas 1 e 2, Quadro 18) retiradas do Manifesto são utilizadas pelo documento para definir qual é o propósito da PdM.

Na linha 1, destacamos a fonte que atribui a autoria da citação ao “*New London Group*” ou ao Grupo de Nova Londres (GNL). O propósito do uso do recurso da citação é colocar, pelas palavras do Grupo, o objetivo de considerar a PdM em um currículo, “[...] garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de maneira que seja possível participar plenamente sua vida pública, em comunidade e poder participar da vida econômica” (NLG, 1996, p. 01).

Para o componente de Língua Portuguesa, neste trecho do Manifesto, como explica Hissa e Sousa (2020), o GNL coloca que a vida pública, a vida privada e a vida econômica são domínios da existência humana afetadas pelas mudanças sociais e tecnológicas do mundo globalizado. De forma semelhante, a BNCC coloca os multiletramentos “como forma de ampliar a participação dos jovens em cinco campos de atuação social, classificados como campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas, estudos e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo da vida pública [...]” (p. 573).

Na linha 2 (Quadro 18), o uso de outra citação referente ao Manifesto justifica uma necessidade de mudança no currículo, especialmente quanto às práticas de leitura e escrita, uma vez que é dito ser preciso repensar “premissas fundamentais para uma pedagogia voltada para o letramento”. Sabemos que o CP-EF foi construído

à luz da BNCC, conhecendo as diretrizes curriculares presentes nos dois documentos, não é novidade que os dois documentos acrescentam, para o ensino das práticas de linguagem no componente de Língua Portuguesa, uma alta gama de textos pertencentes à cultura digital e às culturas juvenis, que antes não eram considerados no espaço escolar. Ao utilizar o discurso do Manifesto para sustentar essa escolha, o CP-EF assume explicitamente que não busca implementar apenas as diretrizes da BNCC, mas reconhece que a necessidade já era apontada pelo “*New London Group*” em 1996.

Ao trazer esse discurso, o CP se compromete com a mudança de perspectiva no ensino, do texto escrito para os *designs*, colocando-a como uma forma de beneficiar todos os alunos, ou seja, não cair na lógica do mercado (de competitividade, produtividade e utilitarismo), mas formar cidadãos que consigam participar plenamente de vários segmentos sociais.

A terceira citação (linha 3, Quadro 18) é também de autoria do GNL e traz o termo “*designer*”, que se refere ao termo *design*, conceito-chave proposto pelo Manifesto. Essa palavra transmite a mensagem central da PdM, que é a conscientização sobre o processo de construção de sentidos e a sua reconstrução (redesenho). Conforme Pinheiro (2017), o deslocamento da palavra *design* do seu emprego comum (em outras áreas, e não na educação) para o ensino de língua/linguagens foi realizado intencionalmente por conta de seu sentido ambivalente, ou seja, indica que, no ensino de língua portuguesa, o aprendiz não deve somente desvelar as camadas de sentidos de recursos construídos e materializados socioculturalmente, mas também reelaborar, ressignificar e ser um produtor de sentidos, não só reproduzir/repetir *designs* prontos/disponíveis.

Embora tenha citado o termo “*designer*”, que dá ênfase à produção de sentido, o CP-EF não explicita o processo dessa produção como faz o Manifesto, ao afirmar que expressões

como “o *design* do carro” ou “o *design* do texto” podem ter dois sentidos: a maneira como está – foi projetado, ou o processo de projetá-lo. Propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da língua, para produzir ou consumir textos, como uma questão de *design* envolvendo três elementos: *designs disponíveis*, *designing* e *redesigned*. Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de que o processo de construção de significados é ativo e dinâmico, e não governado por regras estáticas.

Essa estrutura é baseada em uma teoria particular do discurso. Ela vê a atividade semiótica como uma aplicação criativa e combinada de convenções (recursos – *Designs Disponíveis*) que, no processo de *design*, transforma, ao

mesmo tempo que reproduz, essas convenções (FAIRCLOUGH, 1992a, 1995). Aquilo que determina (*designs* disponíveis) e o processo ativo de determinação (*designing*, que cria o *redesigned*) estão constantemente em tensão (Grupo Nova Londres, 2021 [1996], p. 120).

Essa escolha dos redatores do CP-EF, em não deixar explícito que o GNL propõe uma abordagem metodológica para o aprendizado dos *designs*, envolvendo os três elementos: “*designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*”, articulada às práticas de linguagem (leitura, produção de texto, análise linguística/semiótica e oralidade), cria a necessidade para os coenunciadores do CP-EF buscarem no texto fonte a compreensão dessa citação, do porquê o CP-EF estaria afirmando que somos *designers*.

Na mesma citação, o trecho: “[...] como *designers* de significados, somos *designers* de futuros sociais – de locais de trabalho, de cidadania e da comunidade (NLG, 1996, p. 4)”, dá sustentação a uma argumentação posta no CP-EF, de que estudantes e professores precisam assumir o papel de produtores, isto é, “[...] saírem do papel de receptores e passarem a ser também produtores de conhecimento significativo, não só dentro da escola, mas atingindo a comunidade como um todo (São Paulo, 2019a, p. 71)”, o que coloca a participação social novamente como necessidade e como premissa de uma nova abordagem aos letramentos na escola.

A quarta citação (linha 4, Quadro 18) não foi retirada diretamente do Manifesto, é da autora Roxane Rojo, uma pesquisadora brasileira da área da linguagem e educação, que dialoga com a PdM e propaga essa teoria de forma aplicada, pensando em implementações curriculares, metodologias didáticas (como os protótipos de ensino), objetos digitais de aprendizagem e materiais didáticos.

O texto de Rojo é de 2012, da obra “Multiletramentos na Escola”, em autoria conjunta com Eduardo Moura, conforme verificamos nas referências bibliográficas do CP. A SEDUC-SP, por meio da citação, explicita o sentido da palavra “multiletramentos”: “no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem”, e também dá ênfase às características dos multiletramentos (interativos, colaborativos, híbridos, fronteiriços e mestiços). Essa citação é utilizada para fundamentar a seguinte visão pedagógica do CP-EF:

Para o funcionamento dos multiletramentos, a escola e seus professores — o de Língua Portuguesa, especialmente — deverão estar abertos a

mudanças. Precisarão compreender e valorizar o trabalho colaborativo entre os estudantes, entre professores, entre professores e estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços (São Paulo, 2019a, p. 72).

Essa afirmação coloca para o professor de Língua Portuguesa uma grande responsabilidade de mudança quanto ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, que abrange a mudança dos objetos de ensino (textos mestiços); dos processos de aprendizagem, que devem ser colaborativos; e dos espaços de aprendizagem, que consideram a sala de aula ou outros.

Nesse trecho do currículo, os redatores não explicitam quais são esses espaços de aprendizagem sugeridos, mas continuam a dissertar trazendo a perspectiva dos “Novos Letramentos”, podemos supor, assim, que estejam relacionados com o espaço digital e a cibercultura, já que essa linha teórica toma especificamente como foco de sua abordagem a *nova técnica* e o *novo ethos* (Knobel; Lankshear, 2007), novos comportamentos necessários para lidar com as práticas de leitura e escrita na cultura digital, uma nova mentalidade, marcada pela intensificação de práticas como colaboração, abertura de direitos autorais, tendência à hibridação e à cultura remix<sup>61</sup>.

Não era intenção do GNL, em 1996, ser imediatamente prático, ou seja, ditar quais *designs* (conteúdos, processos de conhecimento e abordagens pedagógicas) precisavam ser inseridos nos currículos, mas o Manifesto é eminentemente prático ao pressupor que o currículo é um *design*, algo que deveria ser construído de forma horizontal, por meio de um diálogo crítico e democrático, que englobe questões da contemporaneidade, a globalização, as formas plurais de ser e estar no mundo e as diferentes dimensões da vida cidadã (trabalho, comunidade e pessoal), o “[...] papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes

---

<sup>61</sup> Segundo o verbete da *Wiki* do TECLÉ, o remix “é comumente associada às produções nas quais é possível perceber a presença de outra obra pré-existente. Dessa forma, muitas vezes confunde-se as produções com o processo de remixar, dando o nome a outras práticas, como *collage*, *détournement*, *bricolagem*, *pastiche*, *jamming cultural*, *sampling*, *cortar e colar*, *found footage*, *Merz pictures*, *readymades*, *cut-ups*, *recombinant art*, *versão*, *bootlegs*, *bastard pop* e até o *mashup*. Segundo Navas (2012), para além das produções (e discursos), também podemos falar do remix enquanto técnica e enquanto cultura. Dessa forma, o autor define as produções de remix como aquelas que usam da técnica de remixar (copiar/recortar e colar) e se materializam dentro de um *ethos* específico”. Remix. In: TECLÉ: tecnologias, letramentos e ensino. Campinas: Centro de Pesquisas sobre Tecnologias, Letramentos e Ensino – IEL UNICAMP, s/d. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/remix/>. Acesso em 22 mar. 26.

subjetividades. Essa tem de ser a base de uma nova norma” (Grupo Nova Londres, 2021 [1996], p. 118).

O que queremos dizer com isso é que, se a SEDUC-SP, por meio do CP-EF, tem como projeto de futuro a transformação das práticas curriculares no ensino de Língua Portuguesa, precisa, no mínimo, considerar os estudos de autores brasileiros que, depois de quase três décadas da publicação do Manifesto, já produziram e investigaram várias possibilidades de realização dessa visão teórica em currículos, formação de professores e materiais didáticos em nosso país. A questão não é somente sobre “o quê” será trabalhado nas escolas, mas como será desenvolvido, como operam os multiletramentos em um currículo.

Ao estabelecer um diálogo explícito como Manifesto do GNL (1996), o CP-EF assume o compromisso de incorporar a PdM no currículo de língua portuguesa, no entanto, é perceptível que as escolhas feitas por meio das citações inseridas no documento omitem a parte do Manifesto que trata do processo de ensino, a pedagogia do *design*. O que está explícito, o foco dado, é o resultado do processo que se deseja alcançar, a transformação dos papéis de alunos e professores em *designers*.

Tais escolhas discursivas podem ser indícios de incoerência entre a teoria e a prática, já que o documento curricular explicita sua visão teórica, mas não coloca o “o quê” e o “como” presentes no Manifesto, pressupõe que a mudança de postura, de professores e alunos, ocorrerá de maneira natural, por meio da colaboração entre ambos. Não queremos dizer, que o Manifesto é uma via única de implementação dos multiletramentos, mas é um ponto de partida muito importante.

Ao buscarmos uma resposta para o questionamento sobre como a PdM comparece no documento curricular CP (São Paulo, 2019a), podemos dizer que nos embasamentos teóricos do CP-EF há um diálogo direto com o GNL por meio do uso de citações do texto de origem, o Manifesto publicado em 1996, que indica a clara adesão a essa visão teórica. Ainda que a BNCC não tenha feito esse movimento, a SEDUC-SP faz dos multiletramentos a premissa pedagógica central do componente de Língua Portuguesa. Contudo, nesta forma de diálogo, a proposta sugerida pelo GNL sobre o processo de aprendizagem do letramento pelo *design* é apagada.

Passamos, agora, para o CP-EM (São Paulo, 2020). A PdM é apresentada de forma explícita, por meio de citação, apenas duas vezes nesse documento. O GNL não é mencionado no corpo do texto em nenhum momento, somente uma única vez em uma nota de rodapé, na página 65, com uma referência ao Manifesto. Por se tratar

de um documento que dá continuidade ao primeiro volume, acreditamos que os redatores do CP-EM tenham optado por não dar muita ênfase à teoria. As duas citações presentes no corpo do texto são de Roxane Rojo, utilizadas, primeiro, para justificar as novas propostas de ensino e aprendizagem, pautadas nos multiletramentos; segundo, para explicar o prefixo “multi” da palavra letramento.

No Quadro 19, a seguir, são apresentadas as duas citações em que o termo “multiletramento(s)” é mencionado em dois excertos extraídos da obra de Rojo (2013). Os destaques na cor verde correspondem à autoria das citações e ao conceito central, de multiletramentos.

### Quadro 19 – Citações da PdM no CP-EM

| INTERTEXTUALIDADE POR CITAÇÃO CP-EM |  |
|-------------------------------------|--|
| 1                                   | Seguindo os avanços da contemporaneidade e a popularização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), estamos vivenciando novas propostas de ensino e aprendizagem e novos conceitos de letramento. Com isso, o componente tem enfoque na presença de textos multimodais e em sua variedade de linguagens e discursos, considerando, segundo Rojo, “que os letramentos múltiplos, ou <b>multiletramentos</b> , abrangem leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (ROJO, 2013, p. 8).  |
| 2                                   | É nessa concepção de trabalhar a interação entre áreas e componentes que <b>o vasto conjunto de linguagens e textos contemporâneos</b> dimensiona os conceitos de letramento, multiplica-se em benefício das semioses visuais, verbais e sonoras e redefine novos gêneros midiáticos. Essas concepções apontam peculiaridades significativas atribuídas ao <b>multiletramento</b> , conforme discutido por Rojo (2013):<br>A adição do <b>prefixo ‘multi’</b> ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a <b>multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos</b> e, por outro, a <b>pluralidade e diversidade cultural</b> trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação. (ROJO, 2013, p. 14) |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na linha 1 (Quadro 19), destacamos a autoria da citação, que tem como propósito definir como os multiletramentos são considerados no componente de Língua Portuguesa, no CP-EM: “o componente tem enfoque na presença textos multimodais e em sua variedade de linguagens e discursos” (*designs disponíveis*); “abrange leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (*designing e redesigned*); “multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação” (*designing*).

Nota-se que, em nenhum momento, o documento traz o conceito de *design* de forma explícita, ou relaciona as citações da obra de Rojo (2013) ao GNL, porém, esse processo está implícito. Os *designs disponíveis* podem ser relacionados à pluralização dos termos linguagens, discursos, textos multimodais, semioses, mídias, ou seja, *designs* são todos os recursos que podem compor a construção de significados. O *designing* e o *redesigned* são processos que se interrelacionam de forma mais intensa, pois é toda ação de significação e transformação desses *designs*, explicitado no trecho acima como “leitura, análise e produção de textos multissemióticos” e “criação de significação” de textos multimodais e contemporâneos. Enfatizamos, portanto, que essa virada de perspectiva abrange não só a seleção de novos objetos de ensino, como também a forma de ensinar produção textual. Essa premissa está fundamentada, portanto, na “virada multissemiótica” (Mafra, 2024).

Trataremos da categoria de referências ao Manifesto presentes nos dois CP, a partir daqui. Consideramos como dado analítico todo excerto que menciona os elementos centrais da pedagogia, “multiletramentos” e “*design*”, bem como alguma menção à autoria do Manifesto (o GNL ou algum dos dez autores). No caso da referência, sendo também uma relação intertextual explícita, se diferencia da citação por não haver a transcrição de texto de outrem.

Primeiro, apresentamos como as relações intertextuais da categoria em tela ocorrem no texto dos documentos curriculares. Depois, explicamos como as referências intertextuais contribuem para a compreensão sobre como a PdM é incorporada neles.

O Quadro 20, a seguir, é formado por um conjunto de unidades analíticas que representam a intertextualidade por referência com o Manifesto no CP. Ao todo foram identificadas quinze unidades categorizadas no CP-EF e quatro no CP-EM. A amostra presente no quadro é um recorte<sup>62</sup> (selecionamos nove unidades do CP-EF, e quatro do CP-EM) que ilustra a forma como se deu a intertextualidade por referência: no CP-EF, pelo termo “multiletramento” e seus sinônimos, “*redesign*” e pela menção ao “GNL”; no CP-EM, são os termos multiletramentos e “*design*” que fazem a ponte entre o discurso da SEDUC-SP e o do GNL. Esses termos-chave estão em destaque na cor verde.

---

<sup>62</sup> A seleção das unidades representa o todo analisado, o recorte foi realizado para que a discussão não se alongasse muito e ficasse repetitiva.

Quadro 20 – Intertextualidade por referência no CP

| INTERTEXTUALIDADE POR REFERÊNCIA NO CP |   |  |
|--|---|--|
|  | Currículo Paulista – Ensino Fundamental   | Currículo Paulista – Ensino Médio  |
| 1                                      | O <b>letramento</b> e o <b>multiletramento</b> garantem a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela leitura e a escrita e os habilitam também a produzirem textos que envolvem as <b>linguagens verbal, a não-verbal e a multimodal</b> , presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana.   | Assim, a área incorpora também a visão de <b>multiletramentos</b> <sup>6</sup> , abraçando práticas sociais contemporâneas que contemplam novas possibilidades de participação e de circulação, articulando diferentes semioses e linguagens.<br><br><b>Rodapé:</b> <sup>6</sup> The New London Group. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures, Harvard Educational Review, President and Fellows, Harvard College.vol. 66, n. 1, 1996.  |
| 2                                      | Assim, além do letramento convencional, os <b>multiletramentos</b> e os novos letramentos se fazem necessários para a formação integral dos estudantes e, dessa forma, para a <b>inserção nas culturas: letrada, artística, científica, popular, digital</b> , entre outras.  | Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os <b>multiletramentos</b> , os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já exploradas no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. |
| 3                                      | Ainda no que diz respeito às práticas de linguagem, o termo <b>"multiletramentos"</b> , cunhado para representar dois "multi" — a multiplicidade social, cultural e linguística presente na sociedade globalizada, e a multiplicidade semiótica que constitui os textos que circulam dentro e fora da escola — foi criado pelo grupo conhecido como <b>New London Group (GNL)</b> <sup>8</sup> .  | O estudante poderá planejar, organizar e participar de festivais, mostras e oficinas de criação, <b>design</b> , teatro, dança, música, artes visuais, desenvolvimento de softwares (aplicativos, jogos eletrônicos entre outros), construção de sites, robótica, aplicativos etc.   |
| 4                                      | No manifesto, o GNL expande a concepção <b>sobre a prática do letramento</b> na escola para dar conta de uma <b>multiplicidade de discursos</b> existentes na sociedade moderna, mudando o foco para a diversidade cultural e linguística de uma sociedade que se faz sempre mais plural e globalizada, que tem acesso a uma gama cada vez maior de textos. O grupo argumenta que é necessário levar em conta <b>novas práticas de letramento</b> , uma vez que as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos que circulam no ambiente digital, em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da <b>diversidade linguística e cultural</b> . | A proposição e testagem de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras voltadas aos problemas reais, serão compostas a partir dos diferentes recursos e da difusão de ideias, concepções artísticas e tecnológicas, obras ou soluções em diferentes mídias e plataformas, analógicas ou digitais, tais como: festivais, mostras e oficinas de criação, ciências, <b>design</b> , teatro, dança e artes visuais; desenvolvimento de softwares (aplicativos, jogos eletrônicos etc); construção de sites, entre outras plataformas digitais; combatendo assim, a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 5 | <p>Sendo assim, <b>os multiletramentos</b> podem acontecer com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e mesmo independentemente delas, dado que a confluência de linguagens (verbal — não verbal) ocorre também em materiais impressos, como pôsteres, peças de campanhas publicitárias, cartazes de reivindicações, outdoors. O uso do termo “confluência” deseja significar que as imagens e outras linguagens não são apenas ilustrativas, mas sim que, juntamente com o texto verbal, compõem um todo significativo cujo sentido é preciso que a escola compreenda para que os estudantes também o compreendam criticamente.</p> <p>A alfabetização, o letramento, o desenvolvimento de habilidades voltadas <b>aos (novos) multiletramentos</b> constituem alguns exemplos da aprendizagem que a escola pode assegurar ao estudante. O domínio dessas habilidades é fundamental para o desenvolvimento da autonomia crítica, criativa e reflexiva e para a constituição de um sujeito integral, inclusivo e, sobretudo, ético.</p> |  |
| 6 | <p>A inserção da criança no mundo da escrita, conforme Soares (2018), envolve três facetas distintas, porém indissociáveis para a aprendizagem inicial da língua escrita: a linguística, a interativa e a sociocultural. Dessa forma, entende-se, contemporaneamente, que a alfabetização, por estar associada à cultura do escrito, tem que estar articulada às práticas sociais de uso da língua escrita: do letramento e dos <b>multiletramentos</b>.</p>   |  |
| 7 | <p>A alfabetização, como base integradora da leitura e da escrita, ao efetivamente cumprir seu papel, <b>abre caminhos para a democratização das práticas sociais da linguagem</b>.</p> <p>Pode-se dizer, portanto, que a proposição de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades e para a formação integral do sujeito remonta à garantia de direito dos estudantes de se expressarem por meio dessas <b>diferentes práticas</b>, que envolvem tanto as condicionadas à alfabetização quanto as ligadas ao desenvolvimento dos <b>letramentos e multiletramentos</b>.</p>   |  |
| 8 | <p>(EF69LP07A) <b>Utilizar estratégias de</b> planejamento, elaboração, revisão, edição, <b>reescrita/redesign</b> e avaliação de textos.</p>  |  |
| 9 | <p>(EF69LP12A) <b>Desenvolver estratégias de</b> planejamento, elaboração, revisão, edição, <b>reescrita/redesign</b> (esses três últimos quando não for situação ao vivo).</p>  |  |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os trechos do CP-EF (coluna esquerda do Quadro 20) que se relacionam aos

*designs* disponíveis (os recursos para construção de significado: línguas, linguagens, tecnologias de comunicação, culturas, semioses, mídias etc.) podem ser identificados: na linha 1, “linguagens verbal, a não-verbal e a multimodal, presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diferentes esferas da atividade humana”; na linha 2, “inserção nas culturas: letrada, artística, do movimento, científica, popular, digital, entre outras”; na linha 3, “a multiplicidade social, cultural e linguística presente na sociedade globalizada, e a multiplicidade semiótica que constitui os textos”; na linha 4, “diversidade cultural e linguística de uma sociedade que se faz sempre mais plural e globalizada [...] as tecnologias multimidiáticas possibilitam o acesso a um número cada vez maior de textos que circulam no ambiente digital, em decorrência das novas possibilidades de comunicação e da diversidade linguística e cultural”; na linha 5, “confluência de linguagens (verbal-não verbal) ocorre também em materiais impressos, como pôsteres, peças de campanhas publicitárias, cartazes de reivindicações, *outdoors*”.

O CP-EM (dados da coluna direita do Quadro 20) também apresenta elementos relacionados aos *designs* disponíveis: na linha 1, em “Abraçando práticas sociais contemporâneas que contemplam novas possibilidades de participação e circulação, articulando diferentes semioses e linguagens”. De forma análoga, na linha 2, em: “ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos [...]”.

Nesses trechos, os redatores do documento curricular tiveram a intenção de definir o termo multiletramentos e, ao mesmo tempo, dizer quais objetos serão considerados para o ensino de leitura e escrita em língua portuguesa. Percebe-se, nessas evidências, forte ênfase à multimodalidade da linguagem e à multiculturalidade.

A pluralização da palavra “cultura”, com os exemplos de algumas delas: “letrada, artística, do movimento, científica, digital, entre outras”, é utilizada no documento para indicar que os multiletramentos possibilitam a “inserção” (linha 2, coluna da esquerda do Quadro 20), no sentido de promover o acesso, dos estudantes nessas culturas. Quanto a essa questão, o Manifesto do GNL (2021) faz um alerta:

[...] Na medida em que não pode haver uma cultura e uma língua padrão, universal e nacional, há novos universais na diversidade produtiva, no pluralismo cívico e nas multicamadas dos mundos da vida. Essa é a base para uma **pedagogia transformada do acesso** – acesso ao capital simbólico, com uma valência real nas realidades emergentes do nosso

tempo. Essa pedagogia não envolve escrever sobre as subjetividades existentes com a língua da cultura dominante. Esses significados antigos de “acesso” e de “mobilidade” são a base para modelos de pedagogia que partem da ideia de que culturas e línguas que não fazem parte do *mainstream* são deficientes. Ainda assim, diante da realidade emergente, há deficiências reais, tal qual **a falta de acesso ao poder social**, à riqueza e a símbolos de reconhecimento (p. 118) (Grifos nossos).

Com isso, refletimos se além de “inserir” os estudantes em diversas culturas, como pretende o CP-EF, seria também uma preocupação as atividades curriculares desenvolverem a compreensão sobre a valorização/desvalorização de culturas, em especial sobre àquelas nas quais os estudantes já estão inseridos (o *designing*). Essa prática estaria mais próxima de uma “pedagogia transformada do acesso”, pois tem o potencial de desenvolver nos alunos um senso crítico a respeito da diversidade de culturas relacionada à desigualdade social. A questão do acesso não diz respeito apenas ao contato, mas está relacionada a valores das culturas, atreladas a questões socioeconômicas (exemplo disso é a cultura *hip hop* e a do *funk*).

Na intenção de qualificar o prefixo “multi”, os redatores do CP-EF buscam desconstruir a ideia de que a multiplicidade de linguagens é um fenômeno exclusivo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), colocando que os multiletramentos também ocorrem independentemente delas, em materiais impressos. Esse fato ocorre na unidade analítica: “Sendo assim, os multiletramentos podem acontecer com o uso das TDIC e mesmo independentemente delas, dado que a confluência de linguagens (verbal — não verbal) ocorre também em materiais impressos [...]” (linha 5, coluna da esquerda do Quadro 20).

O fato de os multiletramentos não estarem ligados exclusivamente às TDIC é abordada no Manifesto, por exemplo, no trecho em que o GNL (2021 [1996]) afirma que a PdM enfoca modos de representação muito mais amplos que apenas a língua. Ao exemplificarem essa afirmação, não citam apenas o contexto digital/tecnológico:

[...] Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e mais intimamente relacionado à língua do que o “mero letramento” jamais seria capaz de permitir (p. 106).

Rojo (2012) também faz uma afirmação sobre a PdM não estar necessariamente associada ao uso das TDIC, sendo uma voz presente também nesta questão, especialmente quanto à defesa da ideia de que a escola precisa incluir gêneros, mídias e linguagens que fazem parte das culturas dos estudantes:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de 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 e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (p. 08).

Os dados presentes, nas linhas 6 e 7 (coluna da esquerda do Quadro 20) são excertos do CP-EF que fundamentam as diretrizes pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa parte, são mencionadas a *alfabetização* (aquisição do sistema de escrita), o *letramento* e o *multiletramento*. Os três conceitos são articulados no documento curricular: “[...] a alfabetização, por estar associada à cultura do escrito, tem que estar articulada às práticas sociais de uso da língua escrita: do letramento e dos multiletramentos” (linha 6, coluna da esquerda); “garantia de direito dos estudantes de se expressarem por meio dessas diferentes práticas, que envolvem tanto as condicionadas à alfabetização quanto as ligadas ao desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos” (linha 7, coluna da esquerda do Quadro 20). Esses dados evidenciam que, desde os anos iniciais, os textos e discursos para o ensino da leitura e da escrita devem considerar não só artefatos linguísticos, mas discursos multimodais. Isso denota um diálogo com o Manifesto do GNL sobre a necessidade de complementar a pedagogia do letramento, centrado na cultura do escrito.

O termo *design* é mencionado de forma explícita em dois trechos do CP-EM que correspondem ao quadro organizacional dos Itinerários Formativos. Consideramos, portanto, essas duas ocorrências como uma relação intertextual por referência à PdM. Porém, diferentemente do CP-EF, nessas ocorrências o termo *design* é empregado no sentido de “substantivo”, conforme explicitam Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020), ou seja, como forma e estrutura de algo ou um componente de um significado. Isso pode ser evidenciado na linha 3 (coluna da direita do Quadro 20) em que o termo é enumerado com outros elementos como dança, músicas, artes etc.:

O estudante poderá planejar, organizar e participar de festivais, mostras e oficinas de criação, *design*, teatro, dança, música, artes visuais, desenvolvimento de *softwares* (aplicativos, jogos eletrônicos entre outros), construção de sites, robótica, aplicativos etc.

E na linha 4 (coluna da direita do Quadro 20) em:

A proposição e testagem de soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras voltadas aos problemas reais, serão compostas a partir dos diferentes recursos e da difusão de ideias, concepções artísticas e tecnológicas, obras ou soluções em diferentes mídias e plataformas, analógicas ou digitais, tais como: festivais, mostras e oficinas de criação, ciências, *design*, teatro, dança e artes visuais; desenvolvimento de *softwares* (aplicativos, jogos eletrônicos etc.); construção de sites, entre outras plataformas digitais; combatendo assim, a estereotipia, o lugar-comum e o clichê [...].

O *designing* (ato de fazer algo com os *designs* disponíveis) é identificado no CP-EF, conforme se pode constatar na linha 5 (coluna da esquerda do Quadro 20), em:

[...] as imagens e outras linguagens não são apenas ilustrativas, mas sim, juntamente com o texto verbal, compõem um todo significativo cujo sentido é preciso que a escola compreenda para que os estudantes também o compreendam criticamente [...] O domínio dessas habilidades é fundamental para o desenvolvimento da autonomia crítica, criativa e reflexiva e para a constituição de um sujeito integral, inclusivo e, sobretudo, ético.

No trecho, o foco está na compreensão e na construção de sentidos dos textos não-verbais, habilidade que precisa ser desenvolvida pela escola (por aqueles que ensinam) e pelos estudantes (aqueles que aprendem).

Percebe-se também a relação com o processo de *designing* no CP-EM, por meio da intertextualidade por referência, as evidências constantes na linha 2 (coluna da direita do Quadro 20) em:

[...] ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor) [...]

Nesse excerto, os redatores do CP já argumentam em relação à produção de novos *designs* pelos papéis de autor e produtor que os estudantes devem exercer nas mídias e redes sociais, que se hibridizam com os papéis de leitor e consumidor de conteúdo. Essa passagem também se relaciona à nova mentalidade citada por Knobel e Lankshear (2007).

O *designing* também se apresenta em: “[...] o multiletramento garantem a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela leitura e a escrita e

os habilitam também a produzirem textos que envolvem as linguagens verbal, a não-verbal e a multimodal” (na linha 1, coluna da esquerda do Quadro 20), e “às práticas sociais de uso da língua escrita: do letramento e dos multiletramentos” (linha 6, coluna da esquerda do Quadro 20). Nessas ocorrências, ainda que o texto escrito tenha bastante visibilidade em detrimento de outras linguagens, pela discussão se centrar também no processo de alfabetização, argumenta-se que o trabalho com textos tanto na alfabetização quanto na produção textual em língua portuguesa precisa estar conectado a outras linguagens também.

A centralidade no texto escrito pode ser evidenciada pelo emprego de “letramento” e “multiletramento” (linha 1) no singular, essa variação denota uma transição de perspectiva, e da dualidade “linguagem verbal X linguagem não-verbal” (linha 1). Ainda que o elemento “multimodal” venha enumerado em sequência, essa construção não seria ideal para se associar ao trabalho com os multiletramentos, pois sugere uma desarticulação entre as duas linguagens, ou que a linguagem não-verbal poderia ser trabalhada como um complemento da verbal, sendo que, em algumas situações ela pode ser “a espinha dorsal” do texto (Lemke, 1998).

Consideramos também como menção direta, uma referência à PdM, a presença do termo “*redesign*” em duas habilidades do CP-EF, presentes nas linhas 8 e 9 (coluna da esquerda do Quadro 20) em: “[...] Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos” e “[...] Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo)”. A forma como foi utilizada, no texto da habilidade, é semelhante à habilidade proposta pela BNCC:

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ *redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (Brasil, 2018, p. 145).

Ao colocar o termo “*redesign*” de forma articulada à reescrita, podemos considerar que tanto a BNCC quanto o CP-EF se referem ao processo de criar um novo *design* ou de produzir textos (planejar, elaborar, revisar) transformá-los e disponibilizá-los novamente para o mundo (editar, reescrever e avaliar), a geração de

um “produto único da ação humana” (GNL, 2021 [1996]). O *redesign*, nesse caso, tem relação com o *designing* e com o *redesigned*.

O primeiro movimento é o ato de criar, produzir um texto escrito/oral/visual. O segundo movimento é o de revisar, editar e reescrever ou redesenhar. Ou seja, está subentendido que no processo de produção, o texto, em algum momento, será submetido à apreciação e à avaliação dos participantes do processo e, portanto, reformulado. Nesse segundo ato, temos o *redesigned*.

Ao escrever/reescrever/produzir e comunicar um *design*, o enunciador está contribuindo com o “repertório de *designs* disponíveis, proporcionando aberturas para novos *designs*”, ou seja, o *redesigned* (algo gravado, fotografado, filmado ou escrito”) transforma tanto o seu *designer* ou outras pessoas que receberem o significado ou a mensagem.

É perceptível, por meio da análise das relações intertextuais por referência, a intenção dos redatores do CP-EF em dialogar com a PdM utilizando o termo “multiletramentos”, mas, pelos dados analisados, os três elementos do *design* (*designs* disponíveis, *designing* e *redesigned*) não são incorporados ao documento curricular, não de forma explícita, o que pode dificultar a compreensão sobre “o quê” fazer para desenvolver os multiletramentos e “como” fazer.

Por fim, a última categoria analítica, a intertextualidade por alusão, do tipo implícita, é a que tem uma profusão de dados. Essa relação intertextual é uma referenciação indireta, uma retomada implícita, uma sinalização para o coenunciador de que, pelas pistas deixadas no texto, ele deve apelar à memória para encontrar o referente não dito. Diferentemente da referência, que apresenta marcas diretas, a alusão é mais implícita, não apresenta marcas diretas, seu reconhecimento demanda maior capacidade de inferência por parte do enunciador (Koch, Bentes; Cavalcante, 2012).

A partir disso, de forma análoga ao que foi realizado nas duas categorias anteriores, vamos analisar como os três elementos do *design* comparecem nos dados, com a finalidade de buscarmos pistas sobre o diálogo entre o CP e o projeto educacional do GNL. Como a alusão é o modo que mais representa esse diálogo pela quantidade expressiva de dados, queremos compreender se o documento curricular propõe de fato uma “pedagogia da transformação” e não da “reprodução” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Em outras palavras, identificar uma coerência entre as partes do documento curricular em que foi mais utilizada a voz do GNL, com as partes em

que predomina a voz da SEDUC-SP nos dá indícios para concluir se a PdM está sendo incorporada apenas no discurso teórico, e não nas orientações para a prática.

No Quadro 21 a seguir, apresentamos um trecho ainda localizado na fundamentação teórica, em que é apresentada a visão teórica dos novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2007). Contudo, há um ponto de intersecção dos novos letramentos com os multiletramentos.

#### Quadro 21 – Intertextualidade por alusão aos multiletramentos no CP-EF

| INTERTEXTUALIDADE POR ALUSÃO - CP-EF   |
|--|
| <p>Os novos letramentos, portanto, são mais bem compreendidos em relação a um período histórico de desenvolvimento social, intelectual e tecnológico que vem acontecendo há várias décadas. Tais mudanças afetam profundamente os valores e as rotinas de uma educação convencional.</p> <p>A aprendizagem e a educação contemporâneas devem compreender os novos letramentos em relação ao que se denomina “nova técnica” e “novo ethos”. Sobre “nova técnica”, Lankshear e Knobel (2007, p. 4) afirmam que, hoje, com computadores conectados à internet, alguém com conhecimentos básicos pode criar uma grande variedade de artefatos com um número finito de operações técnicas como “digitar, clicar, recortar, arrastar”. Dessa maneira, é possível criar, por exemplo, um texto multimodal e enviar para um grupo de pessoas, para uma comunidade ou rede, com quase nenhum custo. Desenvolvem-se, dessa forma, novas práticas de criação e de interpretação de textos, que deixam de implicar apenas texto verbal, mas que agregam imagens, em movimento ou estáticas, sons e várias outras possibilidades.</p> <p>Com relação ao “novo ethos”, Lankshear e Knobel (2007) explicam que as práticas sociais contemporâneas exigem novas formas de participação, que devem ser intensas e propiciar a colaboração, pois têm uma natureza distributiva que emerge de esferas formais e não-formais de atividades do cotidiano digital, ou seja, as ações não acontecem apenas no plano físico, mas também no ciberespaço. As pessoas que operam nesse tipo de mentalidade reconhecem os dois espaços — o “físico” e o “virtual”. Isso implica mudança de postura, isto é, um “novo ethos”, que valoriza e leva à inclusão, à participação em massa e aos saberes distribuídos.</p> |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Em destaque na cor verde no Quadro 21, está um trecho que alude aos três elementos do *design*:

[...] Dessa maneira, é possível criar, por exemplo, um texto multimodal e enviar para um grupo de pessoas, para uma comunidade ou rede, com quase nenhum custo. Desenvolvem-se, dessa forma, novas práticas de criação e de interpretação de textos, que deixam de implicar apenas texto verbal, mas que agregam imagens, em movimento ou estáticas, sons e várias outras possibilidades [...] (São Paulo, 2019a, p. 72).

Quanto aos *designs* disponíveis, a menção ao “texto multimodal” estabelece essa relação, ao sugerir o trabalho com a significação de diferentes linguagens combinadas em um único texto. O *designing* está presente no verbo “criar” e em “novas práticas de criação e interpretação de textos”, o que remete ao processo de produção de textos. O *redesigned* comparece no trecho “enviar para um grupo de

pessoas, para uma comunidade ou rede”, expressando o ato de comunicar os novos *designs* criados.

Já a referência aos *novos letramentos* coloca em pauta a questão da participação na cultura digital, especialmente nas novas mídias digitais. “Isso implica mudança de postura, isto é, um “novo *ethos*” (Knobel; Lankshear, 2007), que valoriza e leva à “inclusão, à participação em massa e aos saberes distribuídos” (São Paulo, 2019a, p. 72). O uso dessa referência é utilizado pelo CP-EF para embasar a sua colocação de que os professores precisam assumir novos papéis, que implica a produção e a participação.

Ao definir o que o estudante da educação básica precisa aprender, o CP, do ensino fundamental e do ensino médio, organiza as aprendizagens que consideram essenciais, de forma semelhante à BNCC, por meio de competências e habilidades. Além de competências gerais, cada área do conhecimento apresenta suas competências e habilidades.

Posto isso, observamos durante a categorização dos dados que a alusão à PdM ocorre em maior proporção no documento curricular justamente nas competências e habilidades definidas pela SEDUC-SP, ou seja, nas diretrizes que a secretaria determina para a criação de materiais e atividades aos alunos.

Para organizar nossa discussão, apresentamos primeiro a análise das competências e habilidades do CP-EF e do CP-EM (Formação Geral Básica), ligadas estritamente ao componente de Língua Portuguesa. Por último, apresentaremos a discussão sobre as alusões encontradas na parte do Itinerário Formativo do Ensino Médio, em que as competências e habilidades são da área de Linguagens.

Nesse sentido, no Quadro 22 a seguir, apresentamos algumas competências do CP (EF e EM) selecionadas por representarem como o conceito de *design* é incorporado nelas. As competências são aprendizagens definidas pela SEDUC-SP como essenciais, em que os estudantes mobilizam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A partir delas são desenvolvidas as habilidades (definidas pelo CP como práticas cognitivas e socioemocionais, o “saber fazer”). Destacamos no Quadro 22 todos os referentes implícitos relacionados ao conceito de *design* na cor verde, identificados a partir dos critérios estabelecidos na seção dos procedimentos analíticos, que podem ser recuperados no Quadro 14.

**Quadro 22** – Alusão à PdM nas competências de Linguagens do CP

| COMPETÊNCIAS DO CP COM ALUSÃO À PDM |   |   |  |
|-------------------------------------|---|---|--|
|                                     | Competências de Linguagens - EF   | Conceitos PdM Implícitos  | Competências de Linguagens - EM  |
| 1                                   | Compreender as <b>linguagens</b> como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, <b>reconhecendo-as e valorizando-as</b> como formas de significação da realidade e expressão de <b>subjetividades</b> e <b>identidades sociais e culturais</b> .   | <i>Designs disponíveis</i><br><i>Designing</i><br><i>Redesigned</i> | Compreender o funcionamento das <b>diferentes linguagens e práticas culturais</b> (artísticas, corporais e verbais) e <b>mobilizar esses conhecimentos</b> na recepção e produção de discursos nos <b>diferentes campos de atuação social</b> e nas <b>diversas mídias</b> , para ampliar as <b>formas de participação social</b> , o <b>entendimento</b> e as possibilidades de <b>explicação e interpretação crítica da realidade</b> e para continuar aprendendo.   |
| 2                                   | Conhecer e explorar <b>diversas práticas de linguagem</b> (artísticas, corporais e linguísticas) em <b>diferentes campos da atividade humana</b> para continuar aprendendo, <b>ampliar suas possibilidades de participação na vida social</b> e <b>colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva</b> . | <i>Designs disponíveis</i><br><i>Designing</i><br><i>Redesigned</i> | Compreender os <b>processos identitários, conflitos e relações de poder</b> que permeiam as <b>práticas sociais de linguagem</b> , respeitando as <b>diversidades e a pluralidade de ideias e posições</b> , e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.<br><br>Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, <b>reconhecendo suas variedades</b> e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como <b>agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza</b> . |
| 3                                   | Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para <b>se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação</b> .           | <i>Designs disponíveis</i><br><i>Designing</i><br><i>Redesigned</i> | Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para <b>exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária</b> , defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.   |
| 4                                   | Desenvolver o senso estético para <b>reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e</b>   | <i>Designs disponíveis</i>  | <b>Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas</b>   |

|  |                         |   |
|--|-------------------------|---|
| <p>culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> | <p><i>Designing</i></p> | <p>características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> |
|--|-------------------------|---|

Fonte: elaborado pela autora.

Os *designs disponíveis* (elementos que compõem o processo de significação) são identificados na linha 1 em: “linguagens” e “formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” na coluna da esquerda; “práticas culturais”, “discursos”, “diferentes campos de atuação social”, “diversas mídias” na coluna da direita. Na linha 2, em “diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas)”, “diferentes campos da atividade humana”, coluna da esquerda; “práticas sociais de linguagem” e “línguas” à direita. Na linha 3, em “diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital”, à esquerda; “diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais)”, à direita. Por fim, na linha 4, em “diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais”, “participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural”, à esquerda; “diversas produções artísticas e culturais” e “linguagens artísticas”, à direita.

O *designing* (o processo de transformação dos *designs* disponíveis) é referenciado implicitamente na linha 1, em “compreender” e “reconhecendo-as e valorizando-as”, à esquerda; “compreender” e “mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção”, à direita. Na linha 2, em “conhecer e explorar”, à esquerda; e “compreender” à direita. Na linha 3, pelo verbo “utilizar” nas duas colunas; Na linha 4, “desenvolver”, “reconhecer, fruir e respeitar” e “participar”, à esquerda; “Apreciar” e “(re)construir”, à direita. Cabe ressaltar que, em um contexto isolado, apenas a presença desses verbos não denota o processo de *designing*, mas aqui eles podem ser associados ao conceito por estarem ligados, na mesma competência ou habilidade, à textos multimodais, mídias e práticas sociais e culturais diversas.

O *redesigned* (a comunicação dos *designs* transformados) é identificado por alusão em: “ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo”, linha 1, à direita; na linha 2, “ampliar suas possibilidades de participação

na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”, à esquerda; “atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos”, à direita. Na linha 3, em “ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação”, à esquerda; “exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global”, à direita.

Observa-se, na associação ao *redesigned* que fizemos nas habilidades/competências que o processo vai além de compartilhar um novo *design* ao mundo, mas envolve uma participação social consciente, crítica, que não desrespeite o princípio da justiça social e dos Direitos Humanos.

A definição do termo “linguagens” como “formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (linha 1, à esquerda) se alinha à “virada multissemiótica” (Mafra, 2024). Esse excerto, presente logo nas competências (estruturas macro das habilidades) é um marco de que é preciso uma mudança no trato do texto no componente de língua portuguesa, ou seja, os diversos modos de significação passam a ser considerados objetos de ensino.

A partir de agora, passamos às habilidades do CP (EF e EM), em relação à FGB, ou seja, à disciplina de Língua Portuguesa. O Quadro 23 é constituído por um conjunto de dados das habilidades que representam a intertextualidade por alusão à PdM. Seguindo padrão semelhante ao quadro anterior, os destaques na cor verde representam os referentes ao processo de *design*.

**Quadro 23** – Alusão à PdM nas habilidades do CP-EF e CP-EM (FGB)

| HABILIDADES DO CP COM ALUSÃO À PDM |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | Habilidades do CP EM (FGB)  |
| 1                                  | <p>(EF69LP06) Produzir notícias, <b>fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, infográficos, podcasts</b> noticiosos, <b>entrevistas</b>, cartas de leitor, <b>comentários</b>, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural (resenhas e outros <b>gêneros textuais próprios das formas</b></p> <p>(EM13LP45) <b>Analisar, discutir, produzir e socializar</b>, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, <b>notícias, foto denúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de</b></p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | de expressão das culturas juvenis, em várias mídias).  | produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.   |
| 2 | (EF69LP21) Posicionar-se a respeito de conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social (manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis, por exemplo).  | (EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.   |
| 3 | (EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. | (EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. |
| 4 | (EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.  | (EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.  |
| 5 | (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.  | (EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.                            |
| 6 | (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado, entre outros) que apresentem/descrevam e/ ou avaliem produções culturais, tendo em vista o  | (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas  |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   | contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.   | (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.   |
| 7 | (EF89LP02) Analisar, ética e criticamente, diferentes práticas sociais frente aos gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge, curtida, post, blog, entre outros) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. | (EM13LP44A) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital ( <i>advergame</i> , anúncios em vídeos, social <i>advertising</i> , <i>unboxing</i> , narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingles</i> etc.). |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os *designs disponíveis* são identificados nos diferentes gêneros discursivos multimodais presentes na descrição das habilidades: “fotodenúncias, fotorreportagens, infográficos, *podcasts* noticiosos”, linha 1, à esquerda; “reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, *podcasts* noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião”, linha 1, à direita; “manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis”, linha 2, à esquerda; “esquema, tabela, gráfico, ilustração etc”, linha 3, à esquerda; “roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*)”, linha 4, à esquerda; “playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins”, linha 4, à direita; “valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários”, linha 5, à esquerda; “obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana”, linha 5, à direita; “gêneros próprios das culturas juvenis (fanzines, *fanclips*, *e-zines*, *gameplay*, *detonado*)”, linha 6, à esquerda; “diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro)”, linha 6, à direita; “gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge, curtida, *post*, *blog*, entre outros)”, linha 7, à esquerda; e “publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, social *advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.)”, linha 7, à esquerda.

O *designing* é identificado pelos trechos: “Produzir” e “Analisar, discutir, produzir e socializar”, linha 1; “Posicionar-se”, “Analisar e experimentar”, linha 2; “Articular” e “Analisar”, linha 3; “Produzir” e “Produzir, de forma colaborativa”, linha 4;

“Inferir” e “Analisar, linha 5; “Produzir”, linha 6; e “Analisar”, linha 7.

O *redesigned* é identificado por: “vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, *vlogueiro* e *booktuber*, entre outros”, linha 1; “Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia”, linha 2; “compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.”, linha 4; “Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos”, linha 5; “possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes”, linha 7.

As habilidades representam a parte prática que o documento curricular regulamenta. A presença implícita dos multiletramentos nas habilidades, pelos elementos do *design* comprovam a adesão à PdM, assim como era previsto na fundamentação teórica do CP. Contudo, apenas com a análise das habilidades não é possível afirmar que os multiletramentos são desenvolvidos na prática, pois esse processo envolve o uso dos materiais didáticos e a prática dos professores.

Passamos agora aos dados que se referem aos IF da área de Linguagens e aos IF integrados a outras áreas (Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza), que fazem uma relação intertextual por alusão à PdM. Essa parte encerra a análise sobre como se dá a adesão aos multiletramentos no CP no primeiro nível de concretização curricular (o currículo prescrito) (Sacristán, 2017).

As aprendizagens, desta etapa do Ensino Médio, são organizadas por competências gerais e habilidades de Linguagens; e eixos estruturantes (investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo). O Quadro 24 a seguir é formado, portanto, por dados exclusivamente dos IF, advindos dessa organização. A primeira coluna é composta pelas competências gerais e habilidades de área do IF de Linguagens. A segunda é formada pelos pressupostos metodológicos, que estão localizados no organizador curricular junto dessas competências e habilidades. Selecionamos pelo menos uma competência/habilidade e um pressuposto de cada eixo estruturante que baliza as aprendizagens na parte flexível do documento curricular. Os destaques na cor verde são para marcar os trechos em que há a relação intertextual por alusão à PdM, especificamente pelo processo de *design*.

**Quadro 24** – Alusão à PdM no Itinerário Formativo de Linguagens – CP-EM

| HABILIDADES E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DOS IF COM ALUSÃO À PDM   |   |                         |
|--|---|-------------------------|
| HABILIDADES LIGADAS ÀS COMPETÊNCIAS GERAIS E À ÁREA DE LINGUAGENS NO IF  | PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DOS IF   | EIXO DOS IF             |
| 1<br>(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.   | A exploração e investigação científica, por meio do levantamento e análise de dados estatísticos e de situações-problema, consideram a organização, o funcionamento e os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens, situando-os em contextos significativos (linguagem matemática - gráficos, tabelas, infográficos etc.; linguagens corporais e do movimento, imagens estáticas e em movimento, música, entre outras) de um ou mais campos de atuação social.<br>A leitura, interpretação e compreensão de textos e dados, considerando conhecimentos, técnicas e procedimentos básicos relacionados às representações multissemióticas que a integração das áreas pressupõe, devem ocorrer com a realização de curadoria da informação, de forma a garantir a circulação de informações oriundas de fontes confiáveis. Para que isso ocorra, é preciso analisar dados e informações disponíveis em diferentes mídias, selecionando a relevância para uma dada situação e elaborando modelos para sua representação. | Investigação Científica |
| 2<br>(EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos |   |                         |

|   |   |   |                     |
|---|---|---|---------------------|
|   | utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.   |   |                     |
| 3 | (EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.  | O processo pressupõe a identificação e o aprofundamento de um tema ou problema, que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos e textos orais, escritos e/ou multissemióticos, envolvendo todos os componentes curriculares da área. Para concretizar tal processo, o estudante deve utilizar e integrar diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas, culturais e midiáticas. | Processos Criativos |
| 4 | EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.  |   |                     |
| 5 | (EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê. |   |                     |

|   |  |   |                               |
|---|--|---|-------------------------------|
| 6 | (EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.   | O estudante ampliará seu repertório, perpassando pelos objetos de conhecimento, como: a observação, compreensão e interpretação dos elementos das Linguagens através da música, do teatro, da dança e das artes visuais. A análise das diversas mídias e suas possibilidades de interpretação, exploração e transformação poderá levá-lo, por exemplo, ao entendimento de jogos eletrônicos ou da influência deles no indivíduo e na transformação cultural da sociedade.<br>O estudante também poderá discutir temas, intervir e mediar socialmente a partir de reflexões e debates, assim como intervenções propriamente ditas, sobre os padrões estéticos corporais, defendendo sua posição, o que abre um leque de escolhas relacionadas ao movimento. Dentro desse processo, como consequência, a possibilidade de produzir textos orais, escritos e multissemióticos, para embasar a intervenção que pretende propor no meio em que vive. | Mediação e Intervenção Social |
| 7 | (EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida. | O reconhecimento, a seleção, a sistematização, a mobilização e a utilização dos conhecimentos e dos recursos das práticas de linguagem (imagens estáticas e em movimento; música; corpo, verbal e não verbal etc.), por meio de estudos e pesquisa (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua inglesa, outras línguas e linguagens específicas visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o efeito de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas linguagens possibilitarão a identificação de diferentes pontos de vista sobre o tema que será desenvolvido pelo itinerário, facilitando o planejamento do produto/empreendimento a ser criado.   | Empreendedorismo              |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como, nesse conjunto de dados, encontramos muitos excertos, representaremos, no Quadro 25 a seguir, uma síntese de como estabelecemos as relações intertextuais por alusão.

**Quadro 25** – Categorias de design no IF de Linguagens do CP-EM

| CATEGORIAS                 | EXEMPLOS DE INTERTEXTOS NOS DADOS   | EXCERTOS DO CP  |
|----------------------------|---|---|
| <b>Designs Disponíveis</b> | 1- Gêneros multimodais, diferentes línguas e mídias.<br><br>2- Português brasileiro, língua inglesa e outras línguas. | 1- Linha 1, coluna 1; linha 1, coluna 2; linha 2, coluna 1; linha 5, coluna 1; linha 7, coluna 1; linha 7, coluna 2.<br><br>2- Linha 1, coluna 2; linha 2, coluna 1; linha 7, coluna 2. |

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
|                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>3- Diferentes manifestações artísticas, culturais e midiáticas.</li> <li>4- Aplicativo e jogos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>3- Linha 1, coluna 1; linha 3, coluna 1; linha 3, coluna 2; linha 4, coluna 1; linha 6, coluna 2.</li> <li>4- Linha 3, coluna 2.</li> </ul>   |
| <b>Designing</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Investigar, analisar e organizar o funcionamento dos sentidos.</li> <li>2- Leitura, interpretação e compreensão de textos e dados estatísticos.</li> <li>3- Selecionar, sistematizar e mobilizar intencionalmente recursos.</li> <li>4- Propor soluções criativas, intervir e produzir novos produtos ou protótipos.</li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Linha 1, coluna 1; linha 6, coluna 2.</li> <li>2- Linha 1, coluna 1; linha 1; coluna 2; linha 6, coluna 1; linha 6, coluna 2; linha 7, coluna 2.</li> <li>3- Linha 2, coluna 1; linha 4, coluna 1; linha 7, coluna 2.</li> <li>4- Linha 3, coluna 2; linha 5, coluna 1; linha 6, coluna 2; linha 7, coluna 1.</li> </ul> |
| <b>Redesigned</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Posicionamento crítico mediante argumentação e citação de fontes.</li> <li>2- Curadoria da informação de fontes confiáveis.</li> <li>3- Difusão de ações, produtos ou soluções criativas.</li> <li>4- Intervenções sociais e debates sobre padrões estéticos.</li> <li>5- Planejamento de um novo produto ou empreendimento.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Linha 2, coluna 1; linha 6, coluna 2.</li> <li>2- Linha 1, coluna 2.</li> <li>3- Linha 3, coluna 2.</li> <li>4- Linha 6, coluna 2.</li> <li>5- Linha 7, coluna 2.</li> </ul>   |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os elementos da pedagogia do *design* (processos de conhecimento e objetos de ensino/aprendizagem) comparecem no CP tanto do EF quanto do EM, de forma predominantemente implícita. Se o leitor não tiver acesso ao Manifesto do GNL, a PdM pode ser entendida apenas como a presença dos *designs* multimodais e multiculturais no currículo, como se fosse suficiente para preparar os estudantes para os desafios da vida contemporânea. Kalantzis, Cope e Pinheiro, (2020) afirmam que o [...] *design* constitui também uma sequência de ações, motivada por nossos propósitos, que torna a representação um processo de pensamento, e a construção de mensagem um processo de comunicação (p. 173), posto isso, entendemos que os documentos curriculares poderiam ter enfatizado também a necessária mudança de

paradigma no ensino de produção textual, mais direcionadas às práticas sociais.

Não obstante, para relacionar a PdM aos processos de aprendizagem que o CP coloca como essenciais (por meio das habilidades e competências), o leitor precisa ter conhecimento do Manifesto ou de outros textos que o traduzem, para compreender que a *pedagogia do design* (*designs disponíveis, designing e redesigned*) se faz presente nas práticas de linguagem previstas pelo currículo.

Pelos dados analisados, no currículo prescrito do estado de São Paulo, aqui representado pelos dois documentos curriculares do CP, a adesão à PdM se dá de forma explícita na parte teórica, nos fundamentos pedagógicos, onde encontramos a citação e a referência. É fato que, em língua portuguesa, os objetos de ensino são os *designs* e o papel de professores e alunos em relação a esses elementos é de *designers*, ou seja, que saibam interpretar e produzir textos multimodais para práticas sociais contemporâneas, entre elas, participação social crítica, colaboração e hibridização nos papéis no ato de produzir textos.

Na parte prática do CP, aqui delimitadas como as competências e habilidades, os textos e códigos que orientam a construção de atividades e materiais para os estudantes, o que eles terão que “saber fazer” ou “aprender a fazer”, as referências à PdM são implícitas, mesmo assim, identificamos a presença dos processos de aprendizagem por *design* (*designs disponíveis, designing e redesigned*), mantendo a coerência entre teoria e prática.

No entanto, refletimos sobre essa escolha discursiva dos documentos. Ao assumir o *design* como foco no trato com os textos, qual teria sido o motivo para não explicitar os processos de produção e transformação de sentidos pelo *design* no documento curricular? Interpretamos que essa escolha não prejudicaria a prática do professor no trabalho com *designs*, pois, ao planejar suas atividades considerando as competências e habilidades do currículo prescrito, ele colocaria em prática esses processos, mesmo que de forma inconsciente. Mas é justamente aí que se encontra uma lacuna, esses processos, segundo o GNL (1996), inseridos em uma pedagogia, precisam ser planejados de forma intencional e consciente pelo professor. E mais, somente os três processos de significação do *design* não configuram uma PdM voltada para a justiça social e o ensino democrático, é preciso que esses processos se articulem aos quatro movimentos propostos pelo GNL para que as atividades escolares não se tornem “mercadorias”, que o estudante apenas “consome”, e sim práticas transformadoras locais e globais, que façam sentidos nos “mundos de vida”

dos estudantes. Concluímos, até aqui, que a adesão à PdM no currículo prescrito ocorre, mas ainda precisamos analisar se há articulação com os quatro movimentos, para saber se essa pedagogia não tende a “cair na lógica do mercado” (Pinheiro, 2016).

Na próxima seção, será apresentada a análise sobre os quatro componentes/movimentos da PdM, sugeridos pelo GNL: *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*, nas habilidades de Língua Portuguesa e de Linguagens, com a finalidade de analisar se “o como” da PdM são partes constitutivas do processo de *design* no CP, para então concluirmos o objetivo de analisar como a PdM é incorporada e se o diálogo com o projeto do GNL ocorre na teoria e na prática.

### 3.2 O “COMO” DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS: INFERÊNCIAS E OMISSÕES

Em relação aos documentos curriculares produzidos pela SEDUC-SP, vamos apresentar, nesse subitem, a segunda etapa de análise com a finalidade de identificar como a PdM comparece no CP na teoria e na prática. Nesse sentido, fizemos um levantamento das relações intertextuais ocorridas nos dois documentos quanto os quatro movimentos metodológicos da PdM citados pela GNL: *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática situada*.

Segundo Pinheiro (2017), para que a “*pedagogia do design*” não caia na lógica do mercado, ou seja, na criação de modelos de ensino que consideram “práticas de competitividade, produtividade e utilitarismo, que estão na base do discurso neoliberal” (p. 16), a alternativa é buscar entendê-lo na relação dialética local-global, nessa lógica, as ações globais são cada vez mais afetadas pelas ações locais e vice-versa, assim, ao

buscar articular essa relação local-global com a perspectiva do *design* com a qual lida o NLG, é possível, então, desenvolver uma crítica mais específica sobre a proposta do grupo, que se funda em outra relação: texto e prática. Para entender essa relação, é preciso voltar aos quatro componentes da perspectiva de *design* mencionados acima (*prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*) (p. 16).

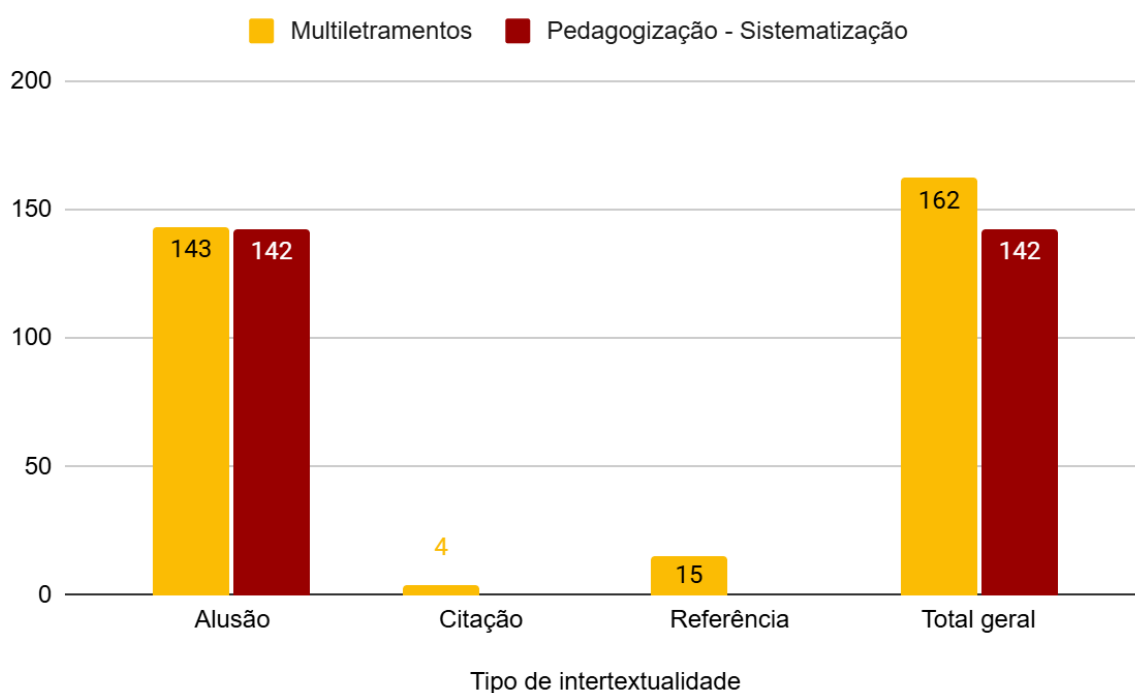
Na pesquisa realizada, no CP-EF e no CP-EM, não foi localizada nenhuma intertextualidade explícita com os quatro elementos da PdM, por citação ou referência.

Todas as unidades analíticas extraídas do documento curricular foram classificadas como intertextualidade por alusão.

### 3.2.1 Os quatro elementos no CP-EF

O Gráfico 1 a seguir representa quantitativamente como os elementos relacionados à PdM (*design; designing; redesigned; prática situada, instrução explícita; enquadramento crítico; prática transformada*) comparecem no CP-EF por meio das relações de intertextualidade por copresença, em comparação com o conceito de multiletramentos.

**Gráfico 1** – Elementos da PdM identificados por relações intertextuais no CP-EF



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Os dados quantitativos demonstram que o conceito de multiletramentos é mais referenciado do que os elementos pedagógicos da PdM.

Para fazer o reconhecimento da presença dos elementos propostos pelo GNL no CP, definimos algumas palavras e ideias-chave para cada elemento, que podem

ser conferidas no Quadro 26 a seguir, que relaciona os quatro elementos na primeira coluna com as palavras que representam uma referência indireta a cada um deles.

Essas palavras foram definidas com base na leitura integral do Manifesto do GNL (2021 [1996]), levando em conta não apenas a definição de cada elemento, mas a visão macro de pedagogia expressa pelo Grupo. Os quatro elementos não se restringem a uma maneira ou método de didatizar conteúdos, se relaciona a uma visão de mundo e de pedagogia que inclui, sobretudo, “uma visão autenticamente democrática [...] uma visão de sucesso significativo para todos, uma visão de sucesso que não seja definida exclusivamente em termos econômicos e que inclua uma crítica à hierarquia e à injustiça econômica [e social] (p. 111)”.

**Quadro 26 – Os quatro elementos da PdM**

| <b>IDENTIFICAÇÃO DOS QUATRO ELEMENTOS DA PdM</b> |   |
|--|---|
| <b>Prática situada</b>                           | Valorização dos conhecimentos e saberes diversos; agência dos estudantes; contextualização; práticas locais, regionais, globais.  |
| <b>Instrução explícita</b>                       | Mediação; intervenção; metalinguagem; consciência; construção de sentidos.  |
| <b>Enquadramento crítico</b>                     | Criticidade aliada às práticas de linguagem – escrita, oralidade, leitura, análise linguística/semiótica (reflexão sobre o fazer); curadoria da informação; responsabilidade; ética.  |
| <b>Prática transformada</b>                      | Capacidade de os estudantes aplicarem o conhecimento em novos contextos, relacionados aos seus objetivos e valores; defesa de valores democráticos, justiça social, direitos humanos, igualdade, equidade; participação; voz ativa; autoria; colaboração; transformação pessoal e social; atitude respeitosa; cidadania ativa; respeito e valorização da diversidade. |

**Fonte:** Elaborado pela autora, baseado em Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020).

### 3.2.1.1 Prática situada

Iniciamos, assim, a discussão dos dados selecionados pelas habilidades do CP-EF, presentes na primeira coluna do Quadro 27 a seguir, e colocamos a maneira como foram classificados cada um dos elementos da PdM na segunda.

**Quadro 27 – Alusão aos quatro elementos da PdM nas habilidades do CP-EF**

| HABILIDADES DO CP-EF |   |  |
|----------------------|---|--|
|                      | Habilidades   | Elementos da PdM   |
| 1                    | (EF69LP07A) Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos.<br>(EF69LP07B) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação.   | <b>Prática situada:</b> em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação.<br><b>Prática transformada:</b> Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos. Produzir textos, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação.   |
| 2                    | (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.   | <b>Instrução explícita:</b> Refletir sobre a relação entre os contextos de produção [...] e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros<br><b>Prática situada:</b> dos gêneros de divulgação científica (reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia, esquema, infográfico, relatório, relato multimidiático de campo, entre outros)<br><b>Enquadramento crítico/Prática transformada:</b> de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.  |
| 3                    | (EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão. | <b>Instrução explícita:</b> Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica<br><b>Prática situada:</b> textos de divulgação científica.<br><b>Prática transformada:</b> retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo [...]<br><b>Enquadramento crítico:</b> como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão. |
| 4                    | (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.   | <b>Instrução explícita:</b> Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários<br><b>Prática situada:</b> reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.   |
| 5                    | (EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas,   | <b>Instrução explícita:</b> Elaborar texto teatral, [...] indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <p>biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p> | <p>caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.<br/> <b>Prática situada:</b> a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros.</p> |
| 6 | <p>(EF89LP02) Analisar, ética e criticamente, diferentes práticas sociais frente aos gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge, curta, post, blog, entre outros) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p>  | <p><b>Enquadramento crítico:</b><br/> Analisar, ética e criticamente, diferentes práticas sociais frente aos gêneros da cultura digital<br/> <b>Prática situada:</b> gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge, curta, post, blog, entre outros) envolvidos no trato com a informação e opinião<br/> <b>Prática transformada:</b> de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.</p>   |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Cabe aqui retomar que os quatro componentes da PdM não constituem, nas atividades curriculares, uma hierarquia linear, nem representam estágios, mas se relacionam de maneiras complexas. Esses componentes tanto podem ocorrer de maneira simultânea ou, em algumas situações, um ou outro prevalecerá (GNL, 2021[1996]). Contudo, segundo Pinheiro (2017), a PdM está fundamentada na relação entre *design* e os quatro elementos do “como”, propostos pelo GNL (1996).

A *prática situada* é definida no manifesto como “[...] a parte da pedagogia que se constitui pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes, com base em suas origens e experiências” (GNL, 2021[1996], p. 136), ou seja, nessa dimensão, é esperado que a aprendizagem considere como fator de contextualização e envolvimento as experiências e saberes do aluno, valorizando-as. O manifesto afirma ainda que, além dos saberes dos alunos, é indicado que se considere “suas comunidades e seus discursos extraescolares [...] as necessidades e identidades afetivas e socioculturais [...]” (p. 136).

Pinheiro (2017) coloca que

[...] a prática situada envolve experiências e interesses dos alunos, estes são mobilizados para entender como textos trabalham para estruturar significados, intenções e possibilidades presentes em diversos contextos sociais, buscando, de alguma forma, fazer simulações de seus contextos locais e sua relação com o mundo de trabalho ou com situações que ocorrem em espaços públicos (p. 16).

As habilidades do CP nitidamente indicam que o trabalho com os textos devem ser contextualizados, faz parte da estrutura básica da habilidade, assim como na BNCC, informar o procedimento cognitivo (verbo), o objeto do conhecimento/conteúdo do componente mobilizado (complemento do verbo) e a contextualização do processo de aprendizagem (modificadores). Todavia, como aponta Pinheiro (2016), buscaremos olhar se essa contextualização da habilidade envolve as experiências e interesses dos estudantes, bem como seus posicionamentos e valores em relação aos *designs* disponíveis considerados no processo de aprendizagem, visto que não são meros consumidores de conteúdos, mas também produzem sentidos.

Posto isso, a relação intertextual com a *prática situada* ocorre em: linha 1, “adequação ao contexto de produção e circulação”; linhas 2 e 3, gêneros/textos de divulgação científica; linha 4, “reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção”; linha 5, “a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros”; linha 6, “gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge, curta, post, blog, entre outros) envolvidos no trato com a informação e opinião”.

Os excertos das linhas 1 e 4 evidenciam que, no trabalho com os diversos textos/gêneros, são considerados aspectos discursivos (contexto de produção e circulação, autoria, contexto social e histórico) no trato desses textos/gêneros. Desse modo, podemos inferir que o trabalho com os *designs disponíveis* selecionados para o desenvolvimento de práticas de linguagem no currículo de língua portuguesa é orientado para uma contextualização e flexibilização, que considera situar o estudante quanto às intenções, aos valores e às práticas sociais que constituem esses textos.

O ensino de língua portuguesa, a partir de gêneros discursivos, inclui textos que circulam socialmente na escolarização, podendo proporcionar ao estudante experiências já vividas com esses textos ou novas experiências, já que o repertório de leitura e escrita de cada estudante é diverso. A introdução de novas experiências é considerada também como *prática situada*, ou o processo de experienciar o novo/o conhecido, posta por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). Quando se trata da introdução de novas experiências, os autores colocam que a construção de sentido dos

estudantes pode partir de suas perspectivas.

Partindo desse olhar, a habilidade (EF89LP02), linha 6, por exemplo, traz os gêneros da cultura digital, e como os jovens, no estado de São Paulo, em sua maioria, estão imersos nessa cultura, é possível pressupor que os textos dessa habilidade possivelmente estarão relacionados às experiências sociais dos estudantes.

Já as habilidades (EF69LP29) e (EF369LP33), linhas 2 e 3, podem envolver novas experiências para os jovens, por se tratar de “textos de divulgação científica”, a esfera científica pode não ser de interesse ou conhecida pelos estudantes. Contudo, a habilidade (EF69LP29) coloca como processo de aprendizagem “a reflexão sobre a relação entre os contextos de produção e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística”, ou seja, o contexto de produção (autoria, público-alvo, meio de circulação, intenções discursivas) como determinante das escolhas linguísticas e marcas estruturais desses textos. Nesse sentido, o saber não é dado ao estudante, mas é construído a partir de uma contextualização, que será evidenciada e refletida no processo de aprendizagem.

### 3.2.1.2 Instrução Explícita

*A instrução explícita é tratada pelo GNL (2021[1996]) como*

[...] todas as intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas, que servem como andaimes às atividades de aprendizagem, que focam o aluno nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos, e permitem que o aluno obtenha informações explícitas nos momentos em que pode organizar e orientar a prática de maneira mais útil, aproveitando e recrutando o que o aluno já sabe e realiza. [...] inclui, principalmente, esforços colaborativos de vários tipos entre professor e aluno, nos quais aprendizes podem realizar tarefas mais complexas do que realizariam por conta própria. Por meio dessas tarefas, alunos se conscientizam da representação e da interpretação dos professores bem como de suas relações com outros aspectos do que está sendo aprendido. O objetivo aqui é a percepção consciente e o controle sobre o que está sendo aprendido (p. 137).

Segundo Pinheiro (2017), na *instrução explícita*

[...] trabalha-se metalinguagem, que é usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente de um determinado conteúdo.

[...]

Ao contrário de perspectivas preocupadas em lançar mão de metalinguagem

desde o início do processo de ensino e aprendizagem, como é o caso do famigerado ensino tradicional de gramática na escola, em que se privilegia o trabalho descontextualizado com conteúdos, conceitos, regras e instruções, a metalinguagem deve ser o resultado de práticas efetivas e situadas de uso da língua(gem). Nesse sentido, para compreender conteúdos e vislumbrar sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, com o objetivo de explicitar diferentes modos de significação, antes é preciso que esses conteúdos façam sentido para os alunos, que sejam, de alguma forma, parte das práticas com as quais lidam dentro e fora da escola (p. 18).

Nos exemplos de habilidades selecionadas do CP-EF (Quadro 25) temos o intertexto com a *instrução explícita* em: linha 2, “Refletir sobre a relação entre os contextos de produção [...] e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características” dos gêneros de divulgação científica; linha 3, “Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica”; linha 4, “Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários”; linha 5, indicar nas rubricas de peças teatrais a “caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática”.

Os excertos das habilidades acima envolvem alguma prática/ação por meio dos verbos: refletir, articular, inferir, caracterizar, explicitar, reconfigurar e retextualizar. Os complementos desses verbos são os conteúdos, os conceitos e objetos de conhecimento que os estudantes precisam construir ou sistematizar para a realização da ação, ou a *instrução explícita*.

Sobre esses conhecimentos, temos o processo de produção de textos escritos e multissemióticos (estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação, articulação do verbal com imagens/esquemas); conhecimentos linguísticos e de linguagem para elaboração de texto teatral (rubricas, discurso direto, tipos de narrador, marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões)), tratamento da temática; conhecimento sobre elementos do gênero textual/discursivo (contexto de produção, construção composicional, marcas linguísticas) e conhecimentos sociais (valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo e práticas sociais).

### 3.2.1.3 Enquadramento crítico

O *enquadramento crítico* tem o objetivo de, segundo o GNL ( 2021[1996]),

[...] ajudar os alunos a enquadrar seu domínio crescente na prática (da *Prática Situada*), seu controle e sua compreensão conscientes (da *Instrução Explícita*), considerando as relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de sistemas particulares de conhecimento e de prática social. Sobretudo aqui, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizar e a tornar estranho novamente o que aprenderam e dominaram (p. 138) (destaques do autor).

A identificação do intertexto que ocorre entre as habilidades e o elemento *enquadramento crítico* no CP-EF se dá pela presença de excertos que apresentem ações ligadas às práticas de linguagem – escrita, oralidade, leitura, análise linguística/semiótica – que indiquem reflexão, crítica, curadoria da informação etc.

Desse modo, verificamos essa relação intertextual em: linha 2, “de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros”; linha 3, “como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemiões e dos gêneros em questão”; linha 6, “Analisar, ética e criticamente, diferentes práticas sociais frente aos gêneros da cultura digital”.

A habilidade (EF69LP29), na linha 2, além de iniciar com o verbo “Refletir”, também traz o modificador “de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão”, esses excertos indicam que a aprendizagem deve ocorrer considerando o movimento do “*enquadramento crítico*”, pois é esperado que o estudante produza algo de forma consciente, por meio de um exercício metacognitivo.

Já a habilidade (EF69LP33), na linha 3, coloca a retextualização como uma aprendizagem, para que o estudante perceba a articulação entre o verbal e o não-verbal, e a análise das características dos gêneros e das multissemiões. Para estabelecer a relação intertextual com o *enquadramento crítico*, consideramos a retextualização um tipo de atividade que propicia o que Kalantzis; Cope e Pinheiro (2020) denominam de “analisar funcionalmente”. O primeiro movimento da habilidade é que o aluno aja sobre o conhecimento sem a necessidade ser criativo, de produzir algo novo, espera-se apenas que transforme um conteúdo verbal em não-verbal ou vice-versa, que examine a função ou o significado do objeto do conhecimento. Já o segundo movimento da habilidade exige que a aprendizagem traga reflexão e

compreensão, ou seja, a análise de gêneros e da linguagem multissemiótica. Espera-se, assim, que ele interrogue sobre quais significados são elaborados a partir das escolhas de linguagens e semioses e com que objetivo.

Finalmente, na linha 6, a habilidade (EF89LP02) apresenta em sua descrição a postura “ética” e “crítica” como modos de analisar os textos da cultura digital conhecidos dos estudantes, memes e *gifs* por exemplo, o que sugere uma aprendizagem em que ocorra a desnaturalização de textos do cotidiano dos estudantes.

#### 3.2.1.4 Prática transformada

Por fim, a *prática transformada* é o elemento da pedagogia que, segundo o GNL (2021[1996]), indica que os estudantes conseguem realizar a “transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais (p. 140)”.

Os intertextos com esse conceito, de forma alusiva, foram identificados nos dados presentes no Quadro 27 em: linha 1, “Utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos” e “Produzir textos, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação”; linha 2, “de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros”; linha 3, “retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo [...]”; linha 6, “de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes”.

Os excertos acima foram considerados intertextos em relação à *prática transformada* porque apresentam possibilidades de planejamento didático que envolvem aplicação do conhecimento do estudante em novos contextos em que possam exercer a autoria, pela produção de novos textos, pela compreensão transformada depois de práticas de escrita e pela transformação pessoal e social do estudante, por meio de uma participação mais crítica e ética nas redes.

Retomando nosso questionamento sobre como a PdM comparece nos documentos curriculares, podemos concluir, nesse momento, que no CP-EF a PdM

comparece como discurso teórico, pelas relações intertextuais explícitas (citação e referência). Mas “o que” fazer e o “como” fazer na prática, comparece majoritariamente implícita (por meio de alusões) nas habilidades e competências, ou seja, na parte do documento curricular em que são prescritas as aprendizagens que os estudantes precisam desenvolver em sua escolaridade.

Como não há menção explícita sobre os quatro movimentos sugeridos pelo GNL, o que deixaria mais evidente que a PdM é um processo de ensino-aprendizagem, passa-se a ideia de que estudantes e professores, que devem ser “produtores de conhecimento significativo” (São Paulo, 2019a, p. 71), desenvolverão esses novos papéis naturalmente na relação colaborativa, por meio das habilidades consideradas nas situações de aprendizagem.

Não queremos dizer, com isso, que a colaboração entre professores e alunos na produção de novos conhecimentos não seja um fator importante no desenvolvimento dos letramentos, mas queremos sinalizar que essa escolha do documento curricular, em não deixar explícito os quatro movimentos para a realização da PdM, poderá transformar o ensino em práticas “de competitividade, produtividade e utilitarismo”, uma vez que o foco está no que o aluno irá realizar e não nos objetivos de aprendizagem, que devem ser propositalmente pensadas no planejamento do ensino.

Para não cair nessa lógica, o CP-EF deveria, de forma explícita, correlacionar os movimentos pedagógicos da PdM às habilidades e competências de Língua Portuguesa e Linguagens, para que os professores, ao colocarem em prática as premissas do Currículo Paulista, planejem aulas voltadas ao desenvolvimento das habilidades, conscientes de quais abordagens pedagógicas precisam considerar.

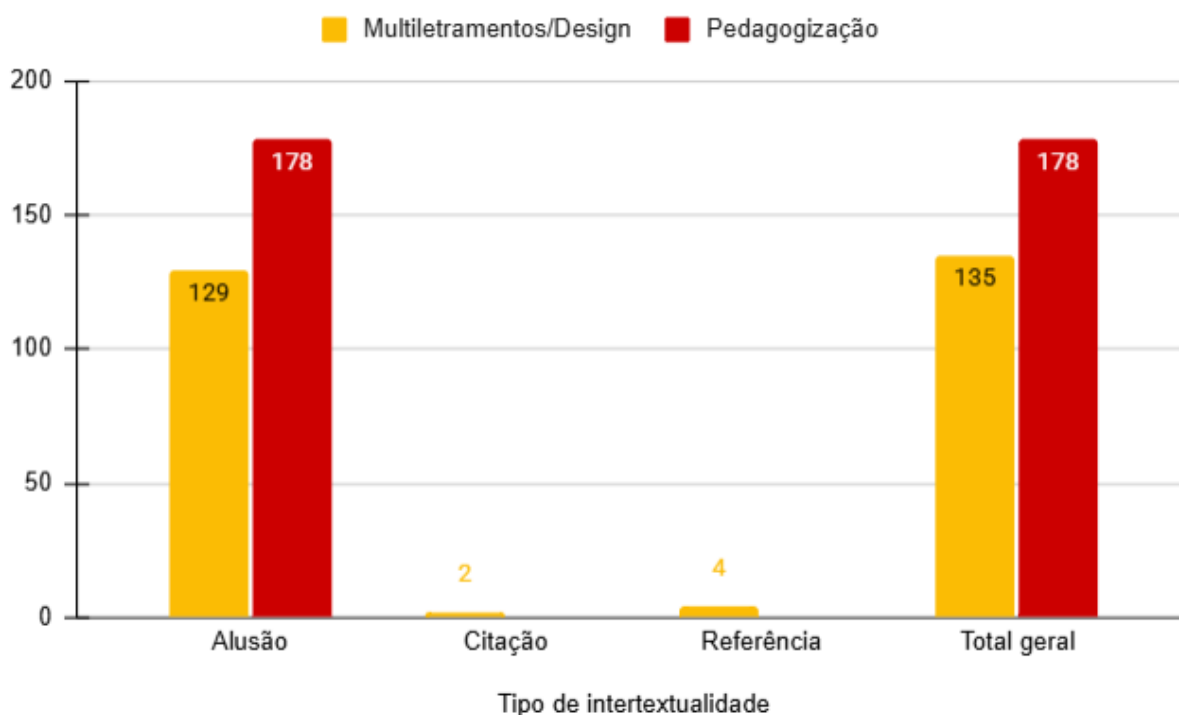
Sobre isso, Pinheiro (2017) afirma que para que a correlação possa ser feita, “é preciso que os quatro elementos sejam partes constitutivas do processo de *design* (p. 15)”, toda construção de conhecimento passa pelo processo que engloba o *available designs, designing e redesigned*. A PdM está fundamentada na relação entre *design* e os quatro elementos do “como”, propostos pelo GNL (1996).

### 3.2.2 Os quatro elementos no CP-EM: Formação Geral Básica

Vamos, a partir de agora, trazer os dados do CP-EM. De forma análoga ao CP-

EF, os quatro elementos da PdM foram identificados apenas de forma implícita, por meio de alusão, nas habilidades e competências do componente de Língua Portuguesa e da área de Linguagens. O Gráfico 2 abaixo representa uma comparação da quantificação dos dados por tipo de intertextualidade.

**Gráfico 2** – Elementos da PdM identificados por relações intertextuais no CP-EM



**Fonte:** Elaborado pela autora.

Diferente do CP-EF, no CP-EM localizamos quantitativamente mais relações intertextuais com os elementos pedagógicos da PdM, considerando que analisamos as habilidades e competências dos IF (todos que continham Linguagens, inclusive os integrados), temos esse destaque aos elementos. Porém, assim como no CP-EF, eles são identificados apenas por alusão.

O Quadro 28 abaixo é constituído pelas habilidades de Língua Portuguesa e pelas competências e habilidades da área de Linguagens, que ilustram como foram identificados os elementos da PdM. A primeira coluna traz os quatro elementos (*prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico, prática transformada*), em cada linha, foi inserido o componente mais evidente nas habilidades/competências, que estão na segunda e na terceira coluna. O destaque na cor verde representa os intertextos com os quatro elementos.

Quadro 28 – Elementos da PdM nas habilidades do CP-EM

| ELEMENTOS DA PDM                             | HABILIDADES DA FGB – LÍNGUA PORTUGUESA   | HABILIDADES DA FGB ÁREA DE LINGUAGENS   |
|--|--|---|
| Prática Situada<br>Enquadramento Crítico     | (EM13LP44B)<br>Identificar valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização.   | (EM13LGG602)<br>Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.<br>(EM13LGG603)<br>Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. |
| Instrução Explícita<br>Enquadramento Crítico | (EM13LP52)<br>Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. | (EM13LGG204)<br>Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.<br>(EM13LGG103)<br>Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).  |
| Instrução explícita<br>Enquadramento Crítico | (EM13LP12)<br>Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.   | (EM13LGG102)<br>Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.   |
| Instrução explícita<br>Prática Transformada  | (EM13LP47)<br>Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de   | (EM13LGG301)<br>Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para <b>socializar obras da própria autoria</b> (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, <b>inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.</b> | conta suas <b>formas e seus funcionamentos</b> , para <b>produzir sentidos em diferentes contextos.</b> |
|--|---|---|

**Fonte:** Elaborado pela autora.

### 3.2.2.1 Prática situada

A *prática situada* é identificada por alusão na habilidade (EM13LP44B) em: “Identificar valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas”, em que é esperado que os estudantes consigam perceber, em alguma vivência ou algum aprendizado, valores e representações do contexto social, ou seja, relaciona-se à contextualização do aprendizado.

As habilidades da área de Linguagens também apresentam a contextualização em: (EM13LGG602), “diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais”; (EM13LGG603), “referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas”. Nesses excertos, são consideradas as experiências culturais locais, expandindo-as para as mundiais, bem como é considerado as experiências individuais e coletivas dos alunos.

Destaca-se, nessas habilidades, que não é apenas o fator contextualização que opera no movimento, mas a valorização da pluralidade de conhecimentos, estéticas, práticas, visões de mundo, representações etc.

O movimento em tela se articula ao processo de *designing* nas habilidades, que pode ser inferido pelos verbos “identificar, desconstruir, fruir, expressar”, ou seja, ações de construção de significados no processo semiótico com *designs*.

### 3.2.2.2 Instrução explícita

A *instrução explícita* é reconhecida implicitamente na habilidade (EM13LP52), em que são mobilizados conhecimentos na análise de obras de diferentes literaturas

como: “ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) [...]” e “[...] contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.)”; na habilidade (EM13LGG103), cujo objeto de conhecimento em destaque é o funcionamento das linguagens em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais); e na habilidade (EM13LGG204), em que se considera conceitos como democracia e Direitos Humanos para a construção do diálogo por meio de diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais).

A mobilização dos objetos do conhecimento na habilidade acima (ferramentas da crítica literária, contexto de produção, funcionamento de semioses, conceitos de democracia e direitos humanos) não depende exclusivamente do professor como figura central para transmiti-los aos alunos, pelo contrário, operam de forma articulada aos processos de conhecimento pelo *design* (*designs* disponíveis/*designing*), de modo que vão sendo mobilizados nesse processo de “analisar, dialogar, compreender”, ou seja, o aluno que constrói as metalinguagens necessárias para a transformação do seu conhecimento, enquanto vai compreendendo e produzindo. Acrescentamos que esses conteúdos constituem-se como elementos dos *designs*, por isso operam nessa lógica, ou seja, não são eles que determinam quais textos serão didatizados, mas os textos que determinam quais conteúdos podem ser mobilizados na situação de aprendizagem.

### 3.2.2.3 Enquadramento crítico

O *enquadramento crítico* relaciona-se às habilidades (EM13LP12), em que se sugere a superação do senso comum na construção de argumentos; e (EM13LGG102), em que se espera que o estudante realize “intervenção crítica da/na realidade”, ação que será possível a partir da análise das “visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos”.

Pela estrutura das habilidades, interpretamos que esse movimento também pode ser inferido de forma articulada ao processo de conhecimento pelos *design* (leitura crítica e produção de textos digitais/multimodais). No entanto, lembramos, conforme a proposta de Tílio (2021), que o perigo de concentrar esse movimento em uma única habilidade pode passar a ideia errônea de que haveria um momento certo

para o estudante desenvolver a criticidade. *Instrução explícita* e *enquadramento crítico* deveriam operar de forma articulada em todo o processo de construção do conhecimento.

Nas habilidades presentes no Quadro 28, percebemos uma associação entre *enquadramento crítico* e *instrução explícita*, por exemplo, na argumentação é preciso aprender como distinguir informações confiáveis de não confiáveis, para isso, é preciso realizar uma análise linguística/semiótica de textos, ou seja, apenas pela *instrução explícita* será possível fazer essa separação.

Do mesmo modo, para intervir criticamente na realidade, é preciso identificar os valores, preconceitos e ideologias do discurso, que quase sempre estão naturalizados e, sem um olhar criterioso ou conhecimentos, podem passar despercebidos. O *enquadramento crítico* opera então nas desnaturalização dessas visões e conhecimentos.

#### 3.2.2.4 Prática transformada

A *prática transformada*, por sua vez, é identificada em habilidades, como: (EM13LP47), em que se destaca a participação em diferentes práticas culturais “inclusive para socializar obras da própria autoria [...] e/ou interpretar obras de outros”; e (EM13LGG301) por meio da participação em “processos de produção individual e colaborativa [...] em diferentes contextos”. Esses excertos se relacionam à capacidade de os estudantes aplicarem o conhecimento (transformados pelo processo de *design*) em novos contextos, relacionados aos seus objetivos e valores.

Na habilidade (EM13LP47), consideramos que o movimento opera em articulação ao processo de *redesigned*, pois os novos *designs* criados (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música) são socializados em eventos de letramentos: saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams*. Percebemos uma pluralização nas práticas sociais por meio desses exemplos, que trazem desde prática valorizadas e reconhecidas pela escola, como mostras, saraus e festivais, até uma menos valorizada ou menos comum, por estar mais ligada às práticas juvenis, como os *slams*.

Na habilidade (EM13LGG301): “Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos”, os “contextos” aos quais os estudantes poderiam produzir novos sentidos não são exemplificados, nesse tipo de redação, o movimento pode ser inferido, mas de uma forma mais genérica e deslocada de outros movimentos, como a *prática situada*. Retomando a proposta de Tílio (2021), os movimentos não são lineares nem isolados, a *prática situada* seria um ponto de partida e a *prática transformada* um ponto de chegada. Por isso, na nossa concepção, esse exemplo de habilidade não explicita didaticamente como o movimento *prática transformada* poderia se concretizar numa atividade.

Houve, mesmo assim, a presença de outro movimento na habilidade, a *instrução explícita*, ao indicar que no processo de produção, deve-se levar em conta as formas e funcionamentos das diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais). Mas a ausência de exemplos para os contextos deixa muito aberta as possibilidades de como mobilizar e transformar esses conhecimentos, falta um propósito, o “para quê” fazer.

### 3.2.3 Os quatro elementos na parte flexível: os Itinerários Formativos

O Quadro 29 a seguir é formado pelos dados extraídos da seção dos IF do CP-EM, ou seja, a parte flexível, sobre a área de conhecimento que os estudantes da 2ª e 3ª série do Ensino Médio escolhe aprofundar. Como as habilidades e pressupostos metodológicos estão organizados no documento curricular por eixos estruturantes (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção social, empreendedorismo), em cada linha do quadro, apresentaremos excertos de um eixo diferente.

A primeira coluna apresenta o(s) elemento(s) da PdM mais evidente(s) nas unidades analíticas de cada linha. A segunda e a terceira colunas apresentam as habilidades gerais do IF ou da Área de Linguagens e os pressupostos metodológicos, ou seja, as orientações para a elaboração de atividades e estratégias didáticas para o desenvolvimento das competências e habilidades nos IF. Os destaques na cor verde indicam pontos de intertextualidade com os elementos da PdM, para a sua

identificação.

**Quadro 29** – Elementos da PdM nas habilidades e pressupostos metodológicos dos Itinerários Formativos (CP-EM)

| ELEMENTOS DA PDM   | HABILIDADES GERAIS E DE LINGUAGENS DO IF   | PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS IF – LINGUAGENS   |
|--|--|--|
| Prática Situada/Instrução Explícita/Enquadramento crítico/Prática transformada | (EMIFLGG01)<br>Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.   | A investigação, a análise, o levantamento de hipóteses com a seleção, a sistematização, a compreensão, a interpretação e a apreensão de informações presentes nos discursos em diversos gêneros e linguagens (sons, imagens, textos, animações, infográficos, reportagens, campanhas publicitárias, memes etc.), veiculados nas diferentes mídias, auxiliarão o estudante a construir um repertório que, após perpassar por esse processo, fará com que ele consiga ampliar sua capacidade de interpretação e de realizar intervenções críticas na realidade cotidiana, tratando de temas que apresentem interesse pessoal, coletivo local ou global, utilizando as diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais) [...]<br><b>(Investigação Científica)</b> |
| Enquadramento crítico/ Instrução Explícita                                     | (EMIFLGG03)<br>Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias. | Ao desenvolver este eixo, espera-se que o estudante seja capaz de realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis; registrar o processo e comunicar os resultados; compreender os gêneros e linguagens presentes nas pesquisas e apreender como o conhecimento científico é produzido.<br><b>(Investigação Científica)</b>  |
| Enquadramento  | <b>(EMIFCG05)</b>  | Para este eixo, espera-se que o  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| Crítico/Instrução<br>Explícita/Prática Situada | Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.   | estudante possa reconhecer, selecionar, analisar e investigar produtos e processos criativos, apropriando-se da produção de discursos de diferentes línguas e linguagens. Isso deverá acontecer por meio de vivências, reflexões, elaborações de soluções estéticas, éticas, criativas e inovadoras, para a ampliação do repertório das práticas artísticas, culturais e corporais com respeito ao corpo, à saúde, aos jogos, às lutas, às danças, aos esportes em geral. Para isso, sugere-se ao professor proporcionar condições ao estudante de compreender e interpretar os interesses e relações de poder políticos, sociais, econômicos, históricos, culturais e artísticos nos discursos produzidos em diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais). Espera-se que, após esse processo, o estudante consiga refletir criticamente sobre o modo como esses discursos foram produzidos, circulam, constituem-se e produzem significação e ideologias.<br><b>(Processos Criativos)</b> |
| Enquadramento<br>Crítico/Prática transformada  | (EMIFLGG08)<br>Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente. | Esses projetos se intensificam neste eixo, utilizando-se da curadoria de informação com a seleção de dados e argumentos em fontes confiáveis impressas e digitais para a produção textual fundamentada.<br>O estudante também poderá discutir temas, intervir e mediar socialmente a partir de reflexões e debates, assim como intervenções propriamente ditas, sobre os padrões estéticos corporais, defendendo sua posição, o que abre um leque de escolhas relacionadas ao movimento. Dentro desse processo, como consequência, a possibilidade de produzir textos orais, escritos e multissemióticos, para embasar a intervenção que pretende propor no meio em que vive.<br><b>(Mediação e Intervenção Social)</b>  |
| Prática Transformada                           | (EMIFLGG10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos  | O estudante utilizará softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções que permitem   |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>personais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> | <p>representar uma informação, de modo que tenham, além do texto verbal, recursos corporais, visuais e sonoros que auxiliarão na leitura, na compreensão do conteúdo em questão e no desenvolvimento do produto/projeto que decidir construir a partir da temática sugerida. Isso ajudará na apresentação do produto a ser criado, o que poderá ocorrer por meio de instalações, oficinas, vídeos, podcasts, feiras de conhecimento etc.</p> <p><b>(Empreendedorismo)</b></p> |
|--|---|---|

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.2.3.1 Prática situada

Nos IF do CP-EM, como as habilidades e competências são construídas com o propósito de que essas disciplinas desenvolvam projetos interdisciplinares como pressupostos metodológicos, inferimos que os quatro movimentos da PdM operam de forma muito mais articulada do que nas habilidades e competências do componente da FGB. Na habilidade (EMIFLGG01), a *prática situada*, por exemplo, se relaciona à contextualização em “situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias”; e nos *Pressupostos Metodológicos*, que propiciam uma aproximação com os interesses do aluno, ao sugerir que os processos de aprendizagem ampliem “sua capacidade de interpretação e de realizar intervenções críticas na realidade cotidiana, tratando de temas que apresentem interesse pessoal, coletivo local ou global [...]”.

Mas a *prática situada* não opera isolada, a articulação entre esse movimento e a *instrução explícita* ocorre na proposta de investigação de enunciados em múltiplas mídias e linguagens (como sons, imagens e movimentos), por meio do levantamento de hipóteses, sistematização, compreensão, interpretação, apreensão de informações e análise do funcionamento ou dos efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens. A habilidade do IF, por ser mais ampla, permite uma construção da aprendizagem em que é possível reconhecer que a *prática situada* é o ponto de partida (Tílio, 2021) de uma situação de aprendizagem, ao mesmo tempo em que ancora a proposta de análise de textos, aproximando as atividades de metalinguagem de um contexto mais real, partindo de um lugar

conhecido, mas conduzindo o estudante para novos trajetos de forma segura, permitindo que reconheçam como os discursos circulam e produzem efeitos de sentido no seu cotidiano digital e social.

Essa abordagem propõe que a aprendizagem não seja imposta, mas sim construída a partir de uma aproximação com a realidade local e global que faz sentido para o sujeito. Ao incentivar o levantamento de hipóteses e a intervenção crítica sobre temas de interesse, a metodologia proposta indica ao professor que se pode considerar a *prática situada* como impulso para o letramento crítico: o estudante utiliza seu repertório prévio não apenas para compreender o mundo, mas para formular ações que possam transformá-lo de forma consciente e fundamentada, é nesse ponto que também inferimos a presença do *enquadramento crítico* e da *prática transformada*.

### 3.2.3.2 Instrução explícita

A *instrução explícita* pode ser inferida, na habilidade (EMIFLGG03), por meio de conhecimentos que os estudantes devem construir e se apropriar como os tipos de pesquisa “(bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.)”; o conhecimento sobre gêneros da esfera científica: “compreender os gêneros e linguagens presentes nas pesquisas e apreender como o conhecimento científico é produzido”; e a respeito do funcionamento das línguas e linguagens “informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras)”.

Os processos de investigação científica se articulam à *instrução explícita* ao fornecerem a estrutura necessária para que o estudante domine as ferramentas de produção do conhecimento, não se trata de uma transmissão passiva, como argumenta o GNL (1996), mas da organização e conscientização de conceitos e conhecimentos na produção de uma metalinguagem que auxilie os estudantes na formação da autonomia quanto às práticas e a linguagem científica.

Na habilidade supracitada, isso se materializa na sistematização de pesquisas e na compreensão de como o conhecimento científico é produzido: ao aprender a

selecionar fontes confiáveis, registrar processos e citar recursos, o estudante domina a "metalinguagem" da investigação. Essa clareza metodológica permite que ele saia da intuição e passe para uma base conceitual sólida, para fundamentar reflexões sobre o funcionamento de diferentes línguas e linguagens.

Simultaneamente, esse movimento se articula ao *enquadramento crítico*, quando a habilidade sugere que o estudante identifique diversos pontos de vista e posicione-se mediante argumentação. O *enquadramento crítico* envolve a capacidade de analisar os discursos de forma reflexiva, compreendendo as relações de poder, os efeitos de sentido e as intenções por trás de cada enunciado. Ao sistematizar informações para testar hipóteses e apresentar conclusões em diferentes mídias, o estudante não apenas organiza dados, mas interpreta o contexto social e ideológico das informações pesquisadas. Dessa forma, a investigação científica serve como uma ponte que conecta o "saber fazer" à consciência política e social necessária para realizar intervenções críticas na realidade.

### 3.2.3.3 Enquadramento crítico

Identificamos que o movimento *enquadramento crítico* opera estrategicamente na habilidade (EMIFLGG08), em que se propõe que os estudantes realizem curadoria de informação “com a seleção de dados e argumentos em fontes confiáveis impressas e digitais para a produção textual fundamentada”. Também inferimos que esse movimento se articula à *prática transformada*, pois há a mobilização intencional “de conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental [...]”.

A habilidade (EMIFLGG08) e os processos de *Mediação e Intervenção Social* articulam o *enquadramento crítico* ao exigir que os estudantes não apenas compreenda a informação, mas realizem uma "curadoria" fundamentada para intervir em questões sensíveis, como os padrões estéticos corporais ou o convívio democrático.

Na perspectiva do GNL (1996), esse movimento possibilita que o aprendiz analise as relações de poder e os valores ideológicos por trás das práticas de

linguagem. No IF, isso se manifesta quando o aluno seleciona dados e argumentos em fontes confiáveis para debater e mediar conflitos: ele deixa de ser um receptor passivo para se tornar um analista capaz de questionar as normas vigentes e as formas de interação social, fundamentando sua posição em princípios democráticos e de respeito à diversidade.

Essa postura crítica deságua naturalmente na *prática transformada*, que é o “ponto de chegada”, mas não “o ponto final” da aprendizagem (Tílio, 2021) da PdM, onde o conhecimento é aplicado de forma inovadora e socialmente relevante em novos contextos. A habilidade mobiliza essa transformação quando desafia o estudante a “propor ações individuais e/ou coletivas” e a produzir textos multissemióticos para embasar intervenções no meio em que vive. Ao mobilizar intencionalmente recursos de linguagem para cuidar do meio ambiente ou promover o convívio democrático e equitativo, o aluno realiza a *prática transformada*: ele utiliza o que aprendeu e o que criticou para criar algo novo ou único — uma intervenção, uma campanha ou uma mediação — que visa alterar positivamente a realidade social, consolidando sua agência como cidadão transformador.

#### 3.2.3.4 Prática transformada

Por fim, inferimos que a presença do movimento *prática transformada* se destaca na habilidade (EMIFLGG10) em que se proporciona aos estudantes o desenvolvimento de aprendizagens sobre como avaliarem “oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos [...]”; por meio de metodologias que utilizem “*softwares* de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções que permitem representar uma informação, de modo que tenham, além do texto verbal, recursos corporais, visuais e sonoros que auxiliarão na leitura, na compreensão do conteúdo em questão e no desenvolvimento do produto/projeto que decidir construir a partir da temática sugerida”. Em linhas gerais, a *prática transformada* é a oportunidade de os estudantes criarem textos, “novos *designs*”, em novos contextos, aplicando os conhecimentos e significados aprendidos e (re)construídos em outros processos de aprendizagem.

A *prática transformada*, na perspectiva da PdM, ocorre quando os estudantes transpõem o conhecimento teórico para a criação de soluções concretas e autorais,

como projetos pessoais ou produtivos. Os estudantes demonstram, dessa forma, sua agência ao redesenhar significados e intervir no mundo com base em tudo o que foi aprendido anteriormente. Ao utilizar *softwares* de edição, ambientes colaborativos e diversas linguagens (visual, sonora e corporal) para materializar produtos como podcasts, vídeos ou oficinas, o aluno não está apenas replicando uma técnica, mas sim exercendo criatividade e inovação. Essa etapa consolida a autonomia, pois o estudante avalia recursos tecnológicos e impactos socioambientais para concretizar um projeto que reflete sua própria voz e sua capacidade de agir sobre a realidade de maneira produtiva e sustentável.

Em síntese, os quatro movimentos da PdM se fazem presentes no CP-EM de forma implícita (por meio de alusões) nas habilidades, competências e pressupostos metodológicos, ou seja, nas prescrições das aprendizagens que os estudantes precisam desenvolver, e nas metodologias de ensino sugeridas pelo IF.

Ampliando o olhar, ao considerarmos os dois documentos curriculares do estado de São Paulo, percebe-se que a referência aos quatro movimentos da PdM, assim como os processos de conhecimento do *design*, estão implícitos no currículo prescrito. Isso implica a necessidade de conhecimento do texto-fonte, com o qual dialoga, o Manifesto do GNL publicado em 1996, por parte dos coenunciadores, que são principalmente os professores da rede estadual.

Com isso, podemos afirmar até aqui que o CP, no nível do currículo prescrito, aderiu e propõe de fato a PdM na teoria e na prática, conforme pressupunha o GNL, para além da “na lógica do mercado”. Apesar de, assim como a BNCC, os documentos serem organizados em habilidades e competências, essas não são puramente técnicas, indicam a possibilidade de agência e desenvolvimento da criticidade do estudante.

Contudo, o que nos incomoda são esses princípios permanecerem velados, não sabemos exatamente por qual razão, mas pressupomos que seja por questões políticas, ideológicas e históricas, que fazem com que o sistema curricular seja um terreno em disputa. Mas isso certamente impacta no planejamento intencional e consciente do professor, que precisará de um esforço maior para compreender os fundamentos teórico-metodológicos do currículo.

Por mais que tenhamos chegado a essa conclusão, ainda não podemos afirmar em termos práticos se a PdM que o currículo do estado de São Paulo pressupõe e realiza os princípios de uma educação libertadora ou se “cai na lógica neoliberal”. Para

isso, precisamos analisar outros níveis de concretização curricular: o currículo apresentado aos professores pelos mediadores curriculares produzidos pela SEDUC-SP e o currículo moldado ou interpretado pelos professores que são os mediadores do currículo (Sacristán, 2017).

Dessa forma, concluímos que a omissão da sistematização da PdM proposta no Manifesto do GNL, nos dois documentos curriculares, pode ter como principal consequência a falta de reconhecimento, por parte dos profissionais da rede, sobre como fazer na prática um ensino para o desenvolvimento dos multiletramentos. E, consecutivamente, a construção da ideia de que a adesão à PdM no Currículo Paulista pode ser resumida apenas pela inserção, nas atividades escolares, de textos que abranjam uma diversidade de linguagens e de culturas

Na próxima seção, será apresentada a análise sobre como a PdM comparece nos materiais didáticos produzidos pela SEDUC-SP.

### 3.3 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NOS MATERIAIS DE APOIO: LACUNAS DE UM DIÁLOGO

A SEDUC-SP, em 2023, disponibilizou três tipos de materiais de apoio (mediadores curriculares), intitulados: “Currículo em Ação”, “Aprender Sempre” e “Material de apoio ao planejamento e práticas do aprofundamento” (MAPPA). Neste trabalho, estipulamos o período de 2019 a 2023 para a geração de dados, pois é o mesmo período em que foram elaborados e disponibilizados todos os documentos e materiais referentes à implementação curricular pós BNCC. Portanto, consideramos os materiais didáticos do ano de 2023, também a última versão antes da modificação dos materiais de apoio (Material Digital, a partir do segundo semestre de 2023).

Ainda com o objetivo de analisar como a PdM comparece no Currículo Paulista, nesta seção, buscamos estabelecer uma relação entre a forma como a PdM é incorporada no discurso mais teórico da SEDUC-SP (documentos curriculares) e no discurso prático (materiais de apoio alinhados aos documentos curriculares). Dessa forma, delimitamos os cadernos “Currículo em Ação” e MAPPA, contextualizando cada um dos materiais e buscando identificar como os elementos da PdM foram inseridos nas atividades.

A escolha por esses dois materiais especificamente está no fato de que o Currículo em Ação foi totalmente elaborado pelos profissionais da SEDUC-SP e

apresenta sugestões de como desenvolver as competências e habilidades presentes no Currículo Paulista (São Paulo, 2019a; 2020) para cada ano e série. Esse material foi disponibilizado para os professores em formato digital; contendo orientações didáticas.

Já o MAPPA é um material voltado exclusivamente para os professores, nos formatos impresso e digital, para orientar o planejamento das aulas do aprofundamento curricular (Itinerário Formativo – IF). Foi produzido para as 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, séries destinadas a cursar os IF. Apesar de ter sido elaborado pela SEDUC-SP, teve a colaboração do Instituto Reúna<sup>63</sup>. Sua escolha se deu por motivo de alinhamento com o documento curricular e porque, sendo voltados aos professores, apenas com orientações didático-metodológicas, há um maior diálogo com o documento curricular e com as visões teóricas presentes nele.

O material “Aprender Sempre” não será analisado neste trabalho, pois trata-se de um material muito semelhante ao “Currículo em Ação”, só que voltado especificamente para as aulas de recomposição<sup>64</sup> da aprendizagem, com situações de aprendizagem construídas a partir de habilidades do ano/série em curso e das etapas anteriores, denominadas “habilidades essenciais” ou “estruturantes”, selecionadas pela SEDUC-SP e consideradas como base para o desenvolvimento de outras. Sendo assim, o “Currículo em Ação” teve um uso mais abrangente.

No subitem, a seguir, apresentamos, inicialmente, a análise do material didático Currículo em Ação.

### 3.3.1 Currículo em Ação

Os cadernos de atividades denominados “Currículo em Ação” foram distribuídos bimestralmente impressos aos estudantes da rede estadual de ensino no

---

<sup>63</sup> O Instituto Reúna é uma organização sem fins lucrativos que nasce a partir do atual desafio da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e para cumprir a Meta 7 do Plano Nacional de Educação, que prevê o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/conheca-reuna>. Acesso em 29 out. 25.

<sup>64</sup> O termo “recomposição”, lançado após o período de pandemia, se refere à prática de recuperar conteúdos e aprendizagens que os estudantes não desenvolveram no tempo escolar previsto, devido à suspensão das aulas presenciais. Pode ser sintetizado pela ideia de preenchimento de lacunas de aprendizagem.

estado de São Paulo em 2023. Para o professor, os cadernos eram disponibilizados de forma digital, em formato *pdf*, semestralmente. Esses materiais eram produzidos pelos próprios professores da rede estadual, especialistas em Língua Portuguesa, afastados no órgão central da SEDUC-SP ou atuantes nas Diretoria Regionais de Ensino.

A proposta dos cadernos era apresentar atividades organizadas em sequências, denominadas “Situações de Aprendizagem”. Em cada sequência são consideradas as práticas de linguagem (leitura, oralidade, análise linguística/semiótica e produção de textos). A sequência pode ser desenvolvida em torno de um tema e considera, para a realização das práticas de linguagem, diversos gêneros textuais/discursivos. O “Currículo em Ação” é caracterizado como “material de apoio ao currículo”, já que considera, para cada “Situação de Aprendizagem” (SA), um conjunto de habilidades prescritas pelo documento curricular, de acordo com cada ano/série escolar.

Para este trabalho, vamos realizar a análise de uma sequência de atividades de um caderno do Ensino Fundamental e de um caderno do Ensino Médio. Para fazermos a seleção da amostra que seria analisada, consideramos, para o Ensino Fundamental, escolher um caderno do 9º ano do Ensino Fundamental, já que é uma série escolar do final desse ciclo escolar. Essa escolha se justifica pela progressiva complexidade das habilidades prescritas para cada ano/série, segundo o CP-EF, o

[...] trabalho em Língua Portuguesa nessa etapa é, ao mesmo tempo, uma continuidade do proposto para os Anos Iniciais e uma ampliação e aprofundamento das práticas de linguagem, das habilidades e dos objetos de conhecimento a elas associados, que se tornam progressivamente mais complexas ao longo dos anos escolares.

[...]

Nas práticas de leitura, ganham destaque os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, e os que se inserem nas práticas contemporâneas de linguagem (São Paulo, 2019a, p. 82).

Portanto, para a análise, consideramos a quarta versão do “Currículo em Ação” (publicação de 2023), pois o material didático foi produzido a partir de 2020, e a cada ano sofreu adequações.

O caderno analisado foi utilizado no primeiro semestre letivo do ano de 2023, escolhemos o encarte do professor, buscando investigar se o material faria, nas orientações didático-metodológicas, alguma menção explícita à PdM. Uma vez que

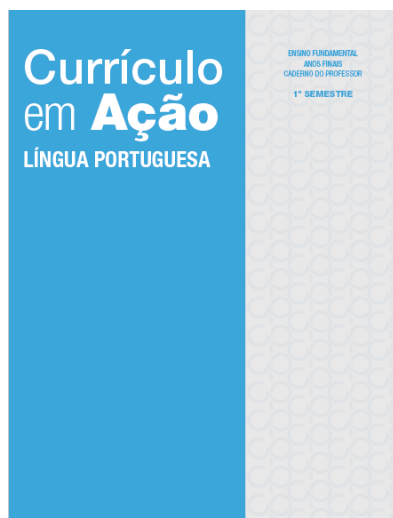
esse material concretiza o que está no nível prescrito do currículo, espera-se que a PdM seja colocada em prática de acordo com a maneira como foi interpretada nos documentos curriculares.

O currículo do estado de São Paulo anterior à BNCC (2008-2018) também apresentava o nível prescrito (documentos curriculares) e o nível apresentado (mediadores curriculares, denominados cadernos “São Paulo faz escola”) em que, além de atividades destinadas aos estudantes, o material do professor expunha toda a base teórica e metodológica utilizada na construção de atividades. Para exemplificar, as sequências de atividades nesse caderno se baseavam no princípio das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que organizavam o ensino por gêneros discursivos na escola considerando uma progressão e uma sistematização didática.

Seguindo essa premissa, ao analisarmos os novos mediadores curriculares produzidos pela SEDUC-SP, esperamos encontrar esse mesmo diálogo com o professor, as explicitações das bases teóricas e metodológicas que orientam a construção das atividades presentes nesses mediadores. A falta dessa explicitação acarretaria menos autonomia do professor ao lidar com esses materiais na prática, com maior risco de o trabalho com a PdM ser escamoteado e acabar por atender outros interesses, diferentes de uma educação libertadora. Claro que isso não é um determinante, mas uma variável que pode ser redimensionada pela formação continuada, mas temos que reconhecer que, para isso, é preciso que o estado reconheça e potencialize o papel do professor como *designer* do currículo um agente que diagnostica problemas, formula hipóteses de trabalho e busca soluções criativas para o ensino (Sacristán, 2017).

A figura 11 a seguir representa a capa do material didático.

semestre/2023



Fonte: São Paulo (2023a).

No segundo semestre de 2023, os materiais produzidos pela rede passaram por novas mudanças, a SEDUC-SP priorizou a utilização do “Material Digital” em formato de slides, disponibilizados apenas aos professores. Os alunos, no segundo semestre, não tiveram materiais impressos alinhados ao “Material Digital”, situação que se estendeu durante o ano letivo de 2024 também. Somente em 2025, a SEDUC-SP voltou a distribuir um material impresso aos estudantes, com resumos de conteúdos e atividades alinhadas ao “Material Digital” (slides). Podemos considerar, então, que além de ser a versão mais recente do material “Currículo em Ação”, esta é a sua última versão, até o momento, já que seu uso também foi descontinuado.

De forma semelhante à análise dos documentos curriculares, nosso objetivo, nesta seção, é identificar como a PdM comparece nos materiais didáticos, por meio das relações intertextuais com o Manifesto do GNL (2021 [1996]), que coloca como processo de construção de sentidos os três componentes do *design* (*designs disponíveis, designing e redesigned*) integrados aos elementos da sistematização desse processo (*prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada*). Contudo, nesta etapa de análise, não realizaremos a quantificação dos dados, porque nosso foco é compreender como as inferências ou omissões no documento curricular refletem na construção de atividades de produção de texto, presentes em uma sequência de atividades que proponha o desenvolvimento dos multiletramentos.

Como já mencionamos anteriormente, o processo de ensino pelo *design* em

língua portuguesa se dá na produção de textos, por isso, vamos analisar as atividades relativas a essa prática de linguagem de uma sequência de atividades.

O “Currículo em Ação”, 9º ano, 1º semestre de 2023, apresenta quatro “Situações de Aprendizagens” para serem desenvolvidas no primeiro bimestre; e uma para o segundo bimestre. As sequências do primeiro semestre são intituladas: “Situação de Aprendizagem 1 – *Teen* para você”; “Situação de Aprendizagem 2 – *Fake News*: quem nunca?”; “Situação de Aprendizagem 3 – Opiniões contrárias”; “Situação de Aprendizagem 4 – Argumentar para conviver”. Para o segundo semestre, temos uma única sequência, intitulada “Situação de Aprendizagem 1 – Acessando os textos cibernéticos”.

Esta última é a selecionada para a análise da atividade de produção, pois, pelo conjunto de habilidades do CP-EF que a sequência se propõe desenvolver (Figura 12 a seguir), identificamos duas que dialogam com a PdM: (EF69LP37) “Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros”; e (EF69LP08) “Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta”.

**Figura 12** – Mapa Cognitivo de Aprendizagem da Situação de Aprendizagem 1 – 9º

ano – 2º bimestre

## MAPA COGNITIVO DE APRENDIZAGEM



Fonte: São Paulo (2023a, p. 276).

A habilidade (EF69LP37) trata-se da produção textual de um roteiro para a produção de um vídeo, um texto que pode ter mais de uma linguagem (texto escrito, imagens estáticas); a habilidade (EF69LP08) compreende as etapas de revisão e edição do texto produzido, no caso o roteiro. A produção de um vídeo não está prevista pela apresentação das habilidades no início da sequência. Por meio das duas habilidades, podemos identificar como *designs disponíveis*, o *vlog* científico, o vídeo-minuto, o *podcast* e o próprio roteiro para elaboração desses vídeos; como *designing* os atos de produzir, revisar e editar textos; como *redesigned*, a divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa por meio de um novo texto, mais informal, diferente dos gêneros que comumente circulam na esfera acadêmica-científica.

Quanto aos elementos da sistematização da PdM, nas habilidades (EF69LP37) e (EF69LP08), temos as referências: à *prática situada*, ou seja, um contexto, a divulgação científica por meio textos multimodais/mídias digitais; à *instrução explícita*; que envolve o conhecimento sobre produção de vídeos; o conhecimento sobre a estrutura do gênero textual roteiro; conhecimento da norma culta; conhecimento sobre

como se relacionam diferentes semioses em um vídeo; conhecimento sobre formatação e edição de textos e vídeos; e à *prática transformada*, identificada na potencialidade em transformar um discurso científico em uma mídia digital, oportunidade de o estudante desenvolver a autoria de forma ética, responsável e criativa, com a propagação de um discurso científico, utilizando a linguagem padrão, porém desvinculada da esfera acadêmica.

A *Situação de Aprendizagem 1* é composta por dez atividades. No Quadro 30 a seguir, apresentamos cada atividade pelo título, objetivo e habilidade relacionada.

**Quadro 30** – Situação de Aprendizagem 1 – 9º ano – 2º bimestre – objetivos das atividades

| CURRÍCULO EM AÇÃO – 9º ANO – 2º BIMESTRE                |   |   |
|---|---|---|
| SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1                              |   |   |
| Atividades  |   |   |
| Atividade   | Objetivo  | Habilidade  |
| 1- Conversando sobre o universo das linguagens          | Reconhecer significados de imagens e ícones   | EF89LP33B<br>Compreender textos de gêneros variados, selecionando estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos.  |
| 2- Os símbolos e caracteres a serviço da comunicação    | Reconhecer significados de caracteres e emojis  | EF89LP33B<br>Compreender textos de gêneros variados, selecionando estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos.  |
| 3- A união das linguagens verbal e não verbal           | Analisar charge, <i>cartoon</i> e tirinha   | EF69LP05A<br>Inferir, em textos multissemióticos, o efeito de sentido (humor, ironia ou crítica) produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação, entre outros.   |
| 4- Construção coletiva                                  | Realizar pesquisa sobre conceitos da técnica <i>stop motion</i> e escrever texto de forma colaborativa sobre os resultados da pesquisa. | EF09LP04B<br>Escrever textos, de acordo com a norma-padrão gramatical, que respeitem as estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.  |
| 5- Divulgando o conhecimento através das mídias sociais | Retextualizar o texto escrito colaborativamente para os gêneros <i>podcast</i> ou <i>vídeo minuto</i> .                                 | EF69LP37<br>Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa e rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros. |
| 6- As técnicas do <i>stopmotion</i>                     | Produzir as técnicas “dobradinha” e “folioscópio”. Produzir vídeo.  | EF69LP37<br>Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa e rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e  |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | a construção composicional dos roteiros.   |
| 7- Do papel para o computador: as conversões digitais                 | Criar <i>gifs</i> animados a partir do folioscópio.   |  |
| 8- Linguagem contemporânea  | Analisar, linguisticamente e semioticamente, um meme.<br>Escrever um diálogo em aplicativo de mensagem utilizando o meme. | EF69LP05A<br>Inferir, em textos multissemióticos, o efeito de sentido (humor, ironia ou crítica) produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação, entre outros.<br>EF89LP33C<br>Analisar as características dos gêneros textuais e suportes.   |
| 9- Informação é poder   | Produzir um artigo de opinião.  | EF09LP04B<br>Escrever textos, de acordo com a norma-padrão gramatical, que respeitem as estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.   |
| 10- Divulgações científicas através das <i>zines</i> e <i>e-zines</i> | Produzir vídeo tutorial ou áudio tutorial.<br>Produzir <i>zine</i> ou <i>e-zine</i> .                                     | EF69LP37<br>Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos ( <i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, <i>podcasts</i> ) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.<br>EF69LP08<br>Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As atividades 4 e 5 se relacionam às habilidades de produção textual, (EF69LP37) e (EF69LP08), pois envolvem a realização de uma pesquisa, a textualização da pesquisa por meio de uma escrita colaborativa, a retextualização dos resultados dessa pesquisa para um vídeo minuto ou *podcast*.

As Figuras 13, 14 e 15 abaixo representam como a Atividade 4 é apresentada no material Currículo em Ação – Caderno do Professor:

## Figura 13 – Atividade 4 “Construção coletiva – parte 1”


### ATIVIDADE 4 – CONSTRUÇÃO COLETIVA


**Escrita Colaborativa** - É um texto construído por diversas mãos. Não é o mesmo que fazer comentários, concordar ou compartilhar. Significa contribuir, com uma ou muitas pessoas, na construção de uma mesma obra.

286 CADERNO DO PROFESSOR

Na *Internet*, colaborar significa contribuir com informação relevante. A escrita colaborativa começa com a ideia de alguém e esta ideia se amplia, evolui, se aperfeiçoa através da participação (contribuição) de outras pessoas (coletivo). Diversas são as plataformas disponibilizadas na *Internet* para a escrita colaborativa, dentre elas estão os *blogs*, *wikis* etc. É possível também usar a escrita colaborativa de muitas formas e para muitos propósitos, por exemplo, uma revista ou jornal digital, uma pesquisa escolar, um artigo, dentre tantas outras possibilidades.

Para saber mais, acesse:

 Blog- <https://bit.ly/2QmB5Hi>. Acesso em: 26 jan. 2021.

 Wiki- <https://bit.ly/2Q0u6oa> e [http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/curitiba/crte/tutorial\\_wikispaces.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/curitiba/crte/tutorial_wikispaces.pdf) Acesso em: 26 jan. 2021.


Fonte: São Paulo (2023a, p. 285-286).

## Figura 14 – Atividade 4 “Construção coletiva” – parte 2



### AS TÉCNICAS DE ANIMAÇÃO

**STOP MOTION** - em tradução livre, “movimento parado”, é uma técnica que utiliza uma sequência de imagens (fotografias, desenhos, ilustrações etc.) diferentes de um mesmo objeto estático (inanimado) para simular o seu movimento. As imagens são chamadas de quadros e, normalmente, são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto mudando levemente de lugar.



Para saber mais, acesse: <https://bit.ly/39k0v0Q>. Acesso em: 26 jan. 2021.



1- Para compreender as técnicas do *stop motion* é necessário construir alguns conceitos. Para isso, organizem-se em quatro grupos e escolham um dos temas a seguir para pesquisar:

|  |   |
|--|---|
| <b>I- A retina</b><br>Disponível em: <a href="https://bit.ly/36cA8YR">https://bit.ly/36cA8YR</a> . Acesso em: 26 jan. 2021.                |  |
| <b>II- Persistência retiniana</b><br>Disponível em: <a href="https://bit.ly/2Q2jvtd">https://bit.ly/2Q2jvtd</a> . Acesso em: 26 jan. 2021. |  |

LÍNGUA PORTUGUESA 287

|   |   |
|---|---|
| <b>III- Ilusão de ótica</b><br>Disponível em: <a href="https://bit.ly/2MAceOS">https://bit.ly/2MAceOS</a> . Acesso em: 26 jan. 2021.  |  |
| <b>IV- Frames por segundo (FPS)</b><br>Disponível em: <a href="https://bit.ly/2Q29Pia">https://bit.ly/2Q29Pia</a> . Acesso em: 26 jan. 2021.<br>Disponível em: <a href="https://www.tecmundo.com.br/video/10926-o-que-sao-frames-por-segundo-.htm">https://www.tecmundo.com.br/video/10926-o-que-sao-frames-por-segundo-.htm</a> . Acesso em: 26 jan. 2021. |  |

Fonte: São Paulo (2023a, p. 286-287).

### Figura 15 – Atividade 4 “Construção coletiva” – parte 3

A formação dos grupos pode ou não garantir o uso de celulares para a leitura dos QR Codes. Para tentar evitar esse problema e a fim de que todos tenham acesso à informação, o professor poderá trazer as definições básicas e escrevê-las na lousa. Os resultados de outras pesquisas conseguidas pelos estudantes poderão complementar o registro inicial oferecido pelo professor.

- 2- Após a realização da pesquisa pelos grupos, juntem todas as informações coletadas e construam um texto de **forma colaborativa**. É possível realizar a tarefa, utilizando a ferramenta disponível em: <https://bit.ly/39wybrX>. Acesso em: 27 jan. 2021. Caso não seja possível seu uso, escrevam o texto em uma folha de papel. O importante é que o texto seja produzido coletivamente.



**Fonte:** São Paulo (2023a, p. 287).

A Atividade 4 é dividida em duas etapas. A primeira (exercício 1) se trata de uma pesquisa em grupos sobre conceitos envolvidos na técnica *stop motion*. A segunda (exercício 2) é a elaboração de um texto escrito, de forma colaborativa, sobre os conceitos pesquisados. A tarefa sugere que, para a escrita do texto, seja utilizada a ferramenta *Google docs*, pelo endereço do link na atividade. Apesar de ser indicado na seção “Saiba mais” links sobre *blog* e *wiki*, esses conceitos não são desenvolvidos, tampouco sugeridos na comanda da produção.

Nessa atividade, identificamos a relação com os processos de aprendizagem *designing* e *redesigned*. No entanto, não se observa nenhum dos 4 movimentos didáticos: *prática situada*, *instrução explícita*, *enquadramento crítico* e *prática transformada*. Primeiro, a atividade não é contextualizada e não apresenta uma aproximação com a vivência cultural dos alunos; segundo, não instrui nem o aluno nem o professor a como estruturar o texto que será elaborado a partir da pesquisa, com exceção da indicação de uma ferramenta/recurso para edição; terceiro, não promove a reflexão e desconstrução dos conhecimentos; quarto, não estabelece a atividade escrita com alguma prática social (externa à escola).

A única orientação didática, presente na “Atividade 4”, trata-se de uma adequação à realidade da turma, no caso de os estudantes não tiverem acesso aos conceitos do quadro pelos *QR Codes*, recomenda-se que os conceitos sejam passados na lousa:

A formação dos grupos pode ou não garantir o uso de celulares para a leitura dos QR Codes. Para tentar evitar esse problema e a fim de que todos tenham acesso à informação, o professor poderá trazer as definições básicas e escrevê-las na lousa. Os resultados de outras pesquisas conseguidas pelos estudantes poderão complementar o registro inicial oferecido pelo professor (São Paulo, 2023a, p. 287).

Passamos à próxima atividade, buscando compreender se havia alguma

relação com a atividade anterior. A Figura 16 abaixo representa como a Atividade 5 é apresentada no material Currículo em Ação – Caderno do Professor.

### Figura 16 – Divulgando o conhecimento através das mídias digitais

#### ATIVIDADE 5 – DIVULGANDO O CONHECIMENTO ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS

**PODCAST** – conteúdo em áudio, semelhante a um programa de rádio. É direcionado e pode ser acessado por meio do computador ou do celular. Atualmente, o *podcast* se tornou um recurso importante para o jornalismo, com os chamados *podcasts* noticiosos.

**VÍDEO MINUTO** – como o próprio nome afirma, é um vídeo (áudio e imagem) com duração de 1 minuto. Os objetivos são dos mais diversos: criticar, informar ou gerar humor, homenagear, dentre outros.

Terminado o **texto colaborativo**, apresentem o conteúdo, utilizando formas digitais: *podcast* ou vídeo minuto. Para isso, procurem obter outras informações a respeito dessas ferramentas, acessando os *links*:

**Podcast:**

Disponível em: <https://bit.ly/37idPkx>. Acesso em: 27 jan. 2021.



**Vídeo minuto:**

Disponível em: <https://bit.ly/2EY4aUc>. Acesso em: 27 jan. 2021.



Além da apresentação oral, a visual também é importante. Caso não seja possível o uso de recursos digitais, elaborem cartazes, *banners* ou outra forma de ilustrar o conteúdo. Neste momento, sugere-se a realização de um seminário. Não se esqueçam de filmar a apresentação.

**Fonte:** São Paulo (2023a, p. 287).

A Atividade 5 é constituída de uma única comanda, voltada para a produção de um *podcast* ou *vídeo minuto* (*designing/redesigned*):

Terminado o texto colaborativo, apresentem o conteúdo, utilizando formas digitais: *podcast* ou vídeo minuto. Para isso, procurem obter outras informações a respeito dessas ferramentas, acessando os *links* [...] Além da apresentação oral, a visual também é importante. Caso não seja possível o uso de recursos digitais, elaborem cartazes, *banners* ou outra forma de ilustrar o conteúdo. Neste momento, sugere-se a realização de um seminário. Não se esqueçam de filmar a apresentação. (São Paulo, 2023a, p. 287).

A atividade não possui nenhuma orientação ao professor, mas é perceptível a sua ligação com a atividade anterior. A proposta é que os estudantes transformem o texto colaborativo produzido anteriormente em um *podcast* ou um vídeo minuto.

Novamente, percebe-se a ausência dos elementos didáticos da PdM. Considerar os *designs disponíveis* “*podcast* e vídeo minuto” traz uma possibilidade de trabalho com a multimodalidade e com a cultura digital. No entanto, a atividade não é

contextualizada, a escolha dos dois gêneros é apenas colocada por meio de exemplos em *links*, sem nenhuma indicação de que é necessária uma análise dos *designs* multimodais e seus elementos, não é proposta nenhuma reflexão ou tomada de consciência do processo de aprendizagem. Esse *redesigned* também não se trata de uma prática transformada, pois todo o processo de significação dos recursos linguísticos e não-linguísticos, bem como de suas possibilidades de combinação, de acordo com os efeitos que se deseja produzir, não foi realizado.

Outra atividade que se trata da prática de produção (textual ou multimodal) é a “Atividade 10 – Divulgações científicas através das *zines* e *e-zines*”. As Figuras 17, 18, 19 e 20 a seguir ilustram como a Atividade 10 é apresentada no Currículo em Ação – Caderno do Professor.

**Figura 17** – Atividade 10 “Divulgações científicas através das *zines* e *e-zines*” – parte 1

LÍNGUA PORTUGUESA 293

### ATIVIDADE 9 – INFORMAÇÃO É PODER

1- Responda:

- Uma informação deve ficar restrita a apenas um grupo de pessoas?
- Em relação à qualidade das informações disponíveis na internet:
  - a) São confiáveis?
  - b) O que fazer para acessar informações confiáveis?
  - c) As pessoas são manipuladas por informações na internet? Qual o impacto na sociedade?

2- Sabemos que na internet circula um volume imenso de informações não confiáveis. As *fake news* são utilizadas para os mais variados objetivos, visto que uma informação, seja verdadeira ou falsa, não circula apenas por circular. Com base no exposto, **redija um texto de opinião**, que responda às questões:  
A democratização da informação e o acesso ao conhecimento são importantes? De que forma eles podem empoderar, emancipar, esclarecer e contribuir para a evolução das pessoas?



### ATIVIDADE 10 – DIVULGAÇÕES CIENTÍFICAS ATRAVÉS DAS ZINES E E-ZINES

São Paulo, segunda-feira, 06 de abril de 2019 **TeenPraVocê**

#### O UNIVERSO DAS ZINES E E-ZINES

Conquistando cada vez mais espaço entre os jovens, as “zines” invadiram também o meio virtual

Zine é uma espécie de revistinha produzida de forma independente, e não profissional para diversos fins. O termo veio de *fanzine* (*fan magazine*), que literalmente quer dizer “revista de fãs”. Inicialmente, essa produção foi popularizada como forma de divulgação de trabalhos artísticos, literários, musicais ou de qualquer cultura particular, de fãs para fãs.

A primeira *fanzine* que se tem notícia foi publicada em 1929 nos Estados Unidos para divulgar um trabalho de ficção científica. No Brasil, a primeira surgiu com o mesmo propósito, só que pelo menos 4 décadas mais tarde, no interior de São Paulo. Como deixou de ser uma revista feita apenas por fãs e passou a ser difundida por meio autoral e expansivo, a palavra *fanzine* deu lugar ao termo *zine*.



Fonte: São Paulo (2023a, p. 293).

**Figura 18** – Atividade 10 “Divulgações científicas através das zines e e-zines” – parte 2

294 CADERNO DO PROFESSOR

Com uma zine, você pode divulgar o que bem entender e com qualquer objetivo – desde poesias, contos, ilustrações, receitas culinárias, músicas de sua banda favorita, falar de você mesmo, discutir pautas de movimentos sociais, até divulgar conhecimentos científicos, dentre outros assuntos.

Qualquer pessoa pode produzir e divulgar uma zine. Não existe formato ou qualquer padrão definido, basta que seja feita de forma independente e não oficial, pois o objetivo é usar a criatividade e ser o mais “caseiro” possível. Em contraponto às zines raiz (feitas manualmente), temos as e-zines (confeccionadas em meio eletrônico e divulgadas na internet); as últimas estão conquistando cada vez mais espaço e leitores.

“Fazer um e-zine é mais barato e mais rápido do que um tradicional”, explica CAF, 22 anos.


Os zineiros da velha guarda acreditam que o fato de o computador ser o principal meio de confecção, tira um pouco da característica artesanal da zinagem.

“O zine de papel não vai desaparecer, já que a internet ainda é um meio, que nem todo mundo tem acesso. E os e-zines são tão artesanais quanto os tradicionais”, defende ALM, 35 anos.

Polêmicas à parte, a zine pode ser, seja manual ou digital, uma excelente ferramenta de expressão artística e social, porque ela atende a todos os gostos e talentos, seja para quem está familiarizado com o computador e suas ferramentas de edição ou para quem gosta de lápis, tesoura, papel, cola, tintas e muita criatividade.

E você, o que está esperando para fazer sua própria zine e presentear quem você gosta? Confira agora uma das formas mais populares, fáceis e baratas de se fazer a revistinha, assunto é o que não falta.

Texto e imagens elaborados por Daniel Carvalho Nhani especialmente para esse material.

Siga-nos nas redes sociais 

**TUTORIAL** – É uma ferramenta que tem o objetivo de ensinar a realizar uma tarefa, explicando o passo a passo para a sua execução. Tornou-se popular com a internet. Atualmente, encontramos um tutorial para aprendermos praticamente tudo que quisermos, de cozinhar um macarrão instantâneo até a instalação e/ou operação de softwares complexos.

A tecnologia favoreceu muito a qualidade dos tutoriais, que passaram a apresentar, além dos textos, recursos multimídia (áudio, imagens e vídeo), o que os tornou ainda mais eficientes.

Fonte: São Paulo (2023a, p. 294).

**Figura 19** – Atividade 10 “Divulgações científicas através das zines e e-zines” – parte 3

LINGUA PORTUGUESA 295

1- Observe as figuras a seguir: elas estão fora de ordem e fazem parte do passo a passo para a construção de uma **zine**.

Obs: O traço em destaque na figura H corresponde a um corte.  
Ilustração: Daniel Cavichioli Nhani

a) Organize as figuras da atividade anterior na ordem correta:

|       |       |
|-------|-------|
| 1 (A) | 5 (D) |
| 2 (B) | 6 (E) |
| 3 (C) | 7 (F) |
| 4 (G) | 8 (H) |

b) Em seguida, escreva um texto instrucional, inserindo as legendas abaixo de cada figura.

**Fonte:** São Paulo (2023a, p. 295).

**Figura 20** – Atividade 10 “Divulgações científicas através das zines e e-zines” – parte 4

296 CADERNO DO PROFESSOR

c) Em grupos, produzam um tutorial, explicando o processo de construção de uma zine de papel. O “tuto” pode ser em áudio (podcasts) ou em vídeo. Se estiver apenas em áudio, pode ser divulgado em aplicativos de mensagens e em um blog; se estiver em vídeo, pode ser em um vlog e nas redes sociais.

2- Agora é hora de produzir. Para isso, siga as orientações a seguir:

- Assista ao vídeo disponível em: <https://bit.ly/2Qe0Rd9>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- O tema da zine deve ser científico e orientar os leitores acerca do impacto das *fake news* na saúde da população. Pesquise, em diversos meios, informações a respeito deste tema. Sugestões disponíveis em: <http://bit.ly/2S0TWmq>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- Use traços e desenhos com cores diversas (canetinhas, lápis de cor etc.)
- Faça colagens (recorte de revistas, jornais, folhetos, tabloides etc.)
- Por ser um espaço pequeno, não exagere no tamanho das letras, desenhos e colagens. Contudo, o texto deve ser visível.
- Para quem está familiarizado com computadores é possível construir uma zine eletrônica ou digital (e-zine) para ser impressa e distribuída na escola. Há alguns softwares disponíveis na internet que fazem este trabalho. Confira o link para mais detalhes: <https://bit.ly/2MzwtMD>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Fonte: São Paulo (2023a, p. 296).

O primeiro exercício consiste na realização da leitura de uma reportagem fictícia (na contramão do enfoque social dos letramentos) elaborada especialmente para a atividade no material, que explica o contexto sócio-histórico dos gêneros *zine* e *e-zine*; e de um texto explicativo sobre o que é um tutorial. Em seguida, é solicitado aos estudantes, no primeiro exercício, que relacionem uma sequência de imagens, que ilustram as instruções de como fazer a dobradura de papel, com uma sequência numérica, para que organizem de forma adequada o passo a passo das instruções. Por fim, pede-se que os estudantes escrevam legendas abaixo de cada imagem e produzam um tutorial em formato de vídeo ou áudio.

O segundo exercício se trata de instruções para a elaboração de uma *zine* ou *e-zine* sobre um tema científico: “O impacto das *fake news* na saúde da população”. O modelo de uma *zine* feita no papel sulfite, ou uma *zine* digital são fornecidos aos estudantes por meio de *links* e *qr codes*.

Apesar de ser o material do professor, nota-se a ausência de instruções

didático-metodológicas, portanto, em nenhum momento foi observada a presença de intertextualidade explícita (citação, referência) com orientações sobre os movimentos pedagógicos da PdM aos professores. A única informação adicional que não consta no material dos estudantes, mas sim no material dos professores, é a resposta, na atividade 1 (a), da sequência correta do passo a passo da montagem do folheto (suporte da *zine*).

Como *designs disponíveis* temos os gêneros que são selecionados pelos redatores do material, vídeo tutorial/tutorial e *zine/e-zine*, que são modelos para que os estudantes elaborem novos *designs*. Dessa forma, no exercício 1(c), temos o enunciado:

Em grupos, produzam um tutorial, explicando o processo de construção de uma *zine* de papel. O “tuto” pode ser em áudio (*podcast*) ou em vídeo”; e no exercício 2, a comanda: “Agora é hora de produzir [...]Para quem está familiarizado com computadores é possível construir uma *zine eletrônica ou digital (e-zine)* para ser impressa e distribuída na escola (São Paulo, 2023a, p. 296).

Independentemente de como a *zine* for construída (no papel ou no computador), esse gênero articula imagens (colagens, desenhos, figuras, fotos) e texto escrito, portanto um *design multimodal*. O vídeo e o áudio, *designs* indicados para a construção do tutorial, também combinam mais de uma linguagem, como imagens em movimento, música, linguagem falada.

Como *designs disponíveis* também temos todas as informações e materiais que os estudantes obtiverem como resultado da atividade de pesquisa. Na atividade 2, é dada a instrução: “O tema da *zine* deve ser científico e orientar os leitores acerca do impacto das *fake news* na saúde da população [...] Pesquise, em diversos meios, informações a respeito deste tema”. Primeiro, é preciso que o estudante interprete todas as informações encontradas a respeito do tema solicitado e depois, é preciso que ele retextualize essas informações para outro gênero, a *zine*.

Já em relação ao *designing*, ou seja, a atividade de significação dos *designs disponíveis*, está ausente na proposta. A atividade de retextualização do texto da pesquisa para uma *zine ou e-zine*, movimento necessário em que o professor deve orientar os estudantes a transformarem um texto escrito, com linguagem formal, em um texto multimodal, mais informal, não é proposta.

O trabalho com a metalinguagem não está presente na atividade, e essa

escolha do redator do material passa a impressão de que, apenas assistindo ao tutorial no *youtube*, o estudante conseguirá produzir uma *zine/e-zine* sobre um determinado tema. Qual seria o papel do professor na atividade então? Apenas o de mediador entre o vídeo tutorial e o estudante, já que, a orientação sobre a necessidade de transformação de uma linguagem em outra e a produção de um gênero multimodal não são explicitados. Fica subentendido que a *zine* é um gênero conhecido e produzido por todos os jovens, não sendo necessária a construção da sua significação na aula, mas que todos conseguirão produzi-la naturalmente.

Por fim, o *redesigned*, que é a produção dos novos textos ou a reconfiguração dos significados e a sua reorganização para o mundo, está presente na comanda da atividade 2:

Agora é hora de produzir. Para isso, siga as orientações a seguir [...] O tema da *zine* deve ser científico e orientar os leitores acerca do impacto das fake news na saúde da população. Pesquise, em diversos meios, informações a respeito deste tema. Sugestões disponíveis em: <https://bit.ly/2SsTWmq>. Acesso em: 27 jan. 2021. • Use traços e desenhos com cores diversas (canetinhas, lápis de cor etc. • Faça colagens (recorte de revistas, jornais, folhetos, tabloides etc.) • Por ser um espaço pequeno, não exagere no tamanho das letras, desenhos e colagens. Contudo, o texto deve ser visível (São Paulo, 2023a, p. 296).

A *prática situada* não pôde ser identificada como movimento pedagógico na atividade, pois não há uma discussão proposta a partir da leitura da reportagem, aproximando o contexto histórico do gênero *zine* com as práticas sociais e culturais dos alunos. A contextualização histórica da *zine* está presente na reportagem fictícia em:

[...] *Zine* é uma espécie de revistinha produzida de forma independente, e não profissional para diversos fins. O termo veio de *fanzine* (*fan magazine*), que literalmente quer dizer “revista de fãs [...] Conquistando cada vez mais espaço entre os jovens, as “zines” invadiram também o meio virtual [...] Como deixou de ser uma revista feita apenas por fãs e passou a ser difundida por meio autoral e expansivo, a palavra *fanzine* deu lugar ao termo *zine*” [...] Polêmicas à parte, a *zine* pode ser, seja manual ou digital, uma excelente ferramenta de expressão artística e social (São Paulo, 2023a, p. 293).

Podemos afirmar, que em relação à *prática situada*, projetada pelo GNL no Manifesto, o material não orienta o professor a investigar as experiências anteriores dos estudantes com esses gêneros, ou que, ao propor novas experiências, não considera as perspectivas dos alunos para a construção de sentido.

Em relação ao vídeo tutorial, pode ser um *design* mais próximo da realidade dos alunos, já que hoje aprende-se qualquer coisa acessando a *internet*. Porém, novamente o movimento de *prática situada* não foi considerado, já que apenas há um exemplo de vídeo tutorial, sem a discussão sobre o repertório do aluno sobre esse gênero.

O fato de haver tutorias e instruções para a elaboração da *zine* e de seu suporte (a dobradura do papel para formar a revistinha/folheto) não se trata da presença da *instrução explícita*, considerando que esse movimento incluiria a intervenção do professor. Notamos que a ausência de uma atividade que analise a multimodalidade do gênero e orientações sobre como retextualizar os materiais coletados na pesquisa feita pelos estudantes sobre o tema “impacto das *fake news* na saúde da população” é uma lacuna no diálogo com a PdM, que coloca como necessidade a valorização e inclusão de gêneros da cultura juvenil, mas nunca desconsiderou a figura do professor como o agente na construção dos “andaimes” da aprendizagem, no trabalho com a língua e a linguagem.

O *enquadramento crítico* e a *prática transformada* também não são identificados, já que não há momentos de tomada de consciência sobre o processo de aprendizagem, a definição da intenção comunicativa e a relação com a prática social. Uma evidência clara de que a atividade foi pensada pelos redatores do material como uma prática exclusivamente escolar está em: “é possível construir uma *zine* eletrônica ou digital (*e-zine*) para ser impressa e distribuída na escola” (São Paulo, 2023a, p. 296).

Nota-se, ainda, que apesar de as habilidades de produção textual, (EF69LP37) e (EF69LP08), indicarem como parte do processo da elaboração do vídeo ou do áudio a escrita de um roteiro, em nenhuma atividade foi colocada ao professor a necessidade da escrita desse texto, especialmente quando foi solicitada a produção de um vídeo tutorial.

No Quadro 31 a seguir, sintetizamos como cada elemento do *design* pode ser associado em cada uma das atividades. Nas três atividades de produção textual analisadas, percebe-se a ausência dos quatro movimentos didáticos da PdM.

**Quadro 31** – Síntese dos elementos da PdM analisados no “Currículo em Ação” – 9º ano – SA1 – 2º bimestre

|   |         |
|---|---------|
| <b>Designs disponíveis:</b> Blog, wiki e Google docs.   |         |
| <b>Designing/Redesigned:</b> produção de texto colaborativo a partir de pesquisa na internet. |         |
| a) Prática situada  | Ausente |
| b) Instrução explícita  | Ausente |
| c) Enquadramento crítico  | Ausente |
| d) Prática Transformada   | Ausente |
| <b>Atividade 5</b>  |         |
| <b>Designs disponíveis:</b> Podcast e vídeo minuto.   |         |
| <b>Designing/Redesigned:</b> produção de podcast ou vídeo minuto.                             |         |
| a) Prática situada  | Ausente |
| b) Instrução explícita  | Ausente |
| c) Enquadramento crítico  | Ausente |
| d) Prática Transformada   | Ausente |
| <b>Atividade 10</b>   |         |
| <b>Designs disponíveis:</b> Vídeo tutorial e texto instrucional de uma <i>zine</i> ;          |         |
| <b>Designing/Redesigned:</b> produção de vídeo tutorial e <i>zine/e-zine</i> .                |         |
| a) Prática situada  | Ausente |
| b) Instrução explícita  | Ausente |
| c) Enquadramento crítico  | Ausente |
| d) Prática Transformada   | Ausente |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Por meio da análise do primeiro caderno do Currículo em Ação – Ensino Fundamental Anos Finais (9º ano), constatamos que a PdM não é posta em prática, pois o processo de produção dos gêneros multimodais sugeridos no caderno do professor não propicia a adequada contextualização com a realidade do estudante, não orienta um processo consciente e a construção dos sentidos para cada modalidade de linguagem: recursos necessários para a construção do texto, da estrutura do gênero, sua vinculação com o campo de atuação, a compreensão dos propósitos e das intenções desse conhecimento, permitindo que consigam aplicá-lo em variados contextos ou demonstrar sua compreensão sobre esse aprendizado. Em outras palavras, os quatro movimentos pedagógicos não são partes constitutivas do processo de *design* (Pinheiro, 2017).

Apresentamos, a seguir, a análise do caderno do professor Currículo em Ação – 3ª série do Ensino Médio. Seleccionamos, então, o primeiro e único volume produzido para a 3ª série, escolhida por nós, por ser a última série do ciclo. Esse material apresenta quatro “Situações de Aprendizagens” para o primeiro bimestre; e quatro

para o segundo. No Quadro 32, organizamos, para cada bimestre, os temas de cada Situação de Aprendizagem:

**Quadro 32** – Temas das SA do “Currículo em Ação” – 3ª série

| <b>CURRÍCULO EM AÇÃO – 3ª SÉRIE – 1º SEMESTRE DE 2023</b> |   |
|---|---|
| <b>1º bimestre</b>  |   |
| Situação de Aprendizagem 1                                | Tema: Visões de mundo e consciência social. |
| Situação de Aprendizagem 2                                |   |
| Situação de Aprendizagem 3                                |   |
| Situação de Aprendizagem 4                                |   |
| <b>2º bimestre</b>  |   |
| Situação de Aprendizagem 1                                | Tema: Democracia no mundo digital.          |
| Situação de Aprendizagem 2                                |   |
| Situação de Aprendizagem 3                                |   |
| Situação de Aprendizagem 4                                |   |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Das oito situações, escolhemos a *Situação de Aprendizagem 1* para investigar se há referências intertextuais com a PdM. Essa sequência de atividades foi selecionada a partir da análise de seu quadro organizativo, que traz competências e habilidades que se relacionam implicitamente com a PdM. A Figura 21, a seguir, ilustra o quadro organizativo da sequência.

**Figura 21** – Quadro organizativo da SA1 – 1º bimestre – 3ª série EM

LÍNGUA PORTUGUESA 77

# LÍNGUA PORTUGUESA

## 1º BIMESTRE

### SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1

**Tema:** Visões de mundo e consciência social.

**Questão norteadora:** Como posicionar-se criticamente respeitando a opinião do outro?

**Competência da área: 1 - Compreender** o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

**Habilidade da área:**  
**EM13LGG102** - Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

**Habilidades de Língua Portuguesa:**  
**EM13LP26B** - Identificar possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão de direitos e deveres em textos e documentos legais e normativos que envolvam as definições de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens.  
**EM13LP26C** - Inferir motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão de direitos e deveres em textos e documentos legais e normativos que envolvam as definições de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens.

**Objetos de conhecimento:**  
 Contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e normativos.  
 Regularidades de gêneros de textos legais e normativos. Réplica (posicionamento responsável em relação a temas, visões de mundo e ideologias veiculados por textos e atos de linguagem).  
 Identificação e inferência de motivações e/ou finalidades para ampliação da compreensão de textos normativos e documentos legais.

**Campos de atuação:** Todos (área), Vida Pública (LP).

Fonte: São Paulo, 2023b, p. 77

A “Competência da área” de Linguagens, presente no quadro: “1- Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade [...]” faz referências implícitas com a PdM quanto aos três elementos do *design*: compreender diferentes linguagens e práticas culturais (*designs disponíveis* e *designing*); mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos (*designing* e *redesigned*); ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade (*redesigned*).

A habilidade (EM13LP26C) “Inferir motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão de direitos e deveres em textos e documentos legais e normativos que envolvam as definições de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens” pode ser relacionada com os *designs disponíveis*, e o *designing*, pois a partir de recursos da língua, como os textos normativos, as atividades elaboradas podem desenvolver a compreensão dos direitos e deveres a partir do conhecimento (de mundo, situacional, linguístico) dos estudantes, que devem “inferir motivações e finalidades”.

Identificados esses elementos, buscamos as atividades que podem estar relacionadas ao *designing/redesigned* ou às produções discursivas que envolvem autoria do estudante. Apresentamos, assim, o Quadro 33 a seguir, com os objetivos de cada atividade da sequência.

**Quadro 33** – Objetivos das atividades da SA1 – 3ª série – 1º bimestre de 2023

| CURRÍCULO EM AÇÃO – 3ª SÉRIE – 1º BIMESTRE<br>SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1<br>Atividades |   |
|--|---|
| Atividade  | Objetivo  |
| MOMENTO 1 – CONEXÕES TEXTUAIS  | - Analisar poemas e relacioná-los ao movimento literário da segunda fase do modernismo no Brasil por meio da temática;<br>- Aprofundar a temática sobre os direitos da criança e do adolescente por meio da leitura e análise de um texto didático;<br>- Ler texto informativo/analítico sobre a obra “Capitães da Areia” de Jorge Amado. |
| MOMENTO 2 – VISÕES DE MUNDO NOS TEXTOS   | - Realizar pesquisa sobre a segunda fase do modernismo.   |
| MOMENTO 3 – PRODUÇÃO FINAL: VIDDING - REMIX POLÍTICO                                   | - Elaborar um vídeo no formato <i>remix</i> político, um dos subgêneros do <i>vidding</i> .   |

**Fonte:** Elaborado pela autora.


Daremos foco ao “Momento 3”, pois se trata de uma atividade que permite aos alunos colocarem em prática sua autoria (reelaboração dos sentidos e reconfiguração para o seu mundo/contexto), por meio da produção de um *remix* político, considerando todos os sentidos elaborados durante a *Situação de Aprendizagem 1*, principalmente a relação com o contexto em que está situado. As Figuras 22, 23 e 24, a seguir, representam como a atividade “Momento 3” é apresentada no Currículo em Ação – 3ª série – Caderno do Professor:

Figura 22 – Atividade “Produção final: Vidding – remix político – parte 1

90 CADERNO DO PROFESSOR

**SAIBA MAIS**

Se achar pertinente aprofundar as discussões sobre a personagem Dora, de *Capitães da Areia*, sugerimos o artigo a seguir.

 A capitã da areia: a representação da menina-mulher. Disponível em: <https://cutt.ly/MZC9nHJ>. Acesso em: 08 ago. 2022.

**MOMENTO 3 – PRODUÇÃO FINAL: VIDDING - REMIX POLÍTICO**

Vocês sabem o que é *vidding*?

Quando ressignificamos uma produção cultural, misturando-a com outros elementos e reorganizando suas partes, criamos um material novo, neste caso, próprio da cultura digital. Esse novo produto se enquadra no gênero denominado *vidding*. Seus elementos mais importantes são o remix e a recontextualização.

No box do SAIBA MAIS, a seguir, vocês poderão acessar um vídeo que traz mais detalhes desses processos.

Agora é a hora de elaborar um vídeo no formato *remix* político, um dos subgêneros do *vidding*. Vocês com certeza já tiveram contato com várias possibilidades de remixagem, desde feitas com músicas, como as versões elaboradas por DJs, ou mesmo em redes sociais, com a possibilidade de interagir com trechos de vídeos produzidos por outras pessoas.

Quando tratamos de vídeo em formato *remix* político, estamos falando da recombinação de vários materiais, para dar origem a um outro a partir de uma seleção criteriosa sobre o tema que se pretende abordar. A colagem, alteração de imagem e voz, mudança na velocidade das cenas, dentre outros recursos, podem ser empregados. Como o nome diz, o *remix* político traz a possibilidade de tocar em questões sociais relevantes, proporcionando um olhar crítico-reflexivo a respeito de algo que se deseja discutir/denunciar.

Em grupos, escolham temas que afetam a vida de jovens e crianças, por meio de imagens, vídeos, áudios que tragam essas discussões, criem um material para ser compartilhado em suas redes sociais que possibilitem reflexões sobre as questões que vocês considerarem pertinentes.

O *remix* político pode ser feito com o uso de qualquer mídia audiovisual, porém, nesta proposta, a ideia é a elaboração de um vídeo de até um minuto.

Bora virar um *víder*?

Bom trabalho!

Fonte: São Paulo (2023b, p. 90).

**Figura 23** – Atividade “Produção final: Vidding – remix político – parte 2

LÍNGUA PORTUGUESA 91

**SAIBA MAIS**

Para saber mais sobre *vidding*, acesse o material no *link* ou QR Code indicados.



**Vidding:** o que é e como produzir. Disponível em: <https://cutt.ly/8KKGuf5>. Acesso em: 29 jun. 2022.

**Diálogos Possíveis:** Na Situação de Aprendizagem 1, do componente Língua Inglesa, os estudantes refletiram sobre seus programas de tv favoritos e as relações que estabelecem com eles. Questões como a forma como interagem com esses programas, ou como compartilhar informações poderão auxiliá-los na seleção de materiais para a elaboração do *remix* que irão construir, considerando escolhas éticas e conscientes.

*O trabalho como novos letramentos pressupõe garantir que os estudantes tenham contato com novas formas de criar conteúdo, principalmente aqueles que possam circular em ambientes digitais, considerando, sobretudo, aspectos éticos e de respeito aos direitos humanos. O uso de remixagens é cada vez mais comum, como nos aplicativos e em redes sociais, e possibilitam produzir novos materiais a partir de conteúdos já existentes. Neste aspecto, o relacionado com remix político possibilita trabalhar com eles o olhar crítico, principalmente relacionado a questões sensíveis e de âmbito social.*

*Há, no entanto, a possibilidade de uso desse recurso para a produção de material difamatório, o que acontece, geralmente, em época de eleição. É importante, portanto, proporcionar aos estudantes a percepção de que a produção de conteúdo deve sempre ocorrer de forma ética e consciente, conferindo a eles a oportunidade de produzirem e analisarem vídeos de forma crítica e criteriosa.*

*Normalmente, nas redes sociais, as propostas de remix vêm carregadas de humor, e são comuns vídeos divertidos, no entanto, existe também o lado mais negativo que deve ser pontuado.*

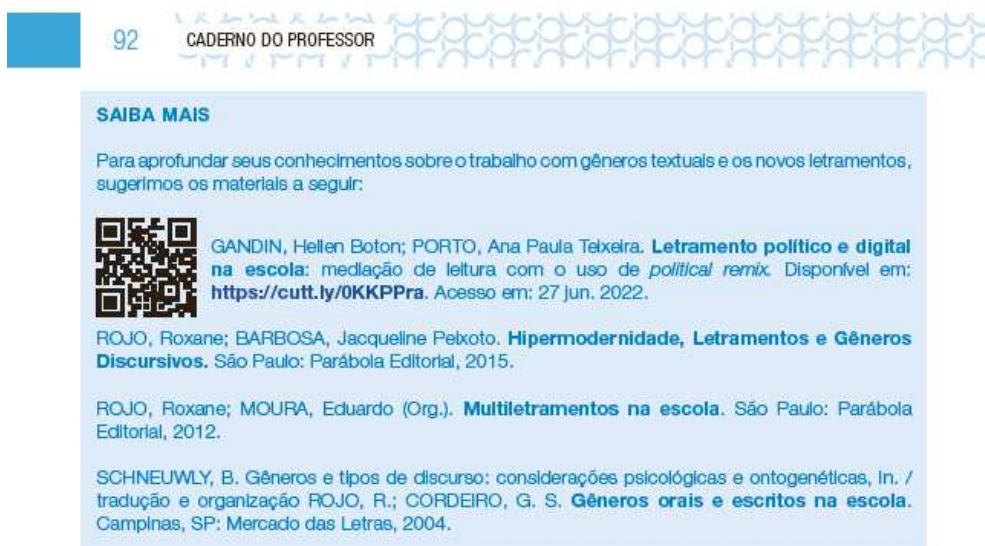
*Ao trabalhar a proposta de elaboração de um remix político com os estudantes, proponha primeiro que levantem temáticas que gostariam de discutir, e que tenham tido repercussão na mídia. Dê ênfase a temas relacionados às culturas juvenis. Algumas sugestões que podem ser apresentadas para eles:*

- ✓ O acesso ao mercado de trabalho para os jovens.
- ✓ As violações dos direitos das crianças e adolescentes.
- ✓ O direito ao acesso à internet e a novas tecnologias para os jovens das periferias.
- ✓ A cultura do *slam* e os direitos juvenis.

*Essas são algumas possibilidades, no entanto, é importante discutir com a turma quais são as temáticas que gostariam de desenvolver para a criação de seus vídeos.*

**Fonte:** São Paulo (2023b, p. 91).

**Figura 24** – Atividade “Produção final: Vidding – remix político – parte 3



**Fonte:** São Paulo (2023b, p. 92).

Em comparação ao material Currículo em Ação do 9º ano, este caderno apresenta mais orientações didático-metodológicas ao professor, grafadas com a letra azul após a comanda dirigida aos estudantes (Figura 16 acima). Apesar disso, não identificamos nenhuma relação intertextual explícita com a PdM. No quadro “Saiba Mais”, é indicada a leitura para o professor de obras que aprofundariam seu conhecimento. Nesse caso, os livros referenciados “Multiletramentos na escola” e “Hipermodernidade, Letramentos e Gêneros Discursivos” são indicativos de que é necessário ir além das orientações do material para compreender as bases teóricas utilizadas para a construção das atividades, além de revelar claramente a intenção em desenvolver os multiletramentos.

Os *designs disponíveis* são apresentados no enunciado da atividade, ao considerar que os estudantes já tiveram contato com outros tipos de remixagens, evidenciado pelo trecho “Vocês com certeza já tiveram contato com várias possibilidades de remixagem, desde feitas com músicas, como as versões elaboradas por DJs, ou mesmo em redes sociais, com a possibilidade de interagir com trechos de vídeos produzidos por outras pessoas” (São Paulo, 2023b, p. 90).

Mais um ponto de referência com os *designs disponíveis* se revela quando a atividade instrui os jovens a criarem um novo material a partir de recursos que tratem de temas ligados ao universo deles: “Em grupos, escolham temas que afetam a vida

de jovens e crianças, por meio de imagens, vídeos, áudios que tragam essas discussões, criem um material para ser compartilhado em suas redes sociais que possibilitem reflexões sobre as questões que vocês considerarem pertinentes” (São Paulo, 2023b, p. 90).

O *designing/redesigned* se relaciona com a proposta de produção. Esse momento é indicado em:

Vocês sabem o que é *vidding*?

Quando ressignificamos uma produção cultural, misturando-a com outros elementos e rearranjando suas partes, criamos um material novo, neste caso, próprio da cultura digital.

Esse novo produto se enquadra no gênero denominado *vidding*. Seus elementos mais importantes são o remix e a retextualização.

[...]

Em grupos, escolham temas que afetam a vida de jovens e crianças, por meio de imagens, vídeos, áudios que tragam essas discussões, criem um material para ser compartilhado em suas redes sociais que possibilitem reflexões sobre as questões que vocês considerarem pertinentes.

O *remix* político pode ser feito com o uso de qualquer mídia audiovisual, porém, nesta proposta, a ideia é a elaboração de um vídeo de até um minuto. Bora virar um *vider*? (São Paulo, 2023b, p. 90).

No enunciado da atividade, contém uma referência à *prática transformada*, ao trazer a definição de *vidding* em: “Quando ressignificamos uma produção cultural, misturando-a com outros elementos e rearranjando suas partes, criamos um material novo, neste caso, próprio da cultura digital [...]”. A atividade também coloca ao estudante que ele pode assumir o papel de produtor desse tipo de conteúdo: “Bora virar um *vider*?”. Esses trechos convocam o estudante a assumir papéis de autores, criando um novo *design* a partir da ressignificação de outros *designs*.

Contudo, a cultura *remix* se relaciona a um posicionamento político do produtor do vídeo, que ao se apropriar dos produtos culturais que vai remixar, subverte seu sentido para fazer uma crítica social, criando um novo sentido, numa atitude responsiva (Bakhtin/Voloshinov, 1992 [1929]) ao(s) produto(s) cultural(is) existente(s). Por isso, para que uma *prática transformada* de fato aconteça, é preciso que os estudantes elaborem essa crítica social, a partir dos materiais que serão remixados, e ao elaborarem um novo *design*, se posicionem por meio desse novo discurso, único e irrepitível.

Nas orientações didático-pedagógicas, não encontramos nenhuma instrução sobre as etapas de produção de um *remix* político ou a análise da multimodalidade de um vídeo que se encaixe nesse gênero. O texto, voltado para o docente, indica a

necessidade de que ele oriente os alunos sobre a ética e a responsabilidade na produção de conteúdos, como podemos perceber no trecho:

[...] O uso de remixagens é cada vez mais comum, como nos aplicativos e em redes sociais, e possibilitam produzir novos materiais a partir de conteúdos já existentes. Neste aspecto, o relacionado com remix político possibilita trabalhar com eles o olhar crítico, principalmente relacionado a questões sensíveis e de âmbito social.

Há, no entanto, a possibilidade de uso desse recurso para a produção de material difamatório, o que acontece, geralmente, em época de eleição. É importante, portanto, proporcionar aos estudantes a percepção de que a produção de conteúdo deve sempre ocorrer de forma ética e consciente, conferindo a eles a oportunidade de produzirem e analisarem vídeos de forma crítica e criteriosa.

Normalmente, nas redes sociais, as propostas de remix vêm carregadas de humor, e são comuns vídeos divertidos, no entanto, existe também o lado mais negativo que deve ser pontuado (São Paulo, 2023b, p. 91).

O *enquadramento crítico* se reduz a essa orientação, não há a indicação para o professor de como lidar com os *designs* que os alunos vão selecionar para remixar, para promover uma reflexão que leve ao desenvolvimento de um posicionamento crítico e político dos estudantes.

No quadro “Saiba mais”, há a indicação de um vídeo, por meio de um link, cujo título é “*Vidding*: o que é e como produzir”. Ao pressupor que um vídeo será suficiente para os estudantes se apropriarem do gênero, a intervenção do professor é reduzida a mero mediador entre a proposta e o vídeo. Por ser do universo digital, da cultura *remix*, os redatores do material podem ter deduzido que os estudantes já dominassem a produção do gênero solicitado, não sendo necessário o trabalho com a linguagem desse *design* multimodal.

A *instrução explícita*, o trabalho que depende da mediação do professor, que pode envolver conceitos, práticas de linguagens, campos de atuação, gêneros discursivos, não pôde ser evidenciada. É nesse momento que o material deveria orientar o professor a como colocar em prática a remixagem e a retextualização, elementos presentes na explicação sobre o gênero no enunciado: “Esse novo produto se enquadra no gênero denominado *vidding*. Seus elementos mais importantes são o remix e a retextualização”. Esse movimento é referenciado apenas em poucas instruções presentes no enunciado das atividades para os estudantes:

Quando tratamos de vídeo em formato *remix* político, estamos falando da recombinação de vários materiais, para dar origem a um outro a partir de uma seleção criteriosa sobre o tema que se pretende abordar. A colagem,

alteração de imagem e voz, mudança na velocidade das cenas, dentre outros recursos, podem ser empregados. Como o nome diz, o *remix* político traz a possibilidade de tocar em questões sociais relevantes, proporcionando um olhar crítico-reflexivo a respeito de algo que se deseja discutir/denunciar (São Paulo, 2023b, p. 90).

No Quadro 34, a seguir, sintetizamos como cada elemento do *design* pode ser associado de forma implícita na atividade; e a presença ou ausência dos quatro movimentos didáticos da PdM.

**Quadro 34** – Síntese dos elementos da PdM analisados no “Momento 3 – SA1 – Currículo em Ação – 3ª série – 1º bimestre

| <b>Momento 3</b>  |  |
|---|--|
| <b>Designs disponíveis:</b> remixagens de redes sociais com as quais os estudantes tiveram contato em outros momentos da vida; textos, imagens e áudios sobre o tema elencado na atividade. |  |
| <b>Designing/Redesigned:</b> produção de um <i>remix</i> político.  |  |
| a) Prática situada  | Temas relacionados às culturas juvenis.  |
| b) Instrução explícita  | Ausente para o professor.<br>Para o estudante: evidência no enunciado da atividade do estudante - “Recombinação de vários materiais, para dar origem a um outro a partir de uma seleção criteriosa sobre o tema que se pretende abordar. A colagem, alteração de imagem e voz, mudança na velocidade das cenas, dentre outros recursos <b>podem</b> ser empregados”. |
| c) Enquadramento crítico  | Ética e responsabilidade na criação do conteúdo.   |
| d) Prática Transformada   | Ausente.   |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Concluimos, pela análise do material Currículo em Ação – Ensino Médio – 3ª série, que há algumas lacunas no diálogo entre teoria e prática na didatização da PdM. Se, por um lado, o documento curricular prescreve que alunos e professores devem assumir papéis de produtores de conteúdos, por outro lado, não evidencia quais processos de ensino e aprendizagem e quais movimentos didáticos devem ser mobilizados para que assumam esses papéis.

A omissão, no currículo prescrito, dos elementos do “como” é refletida no currículo apresentado, que, apesar de apresentar a intenção em desenvolver os multiletramentos, não orientarem didaticamente o professor sobre os movimentos didáticos (*prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada*). Reiteramos, com base em Pinheiro (2016; 2017) que operar os processos de *design* sem considerar os quatro movimentos como partes constitutivas do processo não configura necessariamente uma PdM.

Se a lógica de trabalho com os textos altera o sentido do texto/prática para prática/texto, a *instrução explícita* deveria ser um movimento central, ao qual orbitam outros movimentos, ou seja, é preciso que sejam propostas situações em que “a metalinguagem usada por alunos e professores [sejam aproveitadas] em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente” do conteúdo (Pinheiro, 2016).

O que o Currículo em Ação (primeiro exemplar de currículo apresentado que analisamos) fez, na verdade, foi colocar a *prática situada* no centro do processo de aprendizagem, ou seja, considerar certos *designs* como objetos de ensino porque supostamente configuram práticas sociais dos estudantes, mas a transformação dos sentidos não é operacionalizada pelo professor, fica a cargo do estudante, ao acaso, fazer essa transformação. O papel de *designer* do professor é praticamente anulado nos documentos e nos materiais.

No último subitem da seção, fechando o capítulo, realizaremos a análise do material didático-pedagógico “Material de apoio ao planejamento e práticas de aprofundamento” (MAPPA), um guia para o planejamento para as aulas dos componentes do Itinerário Formativo, os aprofundamentos curriculares do Novo Ensino Médio.

### 3.3.2 Material de apoio ao planejamento e práticas de aprofundamento (MAPPA)

Os cadernos de atividades denominados “Material de apoio ao planejamento e práticas de aprofundamento” foram distribuídos no formato impresso e digital aos professores da rede estadual de ensino no estado de São Paulo em 2022 e 2023. Esses materiais, assim como o Currículo em Ação, também foram produzidos pelos próprios professores da rede estadual, especialistas em Língua Portuguesa, afastados no órgão central da SEDUC-SP ou atuantes nas Diretorias Regionais de Ensino. Para a sua elaboração, a equipe curricular da SEDUC-SP teve apoio do Instituto Reúna.

A proposta dos cadernos é apresentar sugestões práticas, por meio de orientações didáticas, organizadas em “Atividades”. Cada sugestão de atividade considera as competências e habilidades de aprofundamento de cada área do conhecimento, estas, por sua vez, consideram os eixos estruturantes:

I – investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao

enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos e protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõem a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões, voltadas ao desenvolvimento de produtos ou à prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (São Paulo, 2020, p. 197).

Cada caderno do MAPPA denomina-se “Unidade Curricular”, totalizando seis para cada IF. Cada “Unidade Curricular” pode ser dividida em três ou quatro componentes, divididos em cinco “Atividades”. A Figura 25 a seguir ilustra como as Unidades Curriculares foram distribuídas nas duas últimas séries do Ensino Médio:

**Figura 25** – Distribuição das unidades curriculares do Aprofundamento Curricular ao longo das três séries do Ensino Médio

| 1ª série    |             | 2ª série    |             | 3ª série    |             |
|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1º semestre | 2º semestre | 1º semestre | 2º semestre | 1º semestre | 2º semestre |
| -           | -           | UC 1        | UC 2        | UC 3        | UC 5        |
| -           | -           | -           | -           | UC 4        | UC 6        |

**Fonte:** São Paulo (2021, p. 8).

Portanto, consideramos analisar o caderno “#SeLigaNaMídia; Linguagens e suas Tecnologias; Linguagens, câmera e ação!” distribuído para uso no 1º semestre de 2023, presente no caderno “Unidade Curricular 4” do Itinerário Formativo de Linguagens. Buscamos investigar se o material, nas orientações didático-metodológicas, faz alguma referência intertextual à PdM, com o objetivo de constatar se há um diálogo com a proposta do Manifesto (GNL, 1996) ou se o material se atém apenas ao documento curricular.

Nossa intenção ao analisar um outro material didático é buscar mais evidências sobre como a SEDUC-SP orienta os professores a colocar a PdM em prática, uma vez que o material Currículo em Ação (Ensino Fundamental e Ensino Médio) possui

poucas orientações didático-metodológicas. Além disso, trata-se do primeiro material publicado no Brasil para as aulas do novo modelo de Ensino Médio<sup>65</sup>, que se propõe a aprofundar áreas do conhecimento. Em relação à PdM, o CP-EM coloca que:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já exploradas no Ensino Fundamental (São Paulo, 2020, p. 69).

Considerando isso, além de ser um material que dialoga diretamente com o professor, é esperado que haja, em suas orientações, uma prática mais aprofundada em relação aos multiletramentos.

Passamos, agora, à apresentação do material didático selecionado para análise. A Figura 25 a seguir representa a capa do caderno “#SeLigaNaMídia; Linguagens e suas Tecnologias; Linguagens, câmera e ação!”. Optamos por um caderno do IF que abarca apenas a área de Linguagens, e não de um IF de áreas integradas, pois nosso foco é o diálogo do currículo com os professores de Língua Portuguesa, fazendo essa escolha temos mais material para análise. Cabe aqui explicarmos que o caderno analisado não foi adotado para nenhuma turma da DER Piraju em 2022 e 2023, pois devido à quantidade de turmas da 3ª série do Ensino Médio, em todas as escolas da DER, foram oferecidos apenas itinerários integrados. Porém, nosso objetivo, neste capítulo, é investigar o modo como a SEDUC-SP incorpora em seus documentos curriculares e materiais a PdM e não (ainda) como os professores interpretaram esses materiais.

---

<sup>65</sup> <https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-e-o-1o-estado-brasil-oferecer-material-especifico-novo-ensino-medio-para-professores/>

**Figura 25** – Capa do material #SeLigaNaMídia – Linguagens, câmera e ação! UC4



**Fonte:** São Paulo (2023c).

O caderno escolhido foi utilizado no 1º semestre de 2023 e apresentava orientações de planejamento para quatro componentes: “Adaptações literárias na rede”; “Narrativas nos jogos eletrônicos”; “Prática corporal no universo audiovisual”; e “Projeto Cinematográfico”. A Figura 26 a seguir ilustra como as atividades estão organizadas para cada componente:

Figura 26 – Quadro Integrador do MAPPA de Linguagens – UC 4

## QUADRO INTEGRADOR

Professor, nas Atividades desta Unidade Curricular os estudantes...

| ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS NA REDE   | NARRATIVAS NOS JOGOS ELETRÔNICOS  | PRÁTICA CORPORAL NO UNIVERSO AUDIOVISUAL   | PROJETO CINEMATográfico  |
|---|---|--|--|
| <b>Atividade 1</b>  |   |  |  |
| Realizam curadorias de vídeos, podcasts ou canais literários.   | Discutem e refletem sobre as características, conceitos e aspectos técnicos de narrativas. Compartilham suas experiências pessoais com jogos eletrônicos/digitais.  | Retomam conhecimentos e conceitos a respeito de ritmo. Experimentam diferentes ritmos que podem ser produzidos com o corpo.  | Compartilham e discutem sobre suas experiências pessoais com a linguagem cinematográfica. Apreciam e analisam cenas de filmes musicais.  |
| <b>Atividade 2</b>  |   |  |  |
| Apreciam e analisam aspectos sociais em obras literárias cuja temática se relaciona com a tecnologia (ex: ficção científica/distopias). | Investigam as principais plataformas de jogos eletrônicos/digitais. Analisam a evolução tecnológica dos jogos e suas influências na construção das narrativas. Produzem linhas do tempo de jogos digitais.        | Investigam atividades e esportes que desenvolvem experiências rítmicas. Vivenciam práticas rítmicas, trabalhando com o ritmo nos esportes. Criam ritmos coreografados se utilizando de objetos esportivos. | Realizam estudos cênicos para a adaptação de uma cena de filme para um musical. Apresentam suas adaptações e realizam autoavaliações.  |
| <b>Atividade 3</b>  |   |  |  |
| Organizam e participam de oficinas de roteirização para produções audiovisuais.   | Experimentam jogos de narrativa interativa. Exploram conceitos e técnicas de desenvolvimento para narrativas de jogos eletrônicos/digitais.   | Refletem e discutem a respeito do ritmo na dança. Apreciam e exploram produções audiovisuais que apresentam práticas de dança.   | Apreciam e analisaram filmes que se utilizam da dança como linguagem secundária. Investigam elementos da linguagem cinematográfica.  |
| <b>Atividade 4</b>  |   |  |  |
| Planejam e produzem a roteirização e gravação de vídeos literários.   | Investigam os principais tipos de narrativas para jogos eletrônicos. Exploram a remediação e adaptação de obras literárias e audiovisuais em jogos digitais. Planejam e idealizam narrativas para jogos digitais. | Vivenciam diferentes ritmos e analisam filmes musicais renomados e consolidados também no teatro. Planejam e produzem roteiros para cenas coreografada de musicais.  | Planejam e produzem cenas de videodança.   |
| <b>Atividade 5</b>  |   |  |  |
| Produzem releituras de obras literárias em vídeo (widding ou mashup literário).   | Produzem roteiros para jogos digitais. Apresentam suas produções e realizam avaliações e autoavaliações.  | Elaboram storyboards e ensaiam as cenas coreografadas escolhidas previamente. Gravam e editam as cenas coreografadas que planejaram.   | Editam as cenas captadas e realizam a montagem, inserindo recursos visuais e sonoros e explorando as possibilidades de montagem da cena. Apresentam suas adaptações e realizam autoavaliações. |

Fonte: São Paulo (2023c, p. 14).

Vamos realizar, neste trabalho, a análise de um componente do MAPPA, presente na Unidade Curricular 4. O componente selecionado foi o de número um, intitulado “Adaptações literárias na rede”, com carga horária de 60h, distribuídas em 4 aulas semanais de 45 minutos durante o semestre, sendo o professor de Língua Portuguesa a opção prioritária para lecionar o componente e, na ausência do

professor desse componente para assumir a disciplina, o material indica como possibilidade professores de Inglês ou Espanhol. Os cadernos MAPPA também tiveram seu uso descontinuado desde 2024, portanto, o material selecionado é a primeira e única versão disponibilizada.

O MAPPA “Linguagens, câmera e ação!” apresenta, no Componente 1, cinco propostas de atividades, que podem ser sintetizadas, de acordo com a Figura 27 a seguir:

**Figura 27** – Títulos das atividades do Componente 1 – “Adaptações Literárias na rede<sup>66</sup>”

|             |  |
|-------------|--|
| Atividade 1 | Curadoria de <i>vlogs</i> , <i>podcasts</i> ou canais literários   |
| Atividade 2 | Apreciação e análise de aspectos sociais em obras literárias cuja temática se relaciona com a tecnologia (ex: ficção científica/distopias) |
| Atividade 3 | Oficina de roteirização para produções audiovisuais  |
| Atividade 4 | Roteirização e gravação de vídeo literário   |
| Atividade 5 | Releitura de obra literária em vídeo ( <i>vidding</i> ou <i>mashup</i> literário)  |

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 17).

O objetivo dessas atividades é expresso na introdução do componente no caderno do professor:

[...] Pensando em explorar o eixo estruturante de Processos Criativos, neste componente os estudantes farão atividades que combinam a leitura e análise de adaptações de obras literárias, fazendo comparações com os textos originais, com exercícios criativos, para que tenham a oportunidade de criar suas próprias releituras para as obras. A ideia central é que o jovem compreenda que a literatura atravessa o tempo, ganhando novas interpretações, adaptações, edições etc., e que ele pode ser um produtor dessas releituras (São Paulo, 2023c, p. 15).

As habilidades da área de Linguagens do CP, a serem aprofundadas também são elencadas na introdução do material, conforme é ilustrado na Figura 28 a seguir:

<sup>66</sup> Cada componente apresenta um título diferente.

**Figura 28** – Habilidades do Componente 1 – “Adaptações literárias na rede”

**Habilidades a serem aprofundadas:**

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>EM13LGG105</b> | Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.   |
| <b>EM13LGG202</b> | Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias. |
| <b>EM13LGG204</b> | Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.                               |

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 15).

Começaremos a análise por meio das habilidades que o componente “Adaptações Literárias na Rede” se propõe a aprofundar. A primeira delas, (EM13LGG105): “Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social” se relaciona implicitamente com os *designing*, pois considera que os estudantes experimentem os processos de remediação, ou seja, não só tenham conhecimento, como tentem colocar em prática o ato de transformar ou transpor uma mídia ou linguagem em outra. Os *designs disponíveis* podem se relacionar aos recursos que serão utilizados nesse processo “produções multissemióticas, multimídia e transmídia”, e o *redesigned* é aludido pelo trecho “desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social”, já que a transformação de uma mídia em outra resulta em novo *design* que poderá ressignificar os sentidos de outras pessoas, já que o objetivo é uma intervenção social.

A habilidade (EM13LGG202): “Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias” apresenta relação implícita com o *designing* por meio do verbo “analisar” e “compreender criticamente” como as diferentes linguagens “constituem-se e (re)produzem significação e ideologias”, ou seja, o ato de construir e ressignificar sentidos dos *designs disponíveis*, as linguagens verbais, artísticas e corporais.

Por fim, a habilidade (EM13LGG204): “Dialogar e produzir entendimento mútuo,

nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos” se relaciona de forma alusiva ao *designing*, já que é esperado que os estudantes produzam entendimento sobre os *designs disponíveis*, as diversas linguagens, e o *redesigned* ao considerar que o que é produzida se conecta às práticas sociais, pautadas na democracia e na defesa dos Direitos Humanos.

Passamos, agora, às atividades que o material propõe, analisando se os movimentos pedagógicos da PdM aparecem nas orientações ao professor, de forma explícita ou implícita. Logo na “Atividade 1”, temos uma referência à *prática situada*. A Figura 29 a seguir ilustra a passagem com essa relação intertextual.

### Figura 29 - Atividade “Curadoria de vlogs, podcasts ou canais literários” – introdução

Para pensar nas relações sociais e tecnológicas e seus diálogos com a literatura, começaremos pensando de que forma a literatura pode se valer das tecnologias digitais de comunicação e informação. Para isso, recomendamos que os estudantes façam a curadoria de conteúdos literários diversos em *vlogs, podcasts, ebooks, canais etc.* Algumas questões que podem apoiá-lo nesse primeiro momento: ***A literatura acompanha os avanços tecnológicos? Qual pode ser o papel das tecnologias digitais na produção literária? Em quais meios digitais encontramos temas relacionados à literatura? De que forma a tecnologia pode contribuir para a difusão da literatura?***

Veja uma sugestão:



**Livros do Drii** - Criado por Adriel Oliveira, um jovem de Salvador de apenas 12 anos, o canal tem mais de 500 mil seguidores nas redes sociais. Nos vídeos, o conteúdo é focado em resenhas de livros, filmes e séries. Disponível em: <https://cutt.ly/nRkcjGa>. Acesso em: 20 jun. 2022.

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 17).

A indicação do canal “Livros do Drii”, no item “Sugestão” faz uma referência ao movimento da *prática situada*, uma vez que apresenta como um jovem brasileiro cria e divulga conteúdos nas redes sociais sobre livros, séries e filmes, aproximando o papel de produtor desse tipo de conteúdo dos alunos.

Na introdução, também é recomendado pelo material que o professor peça que os alunos “façam a curadoria de conteúdos literários diversos em *vlogs*, *podcasts*, *ebooks*, canais etc.”, por meio dessa pesquisa e seleção de conteúdos em vídeo, áudio, textos, a construção de um repertório próprio, a partir do contexto vivido pelos estudantes, também configura uma relação com a *prática situada*.

No desenvolvimento da Atividade 1 (Figura 30 abaixo), a primeira proposta é que o professor organize a turma em grupos para a produção de murais (digitais ou físicos) para exposição dos conteúdos curados na introdução.

### Figura 30 – Atividade “Curadoria de vlogs, podcasts ou canais literários” (desenvolvimento)

#### DESENVOLVIMENTO

Semanas 2 e 3: 8 aulas

Professor, o registro dos conteúdos selecionados pelos estudantes na curadoria pode ser feito em diversos formatos, como um mural coletivo, no qual cada estudante adiciona as informações pesquisadas, em uma produção colaborativa. Realizar curadoria de obras do repertório artístico-literário para identificar predileções possibilita a abordagem da habilidade EM13LP51.

Existem diversas ferramentas digitais para criação de murais. Essas plataformas possibilitam a criação coletiva e interativa, podendo ser compartilhada entre os estudantes. Se achar melhor, divida a turma em grupos de trabalho para criarem os murais. Eles podem adicionar os links dos vídeos ou podcasts que mais gostaram, além de imagens e símbolos. Oriente-os a utilizar essas ferramentas para organizar os registros, agrupando conteúdos semelhantes e estipulando critérios de agrupamento, por exemplo: canais com conteúdo independente; públicos de nichos específicos; resenhas literárias; entrevistas com escritores; literatura contemporânea etc. Se não for possível ter acesso a equipamentos digitais, é possível confeccionar o mural à mão, utilizando uma parede da sala ou mesmo a lousa.

18



Fonte: São Paulo (2023c, p. 18).

Nesse momento, identificamos a relação intertextual com a *instrução explícita*. Esse movimento pedagógico consiste na ação do professor em dividir a turma em grupos e orientar os estudantes na utilização de ferramentas para a criação de um mural a partir dos materiais curados, auxiliando-os na organização dos recursos em categorias: tipos de mídias (canais); identificação dos públicos de nicho; identificação de gêneros (resenhas, entrevistas etc.), gêneros literários etc. Subentende-se que essa classificação seja construída de forma mediada.

A etapa de desenvolvimento apresenta ainda a proposta de pesquisa e

produção de *trailers honestos* (Figura 31 a seguir).

**Figura 31** – Atividade “Curadoria de vlogs, podcasts ou canais literários” - desenvolvimento

Outro grande difusor da literatura são as adaptações feitas para o cinema, plataformas de *streaming* e emissoras de televisão. Dando prosseguimento nesta atividade, a ideia é que os estudantes façam uma curadoria das obras que foram adaptadas e que renderam produções em outras mídias, que não a impressa. Também é importante lembrá-los de continuar realizando os registros dos processos ocorridos até aqui.

A adaptação de um texto literário para outras linguagens, seja a do cinema, das artes visuais, da música, dentre outras possibilidades, requer um trabalho de curadoria sobre a obra original, considerando o estilo de escrita do autor e a maneira como ele constrói a narrativa. Essas adaptações podem configurar-se como paródias, *podcasts*, fanzines (nas quais se trabalham as chamadas *fanarts*, adaptações em quadrinhos feitas por admiradores da obra), dentre outras possibilidades.

Professor, sugerimos que os estudantes pesquisem exemplos de *trailers honestos*. Pode ser uma boa opção para divulgar obras literárias na escola, produzir um *trailer* que desperte a curiosidade dos estudantes em ler o livro que deu origem ao filme. Observe com eles que os *trailers honestos* costumam trazer críticas bem-humoradas em relação à obra retratada.

A proposta é que eles elaborem um *trailer* honesto sobre alguma obra literária que tenham lido ou, se for o caso, de algum filme que seja adaptação de texto literário, comparando-o com o texto original, com outras adaptações, comentando sobre os atores/atrizes e/ou sobre outros aspectos que considerarem relevantes.

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 19).

A primeira etapa dessa atividade é uma nova curadoria, só que desta vez, de obras literárias que foram adaptadas para o cinema ou outras mídias. A curadoria envolve critérios pessoais de escolha, desta forma, podemos relacionar esse movimento à *prática* situada. A *instrução explícita* ainda pode ser identificada em um parágrafo que explica ao professor o ato de adaptar uma obra de arte para outra. Essa informação pode ser utilizada em alguma intervenção didática durante a atividade da nova curadoria:

A adaptação de um texto literário para outras linguagens, seja a do cinema, das artes visuais, da música, dentre outras possibilidades, requer um trabalho de curadoria sobre a obra original, considerando o estilo de escrita do autor e a maneira como ele constrói a narrativa. Essas adaptações podem configurar-se como paródias, *podcasts*, fanzines (nas quais se trabalham as chamadas *fanarts*, adaptações em quadrinhos feitas por admiradores da obra), dentre outras possibilidades (São Paulo, 2023c, p. 19).

A pesquisa e a análise de *trailers honestos* relaciona-se à *instrução explícita*,

uma vez que o professor é instruído a observar junto com os estudantes “que os *trailers honestos* costumam trazer críticas bem-humoradas em relação à obra retratada”. Essa é uma atividade que pode haver intervenção do professor, quando, por meio de um *design* multimodal ele analisa quais recursos de significado causam o efeito de crítica e humor.

No entanto, a produção do *trailer honesto* é solicitada, sem antes ser desenvolvida uma análise desse gênero multimodal: como as linguagens se combinam, quais recursos devem ser modificados, o que é preciso ser planejado, com qual intenção discursiva. A relação com a *instrução explícita* se limita à indicação de que o estudante deve selecionar o *trailer* de algum filme que se trate de uma adaptação literária, comparar as duas obras e comentar alguns aspectos, cujos critérios são vagamente sugeridos:

A proposta é que eles elaborem um *trailer* honesto sobre alguma obra literária que tenham lido ou, se for o caso, de algum filme que seja adaptação de texto literário, comparando-o com o texto original, com outras adaptações, comentando sobre os atores/atrizes e/ou sobre outros aspectos que considerarem relevantes (São Paulo, 2023, p. 19).

Finalizando a Atividade 1, tem-se o momento de “Sistematização” (Figura 32 a seguir), em que se propõe que os estudantes compartilhem em redes sociais suas produções ou reservem para apresentarem em um “festival cinematográfico” que será realizado em outro componente (Projeto cinematográfico – Arte). Orienta-se o professor a avaliar os estudantes durante as apresentações. Não há sugestões desses critérios avaliativos dos *trailers honestos*, justamente pela falta de desenvolvimento da *instrução explícita* para a produção, que instruísem o professor a didatizar a produção desse gênero.

**Figura 32** – Atividade “Curadoria de vlogs, podcasts ou canais literários” – sistematização

## SISTEMATIZAÇÃO

### Semana 4: 4 aulas

Nesse momento, os estudantes devem finalizar as produções dos *trailers* para posterior compartilhamento, socialização e discussão com a turma. Caso a escola e/ou turma possua alguma rede social, o conteúdo pode ser compartilhado, além de ser reservado para o festival audiovisual organizado pelo Componente 4, *Projeto cinematográfico*.



### AVALIAÇÃO

Professor, enquanto os estudantes realizam a apresentação, você pode fazer registros acerca do desempenho deles ao longo da atividade. O objetivo da aprendizagem para esse primeiro momento é que eles compreendam as diversas formas nas quais conteúdos literários podem ser abordados, utilizando ferramentas digitais.



19

Fonte: São Paulo (2023c, p. 19).

Apesar de haver uma aproximação da atividade escolar com a prática social da cultura digital de compartilhar em redes sociais vídeos remixados pelos jovens, uma lacuna na mobilização da *instrução explícita*; movimento responsável pela construção da metalinguagem do estudante, de compreensão e interpretação dos diversos modos de significação; pode comprometer o movimento da *prática transformada*, que não se reduz ao compartilhamento de novos vídeos criados, mas à transformação de práticas sociais do cotidiano desses jovens, não se caracterizando como mera reprodução desses *designs*.

Mais uma vez, de forma semelhante ao que ocorre no Currículo em Ação, há uma centralização do processo de aprendizagem na *prática situada* em detrimento da *instrução explícita* e do *enquadramento crítico*. Nessa perspectiva, a *prática situada* serve como "isca" de engajamento dos alunos, evidenciada pela referência ao canal "Livros do Drii" e pela curadoria de *vlogs*. O material busca trazer o "mundo da vida pessoal" (GNL, 1996) do aluno para o centro. No entanto, sem os outros movimentos, essa prática corre o risco de ser apenas uma reprodução do que o aluno já faz intuitivamente, sem o ganho de consciência metalinguística.

Com a *instrução explícita* fragilizada, o estudante pode ficar sem entender

como o humor é gerado pela justaposição de imagem e locução (*design* multimodal), operacionalizando a atividade por tentativa e erro, e o professor fica sem critérios claros para a avaliação, como apontamos na sistematização dessa primeira atividade. Essas escolhas e estruturas didáticas desembocarão em uma *prática transformada* superficial: se o estudante apenas replica o formato do vídeo sem refletir sobre os recursos de poder e as intenções discursivas, ele está apenas fazendo uma reprodução de *design*, e não um *redesign* (transformação).

A superação da lacuna pedagógica, identificada no material didático, está atrelada à mobilização da *instrução explícita*, que fornece ao estudante a metalinguagem necessária para decompor os recursos multimodais do gênero *trailer honesto*, revelando como a ironia e a crítica são articuladas através da justaposição de locução com efeito “épico”, trilha sonora satírica e montagem seletiva de clichês. Essa fundamentação metalinguística é o que permite ao aluno transitar para o *enquadramento crítico*, momento em que ele deixa de ser um mero replicador de formatos digitais para se tornar um analista consciente das intenções discursivas e das relações de poder na indústria cultural. Somente através dessa mediação docente consciente é que a produção final se configura como uma *prática transformada* autêntica: uma intervenção social fundamentada que utiliza a curadoria e a remixagem não como fins em si mesmos, mas como ferramentas de agência e ressignificação da realidade vivida.

Na Atividade 2 (Figura 33 a seguir), na introdução, o professor é orientado a proporcionar aos estudantes a observação de vídeos ou escuta de *podcasts* que tratem do tema “distopia na literatura”:

**Figura 33** – Apreciação e análise de aspectos sociais na literatura distópica – introdução

## ATIVIDADE 2

### INTRODUÇÃO

Semana 5: 4 aulas

Professor, para dar continuidade aos estudos sobre as relações entre tecnologia e literatura, pensando na perspectiva social dos impactos e contradições de uma sociedade conectada, mas que a consequência disso é termos nossos dados pessoais expostos e controlados pelas grandes empresas de tecnologia, ao mesmo tempo que ainda padecemos de desigualdades sociais, propomos um trabalho com obras literárias cujas temáticas retratem cenários distópicos, de ficção científica, com elementos futuristas como robôs e novas tecnologias. Sugerimos aos estudantes que assistam a vídeos, ou ouçam *podcasts* que abordem o tema da distopia na literatura. Caso eles não reconheçam ou se lembrem de obras com essa abordagem, no desenvolvimento desta atividade, indicamos alguns clássicos da literatura distópica.

O objetivo de aprendizagem dessa atividade é que os estudantes tenham um olhar crítico sobre as obras, fazendo análises das relações sociais nas sociedades retratadas nos livros e suas contradições, comparando-as à sociedade contemporânea.

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 20).

Ao selecionar diferentes mídias que tratam sobre o tema “distopia na literatura”, o professor pode, por meio dos *designs disponíveis*, realizar o movimento *prática situada*, pois a intenção é que ele aproxime o tema do conhecimento dos alunos. A orientação faz referência ainda, de forma mais enfática, ao *enquadramento crítico* em:

[...] pensando na perspectiva social dos impactos e contradições de uma sociedade conectada, mas que a consequência disso é termos nossos dados pessoais expostos e controlados pelas grandes empresas de tecnologia, ao mesmo tempo que ainda padecemos de desigualdades sociais, propomos um trabalho com obras literárias cujas temáticas retratem cenários distópicos, de ficção científica, com elementos futuristas como robôs e novas tecnologias (São Paulo, 2023c, p. 20).

Nota-se que essa reflexão deve guiar a escuta e apreciação dos vídeos e *podcasts* que o professor apresentará, ainda que essa relação não tenha sido feita textualmente, o que se confirma em: “O objetivo de aprendizagem dessa atividade é que os estudantes tenham um olhar crítico sobre as obras, fazendo análises das relações sociais nas sociedades retratadas nos livros e suas contradições, comparando-as à sociedade contemporânea”. A *instrução explícita*, nesse caso, mais uma vez, não é evidenciada, pois não há a indicação de que o professor deve analisar com os estudantes os vídeos e *podcasts*.

Na Figura 34 a seguir, temos o desdobramento dessa atividade, na etapa de

desenvolvimento:

### Figura 34 – Apreciação e análise de aspectos sociais na literatura distópica – desenvolvimento

#### DESENVOLVIMENTO

Semanas 6 e 7: 8 aulas

Para o trabalho de apreciação e análise de fragmentos das obras, recomendamos dividir os estudantes em duplas ou trios colaborativos. É importante abrir espaço para que eles escolham obras que eventualmente já conheçam, mas também incentivar a ampliação do repertório.

Sabemos que há diversos livros do gênero ficção científica/distopia, desde clássicos, como contemporâneos e *best-sellers*. Provavelmente, muitos deles já são conhecidos pelos estudantes. Veja algumas sugestões, retiradas do *blog Estante Virtual*:

Para orientar as escolhas e análises que os estudantes farão sobre as obras, propomos que seja construída uma tabela elencando temas a serem observados, como: personagens, sociedade, relações sociais, influência da tecnologia, controle e poder, dominação, entre outros. Oriente os estudantes para que façam anotações em uma ferramenta de registro, como um diário de leitura digital ou à mão.

Pensando em priorizar a experiência de leitura dos estudantes, é importante apoiá-los na organização de um calendário de leitura para que consigam se aprofundar nas obras ou na escolha de fragmentos delas. Para sintetizar a ideia apresentada na narrativa estudada, proponha a elaboração de um GIF ou meme sobre a obra escolhida por cada grupo para ser apresentado na socialização das análises, pois assim você poderá analisar se eles realmente compreenderam a intencionalidade da obra.

Leve em conta que eles começarão as leituras nesse momento, mas que podem continuar lendo até a Atividade 4, na qual produzirão um vídeo analisando as obras escolhidas, portanto os GIF e/ou memes poderão ser refeitos ou apenas discutidos após o estudo mais aprofundado das obras.



#### AVALIAÇÃO

Professor, tanto o preenchimento da tabela quanto o diário de leitura podem ser instrumentos de avaliação, nos quais você poderá acompanhar os avanços de cada dupla ou trio ao fazer as análises.

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 21-22).

Na etapa ilustrada acima (Figura 34), orienta-se a análise e a fruição de fragmentos de obras literárias do gênero ficção científica/distopia, no processo de *instrução explícita*, ou seja, o professor deve intervir na escolha e na leitura das obras. Temos uma relação implícita com a *prática situada* quando o material orienta o professor a abrir espaço para os alunos escolham obras que já conheçam, em “É importante abrir espaço para que eles escolham obras que eventualmente já conheçam, mas também incentivar a ampliação do repertório”.

A *instrução explícita* comparece novamente na sugestão para o professor organizar uma tabela para a análise, como: “personagens, sociedade, relações sociais, influência da tecnologia, controle e poder, dominação, entre outros” e na elaboração de registros por meio de diários de leitura.

A produção que é sugerida, nessa etapa, de elaboração de “um GIF ou meme sobre a obra escolhida por cada grupo para ser apresentado na socialização das análises [...]” para o professor “[...] analisar se eles realmente compreenderam a intencionalidade da obra [...]” analisada é uma resposta à compreensão do processo de significação dos textos literários que, ao serem transformados em uma linguagem multimodal é um meio de oportunizar aos estudantes que interajam com o conhecimento aplicando criativamente ou criticamente o que aprenderam. Porém, em relação à produção desses novos gêneros não vemos uma finalidade relacionada a uma prática social, as produções são destinadas ao professor.

Por mais que memes e GIFs sejam elementos presentes na cultura do aluno (*prática situada*), a sua produção fica restrita ao contexto escolar. Aliás, nesse caso, como a finalidade é que o professor verifique a compreensão da obra pelo estudante, vemos nitidamente a produção do gênero como pretexto para uma avaliação.

A Atividade 2 mobiliza inicialmente a *prática situada* e o *enquadramento crítico* ao ancorar o estudo da literatura distópica em problemáticas contemporâneas, como o controle de dados e a vigilância tecnológica. Essa conexão entre o “mundo da vida” do estudante e os temas literários reflete a proposta GNL de partir de contextos significativos.

No entanto, nossa análise mais uma vez identificou fragilidade na *instrução explícita* durante a fase de introdução. Embora o material sugira o uso de vídeos e *podcasts*, ele negligencia a metalinguagem necessária para que o aluno compreenda como esses gêneros multimodais constroem seus sentidos, focando mais na temática social do que no domínio das “gramáticas” das mídias utilizadas.

No desenvolvimento, a *instrução explícita* ressurgiu de forma mais estruturada por meio da sistematização em tabelas e diários de leitura, ferramentas que organizam o conhecimento sobre a estrutura e a fruição do estudante a partir de narrativas distópicas. Contudo, há uma contradição no fechamento da atividade, que ao solicitar a produção de GIF e memes, utiliza esses *designs* apenas como instrumento de verificação de leitura para o professor, esvaziando o potencial da *prática transformada*. Para a PdM, a transformação exige agência e *redesign*, ou seja, o aluno


deveria utilizar a linguagem dos memes e GIFs não apenas para provar que leu o livro, mas para intervir criticamente em uma prática social real ou participar efetivamente da cultura digital.

Sem o devido *enquadramento crítico* sobre a produção (por que criar um meme e para quem?) e sem uma *prática transformada* que extrapole os muros da escola, o conhecimento permanece restrito ao domínio acadêmico. A ausência de uma instrução que ensine a "gramática do meme" (como operam e como se combinam os diversos componentes de significação) impede que o estudante realize uma intervenção criativa autêntica, limitando a aplicação PdM a uma abordagem mais superficial do que transformadora.

Na atividade 3 (Figura 35 a seguir), na introdução, é indicado ao professor que realize “uma oficina de roteirização para produções audiovisuais”.

**Figura 35** – Atividade Oficina de roteirização – introdução

## ATIVIDADE 3

**INTRODUÇÃO** 

**Semana 9: 4 aulas**

Professor, pensando nos diálogos entre a obra literária escrita e as adaptações para o cinema, na Atividade 3, propomos que seja feita uma oficina de **roteirização para produções audiovisuais**. Aproveitando a curadoria realizada na Atividade 1 deste componente, a oficina pretende possibilitar aos estudantes uma experiência com roteiros de vídeos, *podcasts*, *vlogs*, curtas etc.

Um objetivo de aprendizagem importante nesta atividade é que os estudantes tenham essa vivência também pensando no mundo do trabalho, considerando as diversas profissões que necessitam de roteirização para produções audiovisuais criativas.

Comece a conversa com eles explicando que a escrita de um roteiro é como contar uma boa história, amarrando os fatos e as informações de forma que o texto escrito dê materialidade para o que será interpretado pelo narrador e/ou personagens. Inicie perguntando se já pensaram se as produções audiovisuais que consomem nas redes sociais têm um roteiro prévio e se conhecem alguém cuja profissão é ser roteirista. Pergunte ainda se sabem qual é a importância de um roteiro e como ele funciona no processo de criação de uma produção audiovisual.

Estimule-os a construir roteiros para o direcionamento da produção, edição e publicação dos conteúdos, além de recorrerem a seus materiais de apoio que foram organizando e sistematizando durante o Aprofundamento. Este momento potencializa o trabalho da habilidade EM13LP17.

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 23).

Quanto à produção do roteiro, temos a relação implícita com a *instrução explícita*, pois é o professor que irá conduzir, por meio de uma oficina, como os

estudantes farão um roteiro para produções audiovisuais.

Ao promover uma reflexão sobre os conteúdos em vídeo que os estudantes consomem nas redes e o papel social de um roteirista, a atividade parte das experiências culturais dos estudantes para estabelecer uma relação com o mundo do trabalho, aqui temos, portanto, o movimento *prática situada*:

Um objetivo de aprendizagem importante nesta atividade é que os estudantes tenham essa vivência também pensando no mundo do trabalho, considerando as diversas profissões que necessitam de roteirização para produções audiovisuais criativas.

[...]

Inicie perguntando se já pensaram se as produções audiovisuais que consomem nas redes sociais têm um roteiro prévio e se conhecem alguém cuja profissão é ser roteirista. Pergunte ainda se sabem qual é a importância de um roteiro e como ele funciona no processo de criação de uma produção audiovisual (São Paulo, 2023c, p. 23).

Na seção “Desenvolvimento”, da Atividade 3 (Figura 36 a seguir), primeiro é proposto que o professor resgate todos os significados construídos em etapas anteriores a respeito da obra literária que será adaptada para o vídeo, depois que forneça um exemplo de vídeo que poderá ser utilizado na produção final (Atividade 4).

### Figura 36 – Atividade de Oficina de roteirização – introdução

#### DESENVOLVIMENTO

Semanas 10 e 11: 8 aulas

Para iniciar o processo, os estudantes já devem ter escolhido a obra que desejam abordar. Para a elaboração do vídeo, eles podem trazer um trecho do texto, a partir de uma leitura dramatizada, inserida num cenário/ambientação coerente com a obra; apresentar um resumo/resenha da narrativa, contextualizando com o período em que foi produzida e as características literárias da época. Caso tenha ocorrido alguma adaptação para o cinema ou TV, eles podem utilizar algumas cenas.

Encaminhe o vídeo a seguir, pois ele, além de apresentar um conteúdo relevante, servirá de exemplo para a produção final desta atividade.



Vidas Secas - Graciliano Ramos (feat. Se Liga Nessa História). Disponível em: <https://cutt.ly/ijDY9wo>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Nessa etapa, temos a relação com a *prática situada*, pois é feita uma aproximação entre o tema que está sendo trabalhado no componente, as leituras literárias realizadas e a contextualização das obras com o conteúdo dado como exemplo no vídeo que será analisado.

Também é possível perceber a relação com a *instrução explícita* pelas orientações sobre como os estudantes podem começar a planejar a gravação do vídeo:

Para a elaboração do vídeo, eles podem trazer um trecho do texto, a partir de uma leitura dramatizada, inserida num cenário/ambientação coerente com a obra; apresentar um resumo/resenha da narrativa, contextualizando com o período em que foi produzida e as características literárias da época. Caso tenha ocorrido alguma adaptação para o cinema ou TV, eles podem utilizar algumas cenas (São Paulo, 2023c, p. 23).

Apesar de o material fornecer um vídeo como exemplo para a produção final: “Encaminhe o vídeo a seguir, pois ele, além de apresentar um conteúdo relevante, servirá de exemplo para a produção final”, não temos a orientação para o professor de como ele pode analisá-lo, como *design* multimodal: as diferentes linguagens e como elas são combinadas, de acordo com as intenções comunicativas, a situação de comunicação e o gênero. Essa é uma lacuna do movimento relativa à *instrução explícita*.

Em seguida, o material orienta o professor, ainda na etapa de desenvolvimento, a conduzir uma oficina de elaboração de roteiro (Figuras 37 e 38 a seguir).

### Figura 37 – Atividade Oficina de roteirização – desenvolvimento

Para conduzir a oficina, sugerimos dividir em etapas de criação, instigando os estudantes a realizarem exercícios práticos de experimentação a partir de propostas de escrita criativa. A proposta, a seguir, está mais voltada para os aspectos da obra em si, em como abordá-la: com trechos da obra, com que outros textos compará-la, suas peculiaridades, biografia do autor etc., pois na próxima aula será solicitada a elaboração de um roteiro específico para a gravação.

#### ETAPA 1 - DESENVOLVIMENTO DA IDEIA

Exige pesquisa e planejamento para chegar à ideia central da produção audiovisual que será roteirizada. Nesse primeiro momento, também é importante definir para que será feito o roteiro (*podcast, vlog, curta metragem, cena etc*), no caso um vídeo. Sugestão de prática: mapa conceitual.

#### ETAPA 2 - PÚBLICO ALVO

Em seguida, é preciso delimitar para quem a produção audiovisual será destinada. Qual é o perfil desse público, sobre o que ele se interessa, qual linguagem costuma fazer mais sentido para ele etc. Sugestão de prática: criação de uma persona com o perfil do público desejado.

#### ETAPA 3 - ARGUMENTO/STORY LINE

O argumento é a base da criação, podendo ter várias páginas. Como o tempo da oficina é curto, recomendamos que seja feito como a sinopse da produção final. Ele deve ser resumido, sem diálogos, mas apresentando o enredo principal. Sugestão de prática: escrever em poucos caracteres a sua ideia, como se estivesse fazendo uma postagem em redes sociais.

#### ETAPA 4 - ESCRITA DO ROTEIRO

Para produzir o roteiro, é importante que haja uma estrutura definida, marcando as falas do narrador ou das personagens, bem como as entonações, silêncios, entradas e quebras. Se for uma produção que inclua imagens, o roteiro também pode determinar ângulos e enquadramentos. Se for um *podcast*, pode conter marcação de vinhetas ou trilha sonora.

24



Fonte: São Paulo (2023c, p. 24).

## Figura 38 – Atividade Oficina de roteirização – sistematização


### ETAPA 5 - ENSAIO E REVISÃO


Para fazer a revisão do roteiro, é importante que eles façam o ensaio do que foi escrito, simulando uma interpretação. Esse exercício pode ser feito em duplas. Enquanto fazem a leitura, oriente-os a alterar e aprimorar o que acharem necessário.

### SISTEMATIZAÇÃO

Semana 12: 4 aulas


Para finalizar a oficina, proponha uma forma para que eles possam compartilhar o que produziram. Sugerimos que seja realizada uma roda de conversa na qual cada um faz a leitura do seu roteiro, apresentando sua ideia ao grupo, que pode dar sugestões e fazer comentários. Para esse momento, é importante que se crie um ambiente colaborativo de troca, sem competição ou julgamento.

 **SAIBA MAIS**



GOMES, Débora. Como fazer um roteiro de forma simples. **Sambatech**, 2021. Disponível em: <https://cutt.ly/MEMY8Vy>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VIEIRA, Dimitri. 10 Melhores Livros sobre Storytelling e Escrita Criativa que você precisa conhecer. **dimitrivieira.com**. 31 maio 2021. Disponível em: <https://cutt.ly/IRNbKVn>. Acesso em 20 jun. de 2022.



**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 25).

Nesse momento, há uma relação com a *instrução explícita*, pois há a orientação para que o professor faça uma divisão em etapas: “sugerimos dividir em etapas de criação, instigando os estudantes a realizarem exercícios práticos de experimentação a partir de propostas de escrita criativa” (p. 24), e para cada etapa, há instruções detalhadas de como desenvolver a escrita dos estudantes: pesquisa, definição do tipo de produto audiovisual (gênero), construção de mapa mental, delimitação do contexto de produção, construção de argumento/*story line*, escrita do roteiro (com indicação da estrutura e dos elementos), revisão.

Destacamos a “Etapa 4” do roteiro, que traz alguns conceitos sobre a estrutura de um produto audiovisual que devem ser considerados na escrita do roteiro: “entonações, silêncios, entradas e quebras”; “ângulos e enquadramentos”; “vinhetas ou trilha sonora”. Todos esses elementos são apresentados como necessários na composição do roteiro, porém, não houve orientações anteriormente ao professor para que ele explicasse o que são esses conceitos, analisasse junto com os alunos como

esses elementos podem ser representados no roteiro e combinados a outras linguagens, e tampouco como a presença de tais elementos resultam em uma produção multimodal coerente e coesa.

A *prática transformada* também pode ser relacionada à etapa 5 da oficina de criação de roteiro: “Para fazer a revisão do roteiro, é importante que eles façam o ensaio do que foi escrito, simulando uma interpretação. Esse exercício pode ser feito em duplas. Enquanto fazem a leitura, oriente-os a alterar e aprimorar o que acharem necessário” (p. 25). Ao propor a realização de uma “simulação do roteiro” construído, o professor poderá auxiliar o estudante a (re)significar sua prática, vendo como a produção poderá ser aplicada em outros contextos (como ferramenta para a gravação de um vídeo) e aprimorada.

Nota-se, ainda, uma relação com o *enquadramento crítico* na seção “Sistematização”, quando o material sugere “que seja realizada uma roda de conversa na qual cada um faz a leitura do seu roteiro, apresentando sua ideia ao grupo, que pode dar sugestões e fazer comentários” (p. 25). O fato de os estudantes refletirem sobre o seu processo de aprendizagem e colaborarem para o processo dos colegas permite que o professor possa atuar como um mediador do processo de desnaturalização da atividade e dos objetos de conhecimento, trazendo à tona a consciência do estudante sobre o que está criando e aprendendo.

Concluindo, a Atividade 3 mobiliza a *prática situada* ao propor uma "oficina de roteirização" que conecta as vivências de consumo audiovisual dos estudantes nas redes sociais ao mundo do trabalho. Já o movimento de *instrução explícita* comparece de forma mais estruturada na oficina, dividida em etapas que guiam o aluno desde o argumento até a escrita do roteiro. No entanto, identificamos uma lacuna nessa abordagem: o material falha ao não instrumentalizar o professor para uma análise multimodal do “vídeo-exemplo” de Vidas Secas. Sem essa metalinguagem que explique como ângulos, silêncios e trilhas sonoras constroem sentidos, por exemplo, a instrução presente nos enunciados pode influenciar uma produção de nível puramente formal, focada apenas na escrita e na estrutura do roteiro, ignorando a complexidade do *design* de significados defendida pelo GNL.

O *enquadramento crítico* pode ser evidenciado na sistematização, especificamente na roda de conversa proposta. Esse momento de distanciamento reflexivo permite que os estudantes avaliem suas próprias escolhas e as de seus pares, desnaturalizando os processos de criação e desvelando as camadas de

intencionalidade por trás de cada recurso audiovisual. Segundo o GNL, esse *enquadramento* é o que permite ao aprendiz entender o contexto social e cultural da produção, impedindo que a oficina seja apenas uma atividade de "passo a passo" técnico. Contudo, para que esse movimento fosse pleno, o material precisaria orientar o professor a questionar os efeitos ideológicos e sociais das escolhas éticas e estéticas feitas nos roteiros, elevando a discussão da funcionalidade para a crítica social.

Por fim, a *prática transformada* é exercitada na etapa de simulação e revisão do roteiro, em que o estudante "aplica" ou "testa" o conhecimento em um ensaio prático, ajustando e ressignificando sua produção para um contexto de uso real (a futura gravação). O ato de ensaiar e alterar o texto com base na simulação de interpretação configura o "*redesigned*", a capacidade transformar os significados disponíveis em algo novo e significativo.

Ao final, a atividade consegue integrar os movimentos pedagógicos, mas a eficácia da transformação depende diretamente da capacidade do professor em preencher as lacunas de *instrução explícita* sobre as linguagens não verbais, garantindo que o roteiro final seja, de fato, um projeto multimodal coerente e intencional. A Atividade 4 (Figura 39 abaixo) propõe para os professores que planejem as aulas para que os estudantes gravem e editem um vídeo.

**Figura 39** – Atividade Gravação de vídeo literário – introdução

## ATIVIDADE 4

### INTRODUÇÃO

Semana 13: 4 aulas

Professor, aproveitando os estudos feitos na oficina de roteirização realizada na atividade anterior, para a Atividade 4, os estudantes começarão a esquematizar a gravação do vídeo.

Durante essa semana, os estudantes devem se aprofundar no texto que será apresentado, nas características das obras e finalização dos roteiros. Após este momento, eles devem se apropriar do texto, pensando no ritmo de leitura, nas entonações, intencionalidades, trocas com os possíveis parceiros de cena etc. Para realizar essa atividade, os estudantes deverão recorrer às anotações realizadas por eles no diário de leitura da Atividade 2.

É importante providenciar espaços adequados na escola para as discussões e ensaios dos grupos. Indicamos dividir os estudantes em grupos para a gravação do vídeo, uma vez que eles terão diferentes funções necessárias para realizar o projeto: roteirista, cinegrafista, apresentador, edição de vídeo/imagem/som etc.

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 26).

Na introdução, é direcionado que o professor instrua os estudantes a resgatar os significados elaborados sobre as obras literárias lidas: “os estudantes deverão recorrer às anotações realizadas por eles no diário de leitura da Atividade 2” (p. 26), o que pode ser relacionado à *prática situada*.

Uma tarefa de intervenção do professor, a *instrução explícita*, seria a organização dos grupos e a definição dos papéis para a produção do vídeo: “Indicamos dividir os estudantes em grupos para a gravação do vídeo, uma vez que eles terão diferentes funções necessárias para realizar o projeto: roteirista, cinegrafista, apresentador, edição de vídeo/imagem/som etc.”; e o planejamento da gravação, por meio de encenações: “eles devem se apropriar do texto, pensando no ritmo de leitura, nas entonações, intencionalidades, trocas com os possíveis parceiros de cena etc.” (São Paulo, 2023c, p. 26). Essas etapas antecedem a gravação, e precisam ser orientadas e organizadas pelo professor.

O “Desenvolvimento” da Atividade 4 (Figura 40) se trata da gravação e edição do vídeo:

## Figura 40 – Atividade Gravação de vídeo literário – desenvolvimento

### DESENVOLVIMENTO

Semanas 14 e 15: 8 aulas

A realização da gravação exige seguir algumas etapas. Para apoiar os estudantes ao longo desse processo, é importante explicar previamente cada uma delas.

1. **Planejamento e Pesquisa** - Momento inicial, no qual o grupo define como a análise da obra será gravada e quais possíveis adaptações precisarão ser feitas.
2. **Roteiro** - Escrita do roteiro que vai guiar a gravação. Oriente que o grupo retome as dicas da atividade anterior para auxiliá-los nessa parte.
3. **Gravação** - Dependendo do projeto que o grupo escolher realizar, a gravação precisará de preparações específicas. No caso de um vídeo, é preciso montar um cenário e planejar o posicionamento da câmera. Uma dica importante é não gravar tudo de uma vez, mas filmar pequenos vídeos, que posteriormente deverão ser editados, pois, dessa forma, quando eles errarem, não perdem o que já foi feito.
4. **Pós-produção** - Momento de edição do vídeo ou do áudio gravado, em que é possível cortar partes. Há diversos aplicativos que fazem edição, tanto para celular quanto para computador. Indicamos o aplicativo gratuito *In Shot*, que permite edição simples no celular.

Neste momento da atividade, os estudantes seguem produzindo seus materiais, pesquisando, redigindo e fazendo possíveis ajustes no projeto, e você, professor, pode começar a ter um olhar

26



COMPONENTE 1 [JOVENS ESCRITORES NA REDE]

mais personalizado sobre como eles estão operacionalizando conhecimentos para o processo da produção de seus textos (planejamento/roteirização; textualização/gravação; revisão; reescrita, edição final). Estimule-os nas produções, questione, problematize e oriente-os a pesquisar bastante, ver tutoriais sobre a plataforma escolhida para a divulgação das produções, suas características técnicas, especificidades, possibilidades etc.

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 26-27).

Ao propor aos professores que dividam esse momento em etapas novamente, com instruções de como proceder em cada uma delas, vemos uma relação com a *instrução explícita*: “A realização da gravação exige seguir algumas etapas. Para apoiar os estudantes ao longo desse processo, é importante explicar previamente cada uma delas” (São Paulo, 2023c, p. 26). Primeiramente, o material orienta o professor a planejar etapas procedimentais dessa gravação, depois, orienta que será necessário o preparo para que se faça intervenções de acordo com o gênero específico (*podcast*, *vlog*, curta-metragem) que o estudante escolheu produzir:

Neste momento da atividade, os estudantes seguem produzindo seus materiais, pesquisando, redigindo e fazendo possíveis ajustes no projeto, e você, professor, pode começar a ter um olhar mais personalizado sobre como eles estão operacionalizando *conhecimentos para o processo da produção de seus textos* (planejamento/roteirização; textualização/gravação; revisão; reescrita, edição final). Estimule-os nas produções, questione, problematize e oriente-os a pesquisar bastante, ver tutoriais sobre a plataforma escolhida para a divulgação das produções, suas características técnicas, especificidades, possibilidades etc. (São Paulo, 2023c, p. 26-27).

Também é perceptível a necessidade de conhecimentos mais técnicos, necessários para gravação, que devem ser considerados pelo professor em:

No caso de um vídeo, é preciso montar um cenário e planejar o posicionamento da câmera. Uma dica importante é não gravar tudo de uma vez, mas filmar pequenos vídeos, que posteriormente deverão ser editados, pois, dessa forma, quando eles errarem, não perdem o que já foi feito (São Paulo, 2023c, p. 26).

Ainda que haja a presença da *instrução explícita*, nenhuma delas opera no sentido da transformação da linguagem escrita para a linguagem audiovisual. E essa necessidade certamente surgirá no processo de aprendizagem.

Na sistematização da Atividade 4 (Figura 41 a seguir), é indicado que o professor oriente os estudantes a finalizarem os vídeos e proporcione um momento de exibição para a turma.

## Figura 41 – Atividade Gravação de vídeo literário – sistematização

### SISTEMATIZAÇÃO

#### Semana 16: 4 aulas

Professor, nessa última semana, os estudantes devem finalizar as produções para exibir os vídeos para a turma. Oriente-os para que utilizem esses vídeos para o festival de audiovisual, organizado pelo Componente 4, Projeto Cinematográfico. A elaboração do vídeo sobre a obra escolhida, realizando comentários apreciativos e/ou críticos, viabiliza o desenvolvimento da habilidade EM13LP53.



#### AVALIAÇÃO

Avalie processualmente cada etapa, dê feedbacks individuais e coletivos, problematize as escolhas, os usos feitos das linguagens e seus efeitos de sentidos, conforme a intencionalidade que os estudantes assumiram nos textos. Considere, ainda, os gêneros escolhidos, os interlocutores e os suportes de divulgação, observando com eles aspectos da habilidade EM13LP15.

Invista também na avaliação entre pares, solicitando aos estudantes que troquem suas produções para que os colegas possam revisá-las, com base nesses mesmos critérios e buscando mais clareza e objetividade na escrita.

No caso de textos com predomínio da opinião e da argumentação, destaque o uso dos operadores argumentativos para garantir coesão e coerência ao texto. Enfatize que observem o uso das regras da norma-padrão, em consonância com seus contextos de uso, bem como o de outra variedade, abordando o combate ao preconceito linguístico e uso ético e crítico da língua.

Fonte: São Paulo (2023c, p. 27).

As orientações que constam nessa etapa se relacionam com o *enquadramento crítico*, uma vez que a obra produzida teve o objetivo de realizar “comentários apreciativos e/ou críticos”, e com a *prática transformada*, já que os vídeos serão avaliados e exibidos em um festival de audiovisual na escola, ou seja, é previsto que o *design* produzido seja utilizado em outros contextos. Contudo, é notável que essa *prática transformada* certamente se limitará ao universo escolar.

A *prática situada* opera como uma ponte, entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares (Kleiman; Sito, 2016), nessa última atividade analisada. Ao sugerir que o estudante resgate os significados construídos em seu diário de leitura, surge uma oportunidade de valorização dos conhecimentos e impressões subjetivas dos estudantes, para serem aplicados como uma “matéria-prima” para uma nova produção. O movimento de *instrução explícita* se manifesta de forma acentuada na gestão procedimental do projeto, em que o professor atua na organização de funções (cinegrafista, editor, roteirista) e na orientação técnica sobre a logística de gravação, como o uso de tutoriais e o planejamento de cenários.

No entanto, identificamos, aqui também, uma lacuna persistente, que já

reconhecemos como um padrão: a instrução foca na "forma" e na "gestão" do fazer, mas não oferece uma metalinguagem que oriente a transposição semiótica da linguagem escrita para a audiovisual. Segundo o GNL, essa transição exige que o aluno compreenda como o sentido é reconstruído ao mudar de suporte (ou modificar um *design*), o que não é contemplado pelas orientações puramente técnicas de filmagem.

O *enquadramento crítico* emerge na fase de sistematização, por meio do incentivo aos comentários apreciativos e críticos durante a exibição dos vídeos. Esse movimento permite que os estudantes se distanciem da produção para avaliar a eficácia discursiva de suas escolhas e as de seus colegas. Entretanto, o *enquadramento* parece limitado à esfera estética e técnica da produção escolar, sem necessariamente questionar as relações de poder ou as implicações sociais das mídias escolhidas. Para a PdM, o *enquadramento crítico* deveria levar o aluno a entender a "política do *design*", questionando como a representação audiovisual da obra literária dialoga com contextos sociais mais amplos, indo além de uma mera verificação de compreensão temática.

Por fim, a *prática transformada* é identificada na culminância do projeto (o festival de audiovisual), onde o conhecimento é aplicado na criação de um produto concreto que circula entre pares. Contudo, conforme constatamos na análise, essa transformação corre o risco de ser "escolarizada", pois o alcance social da produção se restringe aos muros da instituição e à avaliação docente.

Para o GNL, a *prática transformada* seria potencialmente desenvolvida se o estudante pudesse levar esse "*redesigned*" para além do festival escolar, intervindo em práticas sociais reais da cultura digital de forma autônoma. Embora o material forneça o caminho para o "fazer", a ausência de uma ponte entre a técnica audiovisual e o impacto social do discurso limita o potencial transformador do estudante como "*prosumidor*" (produtor e consumidor) (Rojo, 2013) crítico de mídias.

Por último, a Atividade 5 (Figura 42 a seguir) propõe a produção de um novo gênero multimodal, o *mashup* literário (*vidding/fanvid*). Já na indicação do gênero que será produzido, o material não esclarece ao professor que o *vidding* não é um gênero discursivo, mas um "ato ou processo de criação de remix de imagem em movimento, utilizando cenas de TV e/ou montagem de filmes a partir de músicas e outros tipos de áudio" (Almeida, 2018, p. 290). E que *fanvid* são

vídeos feitos por fãs, constituem-se em montagens de pequenos clips (tirados de séries televisivas, animações, filmes etc.) rearranjados, montados e acrescidos de áudios (*samplers*, músicas e redublagens) para a criação de um argumento ou de uma nova história. Diferentes fandoms possuem tradições particulares e produzem diferentes *vids*” (Almeida, 2018, p. 290).

**Figura 42** – Atividade vidding ou mashup literário – introdução

ATIVIDADE 5

**INTRODUÇÃO**  

**Semana 17: 4 aulas**

Após o estudo das obras escolhidas e socialização dos vídeos que as analisaram, chegou a hora de propor uma releitura/ampliação de suas intencionalidades. Para tal, sugerimos a produção de um *vidding* (*fanvid*) ou *mashup* literário, pois a partir da apropriação da obra estudada, os estudantes poderão exercer sua criatividade resignificando-a, tendo em vista outros contextos e propostas. A criação de obras autorais, que dialogam com textos literários, potencializa o trabalho com a habilidade EM13LP54.

Por se tratar de obras distópicas, os textos possibilitam versões críticas e criativas. Oriente-os a pensar na elaboração das produções seguindo os roteiros sugeridos nas Atividades 3 e 4. As produções também poderão ser apresentadas no festival audiovisual, logo após a apresentação dos vídeos da Atividade 4, pois, assim, as narrativas têm suas discussões redimensionadas.

 **SAIBA MAIS**



FALCHETTI, Maurício. **Fan Film: A Produção e a Interação dos Fãs na Internet**. 2011. 179p. Dissertação (Estudos Interdisciplinares de Cultura, Linha de Poéticas Contemporâneas) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: <https://cutt.ly/hKjdnqZ>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ALVES, Marcelo. Mashup literário ou como os autores estão escrevendo romances e quadrinhos incríveis. **Primal Studio**, 2021. Disponível em: <https://cutt.ly/rKjdZNR>. Acesso em: 20 jun. 2022.



**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 28).

Na “Introdução” (Figura 42 acima), a *prática situada* pode ser relacionada à orientação de que o professor deve resgatar a construção do conhecimento das etapas anteriores, as análises literárias e os vídeos produzidos. O *enquadramento crítico* comparece na abordagem do tema “literatura distópica”, que segundo o material, “possibilitam versões críticas e criativas”. A *prática transformada* também pode ser relacionada à sugestão: “As produções também poderão ser apresentadas

no festival audiovisual, logo após a apresentação dos vídeos da “Atividade 4”, pois, assim, as narrativas têm suas discussões redimensionadas”, para utilizar os sentidos produzidos e ressignificados em um outro contexto.

Na seção “Desenvolvimento” (Figura 43 abaixo), temos a proposta de uma reflexão sobre as obras distópicas e a produção do vídeo (gênero *mashup* literário).

### Figura 43 – Atividade vidding ou mashup literário – desenvolvimento

#### DESENVOLVIMENTO

Semanas 18 e 19: 8 aulas

No início do trabalho com obras distópicas sugerimos as seguintes questões para reflexão: **Que elementos futuristas costumam aparecer nessas obras? Como se organizam as sociedades retratadas nelas?** Solicite aos estudantes que voltem a refletir sobre elas pensando em suas próprias produções.

28



COMPONENTE 1 [ JOVENS ESCRITORES NA REDE ]

Amplie a discussão perguntando: **Que sociedade vocês querem apresentar? O que, na sociedade em que estamos inseridos, poderá refletir negativamente na sociedade futura?**

Nesse momento, eles devem elaborar os vídeos, refletindo sobre o contexto apresentado na obra original e que discussões querem trazer à tona com a produção.

Como já recomendado anteriormente, avalie o percurso de planejamento dos roteiros, percorrendo os grupos, analisando as discussões, observando como os estudantes significaram as pesquisas realizadas e como estão redimensionando as informações recolhidas para suas próprias produções.

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 28-29).

O *enquadramento crítico* é relacionado à orientação para a realização de uma discussão sobre o tema e as produções realizadas pela turma:

[...] sugerimos as seguintes questões para reflexão: Que elementos futuristas costumam aparecer nessas obras? Como se organizam as sociedades retratadas nelas? Solicite aos estudantes que voltem a refletir sobre elas pensando em suas próprias produções. Amplie a discussão perguntando: Que sociedade vocês querem apresentar? O que, na sociedade em que estamos inseridos, poderá refletir negativamente na sociedade futura? (São Paulo, 2023c, p. 28-29).

A *instrução explícita* relaciona-se à orientação para que os professores avaliem o processo de produção do vídeo (*mashup*):

Como já recomendado anteriormente, avalie o percurso de planejamento dos roteiros, percorrendo os grupos, analisando as discussões, observando como os estudantes significaram as pesquisas realizadas e como estão redimensionando as informações recolhidas para suas próprias produções (São Paulo, 2023c, p. 29).

Nota-se que a ênfase sobre a intervenção do professor recai sobre a roteirização e não sobre a produção do novo gênero multimodal. O trabalho de análise do *design multimodal* não é sugerido. No quadro “Saiba Mais”, na Introdução, o material indica um vídeo e uma dissertação de mestrado como materiais de apoio. Mas não há uma indicação clara de que os professores devem aprofundar os estudos e planejar as aulas para trabalhar a multiplicidade de linguagens e cultural.

Por fim, a “Sistematização” da Atividade 5 (Figura 44 a seguir) propõe uma roda de conversa para a reflexão sobre o processo de criação e o gênero. Surge, nessa discussão proposta, a ideia de que o professor também associe o aprendizado desenvolvido no componente com o mundo do trabalho e o projeto de vida dos alunos.

## Figura 44 – Atividade vidding ou mashup literário – sistematização

### SISTEMATIZAÇÃO

Semana 20: 4 aulas

Para encerrar o Componente, sugerimos fazer uma roda de conversa com os estudantes para reflexão sobre como foi a análise e redimensionamento das obras trabalhadas, pensando no gênero como potencial gerador de reflexões acerca dos rumos da sociedade.

Esse pode ser um bom momento para conversar também sobre o mundo do trabalho e o projeto de vida deles, para que façam relações entre os aprendizados que tiveram nos componentes e suas vidas.

### AVALIAÇÃO

A avaliação, como já orientado desde o início deste aprofundamento, foi processual e privilegiou as pesquisas, os registros, os debates e as interações nos grupos e entre os grupos. Você observou o protagonismo dos estudantes ao estabelecer relações entre as informações coletadas, no olhar crítico e ético sobre os temas escolhidos e analisados e na sistematização de todo o processo, respeitando suas individualidades. Por fim, você também analisou as produções finais, tanto em suas questões estruturais quanto comunicativas.

Dê feedbacks aos estudantes sobre sua evolução durante todo o processo, evidenciando como compreenderam e utilizaram as diferentes linguagens, observando os conflitos de interesse, as relações de poder, os processos identitários e os contextos de uso, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas envolvidas e expandindo as formas de produzir sentidos, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade, sobretudo no universo digital. Peça também que se autoavaliem em relação aos papéis que desempenharam, que reflitam sobre suas participações nos grupos, sobre autonomia, colaboração, gestão do tempo etc.

**Fonte:** São Paulo (2023c, p. 29).

O *enquadramento crítico* se relaciona à reflexão proposta para a realização da discussão em: “sugerimos fazer uma roda de conversa com os estudantes para reflexão sobre como foi a análise e redimensionamento das obras trabalhadas, pensando no gênero como potencial gerador de reflexões acerca dos rumos da sociedade”. A reflexão proposta abarca o processo de aprendizagem durante o percurso do componente “Adaptações literárias na rede”, direcionando-a para a retomada do gênero literário estudado: literatura distópica.

Não há, contudo, uma reflexão sobre os novos gêneros multimodais produzidos: podcast; vídeo (*vlog*, curta-metragem, cena/adaptação cinematográfica). Também notamos a ausência de um momento que sistematizasse ou concluísse a proposta interdisciplinar com o componente “Projeto cinematográfico”, ministrado prioritariamente por professores de Arte.

A *prática situada* se relaciona à proposta de relacionar as aprendizagens do

componente ao mundo do trabalho e ao projeto de vida. Entendemos que essa discussão poderia ter sido apresentada desde o início das atividades, já que o IF é uma escolha do estudante. Ao ser proposta apenas no encerramento do componente, dá-se a impressão de que a discussão está desconectada da proposta do componente, se apresentada no início, poderia ter sido considerada como intenção didática a vivência de práticas de profissões que trabalham com o universo audiovisual.

A “Sistematização” da “Atividade 5” poderia também estar conectada à “Introdução”, da “Atividade 3”, momento em que o professor traz uma reflexão inicial sobre o papel de um roteirista no universo cinematográfico:

Inicie perguntando se já pensaram se as produções audiovisuais que consomem nas redes sociais têm um roteiro prévio e se conhecem alguém cuja profissão é ser roteirista. Pergunte ainda se sabem qual é a importância de um roteiro e como ele funciona no processo de criação de uma produção audiovisual (São Paulo, 2023c, p. 23).

Sintetizamos no Quadro 35 a seguir a forma como a PdM comparece no MAPPA, apresentamos quais elementos estão presentes nas Atividades de 1 a 5.

**Quadro 35** – Síntese dos elementos da PdM analisadas no MAPPA – Linguagens – UC4

|   |  |
|---|--|
| <b>Atividade 1</b>  |  |
| <b>Designs disponíveis:</b> vlogs, podcasts, conteúdo audiovisual de redes sociais, mural, trailers de filmes, trailers honesto |  |
| <b>Designing/Redesigned:</b> realização de curadoria; produção de mural; produção de trailer honesto.                           |  |
| a) Prática situada  | Curadoria de conteúdos literários e adaptações cinematográficas.                         |
| b) Instrução explícita  | Estrutura do mural.  |
| c) Enquadramento crítico  | Ausente.   |
| d) Prática Transformada   | Ausente.   |
| <b>Atividade 2</b>  |  |
| <b>Designs disponíveis:</b> Vídeos, podcasts, obras literárias distópicas, diário de leitura, GIF ou memes.                     |  |
| <b>Designing/Redesigned:</b> leitura de obras literárias, registro em diário e produção de GIF e memes.                         |  |
| a) Prática situada  | Ausente.   |
| b) Instrução explícita  | Análise de fragmentos das obras literárias; construção de tabela para análise das obras. |
| c) Enquadramento crítico  | Análise das obras e de suas adaptações para o audiovisual.                               |
| d) Prática Transformada   | Ausente.   |
| <b>Atividade 3</b>  |  |
| <b>Designs disponíveis:</b> Vídeo de conteúdo literário; roteiro para produção audiovisual.                                     |  |
| <b>Designing/Redesigned:</b> Produção de um roteiro   |  |

|  |  |
|--|--|
| a) Prática situada   | Relação com o mundo do trabalho (papel de roteirista)  |
| b) Instrução explícita   | Encenação de uma cena do vídeo (produção final); oficina de elaboração de roteiro.   |
| c) Enquadramento crítico   | Roda de conversa para avaliação do roteiro.  |
| d) Prática Transformada  | Simulação do uso do roteiro para gravação (Etapa 5 – oficina de roteirização).   |
| <b>Atividade 4</b>   |  |
| <b>Designs disponíveis:</b> Diário de leitura, roteiro, cenas gravadas, aplicativos de edição de vídeo |  |
| <b>Designing/Redesigned:</b> Produção e edição de vídeo.   |  |
| a) Prática situada   | Ausente.   |
| b) Instrução explícita   | Ensaio para a gravação do vídeo; gravação do vídeo.  |
| c) Enquadramento crítico   | Elaboração do vídeo (intenção discursiva).   |
| d) Prática Transformada  | Exibição do festival de audiovisual.   |
| <b>Atividade 5</b>   |  |
| <b>Designs disponíveis:</b> Vídeos, áudios e análises literárias.                                      |  |
| <b>Designing/Redesigned:</b> Produção de <i>mashup</i> literário                                       |  |
| a) Prática situada   | Retomada do conhecimento sobre elaboração de roteiro. Reflexão sobre mundo do trabalho e projeto de vida.                            |
| b) Instrução explícita   | Produção de roteiro. Avaliação do percurso de produção do <i>mashup</i> .  |
| c) Enquadramento crítico   | Discussão sobre sociedade e futuro.  |
| d) Prática Transformada  | Ressignificação do conteúdo produzidos na etapa anterior (produção audiovisual) e exibição da nova produção no festival audiovisual. |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O material “Currículo em Ação”, 3ª série do Ensino Médio, também propõe a prática social “*vidding*” na etapa de produção de texto como analisamos anteriormente. A atividade está na primeira sequência de atividades do 1º bimestre de 2023. O *vidding* é proposto novamente em uma atividade do final do semestre no material do aprofundamento curricular. No entanto, em nenhum dos materiais houve de fato uma orientação para que o professor abordasse a cultura *remix* ou tentasse uma aproximação desta cultura com as vivências dos jovens da 3ª série do Ensino Médio. Além disso, não há orientações para atividades de *designing* (interpretação e análise de exemplos que circulam socialmente) tanto do *remix* político quanto do *mashup* literário. A atividade apenas sugere ao professor que solicite a produção. Podemos, assim, afirmar que a “Atividade 5” do “MAPPA” não se trata de um aprofundamento do que foi desenvolvido na “Situação de Aprendizagem 1” do “Currículo em Ação”.

Concluindo, a *prática situada* e o *enquadramento crítico* operam de forma articuladas na produção de *viddings* ou *mashups* literários. A atividade, ao conectar a

análise da literatura distópica a questões sociais contemporâneas, instigam o aluno a refletir sobre o futuro da sociedade e a projetar suas próprias visões críticas através do vídeo.

Contudo, a proposta, ao não distinguir o processo (*vidding*) do produto (*fanvid*) e ao não fornecer uma metalinguagem para a cultura do *remix*, mais uma vez coloca o movimento da *instrução explícita* como um movimento didático frágil, artificializando as práticas e colocando a figura do professor em posição de vulnerabilidade. O foco da intervenção docente permanece na gestão do roteiro, negligenciando a análise do *design* multimodal (GNL, 1996), ou seja, como a combinação de imagens preexistentes e novas trilhas sonoras ressignificariam o argumento original da obra literária.

O movimento da *prática transformada*, ainda que “domesticado” é operado na culminância do festival audiovisual, em que os estudantes apresentam suas ressignificações das obras literárias. Para o GNL (1996), esse é o momento em que o “conhecimento em ação” se manifesta. Entretanto, o material prioriza a temática distópica em detrimento da compreensão das “gramáticas midiáticas”, o que pode resultar em produções que, embora tematicamente engajadas, carecem de consciência técnica sobre as linguagens que as sustentam. Além disso, a integração interdisciplinar com o componente de Arte não é devidamente direcionada para aprofundar a estética cinematográfica.

Por fim, a tentativa de conectar o aprendizado ao mundo do trabalho e ao projeto de vida, na sistematização final, reflete um movimento tardio de *prática situada*. Ao situar essa discussão apenas no encerramento, o material perde a chance de utilizar a intencionalidade profissional desde o início. Segundo a PdM, a agência do estudante é fortalecida quando ele compreende, desde o “ponto de partida” (Tílio, 2021), como as práticas de linguagem escolares se traduzem em identidades sociais e profissionais no mundo real.

Pela análise empreendida no material MAPPA – UC 4 – Componente “Adaptações Literárias na rede”, podemos destacar que há praticamente um apagamento da atuação do professor de Língua Portuguesa quando se trata do papel de construir sentidos sobre a multimodalidade. O que sobressai no material didático é a ênfase na valorização dos gêneros discursivos que possivelmente são relacionados às culturas juvenis. No entanto, é questionável se as práticas de leitura e escrita, com as orientações dadas ao professor, resultarão em uma prática transformada.

A ausência de uma relação explícita com os movimentos didáticos (*prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada*) nas orientações didático-pedagógicas e a falta de articulação entre os processos de *design* e entre os próprios movimentos podem causar um distanciamento das propostas do projeto internacional dos Multiletramentos, ou seja, mobilizadas desta forma, tendem a cair na “lógica do mercado”, as atividades se transformarem em mercadorias a serem consumidas, sem gerar a transformação social visada pelo GNL. Não queremos, com isso, dizer que todos os movimentos seriam necessários em todas as atividades, mas instruções de como proceder com a significação de textos multimodais é urgente nos materiais, que ainda estão centrados didaticamente na produção do texto escrito, deixando a produção multimodal a cargo do conhecimento pessoal dos estudantes. A virada multissemiótica (Mafra, 2024), na prática, ainda não se revela no Currículo Paulista.

A análise das cinco atividades revela que o material didático (currículo apresentado) opera com eficiência no nível da *prática situada*, ao ancorar o estudo da distopia em questões sociais contemporâneas, mas apresenta limitações profundas ao negligenciar a natureza dos “*designs* contingenciais”. Conforme postula Pinheiro (2016), os multiletramentos exigem que o aprendiz compreenda o *design* não como uma estrutura fixa, mas como um processo dinâmico de transformação de significados, que operam no saber-fluxo. Embora o material proponha o uso de vídeos e *mashups*, ele foca primordialmente no conteúdo temático, falhando em fornecer a metalinguagem necessária para que o aluno entenda como as escolhas de ângulos, cortes e sons atuam como recursos de significação que se adaptam e respondem a contextos específicos de produção e recepção.

A presença dos movimentos, comprovada pela análise, indica que o material didático se propôs a concretizar a PdM, está alinhado ao currículo prescrito. Mas podemos concluir, nesse nível de concretização curricular, que o currículo apresentado ainda não realiza uma PdM na prática, uma proposta de educação libertadora e crítica. Agora, para concluir nossa investigação sobre como o currículo paulista propõe a PdM na prática, precisamos analisar o último nível de concretização curricular, o currículo moldado/interpretado pelo professor, mediador do currículo.

No próximo capítulo, apresentamos a análise das percepções dos docentes de Língua Portuguesa sobre a PdM incorporada aos materiais didáticos e nas formações continuadas oferecidas pela SEDUC-SP, por meio dos dados coletados em

questionários aplicados aos professores que atuam na DER Piraju.

#### 4 PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO PAULISTA

Neste capítulo, tratamos dos dados coletados na aplicação dos questionários aos professores de Língua Portuguesa que atuavam em 2023 na DER Piraju. Objetivamos, a partir da leitura desses dados, primeiramente, investigar a percepção dos professores sobre como a PdM é tratada nos materiais de didáticos (alinhados ao Currículo Paulista) e na formação continuada em serviço, oferecida pela SEDUC-SP. Em segundo lugar, pretendemos verificar se, após a realização de um curso *online*, os professores apresentam novas percepções sobre a PdM inserida nos materiais didáticos e na própria formação, especialmente em relação ao “como” da PdM.

Como já apontamos nos aspectos metodológicos, escolhemos aplicar, primeiro, um questionário com questões predominantemente abertas, como instrumento de coleta de dados e para realizar uma sondagem sobre o interesse dos professores em realizar um curso *online* sobre a PdM. Convidamos a responder ao questionário todos os professores com aulas de Língua Portuguesa atribuídas. Por meio de um levantamento realizado pelo portal da Secretaria Escolar Digital, à época da aplicação do questionário (entre abril e maio de 2023) a DER Piraju tinha cerca de 69 professores com aulas de Língua Portuguesa atribuídas e atuando em sala de aula. Desses, 58 tiveram acesso ao formulário eletrônico; e 56 concordaram em responder à pesquisa, o que representa cerca de 82% do público pretendido. O primeiro questionário (Apêndice A), catalogado como “Questionário A”, foi aplicado no período de 25 de abril a 12 de maio de 2023 no formato digital.

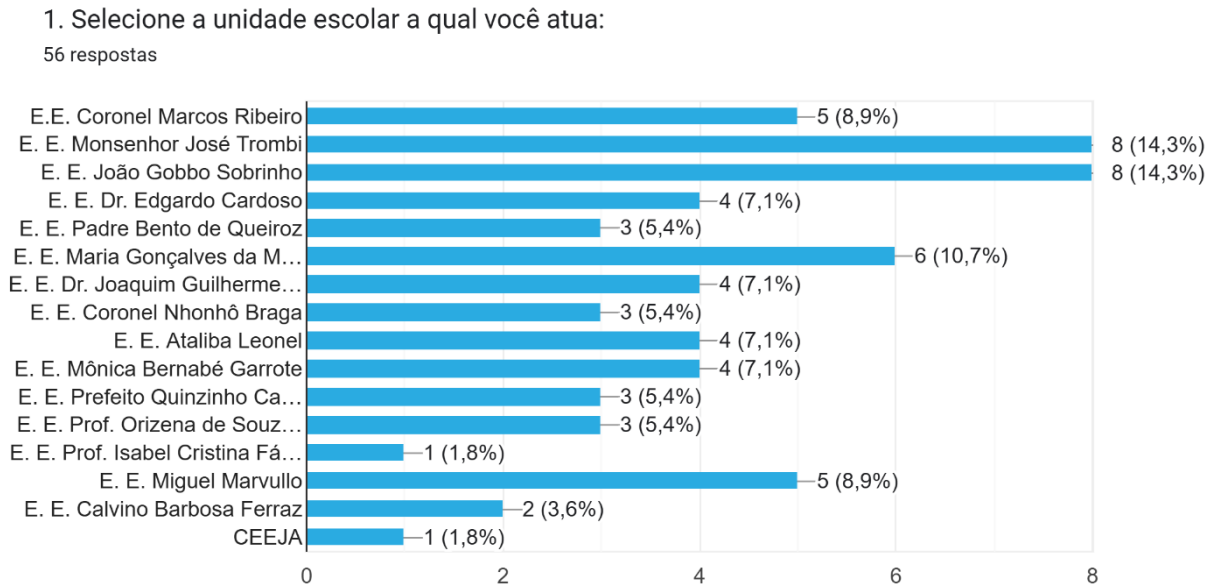
O segundo questionário (Apêndice B), catalogado como “Questionário B”, também foi aplicado por formulário digital. Além de avaliar a qualidade do curso *online* realizado, teve como objetivo coletar novas impressões dos docentes sobre a PdM no Currículo Paulista e na formação continuada. O envio de resposta ao questionário não foi obrigatório para a obtenção do certificado e, da mesma forma, nenhuma pergunta foi indicada como obrigatória. Todos os 14 participantes que finalizaram o curso responderam ao questionário final entre 13 de novembro e 19 de dezembro de 2023.

Posto isso, na primeira seção, apresentaremos a análise do Questionário A (pré-curso), e na segunda, a análise do Questionário B (pós-curso).

#### 4.1 PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

O Questionário A apresenta 20 perguntas, sendo 3 do tipo “caixa de seleção”, em que o respondente aponta mais de uma opção de resposta, e 17 abertas. Intitulado “Pedagogia dos Multiletramentos: formação continuada de professores de língua portuguesa da rede estadual paulista”, em sua estrutura, primeiro foi apresentado o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” para a leitura e aceite. Em seguida, as seis primeiras questões tinham como intuito traçar as características dos sujeitos participantes. Inicialmente, apresentamos esse perfil por meio das respostas a algumas dessas questões. O Gráfico 3 a seguir representa a primeira questão do formulário.

**Gráfico 3 – Questionário A – questão 1**



**Fonte:** Dados da pesquisa.

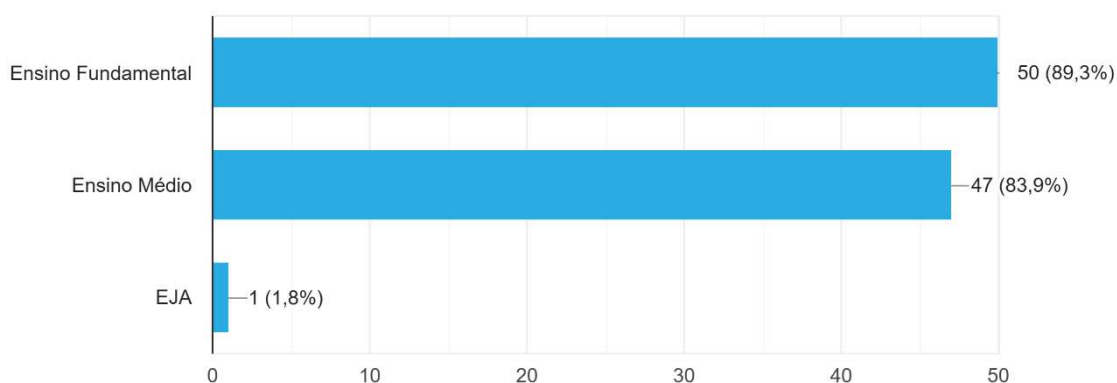
Os dados do Gráfico 3 acima demonstram que os professores que lecionam nas 16 unidades escolares pertencentes à jurisdição da DER Piraju responderam ao questionário. A pergunta permitiu a seleção de mais de uma resposta, pois há

professores que lecionam em mais de uma escola.

O Gráfico 4 abaixo ilustra os segmentos de ensino em que os sujeitos participantes atuam, dado obtido por meio da questão 4 do formulário:

**Gráfico 4** – Questionário A – questão 4

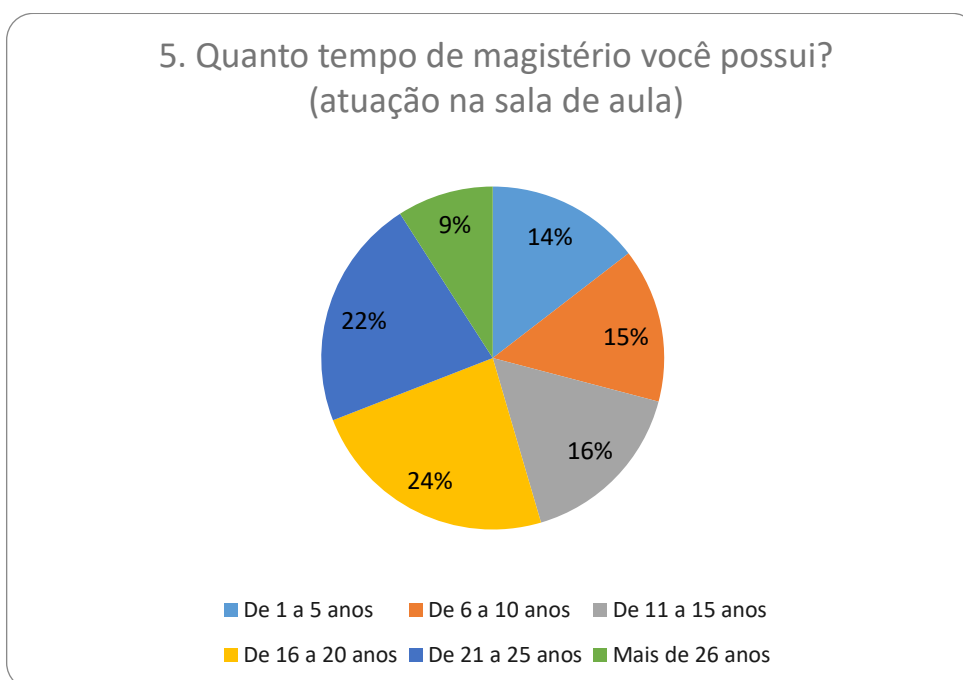
4. Em qual(is) segmentos você está atuando neste ano de 2023? Selecione a(s) opção(ões):  
56 respostas



**Fonte:** Dados da pesquisa.

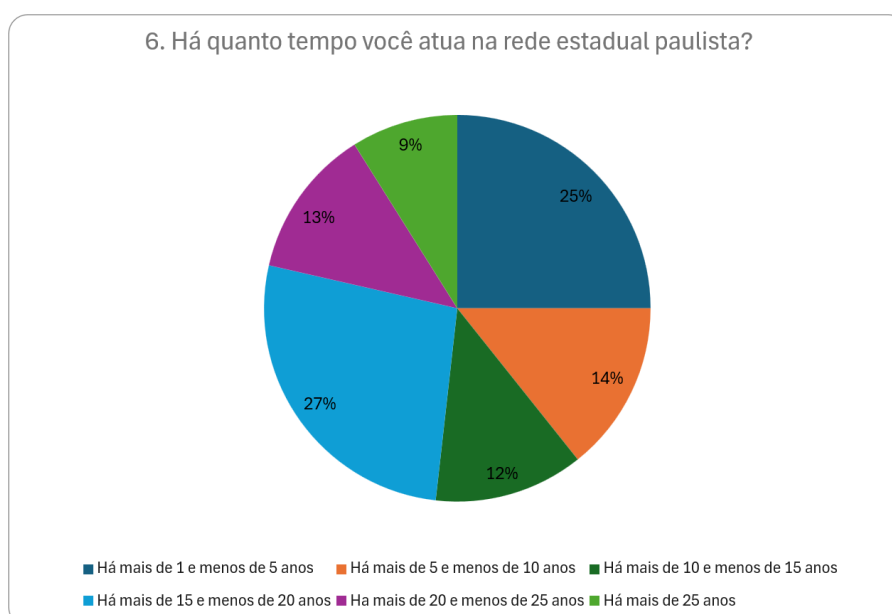
Pelo número de respostas, temos a informação de que a maioria dos professores leciona nos dois segmentos (Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo que o maior índice está no Ensino Fundamental, dado que se justifica pelo número de aulas disponíveis em maior quantidade nesse segmento. Apenas um participante leciona no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e, portanto, não trabalha com os materiais didáticos produzidos pela SEDUC-SP para os anos finais, apenas com os materiais do Novo Ensino Médio (Itinerários Formativos – MAPPA).

O Gráfico 5 ilustra a questão 5, que constata o tempo de experiência dos participantes no magistério:

**Gráfico 5 – Questionário A – questão 5**

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Dos 55 participantes que responderam à questão, a maioria possui de 6 a 20 anos de tempo de atuação no magistério. Desse tempo de profissão, perguntamos o tempo de experiência na rede estadual paulista, representada no Gráfico 6 abaixo, gerado a partir da questão 6 do questionário:

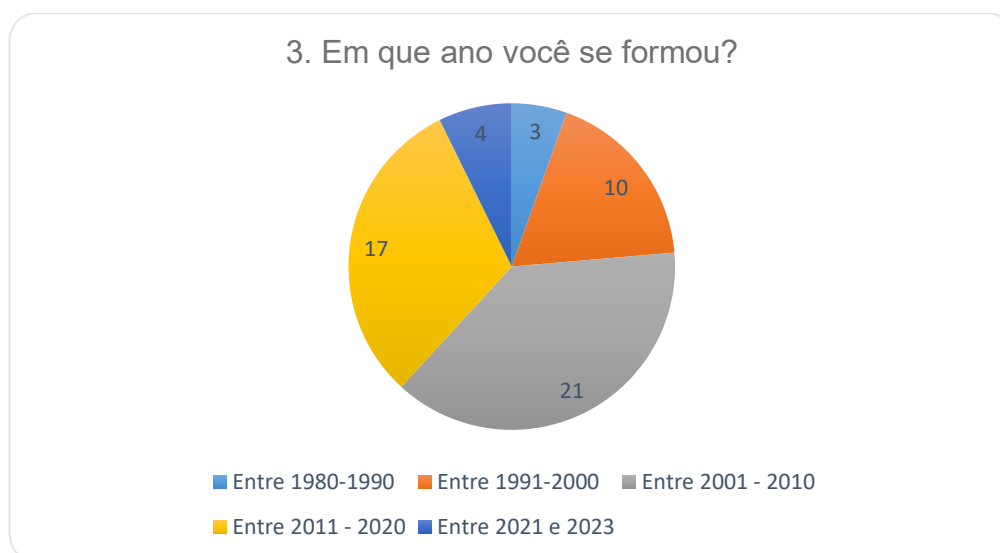
**Gráfico 6 – Questionário A – questão 6**

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Sobre o tempo de experiência, na rede estadual, a maioria dos sujeitos participantes tem mais de 5 anos de experiência (75%), o que significa que quase todos vivenciaram a transição curricular entre 2018 e 2019, com a implementação da BNCC, a construção do Currículo Paulista (São Paulo, 2019a; 2020) que substituiu o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008).

Para finalizar a apresentação do perfil dos docentes, perguntamos também em que ano os professores concluíram a primeira licenciatura. A representação da questão 3 do questionário está no Gráfico 7 a seguir:

**Gráfico 7** – Questionário A – questão 3



**Fonte:** Dados da pesquisa.

A formação inicial dos docentes de Língua Portuguesa, que atuavam em 2023 na DER Piraju, majoritariamente, foi concluída entre 2000 e 2020. Considerando que o Manifesto do GNL se popularizou no meio acadêmico, em relação ao ensino de língua materna, nos cursos de Letras/Português, em meados de 2012, com as publicações de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012) e Rojo (2013), podemos considerar que uma minoria dos professores possivelmente tiveram contato com a PdM nos cursos de graduação. Essa estimativa pode ser reduzida, considerando que as traduções do Manifesto foram feitas em 2021.

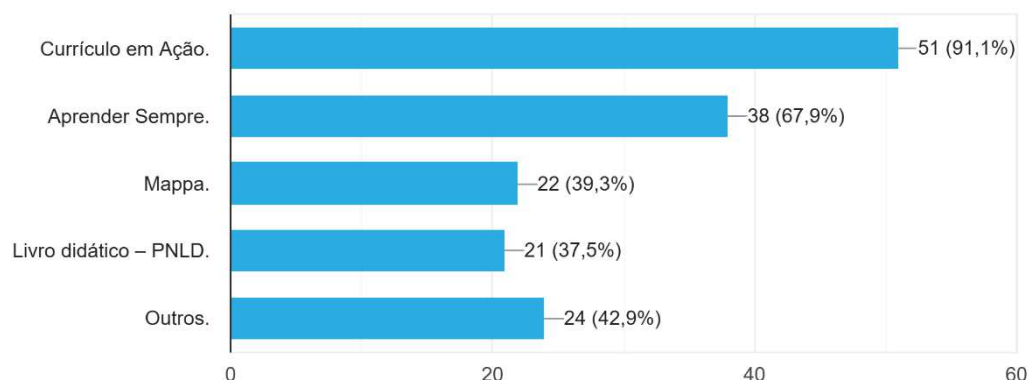
Perguntamos também aos sujeitos participantes da pesquisa qual o material didático mais utilizado por eles no ano de 2023. O resultado é representado pelo

Gráfico 8:

**Gráfico 8 – Questionário A – questão 7**

7. Selecione quais dos materiais didáticos abaixo você está utilizando neste ano:

56 respostas



**Fonte:** Dados da pesquisa.

A maioria dos professores respondentes utilizavam, em 2023, o material Currículo em Ação, seguido do “Aprender Sempre” e, em terceiro lugar, o “MAPPA”. Este último, conforme já explicamos no capítulo anterior, é um material utilizado apenas na 2ª e na 3ª série do ensino médio, para o aprofundamento curricular ou às aulas correspondentes ao Itinerário Formativo (IF). Os outros dois materiais foram produzidos e distribuídos pela SEDUC-SP para as aulas da Formação Geral Básica (FGB).

O gráfico também reporta que 21 participantes utilizavam os livros do PNLD em 2023. É um número significativo se considerarmos que, como já explicamos anteriormente, o estado avalia o currículo em implementação, o que significa que o currículo prescrito e o currículo apresentado são “monitorados” por resultados de avaliações processuais, que identificam o desempenho de habilidades dos estudantes. A maioria prefere utilizar apenas os materiais da SEDUC-SP como uma maneira de justificar que os resultados não sofreram interferência pelo não uso do material de apoio. Mas fazemos uma ressalva de que os livros do PNLD são materiais elaborados com parâmetros confiáveis e avaliados pelo MEC, como são alinhados à BNCC, de certa forma não estariam distantes das aprendizagens prescritas no Currículo Paulista.

Posto isso, passamos para a análise das questões abertas, considerando as questões de 8 a 10, a 13 e a 16. Selecionamos essas questões, pois consideramos que elas dialogam mais diretamente com os objetivos pretendidos nesta seção: investigar a percepção dos professores sobre como a PdM é tratada nos materiais didáticos (alinhados ao Currículo Paulista) e na formação continuada em serviço, oferecida pela SEDUC-SP.

A questão 8: “Você se sente preparado para utilizar os materiais de apoio ao currículo (Currículo em Ação, Aprender Sempre, MAPPA etc.)? Justifique.” teve um total de 55 respostas, as quais apresentamos no Quadro 36. Os respondentes estão identificados na pesquisa de SP1 a SP56 (Sujeito Participante). A cor verde representa correlação entre as respostas dos participantes. A azul indica leve contradição na resposta.

**Quadro 36 – Questionário A – questão 8**

|      |   |
|------|---|
| SP01 | Não. Sinto que, <b>apesar dos 30 anos de experiência, tudo é muito novo</b> . Necessito de preparo constante.             |
| SP02 | Sim, devido algumas Ots <sup>67</sup> e as explicações dos materiais.   |
| SP03 | Sim, <b>porém sempre estudando</b> em busca de sanar minhas dúvidas.  |
| SP04 | Sim. <b>As orientações são bem claras</b> .   |
| SP05 | Sim.  |
| SP06 | Tenho procurado me preparar através de <b>pesquisas</b> .   |
| SP07 | Formação sempre é bem-vinda, em algumas situações sim e em outras me perco.   |
| SP08 | Sempre bem-vindo  |
| SP09 | Sim. <b>Estudo o material e o aprimoro</b> caso necessário.   |
| SP10 | Sim. Busco sempre <b>revisitar o material</b> com que vou trabalhar e se necessário <b>complementá-lo</b> .               |
| SP11 | Nem sempre. O <b>Mappa por exemplo não apresenta atividades que condizem com a realidade do aluno</b> .                   |
| SP12 | Sim.  |
| SP13 | sim   |
| SP14 | Sim. As <b>formações (DE, Efape)</b> e espaços de estudo e <b>formação na escola propiciam um bom uso dos materiais</b> . |
| SP15 | Sim   |
| SP16 | Sim   |
| SP17 | Gostaria de ter mais tempo para me dedicar.   |

<sup>67</sup> As “Ots” mencionadas pelo participante SP02 se referem às Orientações Técnicas, título dado às formações de professores e formadores de professores que ocorrem na DER Piraju. Apesar da presença do termo “técnico” no título, nem sempre a formação tem caráter de treinamento ou capacitação. Nesses encontros comumente acontecem estudo teórico articulado com a prática, especialmente a reflexão e preparação para um uso crítico dos materiais. A OT são ministradas por PEC e CEC.

|      |   |
|------|---|
| SP18 | Sim   |
| SP19 | Preparada totalmente não, é preciso sempre estar desenvolvendo as habilidades que trazem aprendizagens para o dia a dia.  |
| SP20 | Sim estamos em constante formação e readequação de acordo com a realidade da sala.  |
| SP21 | Não. Falta orientação nos cadernos do Professor   |
| SP22 | Sim   |
| SP23 | Estou conhecendo o material.  |
| SP24 | Na grande maioria das vezes sim. Quando há alguma dificuldade, reler o material e buscar outras fontes facilita na compreensão do objeto pedido.  |
| SP25 | Sim ! São materiais ótimos  |
| SP26 | Sim, o material traz toda a orientação de como ser trabalhado, porém mesmo assim, exige estudos e preparo para sua execução. Também trago uma experiência com formações constantes via EFAPE e Diretoria de Ensino                                      |
| SP27 | Sim, principalmente o Currículo em Ação, pois tenho familiaridade com o material, tendo em vista que, há muito tempo, sou professora do 9º ano, por exemplo. Já o Mapa é algo novo para mim, por isso sinto a necessidade de me aprofundar no material. |
| SP28 | Não me sinto muito preparada, acredito que ao me deparar com os materiais tive algumas dúvidas sobre e se poderia realizar algumas mudanças conforme as necessidades da turma.  |
| SP29 | Sim, gosto dos materiais, acho que são bem elaborados.  |
| SP30 | Sim, pois materiais possuem linguagem clara e objetiva. Além de apoio ao professor sobre o objetivo da aula.  |
| SP31 | .   |
| SP32 | Não, pois acredito ser um material com poucas preparações para o professor.   |
| SP33 | Sim   |
| SP34 | Sim   |
| SP35 | Sim, pois são as apostilas que são exigidas no currículo paulista.  |
| SP36 | Sim   |
| SP37 | Em partes, depende do material.   |
| SP38 | Sim, pois meu estudo é constante  |
| SP39 | Em partes, o material Mappa é mais complexo.  |
| SP40 | SIM. ENTRETANTO, NÃO É POSSÍVEL USAR TODOS. O CURRÍCULO EM AÇÃO JÁ É EXTENSO.   |
| SP41 | O Mappa e o Currículo em Ação são materiais recentes, logo é preciso estudá-los para melhor compreendê-los e planejar bem as aulas. Assim, o preparo depende do estudo realizado.   |
| SP42 | Sim, me sinto preparada para estudar o material e preparar as aulas de acordo com o currículo, pois os materiais demandam tempo de estudo e compreensão.  |
| SP43 | Sim, pois participo das formações e estou estudando constantemente o currículo.   |
| SP44 | Sim   |
| SP45 | Sim, porque preparo minhas aulas com antecedência e com isso já estudo e reviso o conteúdo abordado.  |
| SP46 | Sim   |
| SP47 | Sim, pois os cadernos do professor vêm com orientações de fácil compreensão   |
| SP48 | Sim. Mas precisa de estudo e preparo.   |
| SP49 | Sim   |
| SP50 | Conheço a maioria superficialmente, pois não trabalhamos com esses materiais. Somente o Mappa para trabalhar com os Itinerários Formativos.   |
| SP51 | Sim, pois são conteúdos facilitados que abordam o conteúdo de forma superficial.  |
| SP52 | Sim   |

|      |  |
|------|--|
| SP53 | Sim. Já conheço o material   |
| SP54 | Sim  |
| SP55 | Sim, são materiais simples de fácil uso  |
| SP56 | Sim, pois o material do professor nos auxilia no preparo das aulas e desenvolvimento das atividades. |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

De forma padronizada, muitos professores indicam uma certa insegurança ao afirmar que se sente ou não preparado(a) para utilizar os materiais. Alguns mencionam que os materiais são recentes e que é preciso mais tempo para se apropriar, por exemplo, a resposta do SP27 ilustra essa situação: “Sim, principalmente o Currículo em Ação, pois tenho familiaridade com o material, tendo em vista que, há muito tempo, sou professora do 9º ano, por exemplo. Já o Mapa é algo novo para mim, por isso sinto a necessidade de me aprofundar no material”. Outros apontam que a formação continuada é necessária para que essa apropriação ocorra, como na resposta do SP26: “Sim, o material traz toda a orientação de como ser trabalhado, porém mesmo assim, exige estudos e preparo para sua execução. Também trago uma experiência com formações constantes via EFAPÉ e Diretoria de Ensino”.

Identificamos, no entanto, algumas discordâncias sobre o material trazer as orientações necessárias para o planejamento das aulas ou não. Esse quadro pode ser evidenciado pelas respostas do SP21: “Não. Falta orientação nos cadernos do Professor” e SP47: “Sim, pois os cadernos do professor vêm com orientações de fácil compreensão”. Alguns participantes justificam sua preparação pelo motivo de trabalharem com um material que é “exigido”. Outros apenas elogiam o material, sem justificar o motivo. Temos também muito silenciamento, nas respostas que não apresentam justificativa, apenas “Sim” como resposta: SP 5, 12, 13, 15, 16, 18, 22, 31, 33, 34, 46, 52 e 54. Interpretamos essas discordâncias ou silenciamentos como um campo de tensão entre dizer o que realmente se pensa do material ou dar a resposta “certa” a um questionário proveniente de um órgão regional da SEDUC-SP.

Entre padrões e discordâncias, presentes nas respostas, podemos concluir que o professor passa por momentos de incertezas, muitas mudanças foram disparadas com a publicação da BNCC e com a construção dos novos currículos, é totalmente natural que os professores não se sintam preparados para utilizar o material, mas é um ponto de alerta eles se sintem acuados a criticar ou dizer o que pensam sobre os novos materiais. Aliás, são eles quem têm o poder de avaliá-los criticamente, pois

são eles quem os utilizam.

Dessas respostas, nos chamou a atenção que o MAPPA foi indicado como material complexo, acreditamos que essa opinião foi colocada devido à sua característica, de não trazer atividades prontas, mas apenas orientações aos docentes de como desenvolver as atividades. O SP50 afirma trabalhar apenas com o MAPPA, e que os outros materiais não são adotados em sua unidade escolar, isso ocorre na EJA, que utiliza material específico para formação de jovens e adultos na FGB.

A questão 9 foi mais direcionada ao conhecimento sobre a percepção dos docentes sobre a PdM inserida nos materiais didáticos:

9. Os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas.

RIBEIRO, Victor Schlude; BARBOSA, Jacqueline. Multiletramentos. TECLE: Tecnologias, Letramentos, Ensino. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/#:~:text=Os%20multiletramentos%2C%20conceito%20cunhado%20pelo,%E2%80%A6%20e%20a%20de%20culturas>. Acesso em: 16/01/2023.

Você considera que as atividades dos materiais didáticos que você utiliza levam em conta a perspectiva dos multiletramentos? Explique.

Essa pergunta teve um total de 56 respostas, as quais apresentamos no Quadro 37. A cor verde nas marcações do quadro representa correlação entre as respostas dos participantes, a azul, contrapontos ou contradições leves na própria resposta; a cinza representa introdução de outros temas.

**Quadro 37** – Questionário A – questão 9

|      |   |
|------|---|
| SP01 | Sim. O material direciona o professor para esse trabalho, porém ainda há uma resistência de muitos.   |
| SP02 | Acredito que sim, pois o material aborda esses elementos nas aulas preparadas pelo mesmo.   |
| SP03 | Penso que contempla, pois há uma variedade de formas de comunicação como a visual, a oral, corporal, multimodal (...).  |
| SP04 | Sim.  |
| SP05 | Sim   |
| SP06 | Sim   |
| SP07 | Acredito que dará um norte melhor para desenvolvimento das aulas e das metodologias a serem utilizadas diante de tanta diversidade de informações para essa era globalizada.  |
| SP08 | Sim, pois aborda diferentes questões  |
| SP09 | Podemos perceber que o multiletramento está presente na composição do nosso material didático, porém de forma superficial. As temáticas poderiam ser mais bem exploradas, divididas, para a facilitação da compreensão do aluno. Na maioria das vezes temos que complementar. |

|      |   |
|------|---|
| SP10 | Nem sempre. A julgar pelo EM, são sempre textos extensos e de difícil acesso aos estudantes.  |
| SP11 | Sim. Atualmente é impossível não utilizarmos ferramentas dos multiletramentos, pois só assim é possível formamos cidadãos críticos e protagonistas.   |
| SP12 | Sim, porque as Situações de Aprendizagem contemplam uma diversidade de atividades considerando a multiplicidade de linguagens.  |
| SP13 | Acredito que sim  |
| SP14 | Sim. As situações de aprendizagem apresentadas nos materiais consideram a multiplicidade de linguagens e culturas.  |
| SP15 | Sim   |
| SP16 | De certa forma. Acredito na necessidade de intervenção pessoal do professor para adaptar e/ou criar.  |
| SP17 | Sim.  |
| SP18 | Sim (aborda os gêneros de maneiras variadas)  |
| SP19 | A pedagogia dos multiletramentos traz uma perspectiva importante para refletir sobre práticas de ensino e alfabetização. A presença das tecnologias de informação e o uso cada vez maior de mídias sociais em práticas cotidianas trouxeram novas formas de comunicação e demandas de sociabilidade. Por esse motivo, os(as) estudantes precisam estar preparados para interpretar contextos diversos, que considerem a pluralidade de expressões, formatos e conteúdo. |
| SP20 | Sim, pois eles consideram a multiplicidade das linguagens nos materiais.  |
| SP21 |   |
| SP22 | Sim   |
| SP23 | Como já respondi em questão anterior acredito que sim; tomei ciência do material esse ano.  |
| SP24 | Em partes, acho que algumas perspectivas ficam em segundo plano.  |
| SP25 | Algumas vezes   |
| SP26 | Sim, as atividades propostas possibilitam o trabalho na perspectiva dos Multiletramentos, uma vez que as atividades se baseiam em projetos e metodologias ativas que visam a utilização de textos multimodais, apoiando-se em diferentes linguagens e culturas.   |
| SP27 | Sim, mas, quase sempre, sinto a necessidade de complementar.  |
| SP28 | Algumas atividades são capazes de serem desenvolvidas com mais de uma linguagem e eu gosto de aplicar essa diversidade.   |
| SP29 | Sim, pois em todas as SA, abordam as várias linguagens.   |
| SP30 | Sim, pois os materiais das aulas permitem o uso de diversos conteúdos relacionados à música, tecnologia, entretenimento, arte, etc, além do conteúdo da disciplina.   |
| SP31 | não sei dizer   |
| SP32 |   |
| SP33 | Nem sempre.   |
| SP34 | Sim   |
| SP35 | Não   |
| SP36 | Sim. Pois aborda a interpretação, criação e comunicação.  |
| SP37 | Sim.  |
| SP38 | Sim, pois usamos todos os quesitos do letramento e formas de comunicação  |
| SP39 | Em partes, muitas vezes o material pede para que os alunos façam alguma atividade que necessita o uso de internet e as escolas não possuem.   |
| SP40 | SIM. HÁ SITUAÇÕES EM QUE O RESULTADO FINAL APONTA PARA PRODUÇÕES EM GÊNEROS VARIADOS.   |
| SP41 | Sim, em todas as disciplinas está presente o multiletramento.   |
| SP42 | sim, em todas as disciplinas esta presente o multiletramentos   |
| SP43 | Sim, utilizar-se de variadas estratégias e metodologias que atendam aos interesses do leitor, sendo este o caminho para que ele desenvolva de forma competente o hábito de ler.   |

|      |  |
|------|--|
| SP44 | Acredito que sim.  |
| SP45 | Sim. Pois traz a oportunidade de permitir que a interação e o aprendizado sejam repleta de pensamento crítico, em várias perspectivas.   |
| SP46 | Sim, os materiais possuem os multiletramentos mesmo que muitas vezes não esteja ligado a realidade dos alunos  |
| SP47 | Nem todos. Percebe-se que no ensino aprendizado para o estudante faltam habilidades relacionadas a gramática que não são oferecidas nos documentos.  |
| SP48 | Sim. Porém falta um aprofundamento para estudo do professor.   |
| SP49 | Sim.   |
| SP50 | Sim, o nosso material didático considera a multiplicidade de linguagens e culturas, já que precisamos levar em conta as diferentes necessidades e especificidades dos nossos alunos (jovens e adultos). Nós trabalhamos com projetos e oficinas, que também desenvolvem diversas linguagens. É importante destacar que recebemos alguns alunos na fase silábico-alfabética e desenvolvemos atividades de alfabetização diversificadas pra que eles avancem para a fase alfabética e consigam realizar as atividades propostas no nosso material.<br>É um trabalho difícil, visto que é uma escola com presença flexível, portanto não temos o contato diário com todos os alunos. Apesar disso, conseguimos avanços significativos com esses alunos. |
| SP51 | As atividades autorais que eu elaboro abordam os multiletramentos, mas o currículo, em minha opinião, não aborda.  |
| SP52 | Sim  |
| SP53 | Sim. O material contém diversos tipos de linguagens.   |
| SP54 | Sim, uma vez que esses materiais envolvem a leitura e produção de textos verbais, visuais, sonoros, espaciais e outras formas de linguagem, além da compreensão das diversas culturas que se manifestam por meio dessas linguagens.  |
| SP55 | Algumas delas sim, mas o material é superficial.   |
| SP56 | Sim, o material está bem elaborado.  |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Primeiramente, identificamos um padrão de respostas que confirmam a presença da perspectiva dos multiletramentos nos materiais, mas, em sua maioria, não exemplificam (nem nos materiais, nem na prática) como os multiletramentos são propostos, apenas repetem ou parafraseiam a definição do conceito presente no enunciado da questão. Temos como exemplos: SP03: “Penso que contempla, pois há uma variedade de formas de comunicação como a visual, a oral, corporal, multimodal (...)”; SP14: “Sim. As situações de aprendizagem apresentadas nos materiais consideram a multiplicidade de linguagens e culturas”; SP54: “Sim, uma vez que esses materiais envolvem a leitura e produção de textos verbais, visuais, sonoros, espaciais e outras formas de linguagem, além da compreensão das diversas culturas que se manifestam por meio dessas linguagens”. Os conceitos-chave, multiplicidades de linguagens e culturas, aparecem constantemente, ainda que a presença da multiplicidade de linguagens seja mais enfática nas respostas.

Alguns respondentes apresentam uma certa confusão quanto ao conceito de

multiletramentos, associando-o a “metodologias ativas” ou “ferramentas tecnológicas”. É o caso de respostas como a de SP19: “A presença das tecnologias de informação e o uso cada vez maior de mídias sociais em práticas cotidianas trouxeram novas formas de comunicação e demandas de sociabilidade. Por esse motivo, os(as) estudantes precisam estar preparados para interpretar contextos diversos, que considerem a pluralidade de expressões, formatos e conteúdo”; SP39: “Em partes, muitas vezes o material pede para que os alunos façam alguma atividade que necessita o uso de internet e as escolas não possuem”; SP43: “Sim, utilizar-se de variadas estratégias e metodologias que atendam aos interesses do leitor, sendo este o caminho para que ele desenvolva de forma competente o hábito de ler”.

Destacamos um contraponto em uma das respostas, que afirma perceber a perspectiva dos multiletramentos, mas diz que o currículo se distancia da realidade dos alunos, esta última afirmação contraria o movimento de prática situada, por exemplo: SP46: “Sim, os materiais possuem os multiletramentos mesmo que muitas vezes não esteja ligado a realidade dos alunos”.

Mais uma vez é notório o alto índice de silenciamentos, identificados por nós como respostas que afirmam ou discordam, sem justificativa ou com justificativas vagas. A ausência de exemplos dos materiais ou de situações também é algo que nos saltou aos olhos. As respostas silenciadas podem ser conferidas pelos participantes: SP 4, 5, 6, 8, 13, 15, 17, 21, 22, 25, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 42, 44, 49, 52 e 55.

A questão 10 “As formações oferecidas pela rede (na unidade escolar, na Diretoria de Ensino ou pela Efape - Escola de Formação dos Profissionais da Educação) atendem às suas necessidades para colocar o currículo de Língua Portuguesa em prática? Explique.” também foi respondida por todos os SP. No Quadro 38 , apresentamos as respostas. A cor verde representa correlação entre as respostas dos participantes, a azul os contrapontos que mais se destacam.

**Quadro 38** – Questionário A – questão 10

|      |   |
|------|---|
| SP01 | Há tempos <b>não participo de formação presencial por especialista</b> na área. |
| SP02 | Sim, pois são apresentadas e exemplificadas de maneira clara.                   |
| SP03 | Sim.  |
| SP04 | Sim.  |
| SP05 | Sim, mas não foi suficiente.  |
| SP06 | Não é suficiente.   |

|      |  |
|------|--|
| SP07 | De certa forma, temos um bom suporte de apoio vindo das professoras especialista do currículo, porém o tempo é curto para a formação e às vezes me sinto perdida.  |
| SP08 | Sim, sempre que possível dão suporte   |
| SP09 | Sim. Temos excelentes formações. Todas elas contribuem muito para o nosso processo e prática diárias.  |
| SP10 | Nem sempre. Falta formação, falta a mão na massa.  |
| SP11 | Sim. Dá um respaldo bom.   |
| SP12 | Sim. Pois toda a Rede está voltada para que o currículo seja contemplado.  |
| SP13 | Sim, acredito que as formações vem ajudando muito os professores na compreensão dos materiais didáticos  |
| SP14 | Sim, são importantes para a prática do professor. No entanto, é sempre pertinente aprimorar o foco para melhor desenvolvimento das habilidades e objetos de conhecimento do Currículo Paulista.  |
| SP15 | Sim  |
| SP16 | Sim. Porque sempre procuro aprofundar essa formação.   |
| SP17 | Sim  |
| SP18 | Sim, esclarecedores  |
| SP19 | Sim, porque nos auxilia nas montagens das aulas  |
| SP20 | Sim, de certa forma, pois auxiliam a prática... mas há mudanças contantes de necessidades devido a diversidade do alunado.   |
| SP21 | Ainda não tive a oportunidade de receber formação em Língua Portuguesa porque é o primeiro ano que trabalho com o Currículo no componente de Língua Portuguesa.  |
| SP22 | Sim  |
| SP23 | Acredito que atenderá, estou em fase de conhecimento.  |
| SP24 | Em partes  |
| SP25 | De vez em quando   |
| SP26 | Tenho participado de muitas formações por todas as esferas acima citada, nesse sentido acredito que as formações têm sido coerentes e eficientes na construção dos saberes necessários para a aplicação do currículo de Língua Portuguesa. |
| SP27 | Sim, oferecem o suporte necessário.  |
| SP28 | Algumas atividades me fornecem ideias para conseguir melhorar as atividades, mas não consigo ver essas atividades de formação tão direcionado ao material.   |
| SP29 | Sim.   |
| SP30 | Sim, os cursos de formação ajudam e facilitam, além de darem dicas de como utilizar de forma plena o material.   |
| SP31 | sim  |
| SP32 | Sim  |
| SP33 | Sim.   |
| SP34 | Sim  |
| SP35 | Sim! ajudam a melhorar a abordagem e a metodologia.  |
| SP36 | Sim, pois trocamos informações e formações.  |
| SP37 | Sim, as vezes.   |
| SP38 |  |
| SP39 | Sim, sempre encontro vídeos que me auxiliam na metodologia.  |
| SP40 | NÃO. ALGUNS GÊNEROS SÃO NOVOS, ACREDITO QUE É NECESSÁRIA UMA FORMAÇÃO ADEQUADA COMO POR EXEMPLO A PRODUÇÃO DE FLUXOGRAM DA S.A 1 (2ª EM-PARTE 2)   |
| SP41 | Sim, as formações são claras e objetivas.  |
| SP42 | As formações são sempre muito boas para colocar em pratica o currículo.  |

|      |  |
|------|--|
| SP43 | Sim,   |
| SP44 | Sim, acredito que o conteúdo é muito bem trabalhado.   |
| SP45 | Sim. <b>Através dessas formações conseguimos esmiuçar melhor o conteúdo</b>  |
| SP46 | Sim, pois utilizo os <b>horários de formação para estudar e elaborar aulas.</b>  |
| SP47 | Nem sempre, pois <b>falta abranger atividades adaptadas por ano e série.</b>   |
| SP48 | Como respondi na questão anterior, falta um aprofundamento para estudo do professor.   |
| SP49 | Sim.   |
| SP50 | Na verdade, não há formações específicas para o material que usamos no CEEJA, mas todas as formações contribuem de alguma forma.   |
| SP51 | Sim, apesar de não haver tanto tempo para realiza-las [realizá-las].   |
| SP52 | Sim  |
| SP53 | Parcialmente.  |
| SP54 | Sim, <b>tenho conseguido conhecer através dessas formações novas estratégias e metodologias de ensino, trocar experiências com outros professores, e adquirir habilidades para aprimorar a minha prática pedagógica em sala de aula.</b> |
| SP55 | As vezes, muitas das <b>formações propostas são repetitivas</b> e não contemplam o todo.   |
| SP56 | Sim, recebemos excelentes formações com oficinas que nos acrescentam muito na prática diária.  |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Alguns respondentes indicam que as formações realizadas pelas três instâncias da SEDUC-SP (escola, DER e EFAPE) estão abordando os materiais didáticos (currículo apresentado). No entanto, o descontentamento com as formações sobressai por alguns fatores: falta de foco no contexto da sala de aula; falta de tempo; necessidade de ajustes e adaptação. Alguns exemplos são: SP07 “De certa forma, temos um bom suporte de apoio vindo das professoras especialista do currículo, porém o tempo é curto para a formação e às vezes me sinto perdida”; SP28 “Algumas atividades me fornecem ideias para conseguir melhorar as atividades, mas não consigo ver essas atividades de formação tão direcionado ao material”; SP14 “Sim, são importantes para a prática do professor. No entanto, é sempre pertinente aprimorar o foco para melhor desenvolvimento das habilidades e objetos de conhecimento do Currículo Paulista”. Um ponto positivo das formações são as trocas de experiências entre pares.

Pelas respostas recebidas, percebemos que as formações ainda não foram suficientes para dar conta das recentes mudanças do currículo. Como necessidades, os participantes apontam a metodologia, o conhecimento sobre novos gêneros, a compreensão de habilidades e competências do currículo e a adequação do conteúdo ao contexto dos alunos. Todos esses elementos podem ser relacionados à pedagogização/didatização proposta pelo GNL, pois se trata do “como” da PdM, as

três primeiras, especialmente, podem se relacionar à instrução explícita, as intervenções que o professor precisará fazer para que os estudantes construam as aprendizagens necessárias para produzirem textos de forma crítica, criativa e autônoma. Como já apontamos no capítulo 3, os quatro movimentos metodológicos da PdM se fazem presentes de forma implícita nas habilidades e competências dos documentos curriculares, um dos participantes (SP14) aponta justamente a necessidade de abordagem dessas habilidades nas formações.

Dois respondentes afirmaram não realizar formação em Língua Portuguesa, o que seria muito improvável, considerando as três instâncias de formação, pressupomos que os participantes se referiram às formações presenciais na DER.

O silenciamento nas respostas a essa questão, falta de exemplos ou respostas genéricas ou vagas, são bastante presentes: SP 3, 4, 5, 8, 9, 15, 17, 18, 22, 23, 25, 27, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 41, 43, 44, 48, 49, 51, 52 e 53. Essas respostas têm algo a dizer, que podem ser inferidas a partir da pergunta, em relação às necessidades do professor para colocar o currículo em prática, sabemos que não só a formação daria conta, outras questões de profissionalização da carreira, como excesso de demandas e cobranças, influenciam o trabalho do professor, nesse sentido, concordamos com os professores respondentes que quanto mais ajustada ao contexto e ao currículo, mais perto desse objetivo as formações podem chegar. Contudo, ressaltamos que a formação não tem como único objetivo atender às necessidades práticas, mas desenvolver o senso crítico e a autonomia do profissional.

Perguntamos, por meio da questão 11: “Durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas, as ATPC, você já estudou sobre os multiletramentos?”, especificamente sobre formação continuada em serviço (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas) que poderia ser, em 2023, realizadas tanto pela SEDUC-SP, via EFAPE (*online*), quanto na escola (presencialmente). No Quadro 39, apresentamos as 55 respostas dadas à questão 11. A cor verde representa correlação entre as respostas dos participantes.

**Quadro 39** – Questionário A – questão 11

|      |  |
|------|--|
| SP01 | Não com esse nome. Porém, são apresentadas várias possibilidades de aulas que proporcionam multiletramentos. |
| SP02 | Sim.   |
| SP03 | Sim.   |
| SP04 | Sim.   |

|      |  |
|------|--|
| SP05 | Sim  |
| SP06 | Sim  |
| SP07 | Algumas vezes  |
| SP08 | Sim  |
| SP09 | Sim. Sempre estudamos muito sobre essa temática. Mas acredito que mais formações somente irão agregar.     |
| SP10 | Não.   |
| SP11 | Não me recordo.  |
| SP12 | Sim.   |
| SP13 | Algumas vezes  |
| SP14 | Sim.   |
| SP15 | Sim, varias [várias] vezes.  |
| SP16 | Sim.   |
| SP17 | Sim  |
| SP18 | Sim  |
| SP19 | Não me recordo, apenas nesse que recebemos os vídeos e explicações.  |
| SP20 | Sim...erm [em] formação de ATPCA   |
| SP21 | Sim. Nos ATPCs da EFAPE.   |
| SP22 | Sim  |
| SP23 | Sim. Tomei ciência.  |
| SP24 | Não  |
| SP25 | Sim  |
| SP26 | Sim, no mês de abril realizamos um estudo sobre, inclusive utilizando o texto sugerido na questão nº 9     |
| SP27 | Sim.   |
| SP28 | Sim  |
| SP29 | Sim.   |
| SP30 | Ainda não participei dos atpcs.  |
| SP31 | sim  |
| SP32 |  |
| SP33 | Sim.   |
| SP34 | Sim  |
| SP35 | Não  |
| SP36 | Não  |
| SP37 | Não  |
| SP38 | Não me recordo, porém faço a leitura dos novos livros sobre este assunto na biblioteca.                    |
| SP39 | Sim  |
| SP40 | SIM.   |
| SP41 | Sim.   |
| SP42 | Sim. Sempre que estudamos os matérias [materiais] de apoio ao currículo estamos estudando multiletramentos |
| SP43 | Sim  |
| SP44 | Sim  |
| SP45 | Sim, já estudei e fiz formações com os meus professores de linguagens                                      |

|      |                                 |
|------|---------------------------------|
| SP46 | Sim                             |
| SP47 | Sim.                            |
| SP48 | Sim. De forma superficial.      |
| SP49 | Sim                             |
| SP50 | Ano passado, nas ATPCs da Efape |
| SP51 | Sim.                            |
| SP52 | Sim                             |
| SP53 | sim.                            |
| SP54 | Sim                             |
| SP55 | Sim                             |
| SP56 | Sim                             |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A maioria dos sujeitos participantes disse já ter recebido alguma formação em ATPC sobre os multiletramentos. Porém, salvo poucas respostas que justificaram quando ou de que forma teve acesso a algum material sobre multiletramentos, uma grande quantidade são respostas vagas. As justificativas que consideramos mais concretas são: SP19 “Não me recordo, apenas nesse que recebemos os vídeos e explicações”; SP26 “Sim, no mês de abril realizamos um estudo sobre, inclusive utilizando o texto sugerido na questão nº 9”; SP38 “Não me recordo, porém faço a leitura dos novos livros sobre este assunto na biblioteca”; SP45 “Sim, já estudei e fiz formações com os meus professores de linguagens”. Já os silenciamentos podem ser identificados em: SP 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55 e 56.

Para entendermos melhor se as formações continuadas dialogam com a PdM e o impacto que tiveram na prática dos docentes, perguntamos na questão 13: “Sobre a formação recebida sobre multiletramentos, você conseguiu colocar em prática o que você aprendeu? Explique”. O Quadro 40 a seguir traz as 49 respostas obtidas. A cor verde representa correlação entre as respostas dos participantes, o destaque em azul apresenta outro assunto, que o participante relaciona a multiletramentos.

#### **Quadro 40** – Questionário A – questão 13

|      |  |
|------|--|
| SP01 | Reforçando que não são formações específicas, procuro trabalhar com multiletramento em minhas aulas. |
| SP02 | Simmm [Sim], porém aos poucos.   |

|      |   |
|------|---|
| SP03 | Busca colocar em prática, mas reconheço que tenho muito a aprender ainda.   |
| SP04 | Sim.  |
| SP05 | Sim   |
| SP06 | Sim   |
| SP07 | Não totalmente, muitas das vezes me perco.  |
| SP08 | Sim, trouxe informações claras  |
| SP09 | Sim. <b>Procuro sempre trabalhar as diferentes linguagens/ suportes em sala de aula</b> para eu possa ter bons resultados com relação à aprendizagem dos alunos.  |
| SP10 |   |
| SP11 | Não recordo.  |
| SP12 | Algumas vezes, pois muitas atividades demandam tempo, o que muitas vezes não temos.   |
| SP13 | sim, tento sempre utilizar atividades diferenciadas em sala de aula   |
| SP14 | Sim, no desenvolvimento de aulas e ações formativas.  |
| SP15 |   |
| SP16 | <b>Sim.</b> Coloquei muito em prática, <b>graças ao protagonismo, autonomia e genialidade dos alunos.</b> <b>Muitas vezes apenas mediei.</b>                      |
| SP17 | Sim.  |
| SP18 | Sim, aplicando em sala de aula  |
| SP19 | Não me recordo de ter realizado algum curso, mesmo que online   |
| SP20 | Sim... <b>procuro aplicar nas aulas de LP valorizando a multiplicidade das linguagens</b> nos textos ...nos exercícios etc.                                       |
| SP21 | Quando eu recebi, trabalhava com Língua Inglesa   |
| SP22 | Sim   |
| SP23 | Ainda não.  |
| SP24 |   |
| SP25 | Estou colocando   |
| SP26 | Sim, <b>realizei atividades nas quais os alunos se apropriaram de diferentes linguagens.</b> Para tanto aplicou-se a metodologia Rotação por estações.            |
| SP27 | Acredito que sim, pois sempre tento adaptar os conteúdos das formações para a sala de aula.   |
| SP28 | Sim, tendo essa formação sobre o multiletramento foi necessário pensar somente em materiais que interagem com o assunto.  |
| SP29 | Ainda não, mas pretendo colocar.  |
| SP30 |   |
| SP31 | mais ou menos   |
| SP32 |   |
| SP33 | Sim.  |
| SP34 | Não   |
| SP35 | Não   |
| SP36 |   |
| SP37 | Ainda não   |
| SP38 | Sempre, pois precisamos inovar  |
| SP39 | Sim, utilizei um <b>jogo como atividade de revisão para a prova.</b>  |
| SP40 | ALGUMAS.  |
| SP41 | Sim, <b>ajudou a compreender que as linguagens são complementares, múltiplas e carregadas de significados de acordo com seu contexto de criação e circulação.</b> |

|      |   |
|------|---|
| SP42 | Sim   |
| SP43 |   |
| SP44 | Sim, considero os multiletramentos para lidar com meus alunos em sala de aula.  |
| SP45 | Sim.  |
| SP46 | Sim   |
| SP47 | Não totalmente  |
| SP48 | Eu ministrei a ATPC, por não ter muito conhecimento do assunto... foi abordado de forma superficial.                  |
| SP49 | Sim   |
| SP50 | Acredito que sim  |
| SP51 | Sim.  |
| SP52 | Sim   |
| SP53 | Parcialmente.   |
| SP54 | Sim, incorporando diferentes linguagens nas atividades de leitura e produção de texto, como imagens, vídeos e áudios. |
| SP55 | Sim. Minha prática pedagógica diária é pautada [pautada] pelo multiletramento   |
| SP56 | Sim, as boas práticas que aprendemos são aplicadas com frequência.  |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

De maneira geral, as respostas dadas à questão 13 indicam uma compreensão dos respondentes de que o trabalho com os multiletramentos na prática está associado à multiplicidade de linguagens. Destacamos duas respostas que associam essa multiplicidade à prática de produção textual, o que indica que o trabalho vai além de incluir múltiplos *designs* como objetos de ensino, mas importa também o processo de aprendizagem pelo *design*. São alguns exemplos: SP09 “Sim. Procuo sempre trabalhar as diferentes linguagens/ suportes em sala de aula para eu possa ter bons resultados com relação à aprendizagem dos alunos”; SP41 “Sim, ajudou a compreender que as linguagens são complementares, múltiplas e carregadas de significados de acordo com seu contexto de criação e circulação”; SP54 “Sim, incorporando diferentes linguagens nas atividades de leitura e produção de texto, como imagens, vídeos e áudios...”. A única associação que relacionamos aos quatro movimentos da PdM foi a resposta de SP41, que menciona o contexto de criação e circulação, que pode ser relacionado à *prática situada*.

A resposta de SP16 nos chamou a atenção pelo aspecto descentralizado e colaborativo que os multiletramentos podem proporcionar nas situações didáticas: “Sim. Coloquei muito em prática, graças ao protagonismo, autonomia e genialidade dos alunos. Muitas vezes apenas mediei”.

Outra resposta que nos chamou a atenção foi a de SP39, o respondente

relaciona o conceito de multiletramentos com a utilização de jogos ou estratégia de gamificação: “Sim, utilizei um jogo como atividade de revisão para a prova”. Percebemos, nessa resposta, que o respondente não associa os multiletramentos com práticas sociais, pois a utilização de um jogo, que até pode integrar múltiplas linguagens e pertence à cultura do aluno, é utilizado para fins exclusivamente escolares, revisão para a prova.

Também a resposta de SP12 “Algumas vezes, pois muitas atividades demandam tempo, o que muitas vezes não temos” pode indicar que o respondente compreende que os multiletramentos é algo que demanda um complemento por parte dele nas atividades, nesse sentido, é evidente que pela formação recebida até o momento o respondente não reconhece a presença da PdM no currículo prescrito (habilidades e competências) ou no currículo apresentado.

Os silenciamentos presentes nas respostas à questão também são numerosos: SP 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52 e 53.

Por fim, trazemos a questão 16: “Você acha necessário haver mais formação sobre os multiletramentos para o trabalho com o Currículo Paulista de Língua Portuguesa? Justifique.”, para coletar os interesses dos professores sobre o aprofundamento dessa visão teórica. No Quadro 41 abaixo, apresentamos as 55 respostas obtidas. A cor verde representa correlação entre as respostas dos participantes, a azul, desvios do tema da pergunta.

**Quadro 41 – Questionário A – questão 16**

|      |  |
|------|--|
| SP01 | Sim. Acredito que tornam as aulas mais atrativas, aumentando o engajamento dos alunos.   |
| SP02 | Tudo que ajuda é bem vindo.  |
| SP03 | Sim, pois o mundo globalizado e tecnológico exige isso e assim sendo, visa garantir os estudantes nas práticas sociais.                    |
| SP04 | Sim  |
| SP05 | Sim.   |
| SP06 | Sim, para aprimorar o conhecimento.  |
| SP07 | Com toda certeza.  |
| SP08 | Sim, traria mais conhecimento para preparação das aulas  |
| SP09 | Sim, pois contribuirá para desenvolvermos/explotarmos ainda melhor esse material.  |
| SP10 | Sim. Muito importante devido a heterogenia da sala de aula.  |
| SP11 | Sim, mt importante pq através dele estamos sempre atualizando e os alunos são melhor preparados p a vida, tanto pessoal como profissional. |
| SP12 | Sim. Pois as formações são feitas por especialistas que detêm um maior conhecimento.   |

|      |   |
|------|---|
| SP13 | Acredito que sim  |
| SP14 | Sim, com vistas a ampliar o alcance nas possibilidades de aprendizagem e assimilação de conhecimentos dos estudantes.   |
| SP15 | Sim, devido sua grande importância.   |
| SP16 | Sempre bem vinda, estamos em constante formação.  |
| SP17 | Sim.  |
| SP18 | Sim, enriquece a aprendizagem   |
| SP19 | Sim, porque precisamos sempre estar em aprendizado.   |
| SP20 | Sim. É um assunto muito importante e essencial no ensino da língua portuguesa atual.  |
| SP21 | Sim.  |
| SP22 | Sim   |
| SP23 | Sim. Tenho um longo caminho a percorrer.  |
| SP24 | Sim. É importante para poder atingir diferentes tipos de alunos   |
| SP25 | Sim ! Muito importante  |
| SP26 | Com toda certeza, é vital termos cursos específicos com temas que venham a garantir o desenvolvimento do currículo. Embora, acredito ter uma base sobre o multiletramento, estou certo da necessidade de aprimorar meus conhecimentos sobre o assunto   |
| SP27 | Sim, pois é fundamental que o professor utilize os diversos tipos de linguagem para atingir a aprendizagem dos alunos. É uma forma de respeitar as múltiplas inteligências e permitir uma leitura mais abrangente do contexto em que estamos inseridos. |
| SP28 | Sim, creio que é uma forma bem produtiva para os alunos compreenderem o conteúdo e a aula passa a ser mais leve e com grandes questões culturais.   |
| SP29 | Sim, pois precisamos de formação sempre.  |
| SP30 |   |
| SP31 | Sim   |
| SP32 | Sim   |
| SP33 | Não.  |
| SP34 | S   |
| SP35 | Sim! para os anos finais do EF.   |
| SP36 | Sim   |
| SP37 | É importante, porém não tenho tempo.  |
| SP38 | Acredito que sim.   |
| SP39 | Sim, pois conseguimos fazer uma aula mais visual e comunicativa, trazendo ferramentas usadas por eles no cotidiano e apresentar novas ferramentas.  |
| SP40 | COM CERTEZA. O CURRÍCULO NO FOI COLOCADO SEM UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA.SOMENTE A FORMAÇÃO DO CMSP NÃO É SUFICIENTE.   |
| SP41 | Sim, porque a formação é contínua e o tema está presente no Currículo, na BNCC.   |
| SP42 | Sim. pois é necessário essa compreensão de multiletramento em todas as disciplinas.   |
| SP43 | Sim, toda formação e aprendizado é sempre muito importante.   |
| SP44 | Sim, todo o conhecimento é válido.  |
| SP45 | Sim .Para enfatizar a importância do desenvolvimento da capacidade crítica, para interpretar e produzir textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos, etc.  |
| SP46 | Sim, desde que a formação atenda as necessidades dos professores.   |
| SP47 | Com certeza   |
| SP48 | Sim. Muito necessário.  |
| SP49 | Sim   |
| SP50 | Sim   |

|      |   |
|------|---|
| SP51 | Sim, mas essas formações devem acontecer em horário de atpc, para que seja possível a real realização.          |
| SP52 | Sim   |
| SP53 | Pra conhecer melhor o que é multiletramentos, talvez seja necessário formações                                  |
| SP54 | Sim, pricipalmente em relação a utilização das tecnologias em sala de aula, visto que há constante atualização. |
| SP55 | Sim. Para ampliar as perspectivas de compreensão da importância do multiletramento                              |
| SP56 | Sim, as formações sempre nos acrescentam conhecimento, experiências ...   |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Nesse conjunto de respostas, reconhecemos duas referências à PdM para além do conceito-chave de multiplicidade de linguagens: uma menção aos “mundos”, instâncias sociais que contextualizam a prática escolar: SP11: “Sim, mt [muito] importante pq [porque] através dele estamos sempre atualizando e os alunos são melhor preparados p a vida, tanto pessoal como profissional”; e uma menção ao letramento escolar numa perspectiva crítica: SP45: “Sim .Para enfatizar a importância do desenvolvimento da capacidade crítica, para interpretar e produzir textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos, etc.”.

A necessidade de mais formação para os multiletramentos justifica-se, segundo alguns respondentes, no fato de que o professor precisa dar conta de um universo cada vez mais, diverso, tecnológico e desafiador, no sentido de que o ensino supra as necessidades dos estudantes e a dinamicidade do componente curricular no atual cenário. Embasam essa visão algumas respostas como: SP14 “Sim, com vistas a ampliar o alcance nas possibilidades de aprendizagem e assimilação de conhecimentos dos estudantes”; SP20 “Sim. É um assunto muito importante e essencial no ensino da língua portuguesa atual”; SP27 “Sim, pois é fundamental que o professor utilize os diversos tipos de linguagem para atingir a aprendizagem dos alunos. É uma forma de respeitar as múltiplas inteligências e permitir uma leitura mais abrangente do contexto em que estamos inseridos”; SP39 “Sim, pois conseguimos fazer uma aula mais visual e comunicativa, trazendo ferramentas usadas por eles no cotidiano e apresentar novas ferramentas”. Com “múltiplas inteligências”, acreditamos que SP27 tenha relacionado esse conceito a multiletramentos, para se referir à diversidade presente na sala de aula.

A resposta de SP42: “Sim. pois é necessária essa compreensão de multiletramentos em todas as disciplinas” nos leva a pressupor que o participante tenha conhecimento de que os multiletramentos é um fundamento pedagógico do CP,

ou seja, deve ser desenvolvido em todas as áreas do conhecimento, conforme postula o currículo prescrito.

Nos chama a atenção nessa amostra a preocupação dos docentes em se apropriar das novas tecnologias e um interesse em se aprofundar nos estudos sobre os multiletramentos no currículo, especialmente se a formação propiciar como articular as práticas escolares a outras práticas sociais, do universo do aluno. Isso é um bom indício, Kleiman e Sito (2016) colocam que urge uma necessidade de que pesquisas sobre letramento voltem seus interesses para práticas de letramento vernaculares, em contextos de opressão ou desvalorização, como práticas de multiletramentos. Acreditamos que quanto mais esse conhecimento avançar, tão logo essas práticas serão incluídas no contexto escolar com menos receio por parte dos professores, equilibrando o conceito de multiletramentos para as duas vertentes ao qual se relaciona: a diversidade cultural, que tem menos visibilidade até o momento, e a diversidade linguística.

Antes de realizar o curso *online* sobre a PdM no Currículo Paulista com os professores da DER Piraju, pudemos identificar que os professores no geral reconheciam a presença dos multiletramentos no currículo (mais precisamente nos mediadores curriculares), porém, demonstravam que há poucas orientações para desenvolver as atividades propostas e, assim, haveria a necessidade de que a formação continuada desse foco na didatização dos objetos de ensino, os novos *designs* inseridos no currículo, que contemplam uma diversidade de linguagens e de culturas.

Portanto, identificamos mais uma vez a incoerência entre teoria e prática na incorporação da PdM no currículo paulista (nível prescrito, apresentado e moldado). No currículo prescrito, o conceito da PdM é presente, mas a sua didatização é velada. No currículo apresentado, as lacunas no processo de aprendizagem dos *designs* comprometem o ensino como uma prática transformadora. Na visão dos professores, currículo moldado, ao não haver reconhecimento dos movimentos didáticos (*prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada*) nos mediadores curriculares, o conceito de multiletramentos é associado à presença de textos multimodais no currículo apenas.

Por meio da análise dos materiais didáticos apresentada no capítulo anterior, que evidenciou como esses movimentos não são mobilizados de forma articulada nem intencional, notamos que as orientações didático-metodológicas para o professor

aprofundar no planejamento de suas aulas não contemplam os quatro movimentos da PdM. Essa lacuna é confirmada pelas respostas dos participantes nos questionários também, que apresentam percepções de que o currículo precisa ser complementado ou adaptado. A falta de diálogo com o docente pode revelar ainda uma visão de que o professor é mero “reprodutor” das práticas curriculares, não um “*designer*”.

Cruzando as respostas das questões 8, 9 e 11, percebe-se um fenômeno de “reprodução conceitual”: os docentes reconhecem termos como “multiplicidade de linguagens” e “culturas”, mas demonstram dificuldade em exemplificar como esses elementos se traduzem em sequências didáticas que contemplem os quatro movimentos propostos pelo GNL. A interpretação entre os docentes tende a equivaler o trabalho com os multiletramentos ao uso de ferramentas tecnológicas ou metodologias ativas.

Além disso, o contexto da formação continuada em serviço (ATPC) e o suporte da EFAPE e da DER são apontados como insuficientes para sanar a insegurança gerada pela complexidade dos novos materiais. Há um campo de tensão visível entre o discurso oficial — que exige a implementação de um currículo denso — e a realidade da sala de aula, onde a falta de tempo e de aprofundamento teórico impede que o professor atue como um “*designer*” de significados.

Os silenciamentos às respostas, algo recorrente em algumas questões, pode ser devido ao tempo de apropriação dos professores aos materiais, que é recente, muitas respostas também explicitam insegurança quanto ao uso de materiais (o MAPPA é mais citado), mas também pode estar relacionada à falta de conhecimento sobre o que são os multiletramentos e de exemplos sobre como a PdM está sendo colocada em prática em contexto brasileiro, antes mesmo da mudança dos currículos, devido à implementação da BNCC. Esses silenciamentos em muitas respostas e a dificuldade em diferenciar o ato de usar diferentes mídias do processo pedagógico de multiletramento sugerem que, para uma parcela dos professores participantes, a PdM é interpretada mais como uma diretriz normativa do material didático do que como uma práxis consolidada que promova a autonomia e a intervenção crítica do estudante.

Na próxima seção, trazemos a análise do questionário aplicado aos professores que realizaram e concluíram o curso *online* “(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa – 1ª Edição/2023”.

## 4.2 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS (RE)VISADA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

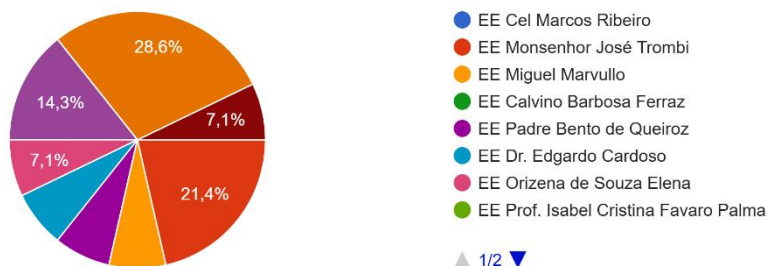
O instrumento “Questionário B”, como já delineado no capítulo metodológico, foi aplicado aos professores que atuam na DER Piraju, que realizaram um curso *online* de 45 horas, ofertado pela Diretoria de Ensino, em parceria com a UEL. O curso, de nossa autoria, teve a participação dos professores de forma voluntária, duração de aproximadamente 6 meses, com a aplicação de um questionário final para avaliar a qualidade do curso (a coerências das atividades, a mediação e o suporte pedagógico ofertados) e para investigar novas impressões dos docentes sobre a PdM no CP e na formação continuada.

Esse segundo instrumento constitui-se de 24 questões, sendo 14 de múltipla escolha, 6 abertas, 2 do tipo escala linear e 2 do tipo caixa de seleção. O envio de resposta ao questionário não foi obrigatório para a obtenção do certificado e, da mesma forma, nenhuma pergunta foi marcada como obrigatória. Todos os 14 participantes que finalizaram o curso responderam ao Questionário B, intitulado “Avaliação Final do Curso”.

Primeiro, vamos representar, por meio dos índices de duas questões de múltipla escolha, a abrangência do curso na DER Piraju e a avaliação que os voluntários realizaram após a sua conclusão. O Gráfico 9 representa as unidades escolares de atuação indicadas pelos cursistas na questão 1. Das 16 unidades sob jurisdição da DER Piraju, docentes de 8 escolas diferentes finalizaram o curso.

**Gráfico 9** – Questionário B – questão 1

1. Selecione a unidade escolar:  
14 respostas



- EE João Gobbo Sobrinho
- CEEJA Piraju
- EE Cel Nhonhô Braga
- EE Mônica Bernabé Garrote
- EE Ataliba Leonel
- EE Pref. Quinzinho Camargo
- EE Dr. Joaquim Guilherme Moreira Po...
- EE. Maria Gonçalves da Motta

▲ 2/2 ▼

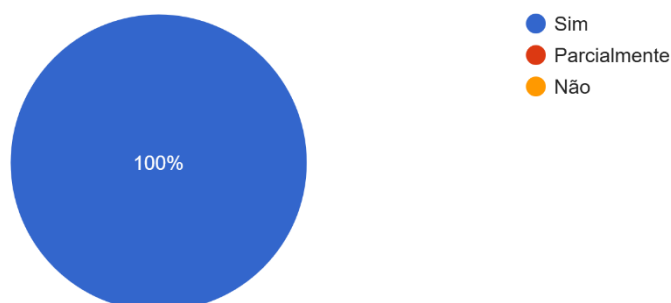
**Fonte:** Dados da pesquisa.

O Gráfico 10 a seguir representa como os participantes avaliaram, na questão 2, o desenvolvimento do objetivo do curso, que foram: realizar, com os profissionais da rede, estudo teórico e prático sobre a PdM no Currículo Paulista, com ênfase no desenvolvimento da colaboração e da autoria; analisar criticamente os materiais de apoio ao Currículo Paulista, especificamente os que são voltados para o componente curricular de Língua Portuguesa, tendo em vista os pressupostos teóricos da PdM; proporcionar oportunidade de aperfeiçoamento contínuo para os profissionais da rede estadual; garantir ao público-alvo os conhecimentos fundamentais à sua prática profissional referente à implementação do Currículo Paulista.

**Gráfico 10** – Questionário B – questão 2

2. Você avalia que o objetivo do curso foi atingido?

14 respostas



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Todos os participantes avaliaram que os objetivos foram atingidos. A recepção positiva dos docentes à iniciativa da DER em proporcionar uma formação específica

sobre a PdM não nos isenta de fazermos algumas reflexões sobre a qualidade do curso que ofertamos. Por se tratar de uma 1ª edição e abordar materiais inéditos elaborados pela SEDUC-SP, acreditamos que ainda possa ter ficado alguma lacuna na formação. Frisamos que não foi, em hipótese alguma, nossa intenção atender a todas as necessidades formativas em relação à teoria estudada, dada a extensão do curso (apenas 45h) e as suas condições (ser uma ação pontual, não continuada). Obviamente, que esta pergunta não capta uma avaliação completa, por isso nos comprometemos a olhar para esta avaliação no conjunto, especialmente as respostas dissertativas, para repensarmos as necessidades de formação ainda não atendidas em relação à PdM.

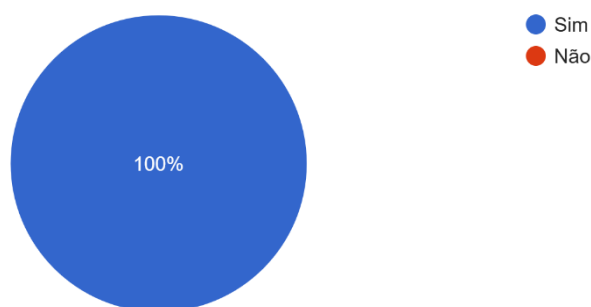
Em relação à teoria tratada no curso, o primeiro módulo propiciou, primordialmente, a leitura e a discussão do Manifesto do GNL na íntegra, traduzido para o português e publicado na Revista “Linguagem em Foco” (UECE) em 2021. A maioria dos participantes manifestou que foi a primeira vez que leu o texto integralmente. Quanto à prática, foram propiciadas atividades individuais de leitura e análise das atividades do “Currículo em Ação”, com foco em identificar os movimentos pedagógicos propostos pelo GNL; estudo de caso sobre a aplicação das atividades; e produções de textos multimodais, de forma colaborativa, sobre planejamento das atividades de produção textual dos três materiais didáticos (Currículo em Ação; MAPPA, Aprender Sempre).

Passaremos às questões que se relacionam diretamente ao nosso objetivo de análise: verificar se os professores apresentam novas percepções, após a realização do curso, sobre a PdM inserida nos materiais didáticos e na própria formação. O Gráfico 11 representa as respostas dadas à questão 3.

### Gráfico 11 – Questionário B – questão 3

3. Os conteúdos abordados estavam alinhados com as suas necessidades práticas, considerando o trabalho com os materiais de apoio ao Currículo Paulista?

14 respostas



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Todos os professores apontaram que o curso se alinhava às necessidades, o que já era esperado, pois as atividades práticas foram totalmente elaboradas a partir dos materiais didáticos mais utilizados pelos professores. Sobre essa questão, solicitamos uma justificativa a respeito desse alinhamento, cuja respostas estão presentes no Quadro 42 a seguir. A cor verde representa correlação entre as respostas dos participantes.

### Quadro 42 – Questionário B – questão 3

|      |  |
|------|--|
| SP01 | Os conteúdos estavam alinhados as minhas necessidades, pois pude sanar as dúvidas e aprender um pouco mais sobre os multiletramentos.  |
| SP02 | Estavam alinhados por proporcionarem <b>momentos de reflexão e estudo sobre novos gêneros</b> , até então desconhecidos.   |
| SP03 | Em partes, visto que <b>alguns conteúdos estão dentro da proposta dos multiletramentos, mas muitos temas eu não consegui ver uma possibilidade de se utilizar essa didática</b> .  |
| SP04 | Porque as <b>propostas de realização de atividades</b> , embora complexas, <b>contemplavam assuntos pertinentes ao nosso contexto escolar</b> .  |
| SP05 | Embora eu esteja fora da sala de aula, estou em contato direto com os professores de Linguagens, e pelos estudos dos materiais pude observar que as atividades eram do Currículo em Ação, <b>as atividades foram abordados de forma mais aprofundada</b> . |
| SP06 | pois através dos estudos dos conteúdos observamos e entendemos melhor a organização do currículo.  |
| SP07 | Porque conhecer e entender sobre multiletramentos é fundamental para o trabalho em sala de aula.   |
| SP08 | Porque à partir das leituras e estudos, compreende-se melhor <b>a organização e funcionalidades do Currículo Paulista</b> .  |
| SP09 | Estavam alinhados o curso x <b>material pedagógico</b>   |
| SP10 | Porque <b>nos ajudou como professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento</b> , execução e avaliação nos apresentam  |

|      |   |
|------|---|
| SP11 | Os conteúdos abordados durante o curso, foram de extrema contribuição para o planejamento das atividades em sala de aula, haja visto que é de extrema importância [importância] esse novo conhecimento para nos aprimorar diante a era digital. |
| SP12 | Pois foram abordadas práticas de sala de aula.  |
| SP13 | Porque muitas atividades do Currículo levam em conta os multiletramentos e precisamos de formação para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades.  |
| SP14 | Aprofundam as práticas[práticas] pertinentes ao desenvolvimento do currículo.   |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O conjunto de respostas indica que os professores compreendem a PdM como uma ferramenta essencial para decifrar a complexidade organizacional do CP, ou seja, como desenvolver as competências e habilidades previstas para o componente. Para os participantes, a perspectiva dos multiletramentos não é apenas um conceito abstrato, mas uma necessidade prática que permite a exploração de novos gêneros textuais e digitais: SP02 “Estavam alinhados por proporcionarem momentos de reflexão e estudo sobre novos gêneros, até então desconhecidos”.

Essa compreensão revela que os professores enxergam a PdM como uma chave para compreender as intencionalidades didáticas que estão no bojo das atividades nos materiais de apoio, eixo das orientações práticas, o que pode impulsionar a transição de uma aplicação mecânica do material para um entendimento mais profundo, o que só é possível pela formação e planejamento. São evidências disso as respostas de: SP08 “Porque à [a] partir das leituras e estudos, compreende-se melhor a organização e funcionalidades do Currículo Paulista”; SP13: “Porque muitas atividades do Currículo levam em conta os multiletramentos e precisamos de formação para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades”.

A resposta de SP10: “Porque nos ajudou como professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação nos apresentam” apresenta a visão de que o professor é *designer* do currículo (GNL, 1996), e sua atuação está no planejamento e na execução das atividades.

Por outro lado, as respostas evidenciam que essa compreensão está fortemente atrelada à necessidade de uma *instrução explícita* direcionada ao próprio docente, uma vez que a complexidade do material exige momentos de reflexão e estudo para que a teoria se transforme em prática de sala de aula. São evidências disso: SP04: “Porque as propostas de realização de atividades, embora complexas, contemplavam assuntos pertinentes ao nosso contexto escolar” e SP03: “Em partes, visto que alguns conteúdos estão dentro da proposta dos multiletramentos, mas

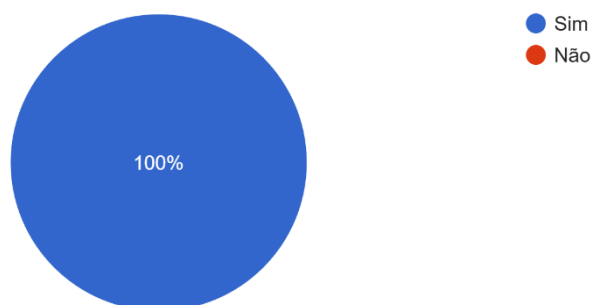
muitos [muitos] temas eu não consegui ver uma possibilidade de se utilizar essa didática". Nessas respostas, temos a percepção de um participante que afirma que a PdM pode dar conta do contexto escolar (SP04), enquanto outro participante ainda está processando essa teoria como visão teórico-metodológica (SP03). Mesmo após as reflexões teóricas e práticas, temos a presença da opinião de que os multiletramentos seria algo externo, algo a mais para o professor planejar, e não uma mudança nos objetos de ensino e na metodologia de trabalho com a produção de textos, a virada multissemiótica (Mafra, 2024).

Perguntamos aos cursistas se as atividades de produção realizadas durante o curso haviam contribuído para a compreensão sobre como colocar em prática a PdM. O Gráfico 12 representa a opinião dos professores a respeito disso.

**Gráfico 12** – Questionário B – questão 19

19. Você considera que as atividades de produção contribuíram para a compreensão sobre como desenvolver a Pedagogia dos Multiletramentos na prática?

14 respostas



**Fonte:** Dados da pesquisa.

A maioria dos participantes apontou que esse tipo de atividade contribuiu com a compreensão. Abaixo no Quadro 43 apresentamos as justificativas dadas à resposta. A cor verde representa correlação entre as respostas dos participantes.

**Quadro 43** – Questionário B – questão 19 - dissertativa

|      |   |
|------|---|
| SP01 | Porque foi um momento de trabalhar em grupo e colocar a "mão na massa".   |
| SP02 | As atividades proporcionaram que vivenciássemos, na prática, os conteúdos abordados.o   |
| SP03 | Deu para aprender as diferentes formas que um mesmo conteúdo possa a ser lecionado, ao mesmo tempo que contribui para um maior aprendizado do aluno |

|      |  |
|------|--|
| SP04 | Porque todas as atividades propostas, de alguma forma, propuseram trabalhar com diferentes tipos de textos, mídias, proporcionando um trabalho com variedades comunicativas.         |
| SP05 | Fez com que nos aprofundássemos nas abordagens das atividades.   |
| SP06 | Entender as etapas da Pedagogia dos multiletramentos faz com que compreendamos a importância de cada etapa do processo.  |
| SP07 | São atividades que podem ser propostas nas salas de aula   |
| SP08 | Sim, totalmente, pois a cada passo compreendemos a importância de desenvolver a prática.   |
| SP09 | Estavam alinhadas  |
| SP10 | Porque nos deixou globalizado e tecnológico  |
| SP11 | Tudo que fazemos na prática é melhor compreendido.   |
| SP12 | Tudo que fazemos na prática possibilita um melhor entendimento.  |
| SP13 | Porque nos coloca no papel de produtores dos textos, fazendo com que consigamos compreender a dimensão das dificuldades e dos avanços do processo pelo qual os alunos também passam. |
| SP14 | Propiciaram a experiência, direcionando o trabalho prático.  |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A compreensão dos professores sobre a PdM na prática faz menção aos conceitos de *prática situada* e de *prática transformada*, conforme proposto no Manifesto do GNL. Ao destacarem termos como "mão na massa" (SP01) e a vivência dos conteúdos (SP02), os docentes demonstram que a apropriação da teoria ocorre de forma mais eficaz quando eles próprios ocupam o lugar de “*designers* de significados”. Essa percepção alinha-se à premissa do Manifesto de que a aprendizagem não é apenas um processo mental, mas uma prática social inserida em contextos de ação.

Além disso, as respostas evidenciam que os professores relacionam a PdM à processos de aprendizagem pelo *design*. Ao afirmarem que o curso os colocou no "papel de produtores de textos" (SP13), os sujeitos participantes indicam ter compreendido a dimensão processual da criação multimodal. Esse entendimento é fundamental, pois, segundo o GNL (1996), o *design* não deve ser associado ao sentido estrutural de “gramática”, mas o fornecimento de uma metalinguagem que permita aos sujeitos entenderem as etapas do processo (SP06). Assim, a prática no curso serviu como um laboratório para que os docentes vislumbrassem a viabilidade de aplicar os movimentos da PdM em suas próprias salas de aula, as etapas da PdM (SP 06).

Essas evidências nos levam a interpretar que os professores, a partir do curso, iniciam uma transição na forma de identificar a presença da PdM nos materiais que utilizam diariamente. Mas, algumas respostas ainda trazem silenciamentos e contradições, o que pode estar relacionado a alguma lacuna no desenvolvimento dos objetivos da formação, anteriormente citada nas reflexões acerca da questão 2. São exemplos de resposta com silenciamentos: SP09: “Estavam alinhadas”; SP10: “Porque nos deixou globalizado[s] e tecnológico[s]”; SP11: “Tudo que fazemos na

prática é melhor compreendido”; SP12: “Tudo que fazemos na prática possibilita um melhor entendimento”. Entendemos que a teoria e prática são indissociáveis no processo de formação e aprendizagem, contudo, nos preocupa a afirmação máxima, sem uma justificativa sobre qual aspecto prático possibilitou mais aprendizado. Nos preocupa ainda se a compreensão sobre esse aspecto seja em relação a uma superioridade da prática em relação à teoria, pois prática sem embasamento teórico pode revelar um ato vazio. Por fim, o comentário sobre o favorecimento da formação globalizada e tecnológica de SP10 também é uma justificativa que não se relaciona diretamente à pedagogia do *design*, mas a uma formação mais técnica, focada nos aparatos tecnológicos.

Passamos à questão 21: “Você compreendeu, durante o curso, como é possível você colocar em prática a Pedagogia dos Multiletramentos, utilizando os materiais de apoio do Currículo Paulista? Exemplifique” teve 12 respostas que foram colocadas no Quadro 44 a seguir. A cor verde representa correlação entre as respostas dos participantes.

**Quadro 44** – Questionário B – questão 21

|      |   |
|------|---|
| SP01 | É um desafio, porém me sinto um pouco mais preparada para colocar em prática a Pedagogia dos multiletramentos. Observei a importância de planejar muito bem a aula, colocar o aluno como protagonista da aprendizagem, as comandas precisam estar clara, o professor precisa compreender bem o que está solicitando, oferecer uma gama de informações a cerca do tema e adaptar algumas atividades para a realidade da turma e/ou escola.         |
| SP02 | Acredito que sim, é possível solicitar aos alunos várias atividades do tipo, como criação de padlet, podcast, entre outros.   |
| SP03 | Sim, um exemplo disso é ao trabalhar com o gênero notícia os alunos não precisam apenas ficar focados na parte teórica e interpretativa do gênero, eles podem eles mesmo fazer uma reportagem ou até mesmo um podcast, de modo ao conteúdo ficar mais lúdico e interativo.  |
| SP04 | Sim. O currículo traz essa proposta, proporcionando uma ampliação desse trabalho, ou seja, o professor pode estar fazendo alguma adequação caso necessário.   |
| SP05 | Através das atividades que foram abordadas no curso, ficou bem mais claro como o Currículo em ação, como elaborar podcast, padlet, site entre outros.   |
| SP06 | Sim, uma vez que ele colabora com a prática e trás atividades que permitem ser adaptadas para a pedagogia dos multiplamente como por exemplo as variedades da língua onde podemos trabalhar com memes ou até mesmo outros gêneros digitais.   |
| SP07 | Sim, dentre várias possibilidades podemos citar a produção de um podcast ou outro texto.  |
| SP08 | Sim, pois com a prática e atividades permitiram a compreensão da pedagogia dos multiletramentos e como adaptar as variedades linguísticas explorando novos gêneros, principalmente, os gêneros digitais.  |
| SP09 |   |
| SP10 | Compreendi que com o curso da Pedagogia dos Multiletramento aprendi a capacidade de identificar, interpretar, criar e comunicar significado por meio de uma variedade de formas de comunicação, como a visual, oral, corporal, musical e alfabética. Também que o contexto das aprendizagens é um dos princípios do Currículo Paulista: “A construção e a consolidação do conhecimento científico devem, sempre que possível, estabelecer relação |

|      |  |
|------|--|
|      | com as experiências vivenciadas pelos estudantes nos diversos espaços que constituem sua vida e seu cotidiano.   |
| SP11 | Na prática se torna mais fácil e compreensível de como se aplicar esse método em sala de aula.   |
| SP12 | Ao pedir a criação de padlet, e-mail, podcat, por exemplo, estamos produzindo atividades que estão voltadas inteiramente para a Pedagogia do Multiletramento.  |
| SP13 | Sim, por meio de atividades que considerem as múltiplas linguagens, com o intuito de inserir os jovens na sociedade contemporânea, por meio da utilização de sugestões do próprio material: análise crítica de vídeos do Youtube, utilização de plataformas como Padlet, Google sites, podcasts... |
| SP14 |  |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

As respostas revelam que os professores compreenderam a PdM como um exercício de protagonismo discente, por meio da produção de gêneros digitais. Para os docentes, a aplicação da PdM por meio do CP manifesta-se na substituição de textos em que predominam a modalidade escrita por produções multimodais, como a criação de *podcasts*, *padlets* e *sites* (SP02, SP05, SP12). Essa percepção indica que os professores interpretam a PdM como “um método” de tradução do currículo para a “era digital”, focando na produção de novos *designs* como forma de modernizar a prática de sala de aula.

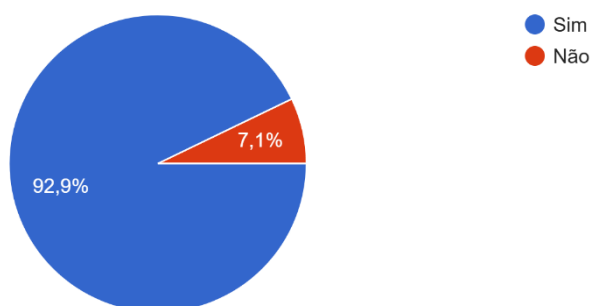
Entretanto, as respostas também apontam para uma compreensão relevante sobre a necessidade de mediação e adaptação contextual, aproximando-se dos conceitos de *prática situada* e *instrução explícita*. Os docentes destacam que o sucesso da aplicação depende de um planejamento rigoroso e da clareza nas “comandas” (SP01), além da sensibilidade para adaptar as propostas à realidade da escola (SP06). A fala do SP10 representa uma conexão do conceito de PdM aos princípios do CP, reconhecendo que a construção do conhecimento deve estabelecer relações com as experiências vivenciadas pelos estudantes. Assim, a percepção dos professores é de que os multiletramentos exigem uma mudança na postura docente, que dará mais significados às múltiplas formas de comunicação— visual, oral e alfabética — visando a inserção crítica do jovem na sociedade contemporânea (SP13).

O Gráfico 13 representa as respostas dadas à questão 22:

Conforme o Currículo Paulista de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2019, p. 105-106) apresenta, um conceito-chave na Pedagogia dos Multiletramentos é de *designer*. “Essa perspectiva possibilita a professores e estudantes saírem do papel de receptores e passem a ser também produtores de conhecimento significativo, não só dentro da escola, mas atingindo a comunidade como um todo.” Após a realização do curso, você considera que é possível alunos e professores assumirem esse papel?

### Gráfico 13 – Questionário B – questão 22

22. Conforme o Currículo Paulista de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2019, p. 105-106) apresenta, um conceito-chave na Pedagogia dos Multiletramentos é que alunos e professores assumirem esse papel?  
14 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos cursistas afirma ser possível alunos e professores assumirem o papel de *designers*. Para essa questão, tivemos 12 justificativas, representadas no Quadro 45 abaixo. A cor verde representa correlação entre as respostas dos participantes.

### Quadro 45 – Questionário B -questão 22 - dissertativa

|      |  |
|------|--|
| SP01 | Diante das novas perspectivas do mundo letrado, globalizado, tecnológico o aluno precisa ser o protagonista da aprendizagem significativa e o professor é o facilitador da aprendizagem.r                                  |
| SP02 | A princípio, assustei-me com as atividades, mas depois, com a ajuda do grupo, percebi que todos podem, tornando a aprendizagem um acontecimento social e significativo, pois pude praticar o conteúdo.                     |
| SP03 | Pois através da diversidade de atividades é possível a formação de um cidadão mais empenhado e engajado com sua comunidade e ao seu redor, através de diferentes perspectivas se utilizando de ferramentas do seu tempo.   |
| SP04 | A proposta é para que os alunos sejam seres pensantes, críticos e atuantes. Que saibam utilizar todo tipo de ferramentas educacionais, propiciando assim, um trabalho dinâmico.  |
| SP05 | Porque os alunos passam a ser produtores e os professores os mediadores do conhecimento, inserindo assim os alunos nas novos meios de linguagem e comunicação.   |
| SP06 | pois com a pedagogia dos multiletramentos ambos conseguem fazer uma grande troca de conhecimento uma vez que a internet 3.0 o discente é mais habituado e acaba por ensinar o docente.                                     |
| SP07 | Porque possibilita o reconhecimento do indivíduo como produtor de saberes, que são criados e recriados através dos diferentes meios de comunicação.  |
| SP08 | Sim, portanto, com a pedagogia dos multiletramentos, ambos conseguem fazer uma grande troca de conhecimento, já que a internet 3.0 possibilita isso, fornecendo ao discente estar mais preparado e habituado para ensinar. |
| SP09 |  |

|      |   |
|------|---|
| SP10 | Porque o professor também deve ter o papel de aluno: deve aprender ao passo que ensina. Professor e alunos devem compartilhar os princípios éticos e a proposta de ensino que vai nortear essa perspectiva de ensino aprendizagem como um processo dialógico. |
| SP11 | Vejo esse conceito de designer sendo um incentivando a criação, ampliando a prática do conhecimento e sua conexão com a comunidade, para a formação de indivíduos capazes de contribuir ativamente dentro da sociedade.                                       |
| SP12 | Porque a "mão na massa" é muito importante para a aprendizagem.   |
| SP13 | Porque somos seres sociais e, no cenário atual, de múltiplas linguagens, somos também produtores de conhecimento, o que nos permite atuar em sociedade de maneira significativa.  |
| SP14 |   |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os professores parecem ter compreendido o papel de *designer* como uma transição da recepção passiva para a produção ativa, embora ainda demonstrem uma tendência a interpretar essa função sob a ótica do "protagonismo" e da "mediação" tecnológica. Ao afirmarem que "os alunos passam a ser produtores e os professores os mediadores do conhecimento" (SP05), os docentes alinham-se à premissa do GNL de que o *designer* não apenas consome, mas transforma *designs disponíveis* em novos significados (*redesigned*). A percepção de que a aprendizagem é um "acontecimento social" (SP02) e que o conhecimento é "criado e recriado" (SP07) revela que os professores captaram a natureza dialógica da autoria multimodal, onde a autoridade do saber e as experiências são compartilhadas entre docente e discente (SP06, SP08).

Por outro lado, nota-se que a compreensão do "*professor-designer*" está fortemente vinculada à ideia de ser um "facilitador" ou "mediador" (SP01, SP05), o que pode indicar uma sutil resistência ou uma insegurança em assumir-se também como um produtor de sentidos. Enquanto o Manifesto do GNL propõe que o *designer* atue na "engenharia" da comunicação para intervir socialmente, alguns professores ainda limitam esse papel ao uso de ferramentas da "internet 3.0" ou ao ato de colocar a "mão na massa" (SP12). No entanto, o reconhecimento de que o papel de *designer* promove a formação de um "cidadão engajado" (SP03) e que o processo é inerentemente ético e dialógico (SP10) demonstra que os professores começam a vislumbrar o *designer* como um agente social, capaz de produzir conhecimento que extrapola os muros da escola e atinge a comunidade.

Após as análises, podemos confirmar a hipótese de que o CP adere à PdM em sua dimensão conceitual, mas falha em sua didatização. Embora o documento incorpore gêneros digitais e multimodais, ele o faz de maneira "escolarizada", tratando

o meme, o *vidding* e o *podcast* como meros suportes para verificar a compreensão de conteúdo. Essa lacuna na didatização manifesta-se na ausência de uma *instrução explícita* que forneça aos estudantes a metalinguagem necessária para o domínio das gramáticas visuais, sonoras, sensoriais, resultando em produções que, embora tecnológicas, carecem de profundidade crítica e consciência semiótica sobre o processo de *redesigned*.

As percepções dos professores revelam que a PdM tem sido interpretada pela modernização tecnológica do "fazer" pedagógico, muitas vezes confundida com o simples uso de ferramentas digitais ou metodologias ativas. Os docentes, após o curso, reconhecem a importância de colocar o aluno como "protagonista" e "designer", mas sentem uma profunda insegurança quanto ao "como" realizar a transposição da linguagem escrita para a audiovisual. O silenciamento e as respostas vagas em relação à metalinguagem indicam que, para os professores, a PdM é vista como uma diretriz normativa — algo que "está no material" — mas que ainda não alterou seu "fazer pedagógico" devido à carência de formações que foquem na construção de sentidos (*designing*) do *design* multimodal e não apenas em passos procedimentais/técnicos.

Por fim, a PdM é ecoada para os professores no currículo apresentado como um campo de tensões entre a prescrição e a realidade. Enquanto o material propõe um "enquadramento crítico" por parte dos estudantes, ele oferece pouca ou nenhuma instrução sobre os efeitos de sentido sobre escolhas éticas e estéticas e como operam os *designs* na era do "saber-fluxo" (Pinheiro, 2016).

O resultado é um eco distorcido: o currículo pede inovação, mas o professor, sem o respaldo de uma didatização coerente, acaba utilizando a tecnologia como um acessório para tarefas escolares tradicionais. Para que a PdM fosse plenamente incorporada ao currículo, seria necessário a extrapolação das atividades sobre a superfície temática e o fornecimento de instrumentos (formativos/ de aprendizagem) para que tanto professores quanto alunos atuassem como *designers* críticos, capazes de transformar os significados disponíveis em intervenções sociais autênticas fora do contexto avaliativo escolar. Mas, para isso, é preciso ir além das habilidades e competências, que tendem a fragmentar o processo de aprendizagem, engessar a atuação do professor. O objetivo deve ser centrado em formar pessoas capazes de se comunicar por meio de variados sistemas de significação em diversos contextos e culturas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Pinheiro (2017) questiona “Por que escrever (mais) um livro sobre multiletramentos?”, iniciamos essas reflexões finais com uma pergunta que reformulamos a partir desta e que ecoou em nós durante o percurso desta pesquisa “Por que produzir (mais) uma tese sobre multiletramentos?”. Ao passo que Pinheiro (2017) nos provocou, Ribeiro (2020) nos motivou a descobrir se “um novo discurso revisto” ou a PdM absorvida pelos campos da Educação e da Linguística no Brasil tem resultado em novas práticas: “Podemos, não sem corar, dizer que nossos discursos mudaram, mas as práticas reais, com aprendizes e professores reais [da educação pública], não?”. (p. 16). É isso que buscamos responder com esta pesquisa.

A presente investigação permitiu diagnosticar a complexa teia de tensões que envolve a transposição da PdM para o Currículo Paulista (2019-2023), elaborado após a BNCC (BRASIL, 2018). Nossa hipótese era que os preceitos teóricos do Manifesto do GNL estavam explícitos no currículo prescrito, documentos curriculares denominados de Currículo Paulista (São Paulo, 2019a; 2020), mas a sua didatização apresentava lacunas. Isso era um fato perceptível ao observarmos, em nosso contexto profissional, as experiências dos professores de língua portuguesa com o currículo apresentado, os cadernos Currículo em Ação e MAPPA utilizados na rede de ensino de 2020 a meados de 2023.

Em parte, isso é um reflexo da forma como o currículo prescrito incorporou o discurso do Manifesto. Ao mesmo tempo em que ele prega uma mudança de perspectiva no trato com o texto e na prática de produção de textos, os documentos curriculares, tanto do EF quanto do EM, omitem os quatro movimentos pedagógicos. Isso causa um impacto: a pedagogia do *design*, desarticulada dos princípios pedagógicos, não se configura “uma pedagogia” dos multiletramentos e escamoteia as práticas com os novos *designs* inseridos no currículo, direcionando o ensino para a “lógica de consumo” desses *designs* descolados de uma perspectiva crítica.

É nesse sentido que chegamos à interpretação da primeira categoria definida nos procedimentos analíticos: A PdM incorporada no *currículo prescrito*. As evidências documentais confirmam que o Currículo Paulista opera uma adesão discursiva ao Manifesto do GNL (1996). O objetivo de identificar a presença da PdM no nível prescritivo de concretização curricular revelou que os documentos assumem a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural na estrutura de suas

competências e habilidades, como eixos epistemológicos da área de Linguagens e do componente de Língua Portuguesa. Contudo, essa adesão é predominantemente retórica: o currículo reconhece o *design* e a multimodalidade e coloca como necessária a mudança dos papéis de professores e alunos como *designers*, mas não explicita quais processos de aprendizagem e quais movimentos metodológicos são responsáveis por essa alteração no paradigma do ensino de produção textual. De forma semelhante à BNCC, estabelece competências e habilidades, que são objetivos de aprendizagem que os estudantes devem alcançar, com isso, o discurso sobre a prática no currículo se centra no que o aluno deve aprender, mas não como o professor poderá traçar caminhos no ensino para que os alunos aprendam.

Ao analisarmos tanto a fundamentação teórica dos documentos curriculares quanto as suas competências e habilidades da área de Linguagens e de Língua Portuguesa, que seriam os direcionamentos práticos, notamos que a adesão ao discurso do GNL se encontra explícita (por meio de intertextualidades como a citação e a referência) na teoria, no que concerne a uma justificativa na mudança dos objetos de ensino. Já nas competências e habilidades, que são os textos que trazem os processos de aprendizagem, os contextos e os objetos de conhecimento, a aprendizagem pelo *design* e os quatro movimentos metodológicos são pulverizados de forma implícita (identificados apenas por alusão).

Se considerarmos, de forma isolada, apenas o primeiro nível de concretização curricular, poderíamos até argumentar que esse quadro não seria um problema, visto que a PdM está incorporada tanto na parte teórica quanto na prática. No entanto, a concepção de currículo a qual nos filiamos não se encerra nessa prescrição de conteúdos, habilidades e competências. Currículo é um sistema que abrange diversas instâncias educacionais e diversos agentes. Por isso, para descobrirmos se, de fato, a PdM está incorporada no currículo, investigamos outros níveis de concretização curricular: o *currículo apresentado* e o *currículo moldado*, aqui nesta pesquisa, representados pelos materiais didáticos de apoio ao Currículo Paulista e pela interpretação que os professores de língua portuguesa apresentam sobre a PdM a partir de suas experiências com esses materiais e durante a formação continuada que a SEDUC-SP oferece para aperfeiçoar a sua atuação como profissionais da rede estadual.

A PdM concretizada no *currículo apresentado*, nossa segunda categoria analítica, demonstra que os princípios pedagógicos presentes no Manifesto sofreram

um "reducionismo técnico". Essa descoberta, não surpreendente, revela que os materiais didáticos produzidos e disponibilizados pela SEDUC-SP tendem a converter gêneros digitais em objetos de análise estrutural, mais centrada no *design* escrito. Quando as outras linguagens são consideradas, nas amostras analisadas, elas são tratadas de forma desarticulada, causando um esvaziamento no processo de construção de sentidos das diversas linguagens (o trabalho com a multimodalidade), afetando sobremaneira o ciclo de produção do conhecimento do *design* (*designs* disponíveis, *designing*, *redesigned*). Como o processo de construir sentidos (*designing*, *instrução explícita* e *enquadramento crítico*) (Pinheiro, 2016; Tílio, 2021) não é centralizado, esvazia-se também o papel do estudante como *designer* ativo de significados para um mero consumidor de conteúdos multimodais.

A ausência de um posicionamento explícito teórico-metodológico do currículo nas (poucas) orientações que os materiais direcionam aos professores para o planejamento de suas aulas gera a impressão de que é necessário incluir os gêneros digitais da cultura do estudante como uma forma de se aproximar dessa cultura e validá-la, mas essa ação poderá resultar em práticas que não comprometidas com as mudanças sociais ou o aprendizado. Em outras palavras, o *currículo apresentado* vai na contramão das propostas de Pinheiro (2016) e Tílio (2021) na qual a *prática situada* seria um ponto de partida e não o movimento didático "preferencial". Essa crítica parte do alerta do GNL (1996) de que um currículo centrado apenas na prática situada não favorece a formação de alunos críticos. O descuido com os movimentos da *instrução explícita* e do *enquadramento crítico* no *currículo apresentado* nos materiais atribuímos, em parte, pelo fato de o *currículo prescrito* compartimentalizar o processo de aprendizagem em habilidades e competências, que tendem a seguir um paradigma técnico e não uma aprendizagem cíclica. Por outro lado, falta o currículo problematizar e planejar como os movimentos didáticos poderiam operar nessas habilidades, se é que isso seria possível.

Nossa última categoria analítica, a PdM ecoada no currículo moldado, elaborada a partir dos dados gerados junto aos docentes da DER Piraju, revela uma lacuna entre a apropriação conceitual e a transposição didática. Embora os professores identifiquem a presença dos multiletramentos, reconheçam que se trata de um fundamento pedagógico do currículo e, portanto, não teria como desconsiderá-los em sua prática, a percepção geral aponta que ainda há uma confusão entre a PdM e o uso instrumental de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Esse fenômeno provavelmente também é causado pela fragmentação dos quatro movimentos pedagógicos (*prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada*) dos processos de ensino e aprendizagem.

Esse quadro se apresentou antes de um curso *online* que oferecemos a professores que se interessaram em saber mais como essa visão teórica estava incorporada no currículo. Após o curso, o grupo de docentes concluintes demonstra uma certa consciência sobre a implicação da PdM nos processos de aprendizagem, acentuando ainda mais o quadro de insegurança que os professores apresentam no planejamento das atividades do *currículo apresentado*, especialmente quando a visão começa a deslocar o seu papel de mediador, no sentido de “facilitador” ou simples “apoio” aos estudantes na produção de *designs* multimodais, para o papel de construtores de sentido e coautores do estudantes no processo de significação.

A hipótese central desta tese de que a "pedagogização" da PdM no estado de São Paulo sofre um processo de esvaziamento crítico na transição entre o *prescrito* e o *moldado* pôde ser comprovada nessas três categorias. As etapas de análise demonstraram que a opção do currículo em não enfatizar a ciclicidade pedagógica proposta pelo GNL, reforçada por pesquisadores brasileiros que produzem pesquisas há vários anos, impossibilita que a PdM, como está incorporada no currículo, seja um meio de formar cidadãos críticos para a sociedade contemporânea, que consigam se libertar de armadilhas e amarras que o mercado muitas vezes impõe. A inconsistência na transposição didática resulta num trabalho que, embora use o léxico da modernidade, mantém a lógica da instrução bancária (Freire, 1968).

Para encaminharmos essas reflexões a um fechamento deste trabalho, colocamos como necessárias algumas mudanças curriculares, para que a PdM deixe de ser um eco discursivo, uma epistemologia distanciada e se torne uma práxis educativa:

- a) Reestruturação do *currículo prescrito* de Língua Portuguesa: sem desconsiderar a BNCC, propomos que o eixo organizador dos objetos de aprendizagem seja alterado das Habilidades e Competências para os Campos de Atuação. Alinhados aos domínios da vida propostos pelo GNL (1996), esses campos abarcariam elementos complexos como discursos, práticas, gêneros, ideologias, tecnologias etc. Além disso, as práticas de linguagem podem ser facilmente articuladas aos processos de *design*. Portanto, além de centralizar os Campos de Atuação, o currículo deve flexibilizar as aprendizagens

essenciais. Isso garante ao professor autonomia real para escolher quais práticas de linguagem e processos priorizar, de acordo com objetivos situados em cada ano/série. Esses objetivos, construídos a partir dos Campos, superaríamos o caráter engessado e compartimentado das atuais Habilidades, ampliando o olhar para um processo de aprendizagem que capta muito mais do que ações isoladas do "saber fazer".

- b) Reestruturação da abordagem do *design* como Pedagogia no *currículo apresentado*: os materiais didáticos oficiais devem ser reformulados para integrar a multimodalidade e a diversidade cultural como eixos estruturantes, garantindo que o aluno aprenda a ler e produzir sentidos em múltiplas semioses, valorizando letramentos vernaculares e diversos, de forma integrada e crítica. Para isso, os materiais precisam considerar intencionalmente os movimentos pedagógicos propostos pela PdM, especialmente a partir das contribuições brasileiras de Rojo e Moura (2012); Pinheiro (2016; 2021); e Tílio (2021). Ademais, é urgente a coordenação responsável pela elaboração de materiais didáticos, considerar modelos baseados em estrutura didáticas menos fechadas, como os protótipos (Rojo, 2013), que possibilitem tanto alunos como professores exercerem o papel de *designers* nesse nível de concretização curricular.
- c) Formação docente continuada como praxiologia de *designer*: é preciso superar o modelo de capacitação puramente técnica por uma formação continuada que capacite o professor a atuar como *designer* de currículo, permitindo a autoria pedagógica em diálogo com as realidades locais, regionais e globais. Para isso, o diálogo entre teoria e prática deve ser uma constante. A troca de experiências entre professores de diversos locais do estado de São Paulo seria uma possibilidade para ampliar os conhecimentos e fortalecer a abordagem da diversidade cultural, defendida pelo GNL (1996), mas seria importante os professores serem incentivados a conhecer práticas de todo o Brasil, por meio de programas de formação federais, já que se tem a ideia de uma base comum na educação. Aproximar-se de exemplos de outros estados sobre como os currículos têm (ou não) incorporado a PdM, fortaleceria o diálogo e a construção de uma PdM brasileira. Além disso, é preciso que a PdM seja uma pauta contínua na formação de professores de Língua Portuguesa e não uma ação pontual.

- d) Equidade tecnológica e letramento crítico: O investimento em infraestrutura deve ser acompanhado por uma política de letramento crítico que permita a professores e alunos questionar as relações de poder e os interesses ideológicos subjacentes aos algoritmos e às mídias digitais.
- e) *Prática Transformada* como objetivo curricular: é necessário que os currículos culminem em intervenções sociais reais (*Redesigned*), onde a escola se torne um centro de produção de novos sentidos culturais e sociais, validando o papel do estudante como produtor ativo de conhecimentos em sua comunidade e em outros contextos.

Afinal, por que propor mais uma tese sobre multiletramentos? A resposta reside na constatação de que, na prática, pouco mudou. O Currículo Paulista ainda ecoa vozes dissonantes sobre a PdM entre o que se propõe na teoria e o que se realiza na prática. Retomando o poema que abre esta tese de doutorado, indagamos: que “filhos da época” o currículo brasileiro está gestando? Que futuros sociais serão possíveis com o atual modelo educacional? Longe de trazer respostas definitivas, voltar às bases da PdM e a pensadores como Paulo Freire é um ato político que nos permite concluir que as distorções de um discurso curricular subordinado à lógica do mercado negligenciam a construção de uma educação justa e igualitária, formando filhos de uma época menos política, cooptados por esses interesses.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE FILHO, P. **Pedagogia dos multiletramentos, currículo paulista e BNCC: (re)configurando paradigmas para a educação do século XXI**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2025.
- ALMEIDA, C. F. P. **Sentidos de ensino de Língua Portuguesa na BNCC e DRC/MT: uma abordagem sobre os discursos novos e multiletramentos**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), Rondonópolis, 2023.
- ALMEIDA, E. de M. **Anime Music Video (AMV), multi e novos letramentos: o remix na cultura otaku**. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, SP, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 10ª Edição. Campinas: Papirus Editora, 2023.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: das práticas aos objetos e habilidades. In: BUNZEN, C. (Org.) **Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro: críticas, possibilidades e desafios**. Recife: Pipa Comunicação, 2021. p. 107-141.
- BARBOSA, J. P; ROJO, R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, E. L; CRISTOVÃO, V. L. L; LOUSADA, E. (Org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes, 2019. p. 271-299.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, v. 5, p. 99-114, 2013.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.
- BRITO, J. N. de. **Discursos sobre multiletramentos no componente curricular Língua Portuguesa: da BNCC ao Documento Curricular Referencial da Bahia**. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2023.
- CARVALHO, A. P. L. de. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. 1ªed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2025.
- CAZDEN, C. *et al.* **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard

**Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf) Acesso em 11 jul. 25.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 20–32, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5572. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 26 mai. 2025.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramentos. Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 209-224, jan./jun.2007. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v25n01/v25n01a10.pdf> . Acesso em: 06 fev. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury Press, 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 76ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 13 mar. 2019.

GEE, J. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London: Falmer, 1996.

GOMES, C. O papel da elaboração de atividades aplicadas para a formação continuada docente. In: PINHEIRO, P. (Org.) **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola hoje**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2017, p. 247-268.

GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Trad. Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em 17 out 2024.

GUIMARÃES, T. D; PAULA, M. C de. Análise de conteúdo a partir de Moraes: abordagem metodológica. In: GUIMARÃES, T. D; PAULA, M. C de (orgs.). **Análise de conteúdo e análise do discurso**. São Paulo: Alexa Cultural/Manaus: Edua, 2022, p. 33-50.

HISSA, D. L. A.; SOUSA, N. O. A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 565-583, 2020. KALANTZIS, M; COPE. B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KENNY, W. R; GROTELUESCHEN, A. D. Making the case for case study. In: **Occasional Paper**, Illinois University Press, 1980.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 47-70.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, [S. l.], v. 32, n. 53, p. 1–25, 2007. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 3 fev. 2026.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B. *et al.* O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 63, n. 1, p. 240–254, jan. 2024.

KOCH, I. G. V; BENTES, A. C; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New Literacies**. New York: Open University Press, 2011.

MACEDO, E. “A Base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MAFRA, G. M. **Letramentos na base nacional comum curricular (BNCC) do ensino fundamental**: uma análise do trabalho educacional prescrito. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em: Interfaces entre Língua e Literatura, 2020.

MAFRA, G. M.; SEMECHECHEM, J. A.; MELLO, C. J. de A. Conceitos de letramento(s) na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 406–430, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2113>. Acesso em: 12 jan. 2026.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. de. A Pedagogia dos Multiletramentos: intersecções entre abordagens didáticas, processos de conhecimento e *design* em materiais didáticos. In: PINHEIRO, P.; AZZARI, E. F. (orgs.). **Multiletramentos na escola por meio da hipermídia – Volume 2**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

MAFRA, G. M. Da era da composição à era do *design*: o ensino de produção de textos. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 13, p. e02402, 2024. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/5651>. Acesso em: 3 fev.

2026.MELLO, S. A. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul. – dez. 2010.

MERRIAM, S. B. **Case study research in education**, San Francisco, Jossey Bass, 1988.

MOITA LOPES, L. P. da. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de língua no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 83-93.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª Edição. São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, P. A. Sobre O Manifesto 'a Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social futures' – 20 Anos Depois. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, vol. 55, nº 2, novembro de 2016, p. 525-30. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em 21 abr. 25

PINHEIRO, P. Por que escrever (mais) um livro sobre multiletramentos? In: PINHEIRO, P (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017, p. 7-26.

PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021, p. 11-19.

PINHEIRO, P. Multiletramentos no embate entre a defesa e a resistência a novas tecnologias na escola: alguns apontamentos. In: BARBOSA, J. P; ROCHA, C. H; MOURA, E (Orgs.). **Letramentos e linguagens em movimento: *festschrift* para Roxane Rojo**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 87-107.

POLIZELI, R. C. A. **Do currículo prescrito aos mediadores: currículo paulista e os cadernos currículo em ação de língua portuguesa - ensino fundamental anos finais**. 2023. (261 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em:

<https://hdl.handle.net/20.500.12733/12567>. Acesso em: 21 abr. 2025.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 9, p. e02011, 2020. DOI: 10.22297/2316-17952020v09e02011. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 21 abr. 2025.

ROJO, R. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C; FINOTTI, L. H. B; MESQUITA, E. M. C. de. (Org.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 09-43.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA; E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Moita-Lopes, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo, SP: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013, pp. 163-196.

ROJO, R; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: Secretaria da Educação (SEE), 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2ª Edição. São Paulo: Secretaria da Educação (SEE), 2011. 260 p. disponível em:

<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf> Acesso em 17 out 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico. São Paulo: Secretaria da Educação (SEE), 2009. Disponível em: [https://saesp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia\\_2019.pdf](https://saesp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia_2019.pdf) Acesso em 17 out. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo – Executivo, 2016. Disponível em: < <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20160709&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1> >. Acesso em: 15/01/23.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**: etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC, UNDIME, 2019a. Disponível em: < <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf> > Acesso em: 15/01/2023

SÃO PAULO (estado). **Plano Estratégico 2019-2022**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019b. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022\\_final-5-min.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Plano-estrategico2019-2022_final-5-min.pdf) Acesso em 17 out 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**: etapa Ensino Médio. São Paulo: SEDUC, UNDIME, 2020. Disponível em: < <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> > Acesso em 15/01/2023.

SÃO PAULO (Estado). **Documento orientador**: implementação do Novo Ensino Médio. Versão 1. São Paulo: SEDUC-SP, 2021.

SÃO PAULO (estado). **Currículo em Ação**: Língua Portuguesa. Ensino

Fundamental Caderno do Professor Anos Finais 1º semestre. São Paulo: SEDUC-SP, 2023a.

SÃO PAULO (estado). **Currículo em Ação**: Linguagens e suas tecnologias. 3ª série Ensino Médio Caderno do Professor 1º semestre. São Paulo: SEDUC-SP, 2023b.

SÃO PAULO (estado). **#SeLigaNaMídia**: Linguagens e suas Tecnologias. Linguagens, câmera e ação! MAPPA – Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento, Unidade Curricular 4. São Paulo: SEDUC-SP, 2023c.

SÃO PAULO (estado). Resolução Seduc nº 111, de 06 de dezembro de 2024. Dispõe sobre as funções de Professor Especialista em Currículo e Coordenador de Equipe Curricular e dá providências correlatas. São Paulo (estado): Seduc-SP, 2024. Disponível em:

<https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao09122024125626RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%20111.%20DE%2006%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202024.pdf> Acesso em 10 jan. 25.

SEDATA, **XXI Seminário de Dissertações e Teses em Andamento**, 2022, Londrina, PR. Caderno de resumos [do] XXI Seminário de Dissertações e Teses em Andamento – SEDATA [livro eletrônico]. Londrina: UEL/PPGEL, 2022. Disponível em:

[http://www.uel.br/eventos/sedata/pages/arquivos/SEDATA%202022/Caderno%20de%20Resumos%20-%20Sedata%202022%20\(v%203\)%20-%20\(com%20lista%20de%20discentes%20colaboradores%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o\).pdf](http://www.uel.br/eventos/sedata/pages/arquivos/SEDATA%202022/Caderno%20de%20Resumos%20-%20Sedata%202022%20(v%203)%20-%20(com%20lista%20de%20discentes%20colaboradores%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o).pdf) Acesso em 29 out. 25.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, K. A. da; MORGAN, B.; MONTE-MOR, W. Refletindo sobre a Educação Linguística Crítica e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 254–260, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2146. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2146>. Acesso em: 3 fev. 2026.

SILVA, S. B. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 95-113.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.) **Lingüística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002a, p. 155-177.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008> Acesso em 21 abr. 25

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARILDES, M; CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p. 55- 67.

STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. In: **Educational Researcher**, n.2, v. 7, fev. 1978.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Social literacies**: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5(2), p. 77-91. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, B. V. **Literacy and Multimodality**. STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars Laboratório SEMIOTEC, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil, 2012.

TAKAKI, N. H.; QUEIROZ, L. Orientações freireanas nas políticas curriculares e pesquisas de língua/linguagens . **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 288–311, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2134. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2134>. Acesso em: 3 fev. 2026.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33–42, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 3 fev. 2026.

TIROLI, L. G.; DE JESUS, A. R. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–24, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20732>. Acesso em: 4 fev. 2026.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B; MATENCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.p. 41-64.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

YIN, R. K. **Case study research**. Newbury Park, CA, Sage, 1988.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

Questionário aos professores de Língua Portuguesa, que atuam na Diretoria de Ensino de Piraju

1. Selecione a unidade escolar a qual você atua:

- E.E. Coronel Marcos Ribeiro
- E. E. Monsenhor José Trombi
- E. E. João Gobbo Sobrinho
- E. E. Dr. Edgardo Cardoso
- E. E. Padre Bento de Queiroz
- E. E. Maria Gonçalves da Motta
- E. E. Dr. Joaquim Guilherme Moreira Porto
- E. E. Coronel Nhonhô Braga
- E. E. Ataliba Leonel
- E. E. Mônica Bernabé Garrote
- E. E. Prefeito Quinzinho Camargo
- E. E. Prof. Orizena de Souza Elena
- E. E. Prof. Isabel Cristina Fávaro Palma
- E. E. Miguel Marvullo
- E. E. Calvino Barbosa Ferraz

2. Qual é a sua formação? Coloque o nome do curso e o nome da universidade onde você se formou.

3. Em que ano você se formou?

4. Em qual(is) segmentos você está atuando neste ano de 2023? Selecione a(s) opção(ões):

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

5. Quanto tempo de magistério você possui?

6. Há quanto tempo você atua na rede estadual paulista?

7. Selecione quais dos materiais didáticos abaixo você está utilizando neste ano:

- Currículo em Ação.
- Aprender Sempre.
- Mappa.
- Livro didático – PNL D.
- Outros.

8. Você se sente preparado para utilizar os materiais de apoio ao currículo (Currículo em Ação, Aprender Sempre, Mappa etc.)? Justifique.

9. Os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas.

RIBEIRO, Victor Schlude; BARBOSA, Jacqueline. Multiletramentos. TECLE: Tecnologias, Letramentos, Ensino. Disponível em:

[https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/#:~:text=Os%20multiletramentos%2C%20conceito%20cunhado%20pelo,%E2%80%A6\)%20e%20a%20de%20culturas.](https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/#:~:text=Os%20multiletramentos%2C%20conceito%20cunhado%20pelo,%E2%80%A6)%20e%20a%20de%20culturas.)

Acesso em: 16/01/2023.

Você considera que as atividades dos materiais didáticos que você utiliza levam em conta a perspectiva dos multiletramentos? Explique.

10. As formações oferecidas pela rede (na unidade escolar, na Diretoria de Ensino ou pela Efape - Escola de Formação dos Profissionais da Educação) atendem às suas necessidades para colocar o currículo de Língua Portuguesa em prática? Explique.

11. Durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas, as ATPC, você já estudou sobre os multiletramentos?

12. Caso tenha respondido afirmativamente à questão acima, essa formação foi presencial ou *online*?

13. Sobre a formação recebida sobre multiletramentos, você conseguiu colocar em prática o que você aprendeu? Explique.

14. Você já realizou algum curso *online* sobre multiletramentos? Em caso afirmativo, cite o nome do curso e a carga horária.

15. Caso a resposta acima tenha sido afirmativa, o quão relevante para a sua prática foi a realização do curso? Explique.

16. Você acha necessário haver mais formação sobre os multiletramentos para o trabalho com o Currículo Paulista de Língua Portuguesa? Justifique.

17. Como você se autoavalia quando participa de um curso *online*? Apresenta facilidade/dificuldade com ferramentas digitais? Consegue realizar todo o plano de estudo? Explique.

18. Você teria interesse em participar de um curso sobre os multiletramentos no Currículo Paulista? Justifique.

19. O que você gostaria de aprender em um curso que abordasse os multiletramentos no currículo de Língua Portuguesa?

20. Você considera interessante realizar um trabalho de forma colaborativa em um curso *online*? Justifique.

**APÊNDICE B**

1. Selecione a unidade escolar:

- E.E. Coronel Marcos Ribeiro
- E. E. Monsenhor José Trombi
- E. E. João Gobbo Sobrinho
- E. E. Dr. Edgardo Cardoso
- E. E. Padre Bento de Queiroz
- E. E. Maria Gonçalves da Motta
- E. E. Dr. Joaquim Guilherme Moreira Porto
- E. E. Coronel Nhonhô Braga
- E. E. Ataliba Leonel
- E. E. Mônica Bernabé Garrote
- E. E. Prefeito Quinzinho Camargo
- E. E. Prof. Orizena de Souza Elena
- E. E. Prof. Isabel Cristina Fávaro Palma
- E. E. Miguel Marvullo
- E. E. Calvino Barbosa Ferraz

2. Você avalia que o objetivo do curso foi atingido?

Sim.

Não.

Parcialmente.

3. Os conteúdos abordados estavam alinhados com as suas necessidades práticas, considerando o trabalho com os materiais de apoio ao Currículo Paulista?

Sim

Não

Por

quê? \_\_\_\_\_

4. A metodologia utilizada no curso estava adequada?

Sim.

Não.

Parcialmente.

5. Sobre a relevância dos textos teóricos estudados, para a compreensão da teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, você considera que:

- São muito relevantes.
- São relevantes.
- São pouco relevantes.

6. Sobre a relevância dos vídeos assistidos, para a compreensão da teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, você considera que:
  - São muito relevantes.
  - São relevantes.
  - São pouco relevantes.
  
7. Sobre a relevância de outros materiais audiovisuais e multimodais utilizados, para a compreensão da teoria da Pedagogia dos Multiletramentos, você considera que:
  - São muito relevantes.
  - São relevantes.
  - São pouco relevantes.
  
8. Os encontros síncronos, realizados pelo Google Meet:
  - Auxiliaram plenamente na realização das atividades e na compreensão do curso.
  - Auxiliaram, em parte, na realização das atividades e na compreensão do curso.
  - Não auxiliaram na realização das atividades e na compreensão do curso.
  - Não participei de nenhum encontro.
  
9. Quanto à escolha das atividades retiradas dos materiais didáticos de apoio ao Currículo para a realização das atividades no Curso:
  - Estavam plenamente alinhadas com os objetivos do curso.
  - Estavam parcialmente alinhadas com os objetivos do curso.
  - Não estavam alinhadas com os objetivos do curso.
  
10. Quanto à escolha das atividades retiradas dos materiais didáticos de apoio ao Currículo para a realização das atividades no Curso:
  - Atendeu plenamente à diversidade de materiais didáticos elaborados e utilizados pela rede.
  - Atendeu parcialmente à diversidade de materiais didáticos elaborados e utilizados pela rede.
  - Não atendeu à diversidade de materiais didáticos elaborados e utilizados pela rede.
  
11. Sobre a atividade autoral colaborativa, solicitada no módulo 3:
  - Estava plenamente alinhada com os dois módulos anteriores.
  - Estava parcialmente alinhada com os módulos anteriores.
  - Não estava alinhada com os módulos anteriores.
  
12. Sobre o nível de dificuldade da atividade autoral colaborativa:
  - Estava plenamente adequado à fundamentação oferecida pelo curso.
  - Estava acima do nível da fundamentação oferecida pelo curso.
  - Estava abaixo do nível da fundamentação oferecida pelo curso.
  
13. Sobre os comandos das atividades:
  - Estavam plenamente claros e objetivos.
  - Estavam claros e objetivos.

- Estavam pouco claros e objetivos.

14. Sobre a mediação oferecida no decorrer do curso pela tutora/pesquisadora:

- Atendeu plenamente às necessidades durante o curso.
- Atendeu às necessidades durante o curso.
- Não atendeu às necessidades durante o curso.

15. Sobre as devolutivas realizadas pela tutora/pesquisadora nas atividades do curso:

- Atenderam plenamente às suas expectativas.
- Atenderam às suas expectativas.
- Não atenderam às suas expectativas.

16. Numa escala de “0 a 10”, indique o seu grau de satisfação em relação ao curso. “0” significa que se sente totalmente insatisfeito, “10” significa que se sente totalmente satisfeito. No meio da escala está o “5” que significa neutro (nem satisfeito nem insatisfeito).

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

17. Você compreendeu como os multiletramentos foram inseridos nos materiais de apoio do Currículo em Ação?

Compreendi plenamente.

Compreendi razoavelmente.

Compreendi pouco.

Comente, citando uma atividade como exemplo.

---

—

18. Sobre as atividades em grupo, quais foram as vantagens e as desvantagens de realizar esse tipo de atividade em um curso *online*?

Vantagens: \_\_\_\_\_

Desvantagens: \_\_\_\_\_

19. Você considera que as atividades de produção contribuíram para a compreensão sobre como desenvolver a Pedagogia dos Multiletramentos na prática?

- Sim
- Não

Por  
quê? \_\_\_\_\_

20. Selecione, dentre as opções abaixo, as atividades avaliativas que mais se aproximam da perspectiva dos multiletramentos.

- Responder a questionários de múltipla escolha.
- Responder a questões dissertativas sobre vídeos.
- Debater assuntos em fóruns de discussão.
- Gravar podcasts para os pares (professores de língua portuguesa);
- Criar site colaborativo (para desenvolver com os estudantes);
- Elaborar plano de aula (colaborativamente com outros professores);
- Criar uma atividade no *padlet* para os estudantes;
- Escrever um e-mail;
- Participar de reuniões por videochamadas.

21. Você compreendeu, durante o curso, como é possível você colocar em prática a Pedagogia dos Multiletramentos, utilizando os materiais de apoio do Currículo Paulista? Exemplifique.

22. Conforme o Currículo Paulista de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2019, p. 105-106) apresenta, um conceito-chave na Pedagogia dos Multiletramentos é de *designer*. “Essa perspectiva possibilita a professores e estudantes saírem do papel de receptores e passarem a ser também produtores de conhecimento significativo, não só dentro da escola, mas atingindo a comunidade como um todo.” Após a realização do curso, você considera que é possível alunos e professores assumirem esse papel?

- Sim
- Não

Por quê? \_\_\_\_\_

23. Você gostaria de apontar sugestões de melhoria para futuras edições de curso?

- Sim

Não  
Quais? \_\_\_\_\_

24. Você indicaria esse curso para outros professores?

- Sim
- Não
- Talvez

**APÊNDICE C**

**Plano de Curso**

**(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa – 1ª Edição/2023**

## Plano de Curso

### Dados Organizacionais

#### DADOS DO PROJETO

**Gestor responsável:** Daiane Eloisa dos Santos

**CPF:**xxxxxxx

**Telefone:** x x x x

**E-mail:** xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

**Cargo e/ou Função:** Professor Especialista em Currículo (PEC)

**Nome do Projeto:** (Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa – 1ª Edição/2023

**Tipo do Projeto:** Atualização

**Proponente:** Diretoria de Ensino Região de Piraju

**Executor:** Daiane Eloisa dos Santos (SEDUC-SP/UEL)

**Parceria:** Universidade Estadual de Londrina/UEL. Londrina – Paraná.

#### PÚBLICO – ALVO

Professor de Educação Básica II de Língua Portuguesa, Professor do Ensino Fundamental e Médio; Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP), Coordenador de Gestão Pedagógico Geral (CGPG), Coordenador de Gestão Pedagógico por Área de Conhecimento (CGPAC) de Linguagens.

**Quadro:** Quadro do Magistério.

**Segmento envolvido:** Ensino Fundamental dos Anos Finais e/ou Ensino Médio.

**Número total de vagas:** 24 vagas

#### DADOS COMPLEMENTARES

**Haverá certificação?**

( X ) sim

( ) não

**Quem emite o certificado?**

O certificado será emitido pela Diretoria de Ensino Região de Piraju.

**Carga Horária:**

- Educação a Distância: 45h

**Total:** 45h

**Local de Realização:** Google Sala de Aula (<https://classroom.google.com/>)

Período de Realização: De: 01/06/2023 Até: 30/12/2023

### Dados Pedagógicos do Projeto

#### NOME DO PROJETO

(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa – 1ª Edição/2023

#### DENOMINAÇÃO DO PROGRAMA

Não há.

#### DIAGNÓSTICO ATENDENDO O ARTIGO 6º DA RESOLUÇÃO SE 62, DE 11/12/17 E/OU O ARTIGO 6º DA RESOLUÇÃO SE 63, DE 11/12/17

Considerando que os multiletramentos constituem um dos fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista – Etapa do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019) e é um dos conceitos principais que embasa as diretrizes para o componente curricular de Língua Portuguesa, na área de Linguagens, do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020), e ainda que, desde 2019, quando foi homologado o Currículo Paulista – Ensino Fundamental, tanto a Efape quanto a Diretoria de Ensino Região de Piraju não ofertaram nenhum curso de atualização sobre esse tema, especificamente para os professores de Língua Portuguesa, observa-se a necessidade de realizar uma formação que trate os multiletramentos de maneira aprofundada voltada aos profissionais da Área de Linguagens e/ou do Componente Curricular de Língua Portuguesa. Além disso, os professores, tanto os ingressantes quanto os que atuam há mais tempo, necessitam de ações formativas continuadas sobre o novo currículo, uma vez que a homologação desses documentos ocorreu recentemente e os materiais de apoio são novos; o da 3ª série do ensino médio, por exemplo, foi publicado agora em 2023; portanto, há a necessidade de estudo aprofundado e coletivo sobre esses novos materiais que abrangem novas competências e novas habilidades.

Segundo os dados divulgados pela Secretaria da Educação, no site do governo paulista, os resultados do Saesp de 2021 de Língua Portuguesa apresentam uma variação negativa da 3ª série do ensino médio, no comparativo com a última avaliação, de 2019, de 4,1%, saindo de 274,5 para 263,1, mesmo cenário obtido em 2013. “Quatro em cada 10 estudantes apresentaram conhecimentos ‘abaixo do básico’”. O 9º ano apresentou perdas de 3,3%, caindo de 249,6 para 241,3. Ainda que os estudantes avaliados no ensino médio apresentem os conhecimentos adquiridos sobre o currículo anterior ao Currículo Paulista, os dados do 9º ano nos revelam informações sobre a aprendizagem de estudantes que já tinham tido uma experiência de quase três anos com o Currículo Paulista, desde 2019, quando estavam no 7º ano. Mas há de se levar em conta o período de pandemia de Covid-19, que provocou perdas na aprendizagem. Para que os professores trabalhem com o currículo, planejando estratégias diversificadas tanto para a recuperação quanto para o avanço das aprendizagens, é necessário que seja oferecido a esses profissionais formações constantes sobre os conteúdos priorizados pelos documentos oficiais. Uma vez que o professor tenha se apropriado do conteúdo presente no Currículo, ficará mais fácil a compreensão do que ele deve fazer e como fazer, a respeito das habilidades que devem ser trabalhadas em sala de aula.

Quanto aos resultados da Diretoria de Ensino Região de Piraju no Saesp de 2021 em Língua Portuguesa, de forma semelhante, observa-se essa variação negativa. O 9º ano teve um aumento de estudantes que se encontram na escala de proficiência “Abaixo do básico”, de 13,9 em 2019, para 19,2 em 2021. E o índice dos que se encontravam no nível “Adequado” caiu de 27,0 em 2019, para 24,4 em 2021. Os índices na 3ª série são ainda mais graves. O nível de estudantes no “Abaixo do básico” subiu de 23,8 para 38,7 em 2021. E o índice de estudantes que se encontravam no

“Adequado” caiu de 38,0 para 25,8, no comparativo das avaliações de 2019 e 2021.

Em 2022, os resultados do Saresp indicam uma melhora no desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, mas os índices ainda estão abaixo dos resultados obtidos em 2019, antes da pandemia de Covid-19. O 9º ano obteve um índice de desempenho de 248,6 (em 2019, o índice foi de 254,5) e a 3ª série do Ensino Médio, 271,3 (em 2019, o desempenho foi de 286,2).

Quanto aos últimos indicadores da escala de proficiência, o 9º ano teve um aumento de estudantes no nível “Abaixo do básico” (de 19,2 em 2021, para 19,7 em 2022). Na 3ª série do EM, esse índice regrediu um pouco, de 38,7 em 2021, para 33,6 em 2022. O índice de estudantes no “Adequado” subiu um pouco em ambas as séries (o 9º ano apresenta 28,0 e a 3ª série 27,1), mas ainda é preocupante o índice de estudantes no nível “Abaixo do básico”.

A Efape, em 2021 e 2022, ofereceu o curso intitulado “Currículo em Ação – Nivelamento” para professores e gestores da rede, na modalidade *online*, autoinstrucional, no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE (AVA-EFAPE). O curso teve como um dos objetivos garantir ao público-alvo os conhecimentos fundamentais à sua prática profissional referente à implementação do Currículo Em Ação. Em um dos módulos, “Os fundamentos pedagógicos do Currículo em Ação”, o tema dos multiletramentos foi brevemente explicado, como um conceito que deve perpassar todas as áreas do conhecimento. A realização dessa ação teve muita importância para a formação dos professores e foi uma das várias outras ações formativas sobre o currículo ofertadas pela Efape, durante as ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas), por exemplo. Contudo, os multiletramentos não foram ainda estudados de forma mais aprofundada, no contexto do componente de Língua Portuguesa, em nenhuma ação de formação continuada da rede. Ainda que as formações realizadas tenham ocorrido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos digitais, não se identifica um estudo em que foi oferecido ao professor a oportunidade de produzir e criar, na prática, modelos didáticos que envolvem o trabalho com os multiletramentos. Ou então, a proposta de que os docentes avaliem criticamente os materiais de apoio ao currículo quanto ao desenvolvimento dos multiletramentos.

Realizar práticas multiletradas é muito mais do que ser usuário/consumidor dos artefatos tecnológicos. Perpassa pela capacidade de produção, construção e remixagem de conhecimentos nos ambientes digitais; demanda um aprofundamento crítico das linguagens multissemióticas, na busca de se produzir sentidos para uma aprendizagem mais significativa que poderá culminar na transformação das práticas pedagógicas, na comunidade escolar, de modo que reverberem dentro e fora dela. (SILVA; ANECLETO; SANTOS, 2021, p. 15)

As pesquisas acadêmicas recentes sobre os multiletramentos na formação continuada apontam a necessidade de imersão do professor em práticas de leitura e escrita mediadas pela tecnologia, como a pesquisa de Meotti e Castela (2020), na qual elas identificaram que

[...] tratar sobre formação continuada destinada aos profissionais da educação e abordar a inserção de recursos tecnológicos são enfrentamentos que nem sempre possuem resultados profícuos. Dizemos isso porque as FC têm se constituído, geralmente, de forma fragmentada, impossibilitando o aprofundamento teórico e metodológico que permita ao professor desenvolver uma prática que esteja de acordo com a demanda da sociedade atual, cada vez mais tecnológica, que provoca o surgimento de novas práticas sociais de leitura e escrita, exigindo que trabalhe para além dos letamentos, que busquemos em nosso fazer pedagógico desenvolver os multiletramentos.

Sabemos que só equipamentos não bastam para que ocorra a inserção da tecnologia no ensino. Precisamos realizar a inclusão tecnológica na formação do professor, tanto na inicial como na FC, e, também, a partir de iniciativas docentes de experiências pedagógicas, descobrindo e experimentando os recursos disponíveis na *internet*, tornando o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa alinhado com as necessidades da

contemporaneidade. (p. 236)

Segundo o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019, p. 104), no componente curricular de Língua Portuguesa, o conceito de multiletramentos é explicado da seguinte maneira:

[...] o termo “multiletramentos”, cunhado para representar dois “multi” — a multiplicidade social, cultural e linguística presente na sociedade globalizada, e a multiplicidade semiótica que constitui os textos que circulam dentro e fora da escola — foi criado pelo grupo conhecido como *New London Group* (GNL).

Esse termo foi publicado, pela primeira vez, pelo Grupo de Nova Londres, no manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*”, em 1996. O termo chave, segundo o documento curricular, que esse manifesto apresenta é o de *designer*, isso implica que

Essa perspectiva possibilita a professores e estudantes saírem do papel de receptores e passem a ser também produtores de conhecimento significativo, não só dentro da escola, mas atingindo a comunidade como um todo. [...]

Para o funcionamento dos multiletramentos, a escola e seus professores — o de Língua Portuguesa, especialmente — deverão estar abertos a mudanças. Precisarão compreender e valorizar o trabalho colaborativo entre os estudantes, entre professores, entre professores e estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços. (SÃO PAULO, 2019, p. 106)

A partir disso, questionamos: em que momento o professor é preparado para exercer esse papel de produtor, de autor de conhecimento significativo? De *designer* de novos textos contemporâneos inseridos dentro do currículo, para desenvolver um novo *ethos*? Por isso, defendemos que é na formação continuada que o professor pode desenvolver esse papel, desde que os multiletramentos sejam trabalhados na prática para o desenvolvimento desse novo papel.

O Currículo Paulista – Etapa Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020) também defende a importância do desenvolvimento do papel do estudante e do professor como autores de conteúdos significativos, para além do papel de meros receptores ou transmissores de conteúdo:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, **os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já exploradas no Ensino Fundamental**. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, e o impacto do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados. (p. 69, grifo nosso)

Nesse sentido, o curso “(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa” visa atender as necessidades dos professores da rede estadual, em relação ao desenvolvimento dos multiletramentos na prática, em consonância com o Currículo Paulista, das etapas do ensino fundamental e do ensino médio. Portanto, esse curso vincula-se ao Eixo III – Grandes Temas da Atualidade (SÃO PAULO, 2020), proposto pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE, abrangendo os temas “Competência Leitora e Escritora”, “Currículo” e “Cultura digital”.

Durante o curso, além de terem contato com a teoria da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996), por meio de textos de autores brasileiros e estrangeiros, lendo, refletindo e discutindo as contribuições dos teóricos, os professores poderão analisar como essa teoria reflete nas atividades dos materiais didáticos de apoio ao Currículo Paulista, elaborados pela rede (Currículo em Ação,

Mappas, Aprender Sempre). Além disso, terão a oportunidade de trabalhar colaborativamente produzindo intervenções didáticas nos materiais que utilizam em sua prática.

De acordo com a Resolução SE 70, de 26-10-2010, que dispõe sobre as competências e habilidades requeridos dos educadores da rede estadual, o curso visa contribuir com o desenvolvimento de algumas competências e habilidades do professor de Língua Portuguesa, como:

#### **Competências:**

- Reconhecer os pressupostos teóricos que embasam os conceitos fundantes da disciplina na práxis didática dos processos de ensino e de aprendizagem;
- Reconhecer as múltiplas possibilidades de construção de sentidos, em situações de produção e recepção textuais;
- Refletir sobre a prática docente, articulando dialogicamente os sujeitos envolvidos, os materiais pedagógicos, as metodologias adequadas e os procedimentos de avaliação;
- Reconhecer o ato didático como processo dinâmico de investigação, intencionalidade e criação;
- Saber criar situações didáticas que favoreçam a autonomia, a liberdade e a sensibilidade do aluno;
- Desenvolver uma atuação profissional pautada pela ética e pela responsabilidade das interações sociais.

#### **Habilidades:**

- Estabelecer relações entre diferentes teorias sobre a linguagem, reconhecendo a pluralidade da natureza, da gênese e da função de formas de **expressão verbais e não verbais**;
- Identificar as características de textos em **linguagens verbais e não verbais**, analisando e comparando suas especificidades na transposição de uma para outra;
- Compreender o significado e a importância do currículo para garantir que todos os alunos façam um percurso básico comum e aprendam as competências e habilidades que têm o direito de aprender;
- Identificar práticas educativas que levem em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e **necessidades do mundo contemporâneo** e os princípios, prioridades e objetivos da Proposta Pedagógica;
- Identificar e justificar a importância dos organizadores de situações de aprendizagem (competências e habilidades que os alunos deverão constituir; conteúdos curriculares selecionados; atividades do aluno e do professor; avaliação e recuperação);
- Articular informações linguísticas, literárias e culturais, estabelecendo relações entre linguagem e cultura, comparando situações de uso da língua em diferentes contextos históricos, sociais e espaciais e reconhecendo as variedades linguísticas existentes e os vários níveis e registros de linguagem;
- Analisar criticamente propostas curriculares de Língua e Literatura para a Educação Básica, identificando os pressupostos teóricos nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, com base na metodologia indicada no Currículo Paulista para Língua Portuguesa;

- Identificar e justificar o uso de materiais didáticos em diferentes experiências de ensino e de aprendizagem de língua e literatura, reconhecendo os elementos relevantes e as estratégias adequadas;
- Identificar as novas demandas que a sociedade do conhecimento está colocando para a educação escolar.

A lei complementar 1374, de 30 de março de 2022, considera para evolução na carreira o desenvolvimento de competências, por meio de formações e cursos voltados à atualização, ao aperfeiçoamento profissional e à pós-graduação, mediante produção científica ou desenvolvimento de habilidades relacionadas à prática profissional. Contudo, a Secretaria da Educação ainda irá expedir normas para disciplinar o reconhecimento das respectivas pontuações, levando em consideração a relevância das atividades desenvolvidas.

Modalidade do curso: online.

### OBJETIVOS DA AÇÃO FORMATIVA

1. Realizar, com os profissionais da rede, estudo teórico e prático sobre a Pedagogia dos Multiletramentos no Currículo Paulista, com ênfase no desenvolvimento da colaboração e da autoria;
2. Analisar criticamente os materiais de apoio ao Currículo Paulista, especificamente os que são voltados para o componente curricular de Língua Portuguesa, tendo em vista os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos;
3. Proporcionar oportunidade de aperfeiçoamento contínuo para os profissionais da rede estadual.
4. Garantir ao público-alvo os conhecimentos fundamentais à sua prática profissional referente à implementação do Currículo Paulista.

### CONTEÚDOS, ESTRUTURA E CRONOGRAMA

O curso contará com carga horária total mínima de 35 horas distribuídas em 03 (três) Módulos. Para a obtenção de 35h, é necessário realizar todas as atividades dos Módulos 1 e 2 e realizar a entrega, pelo menos, do esboço da atividade final. A carga horária máxima do curso é de 45 horas. Para obtê-la, é necessário realizar todas as atividades e entregar a atividade final do módulo 3. Abaixo, o conteúdo e a carga horária de cada módulo:

| Módulo | Nome do Módulo  | Temas do Módulo  | Carga horária total | Prazos                   |
|--------|---|--|---------------------|--------------------------|
| 1      | A Pedagogia dos Multiletramentos.                       | A pedagogia dos multiletramentos: o que é?<br>A pedagogia dos multiletramentos: por quê?<br>A pedagogia dos multiletramentos: como?<br>Os multiletramentos no <b>Currículo Paulista</b> : ensino fundamental e ensino médio. | 15h                 | De 01/06/23 a 31/08/2023 |
| 2      | A Pedagogia dos Multiletramentos nos materiais de apoio | Os multiletramentos nos campos de atuação;<br>A Pedagogia dos  | 15h                 | De 01/07/2023 a          |

|   |  |   |     |                            |
|---|--|---|-----|----------------------------|
|   | ao Currículo Paulista.                       | Multiletramentos no Currículo em Ação; A Pedagogia dos Multiletramentos no Aprender Sempre; A Pedagogia dos Multiletramentos nos Mappas.  |     | 31/08/2023                 |
| 3 | A Pedagogia dos Multiletramentos na prática. | Formação de grupos; Escolha de materiais didáticos; Planejamento de uma atividade didática; Entrega do esboço da atividade e das interações com os colegas; Elaboração final da atividade didática; Entrega da versão final da atividade. | 15h | De 01/09/2023 a 31/10/2023 |

#### METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DO CURSO

O curso é mediado, ou seja, conta com uma tutora especialista, disponível para acompanhar e orientar os(as) participantes em seus estudos.

As atividades são realizadas no horário mais adequado ao(à) participante, respeitando os prazos finais estabelecidos no cronograma do curso, e são de diferentes naturezas: autoformativas: exercícios realizados individualmente, com resposta automática, sem interação ou mediação; interativas: debates em fóruns; colaborativas: realizadas coletivamente. Todas as atividades serão realizadas virtualmente de forma assíncrona.

#### RECURSOS: HUMANOS, PEDAGÓGICOS E TECNOLÓGICOS SELECIONADOS

- Recursos Humanos: O curso contará como uma tutora, que será a Professora Especialista em Currículo de Língua Portuguesa, a Profa. Mestra Daiane Eloisa dos Santos;
- Recursos Pedagógicos: Os textos, vídeos, materiais multimodais, ferramentas de escrita serão disponibilizados pela proponente do curso digitalmente. Não será necessário o cursista adquirir nenhum material.
- Recursos Tecnológicos: Google Sala de Aula, computadores, Google docs. O cursista precisará ter acesso à internet, e utilizar um computador que tenha instalado o Google Chrome.

#### FORMAS DE ACOMPANHAMENTO E DE AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DO CURSO

- **Monitoramento da ação:** O acompanhamento da frequência será realizado pela interação com os cursistas e pelas entregas das atividades, monitoradas pela tutora;
- **Avaliação do participante:** a avaliação se dará pela entrega das atividades e pela interação com os demais cursistas;
- **Avaliação do curso:** A avaliação do curso ocorrerá mediante a aplicação de um questionário final de 24 perguntas, com questões de múltipla escolha, de escala linear, de caixa de seleção e dissertativas. As perguntas versarão sobre:
  - Conteúdo;
  - Procedimentos metodológicos;
  - Recursos Didáticos;
  - Atendimento ao cursista;
  - Satisfação com infraestrutura;

- Satisfação geral com o curso.
- Adequação do conteúdo à prática docente.

### CRITÉRIOS DE CERTIFICAÇÃO

- O cursista deverá participar de pelo menos 75% das atividades do curso;
- O cursista com conceito satisfatório será certificado, de acordo com os critérios de avaliação;
- Os certificados para os servidores da SEDUC-SP serão emitidos somente após o término do curso e respectiva homologação no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE) e poderão ser retirados presencialmente na Diretoria de Ensino Região de Piraju ou solicitados à responsável pelo curso, enviando e-mail para: [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX)
- Após a autorização e a homologação do curso em DOE, os cursistas pertencentes aos quadros da SEDUC-SP poderão utilizar o certificado do curso para a evolução funcional pela via não acadêmica, de acordo com a legislação vigente para o quadro funcional.

### REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. P; ROJO, R. H. R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 271-300.

BARBOSA, J. P; ROCHA, C. H; MOURA, E. **Letramentos e Linguagens em Movimento**: Festschrift para Roxane Rojo. Campinas: Pontes Editores, 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 23 fev. 2023.

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

MEOTTI, M. B; CASTELA, G. da S. Multiletramentos no Ensino Fundamental: da formação continuada à sala de aula. **Revista Eletrônica Interfaces**, ISSN: 2179-0027, vol. 11, n. 3, 2020. Disponível em: < [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6455/4588](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6455/4588) > Acesso em: 30 jan. 2023.

MORAIS, D. N. de. Educação escolar, formação de professores em serviço e mundo do trabalho: Um diálogo com a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 64–74, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5575. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5575>. Acesso em: 23 fev. 2023.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures. **Harvard Educational Review**, Harvard, Spring 1996.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 55, n. 2, p. 525–530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 23 fev. 2023.

PINHEIRO, P. Por que escrever (mais) um livro sobre multiletramentos? In: PINHEIRO, P (Org.). **Multiletramentos em teoria e prática**: Desafios para a escola de hoje. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2017, p.07-26.

PINHEIRO, P. A. A pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações.

**Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 11–19, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5555. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 23 fev. 2023.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, A. E. Que futuro redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 23 fev. 2023.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

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

ROJO, R; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPecialist**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 23 fev. 2023.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 70, de 26-10-2010**. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070\\_10.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM)> Acesso em 23 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.143, de 11/07/2011**. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo – Executivo, 2011. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20110712&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>> Acesso em 15/01/2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo – Executivo, 2016. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20160709&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acesso em: 15/01/23.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Ensino de São Paulo (UNDIME/SP). **Currículo Paulista**: etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. São Paulo: SEDUC, UNDIME, 2019. Disponível em: < <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf> > Acesso em: 15/01/2023

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Boletins de resultados do Saesp**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP); Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Disponível em: <https://saesp.fde.sp.gov.br/Boletins.aspx>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino de São Paulo (UNDIME/SP). **Currículo Paulista**: etapa Ensino Médio. São Paulo: SEDUC, UNDIME, 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf> > Acesso em 15/01/2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Eixos de formação**. São Paulo: Secretaria da Educação; Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/eixos-de-formacao-2021.pdf> Acesso em: 30 jan. 2023

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Saesp 2021**: Em matemática, estudantes do ensino médio têm o pior desempenho registrado em 11 anos. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 02 mar. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saesp-2021-em-matematica-estudantes-ensino-medio-tem-o-pior-desempenho-registrado-em-11-anos/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374, de 30/03/2022**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº 506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo – Executivo, 2022. Disponível em: < <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20220331&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=10> > Acesso em 15/01/2023

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC nº 60, de 13-07-2022**. Dispõe sobre as funções de Professor Especialista em Currículo, de Coordenador de Equipe Curricular e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em < <http://www.educacao.sp.gov.br/liise/sislegis/detresol.asp?strAto=202207130060> > Acesso em 15 jan. 2023.

SILVA, O. S. F; ANECLETO, U. C; SANTOS, S. P. N. dos. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educação E Pesquisa**, 47, e221083, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147221083> Acesso em 30 jan. 2023.

**RESPONSÁVEIS PELA COORDENAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURSO**

Professora Especialista em Currículo de Língua Portuguesa: Prof.<sup>a</sup> Mestra Daiane Eloisa dos Santos.  
**Sobre a responsável pelo curso:** Doutoranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), na Universidade Estadual de Londrina (UEL), com o projeto de pesquisa em andamento: "Pedagogia dos multiletramentos: formação continuada de professores de língua portuguesa da rede estadual paulista", sob orientação da Professora Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz. Mestra em Estudos da Linguagem pela UEL, título obtido em 2015. Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Jacarezinho- PR. Professora do Ensino Fundamental e Médio na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Atua na função de Professora Especialista em Currículo, do componente curricular de Língua Portuguesa, junto à Diretoria de Ensino Região de Piraju (SEDUC-SP).  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4884841739333487>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9873-3549>

**Regulamento**  
**(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa – 1ª Edição/2023**

### **APRESENTAÇÃO DO CURSO**

O curso “(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa” visa atender as necessidades dos professores da rede estadual, em relação ao desenvolvimento dos multiletramentos na prática, em consonância com o Currículo Paulista, das etapas do ensino fundamental e do ensino médio. Os multiletramentos constituem um dos fundamentos pedagógicos do Currículo Paulista – Etapa do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2019) e é um dos conceitos principais que embasa as diretrizes para o componente curricular de Língua Portuguesa, na área de Linguagens, do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2020).

### **OBJETIVOS**

1. Realizar, com os profissionais da rede, estudo teórico e prático sobre a Pedagogia dos Multiletramentos no Currículo Paulista, com ênfase no desenvolvimento da colaboração e da autoria;
2. Analisar criticamente os materiais de apoio ao Currículo Paulista, especificamente os que são voltados para o componente curricular de Língua Portuguesa, tendo em vista os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos;
3. Proporcionar oportunidade de aperfeiçoamento contínuo para os profissionais da rede estadual;
4. Garantir ao público-alvo os conhecimentos fundamentais à sua prática profissional referente à implementação do Currículo Paulista.

### **COMPETÊNCIAS E HABILIDADES**

#### **Competências:**

- Reconhecer os pressupostos teóricos que embasam os conceitos fundantes da disciplina na práxis didática dos processos de ensino e de aprendizagem;
- Refletir sobre a prática docente, articulando dialogicamente os sujeitos envolvidos, os materiais pedagógicos, as metodologias adequadas e os procedimentos de avaliação;
- Reconhecer o ato didático como processo dinâmico de investigação, intencionalidade e criação;
- Saber criar situações didáticas que favoreçam a autonomia, a liberdade e a sensibilidade do aluno;
- Desenvolver uma atuação profissional pautada pela ética e pela responsabilidade das interações sociais.

#### **Habilidades:**

- Compreender o significado e a importância do currículo para garantir que todos os alunos façam um percurso básico comum e aprendam as competências e habilidades que têm o direito de aprender;
- Identificar práticas educativas que levem em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos da Proposta Pedagógica;

- Identificar e justificar a importância dos organizadores de situações de aprendizagem (competências e habilidades que os alunos deverão constituir; conteúdos curriculares selecionados; atividades do aluno e do professor; avaliação e recuperação);
- Articular informações linguísticas, literárias e culturais, estabelecendo relações entre linguagem e cultura, comparando situações de uso da língua em diferentes contextos históricos, sociais e espaciais e reconhecendo as variedades linguísticas existentes e os vários níveis e registros de linguagem;
- Analisar criticamente propostas curriculares de Língua e Literatura para a Educação Básica, identificando os pressupostos teóricos nos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, com base na metodologia indicada no Currículo Paulista para Língua Portuguesa;
- Identificar e justificar o uso de materiais didáticos em diferentes experiências de ensino e de aprendizagem de língua e literatura, reconhecendo os elementos relevantes e as estratégias adequadas.

### PÚBLICO-ALVO

- Professor de Educação Básica II de Língua Portuguesa, Professor do Ensino Fundamental e Médio; Coordenador de Gestão Pedagógica (CGP), Coordenador de Gestão Pedagógico Geral (CGPG), Coordenador de Gestão Pedagógico por Área de Conhecimento (CGPAC) de Linguagens.
- **Quadro:** Quadro do Magistério.
- **Segmento envolvido:** Ensino Fundamental dos Anos Finais e/ou Ensino Médio.

### COMO REALIZAR A INSCRIÇÃO

Serão oferecidas o total de 24 vagas.

As inscrições serão realizadas via formulário digital, de 01/05/2023 a 28/05/2023.

Caso haja mais inscritos do que o número de vagas ofertado, será realizado um sorteio para a formação da turma. Os professores que estiverem atuando em sala de aula terão prioridade. Desta forma, havendo inscrição de CGP e CGPG, serão reservadas até 4 vagas para esta categoria de profissionais. Todos os inscritos serão informados por e-mail sobre o resultado de sua inscrição. Os remanescentes terão prioridade caso haja uma segunda edição do curso. Caso o cursista selecionado não queira prosseguir na realização do curso, deverá comunicar a tutora enviando e-mail para [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX)

### SOBRE O CURSO

O curso “(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa - 1ª Edição” é uma ação formativa desenvolvida pela Diretoria de Ensino Região de Piraju em parceria com a Universidade Estadual de Londrina. Essa ação faz parte da pesquisa de doutoramento da Professora Especialista em Currículo de Língua Portuguesa (PEC) Daiane Eloisa dos Santos. A formação será realizada na modalidade a distância, com tutoria da PEC de Língua Portuguesa. Será certificado pela Diretoria de Ensino Região de Piraju, o cursista que obtiver no mínimo 75% de frequência e aproveitamento. O certificado é válido para evolução funcional, via não acadêmica. Os dados gerados durante a formação serão coletados para análise e farão parte do *corpus* da tese de doutorado. Todas as informações serão mantidas sob estrito sigilo. Maiores informações podem ser obtidas pela leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), fornecido pela proponente do curso.

## PROGRAMAÇÃO

O curso contará com carga horária total mínima de 35 horas distribuídas em 03 (três) Módulos. Para a obtenção de 35h, é necessário realizar todas as atividades dos Módulos 1 e 2 e realizar a entrega, pelo menos, do esboço da atividade final. A carga horária máxima do curso é de 45 horas. Para obtê-la, é necessário realizar todas as atividades e entregar a atividade final do módulo 3.

Abaixo, o conteúdo e a carga horária de cada módulo:

| Módulo | Nome do Módulo   | Temas do Módulo  | Carga horária total | Prazos                              |
|--------|--|--|---------------------|-------------------------------------|
| 1      | A Pedagogia dos Multiletramentos.  | A pedagogia dos multiletramentos: o que é?;<br>A pedagogia dos multiletramentos: por quê?<br>A pedagogia dos multiletramentos: como?<br>Os multiletramentos no <b>Currículo Paulista</b> : ensino fundamental e ensino médio.                            | 15h                 | De 01/06/23<br>a<br>31/08/2023      |
| 2      | A Pedagogia dos Multiletramentos nos materiais de apoio ao Currículo Paulista. | Os multiletramentos nos campos de atuação;<br>A Pedagogia dos Multiletramentos no <i>Currículo em Ação</i> ;<br>A Pedagogia dos Multiletramentos no <i>Aprender Sempre</i> ;<br>A Pedagogia dos Multiletramentos nos <i>Mappas</i> .                     | 15h                 | De<br>01/07/2023<br>a<br>31/08/2023 |
| 3      | A Pedagogia dos Multiletramentos na prática.                                   | Formação de grupos;<br>Escolha de materiais didáticos;<br>Planejamento de uma atividade didática;<br>Entrega do esboço da atividade e das interações com os colegas;<br>Elaboração final da atividade didática;<br>Entrega da versão final da atividade. | 15h                 | De<br>01/09/2023<br>a<br>31/10/2023 |

## COMO REALIZAR AS ATIVIDADES

As atividades serão realizadas totalmente a distância, com atividades autoformativas: exercícios realizados individualmente, com resposta automática, sem interação ou mediação; interativas: debates em fóruns; colaborativas: realizadas coletivamente. Todas as atividades serão realizadas virtualmente de forma assíncrona, por meio do Google Sala de Aula. A avaliação do participante se dará pelas interações realizadas e atividades entregues.

Para acessar o curso, o participante deverá ingressar no ambiente destinado à sua turma no Google Sala de Aula, pelo endereço <https://classroom.google.com/>

## AValiação E CERTIFICAÇÃO

Para ser aprovado, o cursista deverá ter a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) e aproveitamento satisfatório mínimo equivalente a 75% (setenta e cinco por cento) ao longo de cada módulo do curso.

O curso terá a carga horária máxima equivalente a 45 horas de conteúdo. O cursista com conceito satisfatório será certificado, de acordo com os critérios de avaliação. Para obter o conceito satisfatório, as atividades realizadas deverão apresentar no mínimo conceito 7 (de 0 a 10). A **frequência e a carga horária** são auferidas segundo a distribuição apresentada na tabela abaixo:

|               | Módulo 1                                      |   | Módulo 2                                      |   | Módulo 3                                |   | Total |
|---------------|---|---|---|---|---|---|-------|
|               | Leituras, Atividade de encerramento do módulo | Participação em fóruns e/ou outras atividades do percurso | Leituras, Atividade de encerramento do módulo | Participação em fóruns e/ou outras atividades do percurso | Etapa 1: Entrega do esboço da atividade | Etapa 2: Entrega da versão final da atividade |       |
|               | 10h   | 5h  | 10h   | 5h  | 5h                                      | 10h   | 45h   |
| Carga horária | 15h   |   | 15h   |   | 15h                                     |   | 45h   |
| Frequência    | 33%   |   | 33%   |   | 9%                                      | 25%   | 100%  |

Os certificados para os servidores da SEDUC-SP serão emitidos somente após o término do curso e respectiva homologação no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE) e poderão ser retirados presencialmente na Diretoria de Ensino Região de Piraju ou solicitados à responsável pelo curso, enviando e-mail para: [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX)

Após a autorização e a homologação do curso em DOE, os cursistas pertencentes aos quadros da SEDUC-SP poderão utilizar o certificado do curso para a evolução funcional pela via não acadêmica, de acordo com a legislação vigente para o quadro funcional.

## ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de problemas e/ou dúvidas referentes ao curso, os profissionais deverão encaminhar e-mail para [XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX](mailto:XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX) ou telefonar, em horário de expediente, para a Diretoria de Ensino de Piraju: (14) 3352-6000, ramal 6023.

## RESPONSABILIDADE DO CURSISTA

- Consultar e verificar o cronograma de realização dos módulos e atividades do curso, conforme disposto no Regulamento.
- Realizar e participar das atividades a distância propostas no decorrer do curso dentro dos prazos estabelecidos.



**ANEXOS**

## ANEXO A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar do projeto de pesquisa A pedagogia dos multiletramentos: formação continuada de professores de língua portuguesa da rede estadual paulista, a ser realizado na Diretoria de Ensino de Piraju, pela professora Daiane Eloisa dos Santos, sob a supervisão da Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisa de doutorado, realizada no PPGEL/UEL, tem o objetivo de realizar, por meio de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa da rede estadual paulista, estudo teórico e prático sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, considerando a implementação do Currículo Paulista, com ênfase no desenvolvimento da autoria e da colaboração do professor. Para tanto, será realizado o curso online “(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa”, ofertado via Diretoria de Ensino, em três módulos de 15 horas cada, a ser realizado em plataforma virtual, de forma autoinstrucional e com tutoria. Esse curso abordará temas como: A Pedagogia dos Multiletramentos (teoria); análise dos materiais didáticos de apoio ao Currículo Paulista, com foco nos multiletramentos; e planejamento e elaboração colaborativa de atividade didática para os multiletramentos.

O curso “(Multi)letramentos no Currículo Paulista: Língua Portuguesa” terá duração de até cinco meses, com previsão de início no mês de junho e término no mês de outubro de 2023, e será certificado pela Diretoria de Ensino de Piraju, com carga horária de até 45 horas, dependendo do percentual de atividades realizadas pelo cursista. Para participar do curso o interessado deverá preencher um formulário de inscrição digital, manifestando interesse em participar e fornecendo alguns dados para contato, como e-mail e telefone, e aguardar o convite para iniciar o curso. Serão oferecidas 24 vagas no total. Caso o número de interessados seja maior que o número de vagas, será realizado sorteio para o preenchimento delas.

Ao final do curso, será aplicado um questionário sobre a formação continuada, os multiletramentos no currículo e a avaliação do curso realizado aos professores cursistas, por meio de formulário digital, com 24 questões, sendo 14 de múltipla escolha, 6 abertas, 2 do tipo escala linear e 2 do tipo caixa de seleção. A entrega do

questionário não será obrigatória para obtenção do certificado e, da mesma forma, nenhuma pergunta será obrigatória. O formulário aceitará respostas até o último dia da vigência do curso.

As informações coletadas, tanto no formulário de inscrição como no questionário final, bem como as atividades e as interações realizadas no ambiente de aprendizagem, serão mantidos em estrito sigilo pela pesquisadora, e os resultados das análises serão apresentados aos participantes para verificação e/ou contestação. Os dados analisados serão utilizados na elaboração da tese de doutorado que será publicada, após a sua defesa pública, na UEL. As datas e locais de apresentação e publicação serão divulgadas a todos os interessados oportunamente. Poderão ocorrer também outras publicações acadêmicas em seminários, congressos e revistas científicas, para a divulgação desse estudo.

A participação possui caráter não obrigatório e os participantes terão a opção de “prefiro não informar” como resposta, em cumprimento às orientações da Carta Circular CONEP/SECNS/MS nº 02/2021. Não haverá identificação de participantes, e a solicitação de desistência de participação poderá ser feita a qualquer momento, informando à pesquisadora que retire sua permissão para uso das atividades e respostas fornecidas.

Informamos também que todas as informações que forem geradas e captadas a partir desta pesquisa, serão utilizadas somente para os fins deste estudo e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e a integridade do(a) senhor(a), permanecendo os dados sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo.

Esclarecemos ainda que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado(a) por sua participação. Todas as despesas materiais ficarão sob nossa responsabilidade. Também explicamos que sua participação se deve pelo fato de o/a senhor(a) atuar profissionalmente em uma ou mais escolas, sob jurisdição da Diretoria de Ensino – Região de Piraju, instituição pública em que a pesquisadora atua na função de Professora Especialista em Currículo (PEC) de Língua Portuguesa.

Os benefícios esperados deste estudo relacionam-se ao fato de esta pesquisa poder contribuir com a melhora no processo de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa da rede estadual paulista.

Como toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos, em diversos



---

Daiane Eloisa dos Santos - Pesquisadora responsável

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**ANEXO B**

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar do projeto de pesquisa A pedagogia dos multiletramentos: formação continuada de professores de língua portuguesa da rede estadual paulista, a ser realizado na Diretoria de Ensino de Piraju, pela professora Daiane Eloisa dos Santos, sob a supervisão da Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisa de doutorado, realizada no PPGEL/UEL tem o objetivo de realizar, por meio de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa da rede estadual paulista, estudo teórico e prático sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, considerando a implementação do Currículo Paulista, com ênfase no desenvolvimento da autoria e da colaboração do professor. Para participar da pesquisa você deverá responder a um questionário eletrônico de autopreenchimento com 20 perguntas, sendo 3 perguntas do tipo “caixa de seleção” e 17 perguntas abertas. São perguntas simples que visam conhecer a sua trajetória formativa, de que forma ela influencia na sua prática pedagógica; bem como sua percepção sobre a pedagogia dos multiletramentos no contexto da escola pública paulista. O tempo estimado para a conclusão do questionário é de, aproximadamente, 20 minutos, em dia e horário escolhido por você, conforme sua conveniência. O questionário estará disponível entre 24 de abril a 12 de maio de 2023.

As informações coletadas, pelo formulário digital, serão mantidas em estrito sigilo pela pesquisadora. Os dados analisados serão utilizados na elaboração da tese de doutorado que será publicada, após a sua defesa pública, na UEL. As datas e locais de apresentação e publicação serão divulgadas a todos os interessados oportunamente. Poderão ocorrer também outras publicações acadêmicas em seminários, congressos e revistas científicas, para a divulgação desse estudo.

A participação possui caráter não obrigatório e os participantes terão a opção de “prefiro não informar” como resposta, em cumprimento às orientações da Carta Circular CONEP/SECNS/MS nº 02/2021. Não haverá identificação de participantes, e a solicitação de desistência de participação poderá ser feita a qualquer momento, informando à pesquisadora que retire sua permissão para das respostas fornecidas.

Informamos também que todas as informações que forem geradas e captadas a partir desta pesquisa, serão utilizadas somente para os fins deste estudo e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade e a integridade do(a) senhor(a), permanecendo os dados sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo.

Esclarecemos ainda que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado(a) por sua participação. Todas as despesas materiais ficarão sob nossa responsabilidade. Também explicamos que sua participação se deve pelo fato de o/a senhor(a) atuar profissionalmente em uma das escolas sob jurisdição da Diretoria de Ensino – Região de Piraju, instituição pública em que a pesquisadora atua na função de Professora Especialista em Currículo (PEC) de Língua Portuguesa.

Os benefícios esperados deste estudo relacionam-se ao fato de esta pesquisa poder contribuir com a melhora no processo de formação continuada para os professores de Língua Portuguesa da rede estadual paulista.

Como toda pesquisa que envolve seres humanos oferece riscos, em diversos níveis, aos participantes, nossa investigação apresenta alguns pontos de atenção que consideramos como riscos mínimos. São eles: possibilidade de exposição da identidade dos participantes e de violação das informações sigilosas que resguardam o direito à privacidade dos sujeitos. Para minimizar esses riscos e garantir a integridade e anonimato dos participantes, tomaremos as seguintes medidas:

- Uma vez concluída a coleta de dados, será feito o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.
- Todas as informações coletadas para a realização do projeto serão arquivadas sem o nome do autor e, havendo a necessidade de nomeá-lo nas análises, a identificação será realizada por pseudônimos, codinomes ou números.
- Os dados gerados serão utilizados exclusivamente para o desenvolvimento deste estudo, mediante autorização dos participantes, permanecendo sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora.
- Nenhuma identidade pessoal será revelada em qualquer relato, publicação ou comunicação que possam resultar do estudo.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de outras informações, poderá contatar a professora Daiane Eloisa dos Santos, residente na xxxxxxxxxxxxxxxx



## **ANEXO C**

### **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO**

Eu, Daiane Eloisa dos Santos, brasileira, solteira, professora, inscrita no CPF/MF sob o nº 366.231.588-20, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa A pedagogia dos multiletramentos: formação continuada de professores de língua portuguesa da rede estadual paulista; vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, sob a supervisão da Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz; a que tiver acesso nas dependências da Diretoria de Ensino Região de Piraju, ligada à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo-me a:

1. não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. não me apropriar de material confidencial e/ou sigiloso que venha a ser disponível;
4. não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando-me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando-me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e/ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada ou cedida pelo participante da pesquisa, a respeito da pesquisa, ou associada à avaliação de seus dados, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios. Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com o desenvolvimento da pesquisa.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à dados pessoais, informação relativa a operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas,

especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de que poderão advir sanções judiciais.

Piraju, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

**ANEXO D**Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição  
Co-Participante

Piraju, 17 de janeiro de 2023

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) Diretoria de Ensino Região de Piraju, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “A pedagogia dos multiletramentos: formação continuada de professores de Língua Portuguesa da rede estadual paulista” sob a responsabilidade de Daiane Eloisa dos Santos, nas nossas dependências, envolvendo os professores que atuam nas escolas sob nossa jurisdição, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em dezembro de 2024.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão a aplicação de questionários aos professores e a realização de um curso online para o mesmo público, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

---

Coordenador de Equipe Curricular  
Diretoria de Ensino Região de Piraju.