



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ricardo Tavares Martins

OS MULTILETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA:
compreensão e práticas sobre a escrita-leitura numa perspectiva discursiva

Recife
2022

Ricardo Tavares Martins

OS MULTILETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA:

compreensão e práticas sobre a escrita-leitura numa perspectiva discursiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguística

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans
De Nardi Sottili

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

M386m Martins, Ricardo Tavares
Os multiletramentos no livro didático de língua inglesa: compreensão e práticas sobre a escrita-leitura numa perspectiva discursiva / Ricardo Tavares Martins. – Recife, 2022.
110f.: il.

Sob orientação de Fabiele Stockmans De Nardi.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

Inclui referências e anexo.

1. Multiletramentos. 2. Livro didático. 3. Língua inglesa. 4. Análise do Discurso. 5. Escrita-leitura. I. De Nardi, Fabiele Stockmans (Orientação). II. Título.

410 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2022-36)

Ricardo Tavares Martins

OS MULTILETRAMENTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA:
compreensão e práticas sobre a escrita-leitura numa perspectiva discursiva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 24/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi Sottili (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré (Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr^o. Marco Antônio Margarido Costa (Examinador externo)

Universidade Federal de Campina Grande

Ao meu pai, Domingos Pereira Martins (*in memoriam*), que partiu tão cedo e antes da conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus pelos dons da vida, inteligência e perseverança que foram, com certeza, primordiais para o alcance e realização desse sonho.

Gostaria de agradecer às duas importantes instituições que me possibilitaram trilhar mais este caminho rumo ao aprendizado e conhecimento: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano e a Universidade Federal de Pernambuco. Àquele instituto com ênfase ao Campus Serra Talhada, meu local de trabalho, no qual irei aplicar todo o conhecimento desenvolvido nesses últimos anos de pós-graduação e a esta universidade com ênfase ao Centro de Artes e Comunicação (CAC) no qual passei os últimos anos aprimorando meus conhecimentos.

Grato também ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco nas pessoas dos docentes e dos técnicos administrativos que compõem o programa.

Gratidão especial à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Fabiele Stockmans De Nardi Sottili pela orientação, acompanhamento e instrução da minha pesquisa e por possibilitar a construção do meu aprendizado enquanto discente, docente e pesquisador. Agradeço também à professora Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré e ao professor Dr^o. Marco Antônio Margarido Costa pela leitura e pelos apontamentos em relação ao texto da minha pesquisa e por também comporem a banca examinadora.

Um agradecimento especial a todos os colegas do PPGL pelos momentos de estudo e partilha; partilha de momentos leves e divertidos, mas também de medos e angústias. Esses momentos foram, também, importantes para atingir os nossos objetivos.

Agradeço também o apoio e reconhecimento de toda a minha família (irmãos, tias, primos e sobrinhos) que, de uma forma ou outra, ajudaram na construção e realização deste sonho. Em especial aos meus pais, Raimunda e Domingos (*In memoriam*), e às minhas tias Filomena (tia Mena), Socorro (tia Côca) e Francisca (tia Amor).

RESUMO

Desde 1996, o Grupo de Nova Londres (GNL) vem chamando a atenção para o desenvolvimento de uma sociedade plural não só linguística como também culturalmente que se comunica cada vez mais por *multiletramentos*, ou seja, por textos multifacetados que envolvem diversas semioses e circulam ampla e rapidamente em ambientes cada vez mais digitais. No manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (1996), o GNL propõe pensar essas questões mencionadas direcionando-as à escola na defesa de uma *Pedagogia dos Multiletramentos*. No Brasil, os multiletramentos integram propostas em documentos oficiais, como, por exemplo, a BNCC, que por sua vez influenciam/orientam as práticas escolares no país e também a produção de livros didáticos (LD). Ao olharmos para a questão dos multiletramentos, nosso interesse principal foi, então, analisar pelo viés discursivo as atividades de escrita-leitura que, no livro didático de língua inglesa, estão calcadas em propostas de multiletramentos. Interessou-nos analisar o discurso materializado nas atividades mais representativas da proposta da pedagogia dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Essa análise implicou também determinar as condições de produção (CP) da escrita-leitura multiletrada no livro didático de língua inglesa que, por sua vez, envolve a relação entre o universo tecnológico/digital, a necessidade de multiletramentos e os sujeitos envolvidos nesse processo. Usamos o dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso (AD) materialista (PÊCHEUX, [1975] 2014, [1969] 2019; ORLANDI, [1996] 2007, [1983] 1987, [1999] 2020, [1988] 2012) para tratamento do *corpus* que foi constituído de 10 atividades de escrita-leitura extraídas dos três volumes da coleção *Alive High* que consideramos como as mais representativas no que concerne à adesão ao proposto pela pedagogia dos multiletramentos no LD, ou seja, um grupo de atividades que trabalham com a escrita-leitura na produção de sentidos em textos multifacetados compostos de diversas semioses em ambientes cada vez mais digitais. A referida coleção foi escolhida, dentre outras disponíveis, considerando-se os seguintes critérios: a) é a única que trabalha com a abordagem complexa de aprendizagem de línguas (BORGES & PAIVA, 2011), segundo a qual se entende a língua como objeto ao mesmo tempo individual e social imbricado numa complexidade cognitiva e sócio-histórica-política-cultural; b) apresenta uma tiragem significativa de exemplares (quase 4 milhões) desde que começou a figurar como opção de escolha no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) alcançando um público significativo de alunos, professores e escolas; c) é terceira obra de língua inglesa mais escolhida desde 2015, de acordo com dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE, 2021), sem nunca ter saído do catálogo desde então, o que demonstra boa adesão por parte de professores/escolas. A hipótese inicial era a de que as CP das atividades de escrita-leitura que envolvem os multiletramentos no LD escolhido são atravessadas pelos discursos do manifesto evidenciados em pré-construídos e movimentos parafrásticos de construção de sentidos através da materialização do discurso pedagógico nas atividades do *corpus*.

Palavras-chave: multiletramentos; livro didático; língua inglesa; análise do discurso; escrita-leitura.

ABSTRACT

Since 1996, the New London Group (NLG) has been calling attention to the development of a plural society not only linguistically but also culturally that communicates more and more through *multiliteracies*, that is, through multifaceted texts that involve various semiosis and circulate widely and quickly in increasingly digital environments. In the manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (1996), the NLG proposes to think about these issues mentioned directing them to school in defense of a *Pedagogy of Multiliteracies*. In Brazil, multiliteracies are part of proposals in official documents such as, for example, the BNCC, which in turn influence/guide school practices in the country and the production of textbooks. By looking at the matter of multiliteracies, our main interest was, therefore, to analyze, from a discursive perspective, the writing and reading activities that, in the English language textbook, are based on proposals for multiliteracies. We were interested in analyzing the discourse materialized in the most representative activities of the proposal of the pedagogy of multiliteracies (THE NEW LONDON GROUP, 1996). This analysis also implied determining the conditions for the production of multiliteracies writing-reading in the English language textbook, which, in turn, involves the relationship between the technological/digital universe, the need for multiliteracies and the subjects involved in this process. We use the theoretical-analytical device of materialist Discourse Analysis (PÊCHEUX, [1975] 2014, [1969] 2019; ORLANDI, [1996] 2007, [1983] 1987, [1999] 2020, [1988] 2012) to treat the *corpus* which was consisted of 10 writing-reading activities extracted from the three volumes of the Alive High collection which we consider them to be the most representative concerning the adhesion to the proposed by the pedagogy of multiliteracies in the textbook, that is, a group of activities that work with writing-reading in the production of meanings in multifaceted texts composed of different semiosis in increasingly digital environments. The aforementioned collection was chosen, among others available, based on the following criteria: a) it is the only one that works with the complex approach to language learning (BORGES & PAIVA, 2011), which understands language as an object at the same time individual and social imbricated in a cognitive and social-historic-political-cultural complexity; b) presents a significant circulation of copies (almost 4 million copies) since it started to appear as an option of choice in a National Textbook Program in Brazil, reaching a significant audience of students, teachers and schools; c) third most chosen English-language textbook since 2015, according to data from the National Education Development Fund

(2021), which has never been out of the catalog since then, which demonstrates good adherence by teachers/schools. The initial hypothesis was that the conditions of productions of writing-reading activities involving multiliteracies in the chosen textbook are run through by discourses presented in the manifesto evidenced on pre-constructed and paraphrastic movements of construction of meanings through materialization of the pedagogical discourse in the activities of the *corpus*.

Keywords: multiliteracies; textbook; English language; discourse analysis; writing-reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - nó borromeano demonstrando a imbricação de categorias na AD	39
Figura 2 - gráfico com a quantidade de atividades do <i>corpus</i> final.....	55
Figura 3 - gráfico das atividades representativas dos multiletramentos no LD <i>Alive High</i>	56
Figura 4 - primeiro corte no <i>corpus</i>	57
Figura 5 - segundo corte no <i>corpus</i>	58
Figura 6 - SD1 da primeira atividade do <i>corpus</i> do volume 1 da coleção <i>Alive High</i>	59
Figura 7 - SD2 da primeira atividade do <i>corpus</i> do volume 1 da coleção <i>Alive High</i>	60
Figura 8 - SD3 da segunda atividade do <i>corpus</i> do volume 1 da coleção <i>Alive High</i>	63
Figura 9 - SD4 da segunda atividade do <i>corpus</i> do volume 1 da coleção <i>Alive High</i>	63
Figura 10 - SD5 da terceira atividade do <i>corpus</i> do volume 1 da coleção <i>Alive High</i>	66
Figura 11 - SD6 da terceira atividade do <i>corpus</i> do volume 1 da coleção <i>Alive High</i>	67
Figura 12 - SD7 da quarta atividade do <i>corpus</i> do volume 1 da coleção <i>Alive High</i>	69
Figura 13 - SD8 da quarta atividade do <i>corpus</i> do volume 1 da coleção <i>Alive High</i>	70
Figura 14 - SD9 da quinta atividade do <i>corpus</i> do volume 2 da coleção <i>Alive High</i>	72
Figura 15 - SD10 da quinta atividade do <i>corpus</i> do volume 2 da coleção <i>Alive High</i>	73
Figura 16 - SD11 da sexta atividade do <i>corpus</i> do volume 2 da coleção <i>Alive High</i>	76
Figura 17 - SD12 da sexta atividade do <i>corpus</i> do volume 2 da coleção <i>Alive High</i>	77
Figura 18 - SD13 da sétima atividade do <i>corpus</i> do volume 2 da coleção <i>Alive High</i>	80
Figura 19 - SD14 da sétima atividade do <i>corpus</i> do volume 2 da coleção <i>Alive High</i>	81
Figura 20 - SD15 da oitava atividade do <i>corpus</i> do volume 2 da coleção <i>Alive High</i>	83
Figura 21 - SD16 da oitava atividade do <i>corpus</i> do volume 2 da coleção <i>Alive High</i>	84
Figura 22 - SD17 da nona atividade do <i>corpus</i> do volume 3 da coleção <i>Alive High</i>	86
Figura 23 - SD18 da nona atividade do <i>corpus</i> do volume 3 da coleção <i>Alive High</i>	87
Figura 24 - SD19 da décima atividade do <i>corpus</i> do volume 3 da coleção <i>Alive High</i>	89
Figura 25 - SD20 da décima atividade do <i>corpus</i> do volume 3 da coleção <i>Alive High</i>	90

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso materialista
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CP	Condições de Produção
DP	Discurso Pedagógico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GNL	Grupo (de) Nova Londres
LD	Livro Didático
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
NEL	Novos Estudos do Letramento
NLS	<i>New Literacy Studies</i>
NLG	<i>The New London Group</i>
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SD	Sequência Discursiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	SITUANDO-NOS HISTORICAMENTE: DO(S) LETRAMENTO(S) AO(S) MULTILETRAMENTO(S)	16
2.1	Os Novos Estudos do Letramento	16
2.2	Multiletramentos	20
2.3	Os (multi)letramentos no caso do Brasil	35
3	SITUANDO-NOS TEÓRICA E METODOLOGICAMENTE: A ANÁLISE DO DISCURSO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	38
3.1	A Análise do Discurso Materialista	38
3.2	LD e multiletramentos: escrita-leitura a partir da AD.....	43
4	SITUANDO-NOS ANALITICAMENTE: A PESQUISA E O <i>CORPUS</i>	49
4.1	A pesquisa e o <i>corpus</i> na AD.....	49
4.2	A coleção <i>Alive High</i>	51
4.3	Seleção do <i>corpus</i>	55
4.4	Análise do <i>corpus</i>	58
4.5	Resultados.....	91
5	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS	95
	ANEXO A - RECORTES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS	100

1 INTRODUÇÃO

O interesse por este trabalho surgiu da necessidade de sempre se pensar o ensino da língua inglesa propondo atividades que pudessem ser atrativas e significativas para a aprendizagem dessa língua em salas de aula da escola pública. Alunos envolvidos em ambientes cada vez mais tecnológicos/digitais não poderiam (e talvez não gostariam) de permanecer apenas na caneta e no papel. Contudo, sobretudo na escola pública, nem sempre esse ambiente tecnológico/digital é possível e a caneta e o papel muitas vezes são uma constante. Sendo assim, o livro didático (doravante LD) acaba sendo central nas atividades de escrita-leitura¹ (e em outras também) em aulas de língua inglesa, por exemplo.

No entanto, na chamada era digital que vivemos, não é mais possível ignorar a influência do digital nas práticas de escrita-leitura, sendo preciso que busquemos outras formas e lugares para essas práticas, ou seja, há uma necessidade de novos letramentos, letramentos diversos, letramentos múltiplos, *multiletramentos* para usarmos o termo cunhado pelo Grupo de Nova Londres - GNL (1996) ao se referir à multiplicidade cultural e linguística dos textos em circulação em sociedades cada vez mais digitais. Contudo, apesar da presença constante do digital, o livro didático ainda é central nas práticas de escrita-leitura. Aqui, então, reside o interesse desta pesquisa: a relação entre os multiletramentos, tão necessários hoje, e o livro didático que em muitos casos, no nosso, por exemplo, é bastante presente em sala de aula. Então, para a análise dessa relação entre o livro didático de língua inglesa e os multiletramentos, nos filiamos à Análise do Discurso (AD) materialista (PÊCHEUX, [1975] 2014, [1969] 2019; ORLANDI, [1996] 2007, [1983] 1987, [1999] 2020, [1988] 2012) como dispositivo teórico-analítico para investigar a compreensão e práticas sobre a escrita-leitura em atividades que envolvem os multiletramentos no livro didático de língua inglesa.

Partimos das hipóteses iniciais de que os discursos presentes no manifesto do Grupo de Nova Londres atravessam as atividades selecionadas que constituem o *corpus* e que a pedagogia proposta pelo GNL, ao influenciar a produção de LDs, tende a trabalhar com movimentos de construção de sentidos muito mais parafrásticos do que polissêmicos através de uma materialização do discurso pedagógico presente nas atividades selecionadas.

Como os (multi)letramentos abordados aqui nesta dissertação partem de uma visada sócio-histórica, em detrimento de um ponto de vista cognitivista, precisávamos de uma teoria

¹ Abordaremos nesta dissertação a escrita e a leitura como processos interdependentes, nos quais a presença de um implica a presença do outro. Como um dos nossos focos são os (multi)letramentos e os estudos sobre o letramento focam a escrita, esta aparecerá sempre primeiramente e a leitura em seguida, sendo essa relação estilizada sob a forma hifenizada: escrita-leitura.

que levasse em conta também o social e o histórico a fim de entendermos os (multi)letramentos como práticas sociais, históricas e discursivas embebidas em situações de poder. Por isso, escolhemos a AD materialista como dispositivo teórico-analítico porque, pese as diferenças do ponto de vista teórico entre essas vertentes, assim como a abordagem dos (multi)letramentos há pouco relatada, é uma disciplina que leva em conta a história, a língua (como social) e os sujeitos, o que nos leva a compreender que se trata, a AD, de um lugar teórico apropriado para dar conta dos propósitos de nossa investigação.

Nosso interesse principal é, então, analisar pelo viés discursivo as atividades de escrita-leitura que, no livro didático de língua inglesa, estão calcadas em propostas de multiletramentos. Interessa-nos analisar o discurso materializado nas atividades mais representativas da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Essa análise implica também determinar as condições de produção da escrita-leitura multiletrada no livro didático de língua inglesa que, por sua vez, envolve a relação entre o universo tecnológico/digital, a necessidade de multiletramentos e os sujeitos envolvidos nesse processo.

O critério para seleção da coleção a ser analisada se baseou em consulta realizada através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), onde pudemos encontrar dados relativos à quantidade de exemplares distribuídos nas escolas públicas entre os anos de 2015 (quando a coleção passou a figurar como opção de escolha) e 2020 (último ano do último PNLD no qual a coleção consta como vigente). Nosso interesse esteve direcionado às coleções que obtiveram boa e constante tiragem em relação aos números de escolha, impressão e distribuição das obras para as escolas, pois essas características mostram o alcance das obras em relação às escolas, aos docentes e discentes por elas afetados.

As materialidades que compõem o *corpus* desta pesquisa provêm dos três volumes da coleção *Alive High* para o Ensino Médio (MENEZES, V. *et al.*, 2016), coleção que soma quase 04 milhões de exemplares distribuídos em território nacional. 10 atividades foram selecionadas para a análise de modo a contemplar a representatividade dos três volumes da coleção e a representatividade de atividades que acreditamos mais trabalhar com a proposta de multiletramentos ao longo do LD.

Sendo assim, estruturamos esta dissertação em três grandes capítulos. O primeiro capítulo intitulado “Situando-nos historicamente: do(s) letramento(s) ao(s) multiletramento(s)” traça um breve percurso histórico, mas também teórico, dos estudos do letramento numa perspectiva social. Partimos do campo de estudo dos Novos Estudos do

Letramento numa ordem diacrônica, mas também teórica, em direção às discussões que levaram à proposição de uma Pedagogia dos Multiletramentos em meados da década de 1990, seguindo na sequência uma contextualização territorial dessa pedagogia mais próxima da realidade latino-americana na qual estamos inseridos, notadamente o território brasileiro.

O segundo capítulo intitulado “Situando-nos teórica e metodologicamente: a Análise do Discurso e as categorias de análise” introduz e justifica a escolha da teoria com a qual trabalharemos - a AD - abordando os principais pontos que serão importantes para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como determina as categorias de análise das quais lançaremos mão para a análise do *corpus*.

O terceiro e último capítulo intitulado “Situando-nos analiticamente: a pesquisa e o *corpus*” traz a natureza da pesquisa desenvolvida nesta dissertação e traça o percurso que fizemos até a delimitação do *corpus* final para análise. Iniciamos discutindo sobre o tipo de pesquisa adotado e o *corpus* na AD, em seguida fazemos uma descrição detalhada da obra escolhida para análise e de sua abordagem complexa de aprendizagem de línguas (BORGES & PAIVA, 2011) chegando na escolha final de atividades para a constituição do *corpus* através de um detalhamento dos critérios de seleção das materialidades escolhidas para análise. Por fim, encerramos esse capítulo com a análise e os resultados das vinte sequências discursivas extraídas das dez atividades que constituíram o *corpus*.

Esperamos que a pesquisa aqui apresentada possa contribuir para o ensino-aprendizagem da língua inglesa e para o desenvolvimento de um olhar cada vez mais crítico em relação aos materiais didático-pedagógicos e à nossa prática diária docente, podendo nos ajudar na expansão das reflexões que envolvem o ambiente escolar, seus sujeitos e as questões internas e externas conectadas ao universo do ensinar e do aprender.

2 SITUANDO-NOS HISTORICAMENTE: DO(S) LETRAMENTO(S) AO(S) MULTILETRAMENTO(S)

“Letramento não é para os tímidos.”
(James Paul Gee, *Literacy and Education*, 2015)²

Muito embora esta dissertação tenha como foco os multiletramentos, acreditamos ser pertinente fazer um percurso, mesmo que breve, do campo de estudos do letramento até chegarmos ao que entendemos hoje como multiletramentos, por isso nomeamos este capítulo “Situando-nos historicamente: do(s) letramento(s) ao(s) multiletramento(s)” na tentativa de refazer esse caminho que enxerga a relação escrita-leitura como prática social.

2.1 Os Novos Estudos do Letramento

O estudo científico da relação escrita-leitura não é algo novo e já percorre uma linha de interesse em várias áreas do conhecimento. Como diz Bunzen (2014: 07) “[a] cultura escrita tem sido objeto de interesse de várias disciplinas e, ao mesmo tempo, terra de ninguém”, atraindo o interesse de historiadores, antropólogos, filólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, linguistas, *etc.* A perspectiva que nos interessa aqui se inscreve no campo da Linguística sob o rótulo de Novos Estudos do Letramento - NEL (*New Literacy Studies - NLS*, do Inglês).

Os NEL são um campo de estudo que surgiu e se consolidou a partir da década de 1980 quando “vários estudiosos de diferentes disciplinas começaram a criticar a visão tradicional de letramento como ‘a habilidade de ler e escrever’ (um fenômeno amplamente individual e mental) e a defender uma abordagem de letramento baseada na prática.”³ (GEE, 2015: 54). A partir de então, alguns estudos linguísticos e antropológicos passaram a abordar os processos de escrita-leitura como práticas sociais (STREET, 2009).

Um primeiro grande problema teórico que enfrentamos ao abordar a escrita-leitura como práticas sociais é com o(s) sentido(s) do termo *letramento*, traduzido do Inglês *literacy*, que em língua portuguesa não possui as mesmas abrangência e significação que na língua

² No original: “Literacy education is not for the timid.”

³ No original: “In the 1980s a number of scholars from different disciplines began to critique the traditional view of literacy as “the ability to read and write” (a largely individual and mental phenomenon) and argue for a practice-based approach to literacy.”

inglesa. Na língua inglesa, o termo é mais amplo e se refere a uma variedade de conceitos: letramento, alfabetização, cultura escrita e vários outros. Já em língua portuguesa o termo *letramento* não serve a tantos propósitos surgindo outras palavras para falar sobre fenômenos que na língua inglesa são abordados sob o termo *letramento (literacy)*, a exemplo da palavra *alfabetização*. Esse problema de correlação exata entre o termo em língua inglesa e língua portuguesa pode, por exemplo, implicar na adesão a teorias e abordagens para enxergar o fenômeno, bem como tratá-lo. O termo *alfabetização*, no Brasil, por exemplo, remete muito mais à aquisição/desenvolvimento do código linguístico numa perspectiva cognitivista do que o termo *letramento* jamais remeterá. Dessa forma, o termo letramento é muito mais amplo e inclusive subsume o termo *alfabetização*.

Podemos, então, entender melhor o letramento, na perspectiva social, a partir das palavras de Barton e Hamilton e também de Marcuschi ao afirmarem que o letramento:

É principalmente algo que as pessoas fazem; é uma atividade, situada no espaço entre o pensamento e o texto. O letramento não reside apenas nas cabeças das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, nem reside apenas no papel, capturado como textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e localizado na interação entre as pessoas. (BARTON & HAMILTON, ([1998] 2012: 3)⁴

[e]nvolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas *etc.*, mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de evento de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, [2000] 2010: 25)

Contudo, nem sempre o letramento foi tomado como nas propostas de Barton, Hamilton e Marcuschi (para citar apenas alguns). Por tempos, antes da década de 1980, o letramento era tomado por postulados totalitários que passaram a ser revistos, criticados (e superados?) a partir dos NEL. Como exemplo, podemos enumerar alguns: 1) a escola como o (único) lugar do letramento onde se aprende a ler e escrever⁵; 2) letramento como responsável

⁴ No original: “Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people.”

⁵ Para um contraponto, conferir, por exemplo, os trabalhos de Shirley Heath *Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms* (1983), David Barton and Mary Hamilton *Local Literacies: reading and writing in one community* (1998) e David Barton, Mary Hamilton e Roz Ivanic *Situated Literacies: reading and writing in context* (2000).

por altas habilidades cognitivas⁶; 3) letramento como característica de civilização de um povo e responsável pela “grande divisão” entre mentes letradas e iletradas⁷; 4) letramento como responsável pelos desenvolvimentos social, cultural e econômico de uma nação; e *etc.*

Muitos teóricos passaram, então, a questionar os postulados supracitados acerca do letramento e de suas características e consequências. Um deles, Brian Street, ocupa um importante lugar nos NEL na busca por investigar a relação escrita-leitura numa perspectiva social, se afastando de abordagens que tomem o letramento numa visão mais restrita, como algumas abordagens descritas anteriormente aqui, a exemplo da abordagem cognitiva.

Brian Street tratou de estabelecer uma dicotomia sobre o letramento. Chamou de *modelo autônomo* o modelo cujo parâmetro se baseia na visão de letramento como uma habilidade geralmente neutra, puramente técnica, cognitiva e descontextualizada de questões externas, como as questões sociais. E chamou de *modelo ideológico* o modelo cujo parâmetro se baseia na visão de letramento como prática social, permeado de valores, normas, discursos, e relações de poder entre os indivíduos e instituições. Para Street, o letramento - seja qual for - “só tem consequências se age conjuntamente com um grande número de outros fatores sociais e culturais, incluindo condições políticas e econômicas, estrutura social e ideologias locais.”⁸ (GEE, 2015: 40)

Portanto, nesta dissertação nos interessa a perspectiva do letramento pelo modelo ideológico. Não negamos a existência de outras abordagens (como a do modelo autônomo), mas entendemos que uma análise como a nossa, que pretende envolver o LD, os

⁶ Sylvia Scribner e Michael Cole no livro *The Psychology of Literacy* (1981) demonstram um contraponto através de uma pesquisa etnográfica feita com o povo Vai na Libéria. Scribner e Cole observaram que o povo Vai desenvolveu seu próprio sistema de escrita (uma escrita indígena silábica e não alfabética) e que ainda lidavam com outros sistemas de escrita - um do Inglês e outro do Árabe. O letramento em língua inglesa na escola formal, o letramento na língua indígena para contextos não institucionais e o letramento em Árabe para propósitos religiosos. “Scribner and Cole descobriram que nem o letramento silábico do povo Vai e nem o letramento em Árabe foram associados com o que tem sido chamado de altas habilidades intelectuais ao serem testados pelos nossos testes típicos escolares. Nenhum desses tipos de letramento aumentou o uso de habilidades taxonômicas (habilidades de categorização abstrata), ou contribuiu para uma mudança em relação ao raciocínio silogístico (raciocínio lógico).” (GEE, 2015: 26) (tradução nossa).

⁷ “A grande divisão” é uma expressão corrente em estudos precedentes aos NEL a qual apregoa a ideia de sociedades desenvolvidas ao fato de serem letradas; ponto de vista defendido por muitos teóricos como, por exemplo, Walter Ong em seu livro *Orality and Literacy: The technologizing of the word* (1982) e Jack Goody em *The domestication of the savage mind* (1977) e *Literacy in Traditional Societies* (1968). Nesse sentido, sociedades de cultura oral (sem sistema de escrita) seriam menos desenvolvidas se comparadas a sociedades de cultura escrita.

⁸ No original: “For Street, literacy - of whatever type - only has consequences as it acts together with a large number of other social and cultural factors, including political and economical conditions, social structure, local ideologies”

multiletramentos e os sujeitos da/na escola, se inscreve melhor no modelo ideológico: “considera-se o letramento um campo para investigar processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição [...] (STREET, 2000: 83)”. Ainda a esse respeito, Street ([1995] 2014: 172) esclarece bem:

O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo.

Street figura como um dos teóricos que trouxe uma perspectiva etnográfica para a pesquisa com o letramento; perspectiva que, como vimos, difere de outras que estavam em voga na época. Os estudos etnográficos e antropológicos ofereceram, assim, vasta contribuição para os NEL que seguiam se desenvolvendo a partir da década de 1980. Dentre essas contribuições, destacamos aqui duas noções importantes para o campo dos NEL: as noções de *prática de letramento* e *evento de letramento*. Evento de letramento deriva da noção de “evento de fala” oriundo da Sociolinguística e se caracteriza por eventos nos quais as pessoas tentam compreender os signos gráficos em situações que “um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (HEATH, [1982: 93 *apud* STREET [1995] 2014: 173). Prática de letramento, por sua vez, se refere às práticas e às concepções sociais da leitura e da escrita realizadas em contextos culturais específicos (STREET, 2000). Assim, as práticas de letramento acabam por incorporar os eventos de letramento como acontecimentos empíricos nos quais o letramento é parte essencial (STREET, [1993] 2004).

Dessa forma, podemos afirmar que nosso interesse aqui nesta dissertação recai, dentre outros interesses, nas práticas de letramento - no nosso caso, multiletramentos - que acontecem a partir das propostas de atividades do LD na sala de aula de língua inglesa envolvendo os sujeitos que ocupam esse lugar.

Durante e após a década de 1980 os estudos relacionados ao letramento foram ganhando força e diversidade e na década de 1990 surgiram estudos dos chamados multiletramentos que trouxeram novas perspectivas para estudar a relação escrita-leitura numa abordagem também social, semelhante à abordagem do letramento nos NEL. No entanto, como veremos mais adiante, as duas abordagens - os NEL e os multiletramentos - diferem entre si em alguns aspectos.

2.2 Multiletramentos

Retomando o que dissemos no final do tópico anterior, os estudos sobre multiletramentos iniciaram a partir de meados da década de 1990 e compartilham com os NEL uma perspectiva mais social sobre a relação escrita-leitura em detrimento de uma perspectiva cognitiva da relação escrita-leitura. Contudo, os estudos do letramento na perspectiva dos NEL e dos multiletramentos diferem entre si, apesar da visão mais social com a qual abordam a relação escrita-leitura. Nas palavras de Bevilaqua (2013: 110):

[o]s NLS e os Multiletramentos apresentam pontos epistemológicos divergentes e confluentes. Em termos de confluência, estarem inscritos na virada social do estudo do letramento talvez seja ponto de encontro original entre ambas as teorias. O letramento, para ambas, é constituído em práticas sociais e ideológicas e, por essa razão, não pode ser tomado como um conjunto estático de habilidades e competências.

Entretanto, os estudos sobre os multiletramentos nascem atrelados a uma pedagogia, como veremos adiante, logo limitado ao universo escolar, apesar de mais recentemente tais estudos contemplarem outros universos além do escolar (ROJO & MOURA, 2019). Na abordagem dos NEL, o universo escolar é apenas mais um lugar dentre tantos outros nos quais os letramentos (práticas e eventos) acontecem, ou seja, o dito “letramento escolar” é apenas mais um tipo de letramento num vasto universo de letramento⁹, valorizados ou não.

O que marca o início dos estudos dos multiletramentos é a publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*¹⁰ que foi idealizado em 1994, em Nova Londres, nos Estados Unidos, por um grupo de dez educadores preocupados com as questões sociais que se desenhavam no final do século passado e apontavam para seu recrudescimento no século seguinte: as diversidades culturais e linguísticas, bem como as crescentes desigualdades. Dois anos após, em 1996, o manifesto foi publicado na *Harvard Educational Review* e para além de um manifesto programático apresentou uma proposta de *Projeto Internacional de Multiletramentos* (RIBEIRO, 2020).

⁹ Usamos a palavra *letramentos* estilizada “letramentoS” nos baseando em Rojo & Moura (2019) ao chamarem a atenção para a pluralidade dos letramentos devido aos variados contextos, comunidades, culturas, práticas e eventos letrados.

¹⁰ Em 2021, foram publicadas em língua portuguesa no Brasil, pela primeira vez após 25 anos do original, duas traduções do manifesto: “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais” e “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Desenhando Futuros Sociais”.

O entendimento que o *The New London Group*¹¹ (doravante NLG), como ficou conhecido o grupo de educadores que escreveu o manifesto, tinha já naquela época sobre educação era a de que a educação possui uma missão com propósito fundamental de “garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira que os permita participar de forma completa da vida pública, comunitária e econômica.” (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 60)¹²

O NLG percebeu, no entanto, que esse não era o ideal de educação que vinha se desenhando com o passar do tempo. O que foi observado pelo NLG foi uma pedagogia ainda bastante pautada no ler e escrever no caderno as formas padrões da língua nacional, no caso o Inglês. O que estava se inscrevendo na sociedade dos anos finais da década de 90 e início dos anos 2000 iria exigir uma pedagogia para além do ler e escrever no caderno as formas padrões da língua, por isso os objetivos do manifesto residiam em destacar a necessidade de um letramento para uma sociedade cada vez mais diversa cultural e linguisticamente interligada pela globalização através da pluralidade de textos que circulam levando em consideração que essas formas textuais estão associadas com as tecnologias da informação e multimídia.

Levando em consideração o que foi supracitado, outras questões norteavam o NLG: que educação é apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados (ou seja, para variantes não valorizadas da língua)? O que é apropriado para questões de diversidade local, mas de conexão global? O que é apropriado para comunidades partidas e para uma sociedade cada vez mais excludente? O que ensinar e como ensinar? Então, a partir desses questionamentos o NLG cunhou o termo *multiletramentos* e sua definição (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 63-64):

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra - multiletramentos - uma palavra que escolhemos para descrever dois argumentos importantes que podemos ter com a ordem emergente cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia, e com a crescente saliência das diversidades cultural e linguística. A noção de multiletramentos suplementa a tradicional pedagogia de letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados com a multiplicidade textual. O que podemos chamar de “mero letramento” permanece centrado apenas na língua, e normalmente numa forma nacional singular de língua que é concebida como um sistema estável baseado em regras tais como dominar a correspondência letra-som. Isso é baseado no pressuposto de que podemos discernir e descrever o uso correto. Esse tipo de visão

¹¹ O Grupo (de) Nova Londres, como foi chamado nas traduções oficiais do Manifesto, em língua portuguesa (2021).

¹² No original: “to ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life.”

da língua se traduzirá caracteristicamente em um tipo de pedagogia mais ou menos autoritária. Uma pedagogia dos multiletramentos, por outro lado, foca em modos de representação muito mais amplos do que a língua em si mesma. Isso difere de acordo com a cultura e o contexto e tem efeitos cognitivo, cultural e social específicos. Em alguns contextos culturais - em uma comunidade aborígine ou um ambiente multimídia, por exemplo - o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e relacionado à língua do que o “mero letramento” jamais poderá ser capaz de permitir. Multiletramentos também criam um tipo de pedagogia diferente, na qual a língua e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente sendo refeitos pelos seus usuários enquanto trabalham para alcançar seus vários propósitos culturais.¹³

Após cunharem o termo *multiletramentos* outros dois argumentos chamaram a atenção do NLG: 1) o aumento, a multiplicidade e a integração de modos de criar significados nos quais o textual está relacionado ao audiovisual, espacial, comportamental, etc.; 2) lidar com diferenças linguísticas e culturais na pragmática das vidas laboral, cívica e privada utilizando múltiplas linguagens e padrões de comunicação¹⁴. Assim, o NLG convida alunos e professores a assumirem papéis nessa sociedade de novas exigências como alguns dos responsáveis por projetar/desenhar futuros sociais.

Então, de acordo com o manifesto, sendo alunos e professores alguns dos responsáveis pelos futuros sociais, eles precisam assumir funções nos aspectos laborais, públicos (cívicos) e privados da vida e para tanto devem integrar uma *pedagogia dos multiletramentos*, pois como apregoa o NLG criar significado nessa sociedade é criar (projetar/desenhar) futuros sociais (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

¹³ No original: “We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word - multiliteracies - a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity. What we might term “mere literacy” remains centered on language only, and usually on a singular national form of language at that, which is conceived as a stable system based on rules such as mastering sound-letter correspondence. This is based on the assumption that we can discern and describe correct usage. Such a view of language will characteristically translate into a more or less authoritarian kind of pedagogy. A pedagogy of multiliteracies, by contrast, focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects. In some cultural contexts - in an Aboriginal community or in a multimedia environment, for instance - the visual mode of representation may be much more powerful and closely related to language than “mere literacy” would ever be able to allow. Multiliteracies also creates a different kind of pedagogy, one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes.”

¹⁴ Nas palavras de Rojo (2012: 13, destaques da autora): “Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.”

As práticas inseridas na pedagogia dos multiletramentos giram em torno do termo *design*¹⁵ e para tanto, o NLG elenca seis *designs* que são importantes no processo de criação de significados (*meaning-making*): linguístico, audiovisual, gestual, espacial e multimodal sugerindo quatro componentes para integrar a pedagogia dos multiletramentos:

1) a prática situada (*situated practice*) baseada na experiência de criação de significado nos aspectos reais da vida através de experiências de imersão em comunidades de aprendizes engajados em versões autênticas de tais práticas através da figura de um especialista em algum domínio do conhecimento que atuará como guia dos aprendizes dentro de uma comunidade; este especialista saberá recrutar os conhecimentos dos aprendizes e conhecimentos externos que venham da comunidade na qual estão inseridos. Além disso, a prática situada deve considerar as necessidades e identidades afetiva e sociocultural de todos os aprendizes e construir um ambiente que o aprendiz possa correr riscos e aprender com colegas e professores. Assim, a avaliação nesse aspecto não deve ser de julgamento, mas usada de forma desenvolvimental para guiar os aprendizes às experiências que eles precisam ter como membros de uma comunidade capazes de se valerem de uma gama completa de recursos.;¹⁶

2) a instrução explícita (*overt instruction*) através da qual os estudantes desenvolvem uma metalinguagem do *design*, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos de práticas. A instrução explícita não implica transmissão direta, *drills*, ou memorização por repetição, muito embora às vezes tenha essa conotação. Ela, na verdade, inclui todas as intervenções que o professor, ou outro especialista, faz para ajudar nas atividades de aprendizagem que levam o aprendiz a focar nas características

¹⁵ Apoiando-nos em Pinheiro (2016) e nas traduções do manifesto (2021) optamos por não traduzir o termo *design* do Inglês para o Português. Para ele, Pinheiro, o termo *design* comporta uma ambivalência que “engloba um sentido mais restrito, isto é, uma instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como também apresenta um sentido mais amplo, que se constitui por meio de um processo de retrabalho, que leva à sua própria ressignificação/transformação” (PINHEIRO, 2016: 526). Por isso e pela possibilidade da tradução do termo *design* não contemplar ou distorcer tal ambivalência, optamos pela manutenção do termo em Inglês. É importante salientar que, mesmo apoiando-nos em Pinheiro (2016), o próprio manifesto (1996: 73-74) deixa clara a ambivalência do termo e o apoio aqui no autor citado se dá apenas para critérios justificativos de (não) tradução.

¹⁶ Contudo, o NLG alerta para alguns pontos nem sempre positivos da prática situada: em primeiro lugar, aprendizes imersos em práticas situadas podem variar bastante um dos outros tendo em vista que se leva em conta a experiência de cada aprendiz; em segundo lugar, a imersão que muitos aprendizes passam quando crianças é guiada por fatores biológicos, como a aquisição da primeira língua, por exemplo e esses fatores biológicos não se replicam na escola quando os aprendizes passam pela fase da alfabetização, por exemplo; em terceiro lugar, a prática situada não leva necessariamente ao controle consciente e à percepção do que o aprendiz sabe/faz que é um objetivo central de muito do que é aprendido na escola; em quarto lugar, a prática situada não necessariamente cria aprendizes e comunidades críticos em relação ao que está sendo aprendido; e em quinto lugar, a prática situada nem sempre leva o aprendiz a colocar o aprendizado em prática em situações reais.

importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de aprendizes ajudando o aprendiz a ganhar informações explícitas que o ajudarão na prática organizada e guiada, recrutando e construindo em cima do que o aprendiz já sabe. Inclui também a colaboração entre professor e aprendiz para que este último consiga desenvolver tarefas mais complexas do que conseguiria realizar sozinho, desenvolvendo consciência do que é ensinado e relacionando as atividades com outros aspectos do que está sendo ensinado;

3) o enquadramento crítico (*critical framing*) que interpreta o contexto social e o propósito dos *designs* de significado com o objetivo de ajudar os aprendizes a enquadrar seus domínios crescentes na prática, o entendimento e o controle conscientes em relação a relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas de sistemas particulares de conhecimento e prática social. No enquadramento crítico, o papel do professor é desnaturalizar o que os aprendizes já sabem para que ajam criticamente sobre esse saber. Assim, através do enquadramento crítico, os aprendizes ganham uma distância pessoal e teórica do que aprenderam para, então, poderem criticamente se posicionar;

4) a prática transformada (*transformed practice*) na qual os estudantes, como criadores de significados, se tornam criadores (*designers*) de futuros sociais, transferindo e (re)criando *designs* de significado de um contexto a outro. Aqui, o NLG propõe retornar à prática situada como uma re prática, mas de cunho reflexivo. Agora, precisam ser desenvolvidas junto aos aprendizes novas práticas pautadas em seus objetivos e valores para que consigam implementar os entendimentos adquiridos através da instrução explícita e do enquadramento crítico em práticas que os ajudem a revisar e aplicar o que aprenderam. É na prática transformada que é oferecido um lugar para a avaliação situada e contextualizada dos aprendizes e do projeto de aprendizagem.

Importa salientar que o NLG enfatiza que esses quatro fatores não são linearmente hierarquizados, nem são estágios; podem ocorrer simultaneamente com um ou outro predominando, mas sempre sendo revisitados em diferentes níveis.¹⁷

Conjuntamente aos quatro componentes do “como” da pedagogia dos multiletramentos que acabamos de citar, o NLG chama a atenção para o “o quê” dessa pedagogia, ou seja, para o(s) *design(s)*. Nesse ambiente educacional contemporâneo, professores são vistos como *designers* dos ambientes e dos processos de aprendizagem e não

¹⁷ Alguns anos após a publicação do manifesto, Cope & Kalantzis (2009) - com a aprovação dos outros membros do NLG - renomearam os componentes da pedagogia dos multiletramentos para experienciamento, conceitualização, análise e aplicação. De acordo com Rojo (2012), essa mudança se deu devido a embates com o movimento *Back to Basics* muito forte nos Estados Unidos e Europa.

como chefes ditando o que os alunos devem pensar e fazer. Essa noção de *design* leva a uma ideia de que é necessário que educadores estejam sempre (re)desenhando suas práticas. Essa noção leva também à ideia de que aprendizagem e produtividade são resultados de *designs* de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos. Além disso, o termo *design* foi escolhido pelo NLG para descrever as formas de significado porque, de acordo com os integrantes do grupo, esse termo é livre de associações negativas, como é, por exemplo, o termo *gramática*, por parte de professores. Nas palavras do NLG (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 73-74):

É um conceito suficientemente rico para fundamentar um currículo e uma pedagogia de língua. O termo também possui uma feliz ambiguidade: ele pode identificar a estrutura organizacional (ou morfologia) de produtos ou o processo de *designing*. Expressões como “o *design* do carro” ou “o *design* do texto” podem ter os seguintes significados: a forma que ele é - ou foi - desenhado ou o processo de desenhá-lo.¹⁸

Assim, o NLG propõe tratar qualquer atividade semiótica, incluindo usar a língua para produzir e consumir textos, como uma questão de *design* envolvendo três elementos: os *designs* disponíveis, ou seja, o que há na língua disponível para uso, o *designing*, ou seja, o processo de criação de significados e o *redesigned* que seria o produto: “[j]untos esses três elementos enfatizam que a criação/produção de significados é um processo ativo e dinâmico e não algo governado por regras estáticas” (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 74)¹⁹.

Os *designs* disponíveis incluem as gramáticas de vários sistemas semióticos - das línguas, mas também de outros sistemas semióticos tais como os ligados a imagens e gestos - além de incluírem também as *ordens do discurso* (FAIRCLOUGH, 1995 *apud* THE NEW LONDON GROUP, 1996: 74, destaques do original):

Uma *ordem do discurso* é o conjunto estruturado de convenções associadas com a atividade semiótica (incluindo o uso da língua) em um dado espaço social - uma sociedade particular ou uma instituição particular tal como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços mais vagamente estruturados de vida normal encapsulada na noção de diferentes mundos de vida. Uma ordem do discurso é uma matriz de discursos socialmente produzida, entrelaçando e dinamicamente interagindo. É uma configuração particular dos elementos do *Design*. Uma ordem do discurso pode ser vista como uma configuração de tais elementos. Ela pode incluir uma mistura de diferentes sistemas semióticos - sistemas semióticos visual e auricular em

¹⁸ No original: “It is a sufficiently rich concept upon which to found a language curriculum and pedagogy. The term also has a felicitous ambiguity: it can identify either the organizational structure (or morphology) of products, or the process of designing. Expressions like “the design of the car,” or “the design of the text,” can have either sense: the way it is - has been - designed, or the process of designing it.”

¹⁹ No original: “Together these three elements emphasize the fact that meaning-making is an active and dynamic process, and not something governed by static rules.”

combinação com a língua constituem a ordem do discurso da TV, por exemplo. Pode envolver as gramáticas de várias línguas - as ordens do discurso de várias escolas, por exemplo.²⁰

Outra característica da ordem do discurso é que diferentes discursos se relacionam um(uns) com outro(s). Imaginemos os discursos científico e religioso, da lei e do crime, dentre tantos outros que em algum momento se cruzam. E nessa questão a escola não fica de fora, pois nela também circulam diversos discursos: discurso sobre ser professor, sobre ser aluno, *etc.*, além do fato de que esses discursos são veiculados por diferentes pessoas; diferentes alunos de cores, raças, credos, idades distintas e professores de disciplinas diferentes, da rede pública ou privada, jovem ou velho, homem ou mulher; assim “[...] diferentes tipos de pessoas se conectam através de discursos entrelaçados que constituem as ordens do discurso.” (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 75)²¹

Dentro das ordens do discurso existem convenções particulares de *design - designs* disponíveis - que tomam a forma de discursos, estilos, gêneros, dialetos e vozes (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 75, destaques do original):

Um *discurso* é uma configuração de conhecimento e suas formas habituais de expressão que representam um conjunto particular de interesses. Com o tempo, por exemplo, instituições produzem discursos - ou seja, suas configurações de conhecimento. *Estilo* é a configuração de todas as características semióticas de um texto no qual, por exemplo, a língua pode estar relacionada ao layout e imagens visuais. *Gêneros* são formas de texto ou de organização textual que surgem de configurações sociais particulares ou de relações particulares dos participantes numa interação. Eles refletem o propósito dos participantes em uma interação específica. Em uma entrevista, por exemplo, o entrevistador quer algo, o entrevistado quer algo mais e o gênero entrevista reflete isso. *Dialetos* podem estar relacionados à idade ou região geográfica. *Voz* é mais individual e pessoal, incluindo, claro, muitos fatores discursivos e genéricos.²²

²⁰ No original: “An *order of discourse* is the structured set of conventions associated with semiotic activity (including use of language) in a given social space - a particular society, or a particular institution such as a school or a workplace, or more loosely structured spaces of ordinary life encapsulated in the notion of different lifeworlds. An order of discourse is a socially produced array of discourses, intermeshing and dynamically interacting. It is a particular configuration of Design elements. An order of discourse can be seen as a particular configuration of such elements. It may include a mixture of different semiotic systems - visual and aural semiotic systems in combination with language constitute the order of discourse of TV, for instance. It may involve the grammars of several languages - the orders of discourse of many schools, for example.”

²¹ No original: “Different kinds of people connect through the intermeshed discourses that constitute orders of discourse.”

²² No original: “A *discourse* is a configuration of knowledge and its habitual forms of expression, which represents a particular set of interests. Over time, for instance, institutions produce discourses - that is, their configurations of knowledge. *Style* is the configuration of all the semiotic features in a text in which, for example, language may relate to layout and visual images. *Genres* are forms of text or textual organization that arise out of particular social configurations or the particular relationships of the participants in an interaction. They reflect the purposes of the participants in a specific interaction. In an interview, for example, the interviewer wants something, the interviewee wants something else, and the genre of interview reflects this.

As convenções supracitadas (destacadas em *itálico* na citação) são necessárias para enfatizar que, no *designing* de textos e interações, os falantes sempre lançam mão de sistemas sociolinguístico e gramatical, não necessariamente claros, rígidos e estruturados, mas orientados para ações semióticas. Além disso, fazem parte dos *designs* disponíveis as experiências linguístico-discursivas dos envolvidos no *design* que aparecem no momento/processo do *design* e em sua continuação, o que NLG chama de contexto intertextual (FAIRCLOUGH, 1989 *apud* THE NEW LONDON GROUP, 1996: 75) que conecta o texto com outro(s) texto(s) ou cadeias de textos passados.

É importante ressaltar que a construção de textos e de contextos intertextuais na forma pensada pelo NLG não é a simples repetição dos *designs* disponíveis, ou seja, não é a simples repetição do que há disponível na língua para criar significados; cada momento de significado envolve a transformação dos *designs* disponíveis em processos de representação e recontextualização através da leitura, escrita, audição e visão. Assim, o *designing* irá, mais ou menos, reproduzir e/ou transformar dados conhecimentos, relações sociais e identidades dependendo das condições sociais sob as quais ocorra. Dessa forma, o conhecimento dado (os *designs* disponíveis) é transformado em novas construções e novas representações da realidade; as pessoas transformam suas relações umas com as outras e nesse processo transformam a si mesmas. Todas essas transformações de sujeitos, relações sociais e conhecimento tomam lugar no *designing*, mas reverberam no *redesigned* em forma de produto, como veremos adiante. E levando em consideração o que foi dito neste parágrafo sobre o *designing*, fica claro que ele assume um caráter de processo provisório ao transformar o uso de velhos materiais, ao (re)articular e (re)combinar recursos dados pelos *designs* disponíveis.

Ainda nessa esfera do *designing*, o NLG deixa claro que interpreta as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir) como atividades produtivas que acontecem sob o processo do *designing*. Ouvintes e leitores se deparam com textos como *designs* disponíveis na língua e lançam mão de experiências próprias com outros *designs* disponíveis como recurso para criar novos significados a partir dos textos com os quais se deparam. Suas habilidades de escuta e leitura são uma produção (um *design*) de textos baseados nas suas próprias experiências de vida e interesses, transformando, assim, em *redesigned* os recursos recebidos através dos *designs* disponíveis.

Dialects may be region or age related. *Voice* is more individual and personal, including, of course, many discursive and generic factors.”

O *redesigned*, por sua vez, é o resultado do *designing*; é um novo significado. Não é uma reinstanciação ou uma simples combinação de *designs* disponíveis, também não é uma simples reprodução ou uma criatividade simples. Por isso que ele, o *redesigned*, pode ser variadamente criativo ou reprodutivo em relação aos recursos para a criação de significados a partir dos *designs* disponíveis. Ele é cultural e historicamente conceituado tendo em vista as contribuições subjetivas (cultura e história) dos sujeitos e justamente por isso tem a sua unicidade com cada *redesigned* sendo diferente de outro(s), daí sua unicidade faz com que cada *redesigned* assuma a posição de um novo *design* disponível, de uma nova fonte de recurso para criação de significados.

Esse processo de criação de significados é, então, um processo cíclico no qual os criadores de significados, os sujeitos, se refazem, reconstroem e renegociam suas identidades e interveem ativamente no mundo saindo, ao final do processo, como sujeitos transformados.

Encerrada a tríade de criação de significados envolvendo os três elementos do *design*, o NLG inicia a discussão sobre as dimensões do significado e da linguagem envolvidas nos processos descritos. Agora, alunos e professores precisam de uma linguagem envolta nos processos de significação, linguagem essa que o NLG chamou de metalinguagem, ou seja, uma linguagem para falar sobre a própria língua, imagens, textos e interações envolvendo a criação de significados.

Na proposta por um projeto internacional de multiletramentos, um dos objetivos centrais proposto no Manifesto, a língua ocupa lugar central não apenas nas discussões, mas sobretudo no uso que se faz dela nas práticas de multiletramentos. Para tanto, o NLG propôs o desenvolvimento de uma gramática funcional educacionalmente acessível, *i. e.*, uma metalinguagem que descreve significado em vários domínios: textual, visual, relações multimodais entre diferentes processos de criação de significados tão importantes para os textos midiáticos e de multimídia eletrônica. Assim, a metalinguagem através da gramática funcional deve passar a integrar o currículo das escolas juntamente com práticas críticas de análise da língua e outros sistemas semióticos.

Uma metalinguagem também precisa ser flexível, aberta e vista como um conjunto de ferramentas para trabalhar com atividades semióticas. Assim, professores e alunos podem escolher suas ferramentas e até mesmo construir suas próprias. Essa característica flexível da metalinguagem é de suma importância para as práticas educativas, pois os eventos semióticos em análise podem ser descritivos ou analíticos de naturezas incertas, provisórias, mutáveis e relativos aos contextos de propósitos e análises. Além dessas características citadas, a

metalinguagem deve ter como propósito primário identificar e explicar diferenças entre textos e relacioná-los aos contextos de cultura e situação sem nunca impor regras, padrões de correção ou privilegiar um discurso em detrimento de outro(s).

Conjuntamente à metalinguagem não podemos esquecer, como alerta o NLG, as convenções associadas aos *designs* (discursos, gêneros, estilos, dialetos e vozes). Por exemplo, no caso dos gêneros, questões como definição e nomenclatura que recebem quanto a seu uso na sociedade são importantes para integrar a análise. Além disso, características dos gêneros como a sociedade na qual circulam, as instituições que os legitimam, suas relações com outros textos, *etc.*, devem integrar a metalinguagem. E para o caso dos discursos, o manifesto (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 78, destaques do original) explica o seguinte:

O *discurso* é uma construção de algum aspecto da realidade a partir de um ponto de vista particular, um ângulo particular, em termos de interesses particulares. Como um substantivo abstrato, o discurso direciona atenção ao uso da língua como uma faceta da prática social que é modelada por - e modela - ordens do discurso da cultura, assim como dos sistemas de línguas (gramáticas). Como um substantivo contável (discursos no plural, ao invés de discurso em geral), ele direciona atenção para a diversidade de construções (representações), de vários domínios de vida e experiência associado com diferentes vozes, posições e interesses (subjectividades). Novamente, alguns discursos são claramente demarcados e possuem nomes convencionais na cultura (por exemplo, feminista, político-partidário, ou religioso), enquanto outros são mais difíceis de apontar.²³

Além das ideias já discutidas até agora, uma outra ideia central no conceito de multiletramentos, e que apenas introduzimos anteriormente, é a crescente complexidade e inter-relação de modos de significação que se combinam em seis grandes áreas através de gramáticas funcionais²⁴: *Design* linguístico, *design* visual, áudio *design*, *design* gestual,

²³ No original: “A *discourse* is a construction of some aspect of reality from a particular point of view, a particular angle, in terms of particular interests. As an abstract noun, discourse draws attention to use of language as a facet of social practice that is shaped by - and shapes - the orders of discourse of the culture, as well as language systems (grammars). As a count noun (discourses in the plural rather than discourse in general), it draws attention to the diversity of constructions (representations) of various domains of life and experience associated with different voices, positions, and interests (subjectivities). Here again, some discourses are clearly demarcated and have conventional names in the culture (for example, feminist, party political, or religious discourses), whereas others are much more difficult to pinpoint.”

²⁴ As gramáticas funcionais são as metalinguagens que descrevem e explicam padrões de significados e partem dos seis *designs* importantes para a criação dos significados anteriormente citados neste trabalho. Muito embora, o NLG antes tenha preferido o termo *design* ao invés de *gramática*, por julgar este com uma carga negativa para muitos docentes, agora o termo é usado com sentido positivo, como uma linguagem especializada que descreve padrões de representação. Essa ideia de gramática é baseada na visão das metalinguagens da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) idealizada por Michael Halliday (1925 - 2018).

design espacial e *design* multimodal; lembrando que o termo multimodal representa a integração das outras cinco gramáticas funcionais.

A metalinguagem usada para o *design* linguístico tem a proposta de trabalhar com os recursos representacionais da língua. Essa metalinguagem não é uma categoria de habilidades mecânicas, como é a gramática normativa tradicional comumente ensinada na escola; também não é a base para uma crítica separada ou uma reflexão. Pelo contrário, a noção de *Design* enfatiza o potencial produtivo e inovador da língua como um sistema de criação de significados. Essa é uma ação, uma descrição gerativa de língua como meios de representação. Essa deve ser a visão sobre a sociedade e os textos que circulam nela, pois como lembra o NLG essa visão integrará economias e sociedades do presente e do futuro, sendo também essencial para a produção de tipos particulares de subjetividade democrática e participatória. Esses elementos do *Design* linguístico ajudam a descrever os recursos representacionais que estão disponíveis, os vários significados que esses recursos assumirão quando usados em determinados contextos e o potencial inovador para reformar esses recursos em relação a intenções e objetivos sociais.

Além do *design* linguístico, há também o *design* para outros modos de significação. Todos os *Designs* são importantes e a união deles é ainda mais importante para aumentar as potencialidades de criação de significados. Assim, o *Design* multimodal possui um papel importantíssimo ao unir todos os modos de significações (ou quase todos a depender do contexto): visual (imagens, formatos de tela, *etc.*), áudio (música, efeitos sonoros, *etc.*), gestual (linguagem corporal, *etc.*), espacial (espaços ambientais, espaços arquitetônicos, *etc.*). Por exemplo, imagens da mídia de massa relacionam o linguístico com o visual e com o gestual através de maneiras intrinsecamente bem desenhadas; neste caso, apenas o linguístico não é suficiente. Revistas usam gramáticas visuais em suas capas e nos seus conteúdos a depender de questões socioculturais; a televisão e seus programas; uma visita ao shopping pode requerer uma leitura espacial de sua organização arquitetônica, além do linguístico e do visual requeridos para ler as luzes, telas e letreiros.

Num senso mais profundo, todo processo de criação de significado é multimodal. Todo texto escrito é também visualmente orientado; toda língua falada é um *design* linguístico, mas também é um áudio *design* com elementos gestuais da linguagem corporal ao mexermos braços e mãos ao falar e ao modificarmos nossas expressões faciais. Além disso, há também um componente histórico que participa da composição de um texto, uma vez que cada sujeito/assunto/tema carrega sua historicidade. Nesse sentido, é por isso que o NLG

ênfatisa a importância de se trabalhar com os *designs* (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 81):

O conceito de *Design* ênfatisa as relações entre modos de significado recebidos (*Designs* Disponíveis), a transformação desses modos de significado em seus usos híbrido e intertextual (*Designing*) e o seu *status* subsequente (*Redesigned*). A metalinguagem da criação de significado se aplica a todas as etapas desse processo: como as pessoas são posicionadas pelos elementos dos modos de significados disponíveis (*Designs* Disponíveis), ainda como os autores de significados em alguns sentidos importantes assumem a responsabilidade de estar conscientemente no controle de suas transformações de significados (*Designing*), e como os efeitos de significar, a sedimentação de significar, se torna uma parte do processo social (*Redesigned*).²⁵

Todo esse percurso indo dos *designs* disponíveis, passando pelo *designing* e chegando ao *redesigned* pode variar bastante. Os *designers* (criadores de significados) podem reproduzir os *designs* disponíveis mais próximos ou mais distantes dos *redesigneds* - por exemplo, uma carta comercial pode ser produzida próxima de um modelo padrão, mas pode variar como uma carta pessoal. - essa mesma carta comercial pode ser mais sistematizada, planejada e deliberada do que uma carta pessoal; pode apresentar uma linguagem mais especializada ou uma linguagem mais comum.

Outras características que acompanham o percurso do *design* ao *redesigned* são a hibridez e a intertextualidade. Esta se refere às complexas formas com as quais os significados (como os linguísticos, por exemplo) são constituídos ao se relacionarem com outros textos (reais ou imaginários), outros tipos de texto (discurso ou gênero), narrativas e outros modos de significação (espacial, visual, *etc.*). Aquela se refere aos mecanismos de criatividade nos quais as pessoas hibridizam práticas e convenções estabelecidas como diferentes modos de significação.

À hibridez se inclui também hibridização de formas estabelecidas de modos de significação (discursos e gêneros) e combinações multifacetadas de modos de significação cruzando limites de convenções e criando novas convenções. Um grande exemplo disso, citado pelo NLG, é a *pop music* que mescla elementos diversos de culturas diversas criando novos padrões de estilo musical. Quanto à intertextualidade se inclui também a historicidade que o texto possui ao se conectar a cadeias de outros textos se transformando e sendo

²⁵ No original: “The concept of Design emphasizes the relationships between received modes of meaning (Available Designs), the transformation of these modes of meaning in their hybrid and intertextual use (Designing), and their subsequent to-be-received status (The Redesigned). The metalanguage of meaning-making applies to all aspects of this process: how people are positioned by the elements of available modes of meaning (Available Designs), yet how the authors of meanings in some important senses bear the responsibility of being consciously in control of their transformation of meanings (Designing), and how the effects of meaning, the sedimentation of meaning, become a part of the social process (The Redesigned).

transformado. Como exemplo, o NLG cita filmes e suas referências, pois muitas vezes um filme, ou uma cena dele, resgata algo de um outro lugar e de um outro tempo criando cadeias de textos explícitas ou sutis para a interpretação do leitor/da audiência.

Então, mediante o que foi discutido sobre os *designs* e os componentes propostos pela pedagogia dos multiletramentos, o NLG enfatiza que eles são os responsáveis por desenvolver a autonomia dos estudantes para atuarem nos três domínios da vida social: laboral, público (cívico) e privado já citados anteriormente. E para tanto, por se tratar de uma pedagogia, a escola é chamada também para o centro do debate.

A escola ocupa um lugar de destaque no manifesto tendo em vista a importância que ela possui para os espaços de multiletramentos, além de ser espaço de veiculação de discursos, poder político e reconhecimento cultural: “[e]las fornecem acesso a um mundo do trabalho hierarquicamente ordenado. Formam cidadãos. Fornecem um suplemento para os discursos e atividades das comunidades e mundos de vida privados” (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 72).²⁶

Assim, a escola do velho mundo²⁷ centrada numa homogeneidade utópica dos cidadãos preparava seus alunos para as mesmas situações de sempre nos diversos domínios criando homogeneidades a partir das diferenças. A escola do novo mundo deve ser o oposto. Ela deve levar em consideração as subjetividades de seus alunos - interesses, intenções, compromissos e propósitos - ao invés de ignorá-las ou apagá-las e o currículo não pode deixar de atender às várias linguagens, discursos e registros e usar tudo isso como recurso para o ensino-aprendizagem. Assim, surge uma pedagogia que põe a diversidade no centro do processo educativo sem que seus partícipes tenham que apagar ou deixar de lado suas subjetividades.

O NLG não foi ingênuo ao pensar que à escola caberia a responsabilidade total para a mudança social. Ela é, de fato, uma grande instância desse processo de mudança social, mas não é a única. Por isso, as práticas desenvolvidas pela pedagogia defendida no manifesto devem levar o aluno a situações e papéis com os quais terá que lidar. Sendo assim, a escola deve propor atividades que privilegiem as relações de colaboração, compromisso e envolvimento criativo; atividades que trabalhem com o acesso e aprendizagem das mídias de massa com vistas a centrar a educação num espaço cívico de discursos e comunidades

²⁶ No original: “They provide access to a hierarchically ordered world of work; they shape citizenries; they provide a supplement to the discourses and activities of communities and private lifeworlds.”

²⁷ Termo usado pelo manifesto para acentuar diferenças entre períodos.

diversas de aprendizes, aprendizes estes que também são diversos e aprenderão a viver e respeitar essa diversidade e a autonomia dos domínios sociais. Contudo, o NLG lembra também que “diferentes concepções de educação e sociedade levam a formas específicas de currículo e pedagogia, que por sua vez incorporam *designs* para futuros sociais” (THE NEW LONDON GROUP, 1996: 73)²⁸ e é por isso que se faz necessário o engajamento num diálogo crítico com os conceitos e termos desenvolvidos no manifesto caso o interesse seja tirar essas ideias do papel e levá-las à prática.

De acordo com o NLG, qualquer teoria pedagógica bem sucedida deve ser baseada em como a mente humana funciona em sociedade; e deve-se preocupar também com a natureza do ensino e da aprendizagem. Por isso, as propostas curriculares e reformas pedagógicas devem deixar claras suas visões de mente, sociedade, ensino e aprendizagem e como essas reformas poderiam ser eficazes.

Portanto, para o NLG a visão de mente, sociedade, ensino e aprendizagem é uma visão incorporada, situada e social. Ou seja, o conhecimento humano é desenvolvido inicialmente não como algo geral e abstrato, mas sim como embutido em contextos sociais, materiais e culturais. Além disso, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como uma parte/parcela de interações colaborativas com outros de diversas habilidades, experiências e perspectivas juntos em uma comunidade específica, ou seja, uma comunidade de aprendizes engajados em práticas comuns centradas em um domínio específico do conhecimento social e historicamente constituído.

Tudo que foi apresentado até aqui na proposta da pedagogia dos multiletramentos foi apresentado pelo NLG para chamar atenção ao que o grupo chamou de *projeto internacional de multiletramentos* no qual o “o quê” e o “como” da pedagogia dos multiletramentos se juntam para preparar aprendizes para uma sociedade multifacetada, para o mundo do trabalho, e para espaços cívicos através de práticas situadas. Assim, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, bem como o currículo escolar, devem dialogar com as experiências dos alunos e com a diversidade de seus discursos que são influenciados e definidos pela diversidade cultural e subcultural e pela diversidade linguística e de práticas que vêm com essa diversidade. As instruções explícitas ajudarão os alunos a desenvolverem as metalinguagens necessárias para lidar com os variados *designs*; esses variados *designs*, por sua vez, serão ligados a diferentes propósitos culturais através dos enquadramentos críticos. E por fim, as práticas transformadas envolverão a movimentação cultural de um contexto a outro.

²⁸ No original: “Different conceptions of education and society lead to very specific forms of curriculum and pedagogy, which in turn embody designs for social futures.”

A ideia de *design* reconhece a existência de diferentes formas de *designs* disponíveis de significados localizados em diferentes contextos culturais. A metalinguagem dos multiletramentos descreve os *designs* não como regras, mas como uma heurística apontada para uma variabilidade infinita de formas diferentes de criação de significados em relação a culturas, subculturas ou camadas de identidade de um indivíduo. Ao mesmo tempo, o *designing* restaura a agência humana e o dinamismo cultural ao processo de criação de significado. Todo e qualquer ato de significação se apropria de *designs* disponíveis e recria no processo de *designing*, assim produzindo novo significado como *redesigned*. Em uma economia de diversidade produtiva, em espaços cívicos que valorizam o pluralismo e no florescimento de mundos inter-relacionados, multifacetados, complementares e divergentes, os trabalhadores, cidadãos e membros de comunidades são idealmente criativos e responsáveis criadores de significados. Somos, como preconiza o NLG, *designers* de nossos futuros sociais.

O processo de trabalhar com as diferenças e com as fronteiras que agora cada vez mais se cruzarão não será um processo fácil. Quanto a isso o NLG esteve sempre ciente e para tanto serão necessárias habilidades para lidar com essas diferenças. Além disso, o NLG deixa claro que o manifesto não possui todas as respostas tendo em vista seu caráter basicamente teórico, mas ele é justamente um chamamento para a discussão e o debate entre professores e pesquisadores interessados na questão e na proposta de (re)pensar currículos para a educação. Com isso, a intenção do Manifesto não é criticar e substituir a pedagogia vigente, mas sim suplementá-la caminhando para a implantação do projeto internacional de multiletramentos.

Para implantar o projeto internacional de multiletramentos, entretanto, algumas questões são importantes. Em primeiro lugar, como dito anteriormente, o projeto não irá criticar, mas sim suplementar práticas pedagógicas e currículos atuais desenvolvendo um quadro conceitual próprio ao comparar práticas pedagógicas e currículos existentes. Em segundo lugar, o projeto receberá contribuições de diversos lados: pesquisadores, desenvolvedores de currículo, professores e comunidades, pois seu caráter é amplo e complexo e requer um diálogo extenso com vários setores para o desenvolvimento de uma pedagogia que faça a diferença. E por fim, o manifesto é um ponto de início para o projeto internacional de multiletramentos, por isso acompanhará as mudanças que impactem a prática educacional.

2.3 Os (multi)letramentos no caso do Brasil

As discussões feitas até agora nos dois últimos tópicos anteriores sobre letramento e multiletramento ganharam o mundo e chegaram à América Latina, sobretudo ao Brasil. Esse percurso é, para nós, importante, pois as ideias iniciais sobre letramento e multiletramento provém, principalmente, de países de língua inglesa cujas realidades são diferentes dos países localizados na América Latina, no nosso caso o Brasil, e a recepção dessas ideias responde a nossas questões locais; ou seja, não podemos simplesmente fazer uma adesão ao dito sem antes refletir a partir do nosso contexto. Ainda assim, esse percurso justifica/explica como as questões concernentes aos (multi)letramentos impactam a escola, materiais didático-pedagógicos, professores e alunos. Devemos lembrar que nossa pesquisa aqui abarca o ambiente escolar, seus sujeitos e materiais de ensino-aprendizagem, notadamente o LD. Dito de outra forma, os estudos sobre os (multi)letramentos impactam as discussões sobre o universo escolar, sobre leis e currículos que norteiam a produção de material didático (LD, por exemplo) e a orientação do que e como trabalhar em sala de aula.

No caso do Brasil especificamente, os estudos sobre o letramento numa perspectiva social começaram a chegar a partir de 1995 com a publicação da coletânea *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* de Ângela Kleiman. Contudo, a palavra *letramento* já havia sido usada pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa *literacy* no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita*, de 1986. Mas apesar do uso do termo *letramento* em meados da década de 1980 aqui no Brasil, foi só em meados da década de 1990 que ele foi empregado na acepção defendida pelos NEL.

Então, enquanto em meados da década de 1990 estávamos iniciando aqui no Brasil as discussões sobre o letramento como prática social, países anglófonos já estavam iniciando as discussões sobre multiletramentos, que no nosso caso, só iniciam depois dos anos 2000, mais precisamente a partir da publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006) quando o termo *multiletramentos* aparece explicitamente no documento²⁹ e no artigo *Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas* (MONTE MÓR, 2007). Importante destacar também que no sentido das OCNEM os

²⁹ Muito embora o termo *multiletramentos* só passe a figurar explicitamente a partir da publicação das OCNEM (2006), Hissa e Sousa (2020) interessantemente relatam que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1999), anteriores as OCNEM, defendem um currículo voltado para a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. De acordo com as autoras, essas características do currículo se assemelham ao que está no manifesto do NLG ao defender uma educação voltada para a vida pública (cívica), laboral e privada. Ainda de acordo com as autoras, esse fato demonstra também o discurso que já estava em circulação no Brasil sobre o tipo de educação que se pretendia para os anos 2000 em diante.

multiletramentos aparecem na parte de língua estrangeira (Inglês) e só posteriormente passam a ser pensados também para língua materna.

Uma década após aparecer em pesquisas e documentos educacionais, os multiletramentos seguem relevantes no cenário educacional brasileiro. Em 2017, outro importante documento foi publicado: a primeira versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Nela, diferentemente das OCNEM de 2006, os multiletramentos estão agora também atrelados à língua materna. Essa última década foi, de fato, pujante para os multiletramentos no Brasil: projetos de pesquisa, cursos e disciplinas começaram a surgir no cenário brasileiro e hoje repleto de artigos, ensaios, dissertações e teses nessa área.

Vimos, então, que são inegáveis a importância, a contribuição e o alcance do manifesto e sua pedagogia mesmo 25 anos após sua publicação (TILIO, 2021). Especialmente no Brasil, podemos sentir seus efeitos em várias instâncias que vão desde documentos oficiais, como a BNCC, à farta produção científica como livros, teses, dissertações, artigos, etc. (PINHEIRO, 2021; RIBEIRO, 2020; ROJO & MOURA 2012; COSTA SILVA, 2016). Ribeiro (2021: 07), por exemplo, destaca a influência do Manifesto sobre os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil ao afirmar que ele é “um dos principais documentos em que se inspira nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora isso não esteja explícito e nem identificado no documento.” Nessa mesma linha, Hissa e Sousa (2020: 567) também afirmam:

Aqui no Brasil a relação entre a pedagogia dos multiletramentos e a BNCC é muito estreita. Há marcas enunciativas, escolhas lexicais e forma de organização didática dos componentes da BNCC que se assemelham muito com o texto do GNL, sobretudo o componente Língua Portuguesa, no que se refere aos campos de atuação social, as competências e habilidades.

Contudo, (re)ler o manifesto, hoje, após 25 anos de sua publicação, exige uma postura crítica do leitor. É importante ressaltar que os próprios membros do NLG fizeram algumas críticas, em forma de preocupações, à época da escrita do texto do manifesto e de possíveis reverberações que o texto poderia gerar. É possível visualizar no manifesto preocupação com as políticas neoliberais e suas influências na dinâmica escolar e nos sujeitos - alunos e professores; a possibilidade de o “como” da pedagogia dos multiletramentos não funcionar para todos os alunos; a dinâmica capitalista muitas vezes desigual e perversa do mundo do trabalho, um atravessamento do discurso da globalização, *etc.* No entanto, chama a atenção o fato de haver, apesar das preocupações dos autores, um capitalismo embutido no texto do manifesto (PINHEIRO, 2016) que acaba norteando uma apresentação preocupante de

educação para o mundo trabalho. Nesse sentido, pertinentes são as palavras de Alencar (2015: 138) sobre esse ponto:

Esta é apresentada numa perspectiva bastante vinculada ao modelo “neoliberal”, visando atender exigências de um sistema que requer que os indivíduos se adequem às especificidades desse modelo econômico a fim de serem inseridos no mercado de trabalho. A proposta do GNL, em certa medida, sugere currículos que se restringem a atender as exigências de formação de trabalhadores para as novas demandas da economia globalizada, que requer um profissional cada vez mais flexível e qualificado, apto a desenvolver múltiplas funções, sem destacar as implicações sociais e políticas das exigências desse modelo e sem refletir sobre a necessidade de formação crítica dos trabalhadores para que possam protagonizar uma possível transformação social. Falta ao debate desses autores uma proposta de resistência e superação das limitações impostas aos trabalhadores, como propunha Paulo Freire em todo o seu trabalho sobre a “alfabetização crítica”.

(Re)Ler, ainda, o manifesto na nossa realidade brasileira latino-americana nos faz pensar sobre sua aplicação aqui. Um manifesto escrito há tanto tempo por pesquisadores de países anglófonos desenvolvidos poderia ser aplicado tal qual à nossa realidade? Toda a gama tecnológica prevista pelo manifesto como vindoura, de fato nos chegou aqui? Não é o que mostra a realidade das escolas, sobretudo públicas, que há pouco tempo enfrentavam um ensino remoto em decorrência da pandemia do coronavírus.

É impossível negar a importância do manifesto, mas é impossível replicá-lo tal qual está escrito sem antes fazer um exame crítico dele. São muitas as questões que suscitam a partir da (re)leitura do manifesto, assim como também são muitas as críticas. Não temos a intenção de esgotar as questões e as críticas, pois cada (re)leitura pode suscitar novos *insights*. Achamos importante abordar essas questões mais críticas ao texto do manifesto porque, possivelmente, são questões que podem reverberar na nossa pesquisa que, por sua vez, pretende uma análise discursiva. Logo, são questões importantes para uma pesquisa que pretende mergulhar no universo dos discursos em circulação nas escolas e seus sujeitos, bem como em seus materiais de ensino, como os LDs, por exemplo.

Por fim, defendemos a necessidade de sempre olhar para os multiletramentos e seu texto seminal - o manifesto - como apontam Allan Luke, um dos membros do NLG, numa entrevista concedida a Antero Garcia e Robyn Seglem (2018) e Cope e Kalantzis num artigo de 2019 no qual revisitam o manifesto. Assim, encerramos este tópico com as palavras de Pinheiro (2021: 18): “Revisitando, portanto, o manifesto 25 anos depois de sua publicação, posso dizer que este precisa ser constantemente (re)examinado criticamente [...], mormente quando sua leitura é feita à luz de diferentes realidades socioeconômicas e culturais.”

3 SITUANDO-NOS TEÓRICA E METODOLOGICAMENTE: A ANÁLISE DO DISCURSO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nomeamos este capítulo de “Situando-nos teórica e metodologicamente: a Análise do Discurso e as categorias de análise” porque nele abordaremos a Análise do Discurso materialista como teoria e como método de pesquisa/análise para as atividades do LD que nos interessam, ou seja, atividades cuja relação escrita-leitura é calcada em propostas de multiletramentos.

Como dissemos na introdução, escolhemos a AD materialista porque sua abordagem leva em conta o social e o histórico. E como nossa abordagem aqui dos (multi)letramentos é também uma abordagem social e histórica dos usos da escrita-leitura, acreditamos que ela - a AD - possa dar conta dos nossos interesses de investigação.

3.1 A Análise do Discurso Materialista

A Análise do Discurso Materialista surge na França no final da década 60, com os primeiros escritos publicados datados de 1969³⁰, tendo na figura de Michel Pêcheux sua maior representação. Contudo, hoje a França não representa mais o grande expoente da AD tendo outros países alcançado grande destaque em estudos/pesquisas no campo de investigação discursivo. Sem dúvidas, como citam Courtine (2005) e Orlandi (2005), um desses países é certamente o Brasil, tendo sido a professora Eni Orlandi uma das grandes responsáveis pela institucionalização da AD como campo de pesquisa/estudo em território nacional (ORLANDI, 2019).

A AD surge num momento político bastante particular na França em decorrência dos eventos de maio de 1968³¹. Além disso, Pêcheux sofre influência de outros pensadores contemporâneos seus à época (Foucault, Althusser e Lacan, por exemplo) e também visita obras de outros pensadores anteriores a ele, como Saussure, por exemplo. A AD surge então a partir do cenário político francês do final da década de 60 com o encontro de (re)leituras de outros campos do conhecimento.

³⁰ Referimo-nos aqui, mais amplamente, ao campo AD de linha francesa na publicação do n° 13 da revista *Langages* e também ao texto de Pêcheux intitulado *Analyse automatique du discours*.

³¹ Maio de 1968, ou apenas maio de 68, foi um período político barulhento na França que se iniciou a partir de protestos estudantis em Paris devido à insatisfação de estudantes com o sistema educacional francês. Os protestos estudantis influenciaram também greves no setor trabalhista a partir da insatisfação dos trabalhadores franceses com as condições de trabalho da época e com o desemprego crescente na França.

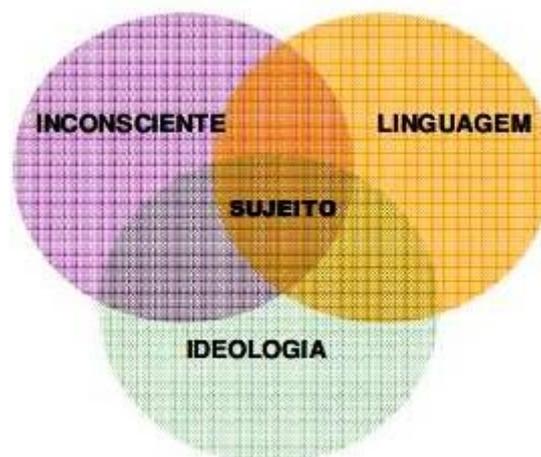
Pêcheux busca na Psicanálise de Freud, a partir da (re)leitura que Lacan faz da obra freudiana, e no Materialismo Histórico de Marx, a partir da (re)leitura que Althusser faz da obra marxista, as bases para montar a Teoria da Análise do Discurso. Muito embora Louis Guespin defendesse que a AD devesse ser parte da Sociolinguística, proposição polêmica à época, a AD acabou ganhando cada vez mais autonomia como um campo de estudo independente.

A AD é, assim, caracterizada como uma disciplina de entremeio (ORLANDI, [1996] 2007) e reside na articulação de três grandes regiões do conhecimento científico (PÊCHEUX, FUCHS, [1975] 2014: 160):

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Tudo isso atravessado e articulado por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, logo presume a presença de um sujeito, sujeito esse deixado de lado pela Linguística quando do corte saussuriano. A figura 01 a seguir demonstra bem como a AD se constitui ao abordar algumas de suas principais categorias, como a de sujeito, por exemplo. Nessa figura podemos ver como as categorias estão imbricadas de modo que não podem se desatar uma da outra, sendo o sujeito, no centro, atravessado por elas.

Figura 1 - nó borromeano demonstrando a imbricação de categorias na AD



Fonte: Leandro-Ferreira (2010)

A partir da figura 1, destacamos a categoria de *sujeito* como uma das categorias mais importantes para a Análise do Discurso. Devemos lembrar que o sujeito tinha sido deixado de lado pela Linguística, a partir do corte saussuriano, que o excluiu de seus interesses ao focar

no estudo do sistema, ou seja, da língua, em detrimento da fala. A AD, então, acolhe esse sujeito e por isso é comum se referir a ela como uma teoria não subjetiva da subjetividade.

Para a AD, o sujeito não é o mesmo que para outras abordagens (dentro ou fora da Linguística). O sujeito para a AD é um sujeito afetado pelo inconsciente, mas também construído pela história. Sendo assim, o sujeito não é a fonte de seu dizer, apenas tem a ilusão de o ser³², pois os dizeres (os sentidos) não são individuais, mas sim históricos e ideológicos:

[o] *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literariedade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, [1975] 2014: 146, destaques do autor)

Então, para se inscrever nessa rede de sentidos, que são histórico-ideológicos, o sujeito precisa se constituir sujeito, movimento que acontece a partir da ideologia, pois como nos lembra Pêcheux (*op. cit.*, p. 135, destaque do autor): “1) Só há prática através de e sob *uma* ideologia; 2) Só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito;”.

O indivíduo é, assim, interpelado pela ideologia em sujeito do seu discurso³³: “[o]s indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” (PÊCHEUX, *op. cit.*, p. 147, destaque do autor).

A partir do assujeitamento do sujeito, há sua inscrição em uma *Formação Ideológica* (FI) que Haroche, Henry e Pêcheux (1971: 102, destaques dos autores) definem como: “[...] um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se reportam mais ou menos diretamente às *posições de classe* em conflito umas com as outras.”³⁴

³² Pêcheux ([1975] 2014: 161 - 162) atribui essa ilusão aos esquecimentos, que ele chamou de *esquecimento n° 1* e *esquecimento n° 2*. Este se refere à seleção que o sujeito faz de seu enunciado e para tanto deve “esquecer” todos os outros enunciados que seriam possíveis a partir da sua Formação Discursiva (FD). Aquele se refere ao “esquecer” tudo que está fora da FD que domina o sujeito.

³³ Pêcheux tece essa tese a partir da obra de Althusser ([1970] 1980) que afirma que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Pêcheux, então, complementa: a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos *do seu discurso*. Essa interpelação acontece dentro do que Althusser (*op. cit.*) chamou de *Aparelhos Ideológicos de Estado* como, por exemplo, a escola, a igreja, a família, etc.

³⁴ No original: “[...] chaque formation idéologique constitue ainsi un ensemble complexe d'attitudes et de représentations qui ne sont ni « individuelles » ni « universelles », mais se rapportent plus ou moins directement à des *positions de classes* en conflit les unes par rapport aux autres.”

Sendo assim, a(s) Formação(ões) Ideológica(s), por sua vez, comporta(m) uma (ou várias) *Formação Discursiva (FD)*. Nas palavras de Pêcheux (*op. cit.*, 146 - 147, destaques do autor):

Poderíamos reproduzir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.).*

A FD abriga o sujeito que com ela se identifica. O sujeito, então, ao se identificar com a FD, assume uma *forma-sujeito* a partir da qual enunciará aquilo que pode e deve ser dito dentro da FD. Contudo, essa identificação do sujeito dentro da FD na qual está inscrito pode variar. Pêcheux (*op. cit.*, p. 199) nomeou esse processo de identificação do sujeito com uma FD a partir de posições que chamou inicialmente de *bom sujeito e mau sujeito*.

A primeira modalidade, a do bom sujeito, consiste numa superposição entre o sujeito da enunciação (sujeito com *s* minúsculo) e o sujeito universal (sujeito com *S* maiúsculo, o sujeito do saber), num processo em que o sujeito reflete espontaneamente o Sujeito não havendo discordância, questionamento, dúvida, distanciamento, contestação ou revolta entre a forma-sujeito assumida na FD e seu sujeito universal. A segunda modalidade, a do mau sujeito, caracteriza o discurso no qual o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal através de uma *tomada de posição* havendo discordância, questionamento, dúvida, distanciamento, contestação ou revolta entre a forma-sujeito assumida na FD e seu Sujeito.

Além da identificação e da contra-identificação, Pêcheux acrescenta ainda uma terceira modalidade: a da desidentificação. Nela, o sujeito do discurso desidentifica-se de uma FD e sua respectiva forma-sujeito e passa a identificar-se com outra FD e sua respectiva forma-sujeito: “[d]esidentificar-se implica não mais estar identificado com uma determinada formação discursiva porque, de fato, este mesmo sujeito já se identificou com uma outra formação discursiva.” (INDURSKY, 2008: 15)

Todo esse processo de identificação, contra-identificação ou desidentificação dentro de uma FD evidencia que as FDs não possuem uma estrutura rígida, pois não são lugares estabilizados e estão em constante movimento podendo também ser reconfiguradas. Suas fronteiras são elásticas, instáveis e porosas o que permite que outros saberes de outros lugares

entrem sob a forma de *pré-construídos* e *discursos transversos* que ajudam a compor a *memória discursiva*.

O pré-construído e o discurso transverso podem ser entendidos como uma das formas de funcionamento intradiscursivo, a linearização do interdiscurso (AMARAL & VINHAS, 2020). O discurso transverso é o responsável pela articulação e/ou sustentação dos enunciados funcionando como uma âncora semântica para o objeto discursivo introduzido pelo locutor; o discurso transverso é materializado comumente como a figura de linguagem a qual chamamos de metonímia. O pré-construído, por sua vez, introduzido na AD a partir da figura de Paul Henry e posteriormente desenvolvido por Pêcheux (1975), pode ser entendido como uma marca de um discurso anterior agora visível num enunciado, fato que o caracteriza como aquilo que se opõe ao que é construído no momento da enunciação. Assim, ao pré-construído se associa um sentimento de evidência porque ele foi “já dito” e seu enunciador esquecido, por isso se apresenta como algo que “todo mundo sabe” (BRANCA-ROSOFF, [2002] 2020). O pré-construído corresponde ao ‘sempre-já-aí’ para o sujeito, algo que fala antes, em outro lugar e independentemente (GARBIN, 2020).

A FD mantém, assim, estreita relação com os eixos discursivos: *interdiscurso* e *intradiscurso*. Nas palavras de Courtine ([1981] 2014: 74, destaques do autor):

O interdiscurso é o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objeto de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar uma coerência à sua declaração, no qual chamaremos, depois de Pêcheux (1975), o *intradiscurso* da sequência discursiva que ele enuncia.

O *intradiscurso*, assim, se constitui a partir dos elementos do interdiscurso “escolhidos” pelo sujeito durante um processo de enunciação, mas lembrando que essa escolha não é consciente e sim determinada a partir da FD na qual o sujeito se inscreve para enunciar, FD que está conectada a uma FI específica, devemos também lembrar.

Ao falarmos de inter e intradiscurso, é importante lembrar que Pêcheux ([1969] 2019) define *discurso* como efeito de sentidos entre A e B e não mera transmissão de informações entre A e B como previa o esquema de Jakobson. Além disso, A e B representam lugares sociais ocupados por sujeitos do discurso que estão sob influência das *Formações*

Imaginárias, ou seja, A e B, em seus discursos, projetam imaginariamente quem são e que posição social ocupam para que se falem entre si de determinada forma.³⁵

As formações imaginárias são parte do que Pêcheux (*op. cit.*) vai compreender como as condições de produção do discurso, as quais, num trabalho analítico, precisam ser determinadas, ou seja, é sempre importante determinar as *Condições de Produção (CP)* do discurso, uma vez que estamos tratando de um objeto social, histórico e ideológico: “um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas.” (PÊCHEUX, *op. cit.*, p. 33, destaques do autor) e que um discurso sempre está conectado a outros discursos que podem ainda estar em circulação ou já deixaram de circular e estiveram também sob suas condições de produção.

Apesar desse movimento de conexão entre discursos (ainda em circulação ou extintos) e suas condições de produção ser importante para uma análise (e para um analista), não se trata este de um trabalho que visa rastrear e encontrar uma origem desses discursos e suas CPs, pois como nos alertou Pêcheux (*op. cit.*), isso é impossível.

3.2 LD e multiletramentos: escrita-leitura a partir da AD

No subitem anterior, abordamos a Análise do Discurso Materialista de Pêcheux de uma forma mais geral, nomeando e definindo as principais proposições teóricas. Neste subitem, pretendemos discutir a respeito da relação LD de língua inglesa e multiletramentos mediada pela Análise do Discurso Materialista. Isso implica selecionar e discutir as noções teóricas advindas da AD que nos darão o suporte necessário para nossa investigação e que se apresentarão, para nós, como categorias teórico-analíticas.

Como mencionado na introdução da nossa pesquisa, partimos de algumas hipóteses iniciais. Nossas hipóteses iniciais são as de que os discursos presentes no manifesto do Grupo de Nova Londres atravessam as atividades selecionadas que constituem o *corpus*, pois como vimos no capítulo 1, o manifesto teve grande impacto no Brasil influenciando documentos oficiais de nossa educação que, por sua vez, orientam a produção de materiais pedagógicos, tais como LDs, em território nacional. Além disso, outra de nossas hipóteses é a de que a pedagogia proposta pelo GNL, ao influenciar a produção de LDs, tende a trabalhar com movimentos de construção de sentidos muito mais parafrásticos do que polissêmicos através de uma materialização do discurso pedagógico (ORLANDI, [1983] 1987) presente nas

³⁵ “Quem sou eu para lhe falar assim?”, “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”, “Quem sou eu para que ele me fale assim?”, “Quem é ele para que me fale assim?”, etc. (PÊCHEUX, [1969] 2019: 40)

atividades do *corpus* selecionadas, uma vez que o processo de construção de significados através do conceito de *design* e seus correlatos (*designing* e *redesigned*), bem como o passo a passo da pedagogia apresentado no manifesto (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada) nos soam como fórmulas que podem favorecer os movimentos parafrásticos (mais fechados) e inibir ou diminuir os movimentos polissêmicos (mais abertos).

Assim, parece-nos inevitável ter que abordar de maneira mais pontual e direcionada alguns conceitos caros à Análise do Discurso, uma vez que comporão nossas categorias teórico-analíticas: discurso pedagógico, sujeito, paráfrase e polissemia nas atividades de escrita-leitura no LD de língua inglesa selecionado calcadas em propostas de multiletramentos.

Pretendemos aqui, nesta dissertação, atrelar os movimentos parafrásticos e polissêmicos no discurso pedagógico à nossa investigação e como nossa investigação está atrelada ao ambiente escolar, seus sujeitos e a uma pedagogia (pedagogia dos multiletramentos), sentimos a necessidade de partirmos para um afinamento de algumas categorias. Dessa forma, se antes abordamos o discurso (de forma mais genérica), aqui abordaremos um discurso mais específico, o pedagógico; se antes abordamos o sujeito, aqui abordaremos o(s) sujeito(s) da escrita-leitura, e assim sucessivamente.

Como dito anteriormente, tratamos o discurso de forma mais ampla ao referirmos os trabalhos de Pêcheux e sua Análise do Discurso, mas agora pretendemos tratá-lo de forma mais pontual e mais direcionada. Para essa abordagem mais pontual e mais direcionada do discurso, iniciamos com Orlandi ([1983] 1987), que a partir dos trabalhos de Pêcheux ([1969] 2019, [1975] 2014), estuda o funcionamento da linguagem através de três tipos de discursos bem específicos - o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário - que são por ela caracterizados através de dois critérios: o de interação (reversibilidade, troca de papéis ou de estatutos entre os interlocutores) e a relação entre polissemia e paráfrase (a possibilidade ou impossibilidade de múltiplos sentidos).

O primeiro tipo, o discurso lúdico, se caracteriza pela reversibilidade total de interlocutores e expansão também total da polissemia. O segundo tipo, o discurso polêmico, se caracteriza por apresentar um equilíbrio tenso entre paráfrase e polissemia e a reversibilidade se dá sob condições de forma a se apresentar controlada. O terceiro tipo, o discurso autoritário, se caracteriza pela contenção da polissemia e favorecimento dos movimentos parafrásticos (o mesmo) em que se procura conter a reversibilidade entre os

interlocutores, tendendo-a a zero. Abordaremos esses três tipos de discurso com vistas aos nossos objetivos de pesquisa levando em consideração que nos interessa o ambiente escolar, seus sujeitos, objetos e práticas.

Como nosso interesse é o ambiente escolar, como há pouco dito, iniciamos pelo discurso pedagógico (DP). Para Orlandi (*op. cit.*), o DP é um discurso circular, quer dizer, é um discurso institucionalizado que se garante, garante a instituição em que se origina e garante a instituição para qual tende, ou seja, a escola.

Notadamente, os sujeitos mais envolvidos no DP são alunos e professores, mas não escapa a ele também o LD, por exemplo. Nas suas práticas discursivas o DP se caracteriza pela presença de uma linguagem típica, uma metalinguagem com definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados, conclusões exclusivas *etc.* com a apropriação da figura do cientista pelo professor.

Outra característica desse discurso é a pouca ou nenhuma reversibilidade entre os sujeitos, a saber, aluno e professor, mas chamamos atenção também para o LD ocupando um lugar semelhante ao do professor como voz do saber a quem compete falar (ao aluno compete ouvir). Por essas razões, Orlandi ([1983] 1987: 85) caracteriza o DP como um discurso autoritário: “[s]ua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido).”³⁶

Assim, Orlandi ([1988] 2012: 25, destaques da autora), observando a linguagem em seu contexto, e em termos bastante gerais como ela mesma enfatiza, bem como levando em consideração os três tipos de discursos mencionados - lúdico, polêmico e autoritário - diz que:

[a] produção do discurso se faz na articulação de dois grandes processos, que seriam o fundamento da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico. O *processo parafrástico* é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). O *processo polissêmico* é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem).

Assim, uma consequência da distinção desses dois processos é a diferença entre *criatividade* e *produtividade* (ORLANDI, [1988] 2012). A produtividade se liga aos processos parafrásticos que mantêm o dizível no mesmo espaço do que já está instituído trazendo, assim, uma ideia de recorrência, repetição, *etc.* A criatividade, por sua vez, se liga

³⁶ É importante ressaltar que os estudos de Orlandi sobre o DP datam da década de 1980 e a nossa pesquisa se situa quase quatro décadas depois, logo é importante termos em vista como o DP vai se materializar nas atividades do nosso *corpus* levando em consideração tempos, lugares e sujeitos outros.

aos processos polissêmicos que trazem o diferente na linguagem com a possibilidade de seu uso romper com processos de produção de sentidos que são dominantes podendo assim criar novas formas, novos sentidos através de rupturas, deslocamento, deslizamentos, *etc.* em relação ao dizível.

Nesse universo discursivo pedagógico, não podemos esquecer, há também a presença dos sujeitos (alunos e professores) que ocupam diferentes posições e que lidam com diversas questões, dentre elas destacamos as questões envolvidas na escrita e leitura, ou como escolhemos chamar: escrita-leitura.

Para a AD, os processos de escrita-leitura são tomados de um ponto de vista discursivo, logo toda e qualquer atividade de escrita-leitura, na escola ou fora dela, deve levar em conta as *condições de sua produção*, ou seja, os discursos envolvidos, os sujeitos participantes (leitor e autor), a materialidade do texto, os aspectos sociais, mas também históricos dos processos, *etc.* Assim, fica clara a abordagem de escrita-leitura que adotamos aqui: escrita-leitura como produzida (texto como objeto teórico) e não como um objeto acabado, recebido, pronto para o consumo (texto como objeto empírico). Nas palavras de Orlandi ([1983] 1987: 181, grifos da autora):

Afirmaríamos, assim, que, enquanto *objeto teórico*, o texto não é um objeto acabado. Enquanto *objeto empírico* (superfície linguística), o texto pode ser um objeto acabado (um produto) com começo, meio e fim. No entanto, a análise de discurso lhe devolve sua incompletude, ou seja, a análise de discurso reinstala, no domínio dos limites do texto, enquanto objeto empírico, as suas condições de produção.

Sendo assim, a relação escrita-leitura é um processo de interação não apenas entre sujeitos (autor e leitor), mas dos sujeitos com o próprio texto e todos os aspectos das suas condições de produção, levando-se também em consideração os processos de escrita-leitura não como lineares e acumulativos linha após linha, mas eivados de retomadas internas ao texto, mas também externas a ele. Esse último caso coloca em voga a noção de intertextualidade que, para a AD, se refere ao fato de que um texto está conectado a uma cadeia de outros textos anteriores ou posteriores à sua escrita trazendo à tona a historicidade do objeto texto ao se conectar com todas as leituras possíveis e previsíveis para um dado texto se levarmos em conta as condições de sua produção. Ou seja, o texto é incompletude.

Devido à complexidade do texto à forma como abordada pela AD, critérios de clareza, inteligibilidade, compreensão de um texto estão ligados a questões muito mais amplas que o texto em si e envolvem as formações imaginárias (PÊCHEUX, [1969] 2019) ao fixar, num texto, um leitor virtual - aquele inscrito a partir de como pensa o sujeito-autor ao

direcionar a escrita de seu texto - e um leitor real. Esse embate entre leitores - o virtual e o real - num texto deixa clara a característica interativa constitutiva dos processos de escrita-leitura nos quais os sujeitos-leitores - virtual e real - podem coincidir ou não. Então, “[t]omando a definição pragmática que temos proposto para texto, consideramos que o *texto* é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor.” (ORLANDI, [1983] 1987: 180, grifo da autora)

Por isso, devemos enxergar o texto e os processos de escrita-leitura sempre conectados com as suas historicidades inerentes, quer dizer, a história das leituras de um dado texto, bem como a história prevista e possível de novas leituras (intertextualidade), a história de leitura do sujeito-leitor/sujeito-escritor, *etc.*

Dessa forma, fica posta a complexidade de se trabalhar com a relação escrita-leitura no ambiente escolar, pois ela não é apenas uma questão de técnicas e métodos de aprendizagem de línguas, há relações subjetivas e identificatórias muito mais profundas e complexas que vão além das técnicas e dos métodos:

Pensem, então, que na sala de aula os lugares de *professor e aluno, professor e gestor da escola, livro didático e alunos, etc.* não devem ser pensados como simples ocupações/funções/objetos (este último se trata do LD) na instituição, mas, antes de tudo, como lugares determinados em uma formação social específica. Esses lugares funcionam através de uma série de projeções imaginárias que fazem com que os envolvidos no processo discursivo atribuam a si e ao outro representações imaginárias das diferentes instâncias do processo discursivo. (GOMES, 2019: 24, destaques da autora)

Além de toda a complexidade inerente aos processos de escrita-leitura no ambiente escolar, Orlandi (1986) destaca ainda que a escrita-leitura é uma questão de classe, ou seja, o acesso, a produção e a permissão a/de certas escritas-leituras são diferentes entre as classes média, dominante e popular, por exemplo, no sentido do que é permitido ou imposto a um grupo por outro grupo, o que é permitido e “necessário” ensinar e o que cabe aprender. É nesse movimento que determinados conhecimentos são selecionados e julgados necessários e importantes (geralmente os das classes mais abastadas), enquanto outros (geralmente das classes populares) são negados e excluídos.

Assim, todas essas questões abordadas até aqui reverberam no DP que acaba por mirar um aluno virtual/ideal. Nessa mesma linha, o LD trabalha com a virtualidade do sujeito-aluno: a imagem que o LD faz do aluno de tal idade, de tal nível (de Ensino Médio ou Fundamental), qual série, qual escola, *etc.* e que pode refletir na padronização das atividades, por exemplo. Quando o aluno virtual coincide com o aluno real o LD tende, então, à homogeneização, mas

quando ambos diferem o LD não se preocupa em modificar as condições de produção do texto para alcançar um tipo de aluno pretendido o que acaba recaindo sob as formas de atividades de repetição, memorização, imitação, uma vez que as condições de produção da escrita-leitura não foram modificadas. Isso nos leva a questionar o (não) entendimento de um texto para além de questões meramente formais do código linguístico, ou seja, o entendimento de um texto pelo aluno real não está ligado apenas ao aluno conhecer a língua, mas sim às condições de produção dessa escrita-leitura, pois conforme nos lembra Orlandi ([1983] 1987: 83): “[o] entendimento - a atribuição ou reconhecimento de sentidos - deve ser referido às condições de produção (o lugar social, a relação de discursos, etc.) da leitura.”

Nessa arena de significação pelo texto entre leitores - virtuais e reais - e autores é que os processos de polissemia e paráfrase se regulam a depender das relações estabelecidas entre os sujeitos - autor e leitor - e texto desde um processo de identificação com os sentidos corroborando com a paráfrase até um processo de desidentificação abrindo espaço possível para a polissemia:

De forma geral, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.” (ORLANDI, [1988] 2012: 14, destaques da autora)

Nosso desafio a partir do explicitado até aqui é investigar como se dão as relações constitutivas da escrita-leitura multiletrada no LD de língua inglesa tendo em vista a confluência de fatores inerentes a uma abordagem discursiva dos fenômenos como os discursos envolvidos, os sujeitos do/no ambiente escolar, o LD, *etc.*, em suma, as condições de produção.

4 SITUANDO-NOS ANALITICAMENTE: A PESQUISA E O *CORPUS*

Nomeamos este capítulo de “Situando-nos analiticamente: a pesquisa e o *corpus*”, pois nele trataremos das questões referentes à natureza da pesquisa aqui depreendida e ao *corpus* de análise: teorização sobre o *corpus* na perspectiva da Análise do Discurso Materialista e apresentação da coleção de onde retiramos as materialidades que constituem o *corpus*, além do caminho percorrido até chegarmos ao montante final das atividades analisadas.

4.1 A pesquisa e o *corpus* na AD

Para Nunan (1992) pesquisa é um processo de investigação sistemática envolvendo três elementos/componentes: (1) uma pergunta, problema ou hipótese, (2) dados, (3) análise e interpretação de dados. Aplicando essa definição ao nosso caso teríamos, então, uma pergunta inicial ou um problema inicial: partindo de uma visão discursiva, como funcionam as atividades de escrita-leitura calcadas em propostas de multiletramentos no LD de língua inglesa? Para responder a essa pergunta/esse problema inicial reunimos, então, dados para uma análise: as principais atividades de escrita-leitura do LD de língua inglesa que fossem mais representativas da pedagogia dos multiletramentos para, então, darmos início a uma análise e interpretação dos dados selecionados com base num aporte teórico-metodológico, no nosso caso, a AD materialista.

Sendo assim, nossa pesquisa se caracteriza por possuir uma natureza aplicada (PAIVA, 2019), pois possui a intenção de resolver/responder um problema; quanto ao gênero, trata-se de uma pesquisa de cunho mais prático (PAIVA, *op. cit.*) cujas fontes de informações são de natureza primária (BROWN, 1988) sendo os dados da pesquisa coletados/selecionados por nós. Sua abordagem metodológica é qualitativa (FLICK, 2007), pois intencionamos compreender, descrever e explicar os fenômenos aqui estudados sendo, assim, quanto a seu objetivo uma pesquisa explicativa ao tentar identificar fatores, fontes, razões que contribuem para ocorrência/desenvolvimento de determinado fenômeno (GONSALVES, 2003).

A pesquisa em AD lida, comumente, com dois tipos de *corpora*: *corpora* de arquivos constituídos a partir de materiais preexistentes ou *corpora* experimentais advindos de produções de sequências discursivas de locutores colocados em uma situação específica (COURTINE, [1981] 2014). Nas palavras de Pêcheux (1982: 37), o arquivo “é entendido no sentido amplo como ‘um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma

questão”³⁷. Assim, o arquivo é formado por uma série de documentos que se relacionam ao tema a ser trabalhado pelo analista, enquanto o *corpus* é a delimitação do arquivo para uma análise específica. Contextualizando, teríamos o arquivo como o LD (ou vários LDs) e as atividades do LD calcadas em propostas de multiletramentos seriam o *corpus*. Sendo assim, nesta dissertação, trabalhamos com o primeiro tipo de *corpora*: *corpora* de arquivos.

Ainda sobre o *corpus*, Jean Dubois (1978: 03)³⁸ esclarece que a Análise do Discurso, para poder operar supõe

[e]nunciados acabados, espaços discursivos limitados: isso significa que se lida com textos naturalmente fechados ou que, por vários artifícios, procede-se explicitamente (por amostragem) ou implicitamente (por generalização a partir de fragmentos) a um fechamento do texto.

E Courtine ([1981] 2014: 56) complementa que “[a] constituição do *corpus* deve responder a exigência de “exaustividade, de representatividade e de homogeneidade” características “que são comandadas pela adequação aos objetivos da pesquisa.” Sendo assim, definiremos, com base em Courtine (*op. cit.*, p. 54) um *corpus* discursivo como “um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso.”

Então, a partir do que apregoa a AD sobre a constituição de um *corpus* de análise definimos para esta pesquisa a constituição de um *corpus* a partir da coleção *Alive High* de livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Médio. O *corpus* retirado da coleção *Alive High* é constituído por 10 atividades - lugar das materialidades discursivas - de onde sairão as sequências discursivas (SD) para análise.

Nossa análise seguirá, então, pelo menos três passos: a) leitura do arquivo - o LD selecionado; b) seleção e leitura do *corpus* - as 10 atividades mais representativas da pedagogia dos multiletramentos distribuídas nos três volumes do LD; e c) seleção das SDs a serem trabalhadas na análise a fim de evidenciar o discursivo presente nas materialidades do *corpus* selecionado.

³⁷ No original: “[...] entendue au sens large de "champ de documents pertinents et disponibles sur une question”).”

³⁸ No original: “L'analyse de discours, pour pouvoir opérer, suppose des énoncés finis, des espaces discursifs limités: cela signifie soit que l'on a affaire à des textes naturellement clos, soit que, par divers artifices, on procède explicitement (par échantillonnage), ou implicitement (par généralisation à partir de fragments), à une clôture du texte.”

4.2 A coleção *Alive High*

A princípio, qualquer uma das coleções de livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Médio poderia ser escolhida se levarmos em conta o objetivo principal desta pesquisa - analisar a relação dos multiletramentos com o LD de língua inglesa -, pois todas as obras, em maior ou menor grau, trabalham com a proposta dos multiletramentos (BRASIL, 2017). No entanto, não há tempo nem espaço para analisar todas as obras de língua inglesa numa pesquisa a nível de mestrado sendo, então, necessário fazermos escolhas através das justificativas que seguem.

A coleção *Alive* está disponível para escolha na Educação Básica tanto a nível de Ensino Fundamental, quanto de Ensino Médio. Optamos por trabalhar com a coleção referente ao Ensino Médio porque muitos dos temas presentes no manifesto do NLG estão mais conectados com a faixa etária desses jovens e suas realidades nesse nível da Educação Básica, como as questões do mundo do trabalho, por exemplo, tendo em vista que muitos jovens, após essa fase da educação, precisam ingressar no mundo do trabalho - alguns, inclusive já ocupam postos de trabalho concomitantemente ao Ensino Médio.

Outra justificativa está relacionada à circulação da obra e seu potencial em atingir um número expressivo de alunos/professores/escolas. De acordo com os dados do FNDE³⁹, a coleção *Alive High* soma uma tiragem de 3.981.030 exemplares desde 2015, ano em que passou a figurar como oferta, caracterizando-a como a terceira obra de língua inglesa mais escolhida e distribuída desde aquele ano, representando, assim, uma boa adesão por parte de professores/escolas. Além disso, diferentemente de outras coleções, a coleção *Alive High* desde 2015 não sai do catálogo do PNLD sendo, através de diferentes processos de seleção, aprovada/recomendada desde então.

Uma terceira justificativa recai sobre o fato de que, diferentemente das outras obras que são calcadas em abordagens sócio-histórico cultural/sociointeracional, a coleção *Alive High* é a única calcada na abordagem complexa⁴⁰ (BORGES & PAIVA, 2001) que entende a

³⁹ Todos os dados referentes ao FNDE, PNLD e os LDs foram retirados do sítio <https://www.gov.br/fnde/pt-br>.

⁴⁰ “A coleção adota a proposta didático-pedagógica denominada abordagem complexa, que pressupõe o ensino de língua não apenas como meio de comunicação, mas também como instrumento que favorece a reflexão e a ação social. A linguagem é, assim, vista como um sistema semiótico a um só tempo social e individual. Trata-se de uma abordagem que parte da compreensão de que as línguas nos constituem como sujeitos e expressam valores construídos nas práticas sociais. Esses valores se expressam por meio do fomento a uma reflexão crítica e à participação ativa nas discussões acerca dos temas de relevância sócio-histórico-político-cultural que permeiam a realidade na qual o estudante está inserido.” (BRASIL, 2017: 43)

língua como objeto ao mesmo tempo individual e social imbricado numa complexidade cognitiva, mas também numa complexidade sócio-histórica-política-cultural. Esse fato singular pode representar um ponto interessante para a análise, ao invés de escolhermos obras que se repetem quanto à abordagem adotada.

A coleção *Alive High* para o Ensino Médio é constituída de livro do aluno, manual do professor e CD de áudio. O livro do aluno possui três volumes correspondentes a cada série do Ensino Médio - 1º, 2º e 3º anos. Cada volume tem oito unidades didáticas com temática específica que são divididas em quatro partes; cada parte aloca, então, duas unidades. Todos os três volumes iniciam com a seção “apresentação” assinada pelos autores e com a seção “conheça seu livro” que apresenta cada volume e na sequência há o “sumário” com o detalhamento dos conteúdos abordados em cada volume.

Basicamente, cada volume da coleção possui as mesmas seções organizadas de forma semelhante. Obviamente, os conteúdos mudam de volume para volume em cada seção e algumas seções não se repetem em todas as unidades, nem em todos os volumes. A coleção se organiza da seguinte forma:

- Abertura das partes (1, 2, 3 e 4) com uma sugestão de projeto que o aluno pode desenvolver ao longo das duas unidades que compõem cada parte. Além disso, em cada abertura há para o aluno um plano de aprendizagem (*learning plan*) para cada parte que se inicia e suas subsequentes unidades;
- Cada unidade de cada volume da coleção inicia com um assunto específico nomeado pelo título de abertura, geralmente com imagens para contextualizar tal assunto e com uma pequena entrada logo abaixo do título nomeada de linguagem em ação (*language in action*) na qual consta o que o aluno poderá aprender na língua inglesa ao longo da unidade;
- Todas as unidades de cada volume da coleção possuem uma seção chamada *lead-in* que aparece logo após a abertura da unidade. Essa seção serve como introdução à unidade que se inicia;
- Todas as unidades de cada volume da coleção apresentam a seção *Let's read!* direcionada à leitura;
- Todas as unidades de cada volume da coleção apresentam as seções *Let's listen!* e *Let's talk!* direcionadas a trabalhar a compreensão auditiva e a habilidade da fala, respectivamente. Em algumas unidades, essas seções se juntam formando uma única

seção e às vezes se juntam também à seção *Let's read!* formando, por exemplo, seções como *Let's listen and talk!* ou *Let's listen, read and talk!*;

- Todas as unidades de cada volume da coleção apresentam a seção *Let's focus on language!* direcionada à gramática normativa da língua inglesa;
- Todas as unidades de cada volume da coleção apresentam a seção *Let's act with words!* direcionada à produção textual, por vezes escrita, mas também oral;
- Todas as unidades de cada volume da coleção apresentam a seção *time to reflect!* direcionada a autoavaliação do aluno.

Essas seções descritas acima, como dito anteriormente, se apresentam em todas as unidades de cada volume da coleção. Contudo, algumas seções não possuem essa constância e estão distribuídas de forma a não aparecerem em todas as unidades de cada volume da coleção. São elas:

- *turn on the jukebox!* direcionada à compreensão oral com música;
- *vocabulary corner* direcionada ao desenvolvimento do léxico;
- *learning tips*, apresentada apenas nas unidades ímpares, com dicas de aprendizagem da língua inglesa;
- *profession spot* direcionada a trabalhar com uma profissão específica e seu universo;
- *Let's study for ENEM!*, apresentada apenas nas unidades pares, direcionada a trabalhar questões do Exame Nacional do Ensino Médio;
- *time for Literature* apresentada ao final das unidades 4 e 8 direcionada a trabalhar com a Literatura de língua inglesa.

Ao longo das seções, há a presença de boxes distribuídos irregularmente em cada volume da coleção com informações complementares relacionadas ao assunto de cada seção. São eles:

- *Did you know...?* com informações, curiosidades e vocabulário extra;
- *pronunciation spot* com dicas e explicações sobre a pronúncia da língua inglesa;
- *beyond the lines* reflexão sobre o tema abordado;
- *hint* com dicas para produzir e compreender textos orais e escritos;
- *useful language* com dicas de expressões que podem ser usadas com o tema abordado.

E por fim, os apêndices que se encontram em todos os volumes da coleção. São eles:

- *extra activities* com atividades extras sobre os assuntos contidos nas 08 unidades de cada volume;
- *crossing boundaries* que conecta a língua inglesa com outras disciplinas do currículo escolar visando a interdisciplinaridade;
- *audio transcripts* com a transcrição dos áudios do CD que são usados na seção *let's listen!*;
- *glossary* com uma seleção de termos de cada unidade;
- *language reference* com explicações sobre a gramática normativa da língua inglesa;
- *recommended bibliography for students* com bibliografia recomendada para os estudantes;
- *bibliography* com bibliografia recomendada para os professores.

O manual do professor da coleção *Alive High* é composto por uma reprodução do livro do estudante e pelo manual do professor, o qual é dividido em duas partes e é basicamente o mesmo manual para os três volumes da coleção, apenas com pequenos ajustes específicos para cada volume.

Parte I: aspectos gerais da coleção:

- apresentação da obra;
- objetivos gerais;
- conceito de língua(gem) e ação com língua(gem);
- conceito de aquisição de linguagem e sua subseção “a abordagem”;
- as quatro habilidades linguísticas e o conceito de multiletramentos, bem como as subseções “a compreensão escrita”, “a compreensão oral”, “a produção oral”, “a produção escrita”;
- estudo de vocabulário;
- gramática e aspectos discursivos;
- avaliação e sua subseção *learning tips*;
- componentes da coleção e estrutura da obra e as subseções “livro do aluno”, “manual do professor” e “CD de áudio”;
- descrição das unidades e seções;
- plano de curso;
- distribuição de aulas e suas subseções “organização por bimestre” e “organização por trimestre”;

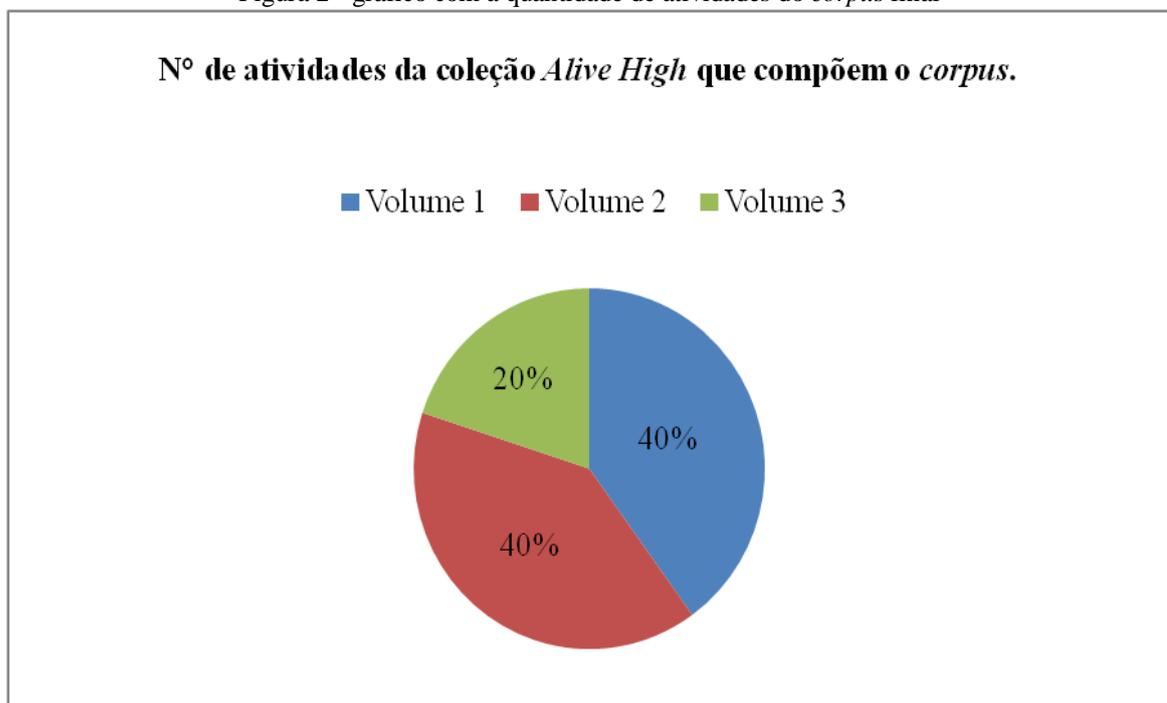
Parte II – objetivos, temas, sugestões e respostas por unidade;

- referências bibliográficas;
- sugestões de leitura;
- bibliografia comentada para o professor, incluindo “webgrafia”;
- ferramentas digitais e serviços gratuitos disponíveis na Internet.

4.3 Seleção do *corpus*

Conforme já havíamos falado anteriormente, o *corpus* para esta pesquisa consiste em um total de 10 atividades espalhadas em 11 páginas dos três livros da coleção *Alive High* para o Ensino Médio: 4 atividades do volume 1, 4 atividades do volume 2 e 2 atividades do volume 3 como as atividades que trabalham de forma mais explícita a relação escrita-leitura numa perspectiva dos multiletramentos. A seguir discutiremos o percurso que nos levou à constituição final do nosso *corpus*.

Figura 2 - gráfico com a quantidade de atividades do *corpus* final

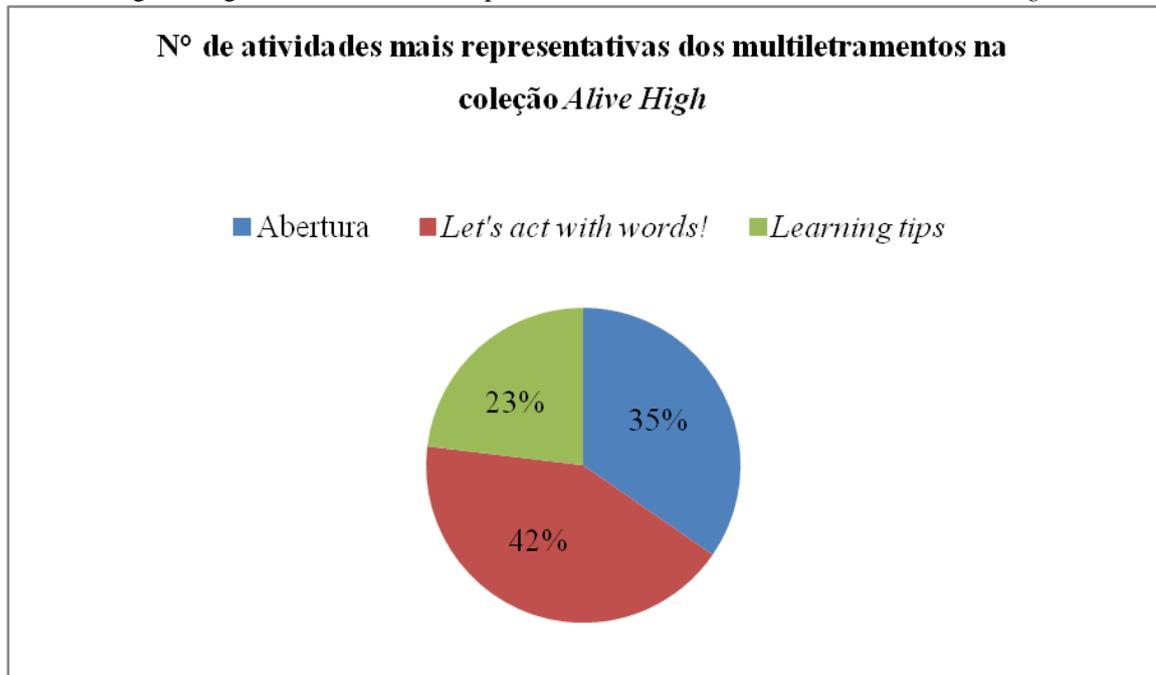


Fonte: autoria própria (2021)

Num primeiro momento, selecionamos 52 atividades que trabalhavam mais expressivamente com os multiletramentos, ou seja, eram atividades que abordavam a relação escrita-leitura através de textos multifacetados, multissemióticos e multimodais conectados com ambientes cada vez mais digitais. Essas 52 atividades estavam espalhadas nos três

volumes da coleção *Alive High* sempre em três seções específicas do LD: na abertura das unidades (18 atividades), na seção *Let's act with words!* (22 atividades) e na seção *learning tips* (12 atividades).

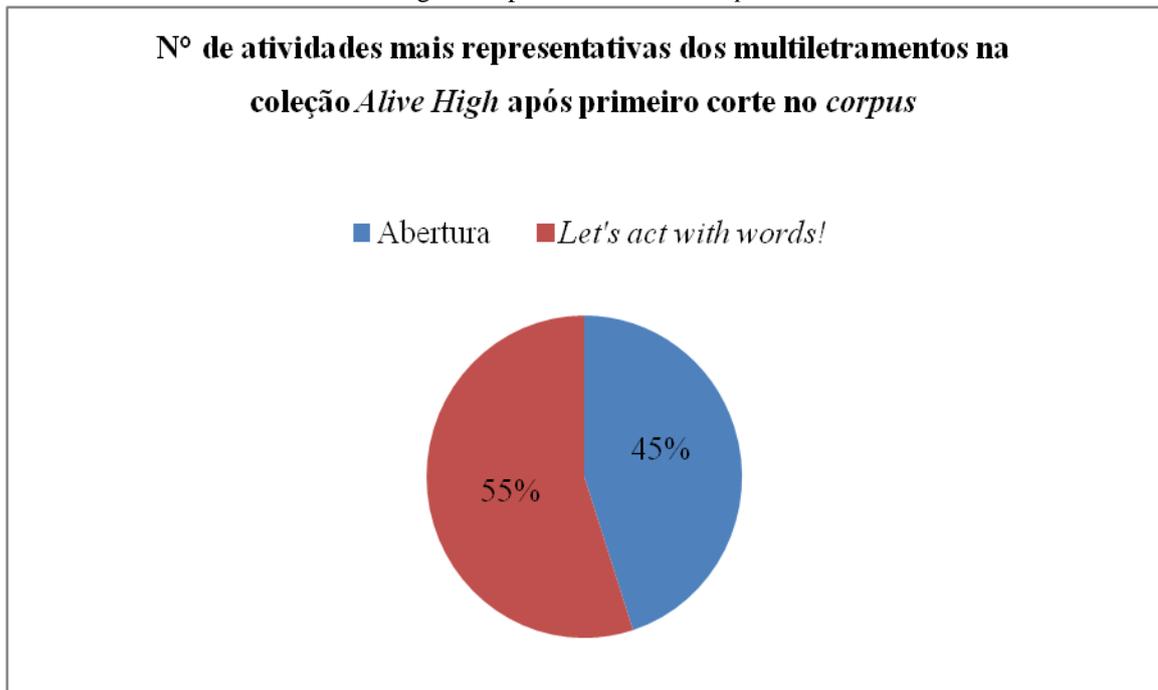
Figura 3 - gráfico das atividades representativas dos multiletramentos no LD *Alive High*



Fonte: autoria própria (2021)

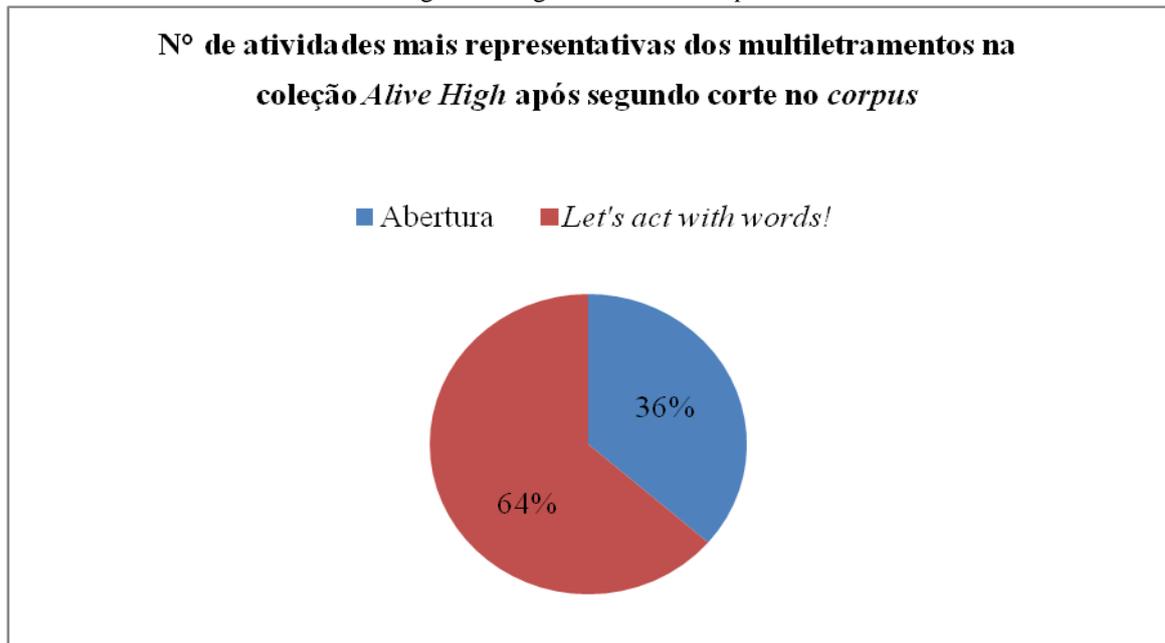
Decidimos, então, fazer um recorte no *corpus* inicial de 52 atividades e retirar as atividades da seção *learning tips* que, muito embora, usasse textos multifacetados, multissemióticos e multimodais (tipos de textos característicos dos multiletramentos) o fazia com a intenção de ensinar vocabulário e pronúncia, ou seja, não respondia bem à proposta de letramento que vínhamos defendendo desde o início deste trabalho: letramento não como habilidade neutra e mecânica (aprender regras e memorizar palavras e suas pronúncias), mas letramento como atividade sócio-histórica, cultural e embebida em instituições e situações de poder que vai muito além da decodificação de letras e sons e a memorização de vocabulários.

A partir do corte feito no *corpus*, ficamos com 40 atividades espalhadas nas seções abertura e *Let's act with words!*, sendo esta última a mais representativa para a nossa pesquisa, pois trabalha com a relação escrita-leitura de forma mais explícita (*Let's act with words!* = Vamos agir com palavras!).

Figura 4 - primeiro corte no *corpus*

Fonte: autoria própria (2021)

Atentando ao que Courtine (*op. cit.*) já nos falou sobre o *corpus* em AD, ou seja, o *corpus* em AD deve atender às exigências de “exaustividade, de representatividade e de homogeneidade” decidimos fazer mais um corte no *corpus* de, agora, 40 atividades. Procuramos manter no *corpus* atividades que pudessem representar os multiletramentos, mas que não fossem repetitivas ao longo da obra ou não trabalhassem com os mesmos gêneros textuais, por exemplo. Sendo assim, depois de um novo corte, chegamos a 22 atividades: 08 nas seções de abertura e 14 nas seções *Let's act with words!*.

Figura 5 - segundo corte no *corpus*

Fonte: autoria própria (2021)

E por fim, após um terceiro corte no *corpus*, chegamos a um total de 10 atividades (vide fig. 2) representativas dos multiletramentos ao longo da coleção *Alive High*. Chegamos a esse número final porque essas atividades não estão “soltas” nos volumes, mas entre elas guardam alguma relação. Por exemplo, as 4 atividades representativas do volume 1 da coleção *Alive High* partem da criação de um blog (abertura da unidade) no qual o aluno é convidado a voltar ao blog e publicar os resultados das outras atividades realizadas ao longo da unidade. Além disso, uma das nossas preocupações, exposta já na introdução desta dissertação, está na relação entre o digital e o papel (o LD), e essas 10 atividades finais do *corpus* compartilham essa relação em comum, ou seja, são atividades que começam no LD (no papel), mas são levadas ao digital para sua continuidade ou até mesmo conclusão.

4.4 Análise do *corpus*

No subitem anterior, traçamos o caminho percorrido até chegarmos à montagem do nosso *corpus* final tentando responder aos critérios de pesquisa da AD, mas também ao nosso mote: os multiletramentos no LD de língua inglesa. Agora, para nossa análise, decidimos agrupar as atividades em três grandes grupos correspondentes a cada volume da coleção. Sendo assim, o primeiro grupo composto de 04 de atividades do volume 1, o segundo grupo composto também de 04 atividades do volume 2 e o terceiro grupo composto de 2 atividades do volume 3.

A primeira atividade de nossa análise é a página de abertura da parte 1 do volume 1 da coleção *Alive High* (ver anexo). Tem por título *express yourself* (expresse-se) e trabalha com a possibilidade de abertura para o aluno se expressar, de diversas formas, em língua inglesa, como podemos ver no espaço destinado ao *learning plan* (plano de aprendizagem) onde consta o que o aluno aprenderá ao longo dessa parte 1.

Basicamente, a proposta dessa página de abertura está dividida em duas etapas que chamaremos de sequências discursivas 1 e 2: *Year Project - Blog / What is a blog?* e *Create a blog to publish your productions in English throughout this year.*⁴¹ A SD1 traz a proposta de um projeto anual envolvendo *blogs* e para tanto trata de apresentar o que é um *blog*: onde está disponível, as ações para atualizar um *blog*, nome que se dá para quem usa essa ferramenta, como funciona *etc.*

Figura 6 - SD1 da primeira atividade do *corpus* do volume 1 da coleção *Alive High*

Year Project - Blog

What is a blog?

It is a journal that is available on the Web. The activity of updating a blog is "blogging," and someone who keeps a blog is a "blogger." A blog is typically updated daily using software that allows people with little or no technical background to update it and maintain it. Postings on a blog are normally arranged in chronological order with the most recent additions featured most prominently.

Adapted from <http://www.library.yorku.ca/cms/bib/blog/what-is-a-blog/> Accessed on January 21, 2016.

LEARNING PLAN

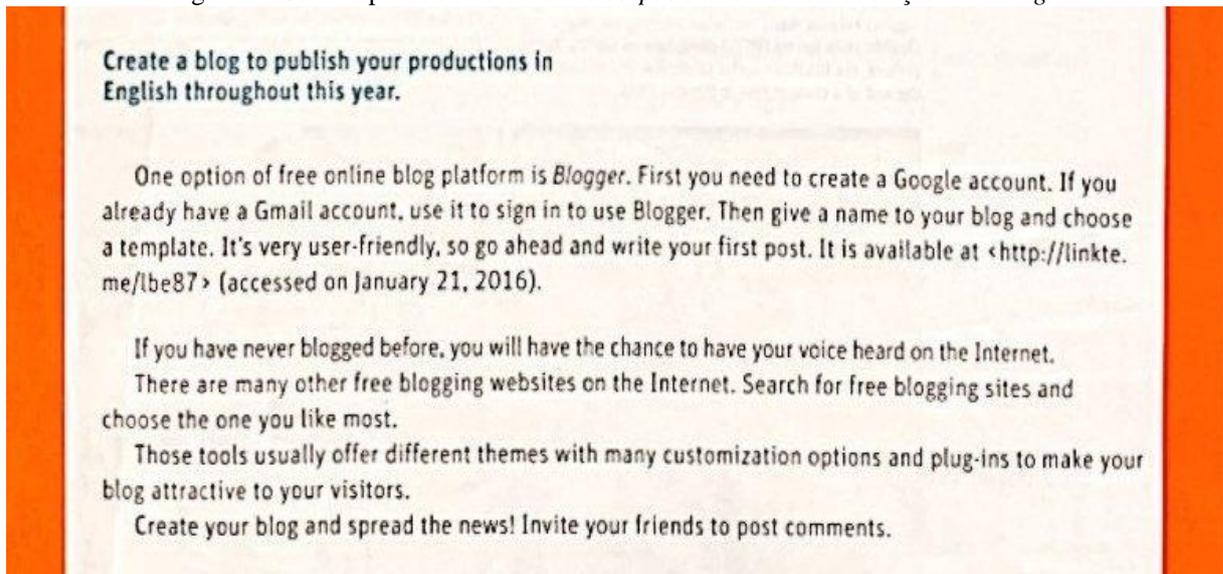
- Greeting and introducing
- Understanding nonverbal signs
- Giving information about you and others
- Describing someone's talents
- Talking about street art and reflecting on it
- Talking about possibilities and abilities
- Developing an art project with graffiti

Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 11)

Já a SD2 se constitui de uma atividade para criar um *blog* e publicar, em Inglês, as produções do aluno ao longo do ano escolar e para tanto cita uma plataforma online gratuita que o aluno poderá usar para criar seu *blog*, bem como cita os passos para criar uma conta e customizá-la, dando sugestões de *links*/sítios na internet que podem ser acessados ao passo que, também, encoraja e motiva o aluno a entrar nesse espaço digital.

⁴¹ "Projeto anual - *Blog / O que é um blog?*" e "Crie um *blog* para publicar suas produções em Inglês ao longo desse ano." (tradução nossa)

Figura 7 - SD2 da primeira atividade do *corpus* do volume 1 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 11)

Essas duas sequências discursivas representam bem a escolha do nosso *corpus*, ou seja, atividades representativas de propostas de multiletramentos presentes no LD de língua inglesa que estejam conectadas com propostas de trabalho centradas na relação escrita-leitura através de textos multimodais, multissemióticos e multifacetados que circulam bastante no universo do tecnológico/digital, exemplificado aqui pelo *blog*. Suas materialidades começam no papel, mas seguem o caminho do digital, ou seja, o sujeito é levado a concluir a atividade em outros ambientes que não o LD.

Nesta primeira análise, mas também nas outras como veremos depois, o LD parte de sua materialidade impressa no papel, mas interessantemente sempre leva o aluno a sair de suas páginas para uma materialidade do/no digital e isso nos suscita algumas questões de análise.

A SD1, por exemplo, é calcada no discurso do saber do LD como detentor do conhecimento apresentando informações através da figura do sujeito-autor que, nesse caso, pode(m) ser o(s) próprio(s) autor(es) do LD, mas também o professor como mediador da atividade ocupando uma posição-sujeito legitimada pelo LD e seguindo uma leitura ideal proposta pelo (autor do) livro didático. Trata-se de uma SD bastante fechada, da ordem de movimentos parafrásticos, ou seja, da ordem do repetível uma vez que possui um caráter basicamente informacional/instrucional como um passo a passo para entender o que é um *blog*, como criar um e conseqüentemente mantê-lo. Dessa forma, não há espaço de abertura para movimentos polissêmicos que, por sua vez, seriam mais criativos, ou seja, o LD não abre

espaço para que o aluno possa perguntar, nem sugere/oferece outras leituras possíveis para se entender o que é um *blog*, oferece apenas uma leitura prevista.

A SD2, diferentemente da SD1, já aponta para movimentos polissêmicos ao abrir espaços de convite para que o sujeito-leitor possa criar seu *blog* ao oferecer opções de plataformas (*One option of free online blog platform... e choose the one you like most.*)⁴² e a possibilidade de ser ouvido (*you will have the chance to have your voice heard on the Internet.*)⁴³ podendo se expressar sem delimitar uma temática específica, mas deixando o espaço de criação aberto quanto ao que o aluno quer escrever (*express yourself*).

O que nos chama atenção num primeiro momento de análise de toda a proposta de atividade nessa abertura da parte 1, e também em outras atividades como veremos mais adiante, é que há um pré-construído que sustenta grande parte das discursividades em torno dos multiletramentos e das tecnologias e sua inserção nos espaços educativos e que parece se atualizar nessas atividades quando se toma um saber como algo já-dado, em nossa leitura, nesse caso, de que todo mundo tem acesso ao digital/tecnológico e domina os conceitos que são típicos desse ambiente. É assim que, possivelmente, o sujeito-autor do LD pauta a construção da atividade através das SDs 1 e 2, além da construção dessa atividade específica baseando-se em formações imaginárias, ou seja, o sujeito-autor prevê/imagina um sujeito-leitor que terá condições de realizar a atividade de maneira ideal. Na SD1, o pré-construído atuou de modo a evidenciar, a partir de palavras típicas do ambiente digital, um saber pressuposto do aluno ao conhecer palavras como *update* e *software*, por exemplo, sem uma preocupação de esclarecer determinados termos, “todo mundo sabe” o que é um *software* ou o que significa *update*. Ficaria, então, a cargo do professor lidar com essas questões na aula de língua inglesa, pois o LD toma as palavras típicas do digital como algo já sabido pelo aluno uma vez que, por exemplo, não as inclui no glossário ao final do livro.

Na SD2, o pré-construído atuou na construção da atividade pelo sujeito-autor de modo a evidenciar que o aluno tem acesso (e conhecimento do) ao mundo digital em sua casa ou que sua escola é tecnologicamente viável para desenvolver a atividade proposta na SD2: criar um *blog*. Muito embora a atividade da SD2 deixe claro que criar um *blog* é gratuito, ou seja, há opções gratuitas na internet, ela foi construída a partir do pressuposto de que o aluno tem acesso à internet na escola ou em casa e que possui conhecimento suficiente do digital para

⁴² “Uma opção de plataforma online de *blog* gratuita...” e “escolha aquela que você mais gostar.” (tradução nossa)

⁴³ “você terá a chance de ter sua voz ouvida na Internet.” (tradução nossa)

seguir os passos propostos na atividade. Atreladas ao pré-construído, entendemos aqui, também, a atuação das formações imaginárias do sujeito-autor do LD que toma como leitor-virtual um aluno que possui acesso ao digital de forma a conseguir fazer o que lhe é dito pelo LD.

As SDs 1 e 2, bem como outras que veremos adiante, evidenciam um atravessamento muito forte de um discurso da globalização tão presente no manifesto da pedagogia dos multiletramentos (PINHEIRO, 2016) que, por sua vez, influencia as atividades do LD. Um discurso de que nesse mundo globalizado as questões digitais são tomadas como saberes que já devem ser fixados e que o aluno, seguindo as orientações do LD/professor, conseguirá realizar a atividade: *create a Google account > use a Gmail account to sign in to use Blogger > give a name to your blog > choose a template > it is available at <http://linkte.me/lbe87>*.⁴⁴ e que, como globalizado é o mundo, por certo o aluno ou sua escola tem acesso ao digital.

A segunda atividade de nossa análise está localizada na unidade 2 da parte 1 do volume 1 da coleção *Alive High* na seção *Let's act with words!* e tem por título *Let's create a graffiti of a cow for a CowParade event*⁴⁵ (ver anexo).

A proposta dessa atividade está dividida em duas partes que chamaremos de sequências discursivas 3 e 4: *Learn how to create online graffiti and bring CowParade to your school* e *Writing steps (organizing, preparing the first draft, peer editing e publishing)*⁴⁶. A SD3 apresenta a proposta de criar grafite *on-line* e levar para a escola o projeto *CowParade*; para tanto, oferece um *link* através do qual o aluno pode ler mais sobre o projeto. Além desse *link*, oferta um outro no qual o aluno pode criar grafites de estilos diferentes com fontes, formas e cores diversas. Como podemos ver, há uma presença forte do digital nessa SD, visto estarem não apenas as informações orientadoras para as atividades vinculadas a sítios que o aluno deve acessar, como também ser parte do trabalho a ser realizado pelo aluno necessariamente feito por meio de suporte digital.

⁴⁴ “crie uma conta Google > use uma conta Gmail para entrar e usar Blogger > dê um nome ao seu *blog* > escolha um template > está disponível em <http://linkte.me/lbe87>.” (tradução nossa)

⁴⁵ “Vamos criar um graffiti de uma vaca para um desfile de vacas.” (tradução nossa)

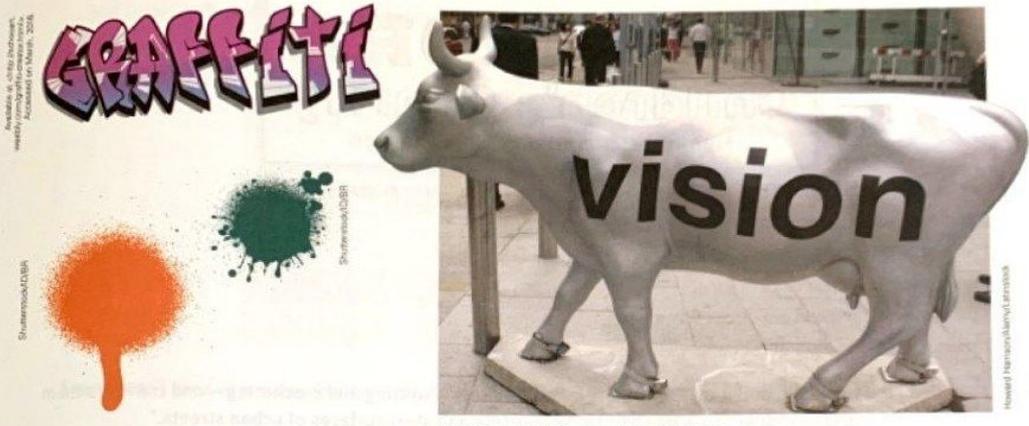
⁴⁶ “Aprenda a criar graffiti online e traga o desfile de vaca para a sua escola.” e “Passos da escrita (organizar, preparar o primeiro rascunho, editar em pares e publicar).” (tradução nossa)

Figura 8 - SD3 da segunda atividade do *corpus* do volume 1 da coleção *Alive High*

Let's create a graffiti of a cow for a CowParade event

Learn how to create online graffiti and bring CowParade to your school. Read about this project at <http://linkte.me/lbkd0> (accessed on January 12, 2016).

To design words in graffiti style with different fonts, forms and colors, you can use the Graffiti Creator, a free online tool available at <http://linkte.me/t463n> (accessed on April 4, 2016).



2010 CowParade in Manchester, England.

Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 37)

A SD4 foca na construção do texto após as explicações oferecidas através da SD3 e se divide em quatro partes: organizar o texto, preparar um rascunho dele, editar junto com um colega e publicar o texto final.

Figura 9 - SD4 da segunda atividade do *corpus* do volume 1 da coleção *Alive High*

Writing Steps

Organizing

- Option 1: Find a basic cow outline on the Web for you to customize.
- Option 2: Draw a big outline of a cow on paper and cut it out with a pair of scissors. You can also use an old sheet of newspaper.
- Choose a theme for your cow.
- Think of words or short statements to create an impact.
- Select adequate style and color(s) for your graffiti.

Preparing the first draft

- Make a first draft in your notebook or on an extra sheet of paper.

Peer editing

- Evaluate your work and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Paste your graffiti messages on your cow.
- Exhibit your cows on the school wall or make a digital versions and publish them on your blog.

Genre: Graffiti
Purpose: To be part of a CowParade art exhibition
Tone: Informal
Setting: School wall or blog
Writer: You or your group
Audience: School community or blog readers

PART 1 - EXPRESS YOURSELF

Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 37)

Essas duas sequências discursivas também representam bem a escolha do nosso *corpus*, ou seja, atividades representativas de propostas de multiletramentos presentes no LD de língua inglesa que estejam conectadas com propostas de trabalhar a relação escrita-leitura através de textos multimodais, multissemióticos e multifacetados. Assim como as atividades das SDs 1 e 2, suas materialidades começam no papel, mas seguem o caminho do digital, ou seja, o aluno é levado a concluir a atividade em outros ambientes que não o LD. Além disso, as atividades presentes nas SDs 3 e 4 podem ser relacionadas ao conceito de *design* e seus correlatos trabalhados no manifesto, ou seja, os *designs* disponíveis que podem ser encontrados na internet, por exemplo (o contorno da vaca para o *CowParade*), e que serão transformados através do processo de *designing* em um *redesigned*: um novo contorno customizado para publicação/circulação. Nesse caso, os alunos precisam usar os *designs* disponíveis (na internet, por exemplo) para criarem grafites online e customizar a *CowParade*, essa customização caracteriza o processo de *designing*, ou seja, o processo de usar o que há disponível na língua para criar significados. O resultado da customização reverbera no *redesigned* que será publicado no *blog* (presente na abertura da parte 1 do livro e por nós já analisado anteriormente) ou nos espaços físicos da escola.

Assim como na nossa primeira análise, aqui o LD parte de sua materialidade impressa no papel e leva o aluno a sair de suas páginas para uma materialidade do/no digital. Contudo, dessa vez, o LD oferece oportunidade de trabalhar com o físico e não apenas com o digital quando oferece possibilidade para o aluno desenvolver o projeto *CowParade* com materiais impressos como jornais ou fazer o próprio desenho, por exemplo.

A SD3 se filia a movimentos de paráfrases uma vez que não possibilita abertura para que o sujeito-leitor trabalhe com possibilidades polissêmicas numa atividade de escrita-leitura. Ela indica o que ler e onde ler a respeito do grafite (*Read about this project at...*)⁴⁷ e na sequência indica como produzir um (*To design words in graffiti style with different fonts, forms and colors, you can use the Graffiti Creator, a free online tool...*)⁴⁸; tudo da ordem do repetível. Não há uma discussão mais profunda sobre o grafite e os discursos sobre esse universo: se é arte, se é vandalismo, a que grupos as pessoas costumam associar o grafite *etc.* Há apenas uma leitura determinada sobre o grafite através do projeto *CowParade* e como, depois da leitura, produzir um grafite.

⁴⁷ “Leia sobre esse projeto em...” (tradução nossa)

⁴⁸ “Para desenhar palavras com estilo de grafite com fontes, formas e cores diferentes, você pode usar o Graffiti Creator, uma ferramenta *on-line* gratuita...” (tradução nossa)

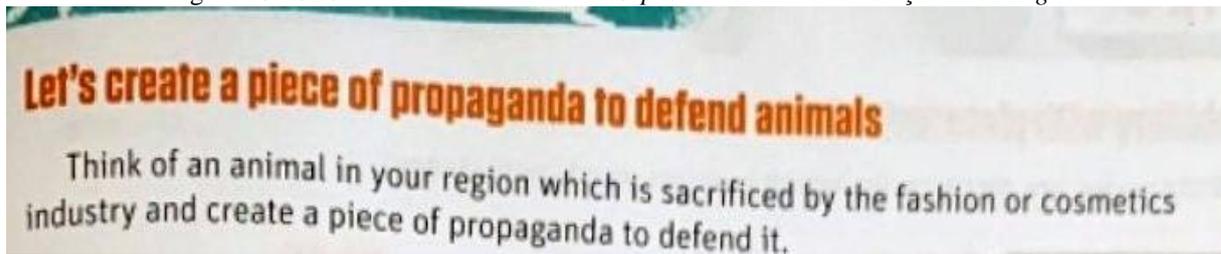
Percebemos aqui, e também em outras SDs mais adiante, um movimento de instrumentalização do gênero textual que está sendo trabalhado com uma tendência à repetição, à reprodução, à cópia de modo a evidenciar uma preocupação do LD pela apropriação de aspectos formais do gênero textual em detrimento de sua função social. É nesse sentido que a SD4 continua trabalhando com os movimentos de paráfrase, mas diferentemente da SD3 o foco é maior na escrita. A ideia é produzir um grafite para o projeto *CowParade*, mas as instruções da atividade possibilitam pouca abertura para o polissêmico e funcionam mais como um passo a passo a ser seguido pelo aluno, ou seja, a atividade se centra em questões meramente estruturais em detrimento de questões funcionais.

Aqui também notamos a presença de um pré-construído que possibilitou a construção da atividade que dividimos nas SDs 3 e 4 para análise. A partir desse pré-construído, o sujeito-autor parte de palavras típicas do ambiente digital tomadas como saber pressuposto do aluno e parte também da evidência de que o aluno tem acesso (e conhecimento do) ao mundo digital em sua casa ou que sua escola é tecnologicamente viável para desenvolver as atividades propostas nas SDs 3 e 4. Contudo, avaliamos como positivo o fato de nessas atividades das SDs 3 e 4 o LD oferecer possibilidades de desenvolver o projeto *CowParade* em ambientes não-digitais, pois a realidade digital não é unívoca e homogênea ao longo do território brasileiro.

A terceira atividade de nossa análise está localizada na unidade 5 da parte 3 do volume 1 da coleção *Alive High* e mais uma vez a seção contemplada é a seção *Let's act with words!* (ver anexo). Para essa atividade, a proposta é criar uma propaganda para defender os animais. Algumas imagens de propagandas estão distribuídas ao longo da página para que o aluno possa também se basear para a criação da sua própria propaganda. São os *designs* disponíveis para a criação de novos *designs*: os *redesigneds*.

Essa atividade, como outras do nosso *corpus*, tem uma organização que se assemelha bastante ao “como” da pedagogia dos multiletramentos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. Na primeira parte da atividade (SD 5), o aluno é levado a situar (prática situada) a problemática: *Think of an animal in your region which is sacrificed by the fashion or cosmetics industry and create a piece of propaganda to defend it*⁴⁹.

⁴⁹ “Pense em um animal na sua região que é sacrificado em nome da moda ou da indústria de cosméticos e crie uma propaganda para defendê-lo” (tradução nossa)

Figura 10 - SD5 da terceira atividade do *corpus* do volume 1 da coleção *Alive High*

Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 87)

Na segunda parte da atividade (SD6), há as instruções (instrução explícita) para a produção do gênero textual e em alguns momentos das instruções há espaços para trabalhar um pouco com a criticidade do que está sendo produzido: *think of the main idea you want to defend, use your own message, etc.*⁵⁰ (enquadramento crítico); por fim, após a prática da produção do texto, o aluno tem uma nova propaganda em mãos para divulgar (prática transformada).

⁵⁰ “Pense na ideia principal que você quer defender, use sua própria mensagem, etc.” (tradução nossa)

Figura 11 - SD6 da terceira atividade do *corpus* do volume 1 da coleção *Alive High*

Writing Steps

Organizing

- Examine the pieces of propaganda in this unit and find out the main elements of this genre.
- Think of the main idea you want to defend.
- Think of what you expect your readers to do or to avoid doing.
- Select images to represent two concepts and create another one by blending them.
- Find good quotations or think of some creative messages and arguments.

Preparing the first draft

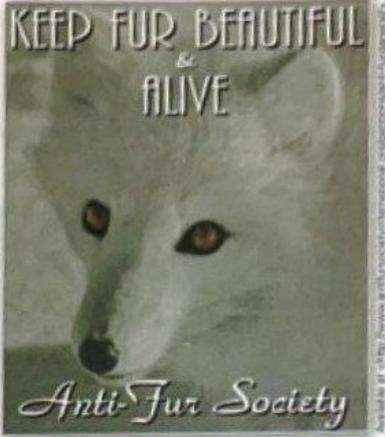
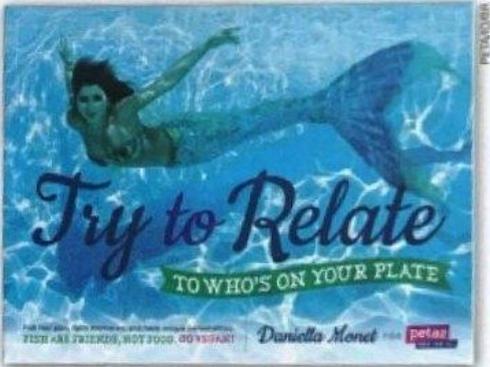
- Choose a quotation or use your own message.
- Make it clear what you expect readers to do.
- Think of a strong argument.
- Appeal to emotions.
- Use imperative form.
- Use adjectives to create impact.
- Be concise.
- Make a first draft in a notebook.

Peer editing

- Evaluate your text and discuss it with a partner.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Post your propaganda on your blog or on a wall newspaper.



Genre: Propaganda
Purpose: To defend an animal from cruelty
Tone: Informal
Setting: School wall or blog
Writer: You or your group
Audience: School community or blog readers

Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 87)

As SDs 5 e 6 apresentam características semelhantes às outras SDs que analisamos anteriormente: menos abertura a movimentos polissêmicos e mais abertura a movimentos parafrásticos ao oferecer um passo a passo para o aluno produzir um gênero textual baseado em exemplos dispostos na página, mesmo que em momentos desse passo a passo haja abertura para o polissêmico (*think of the main idea you want to defend, think of what you*

expect your readers to do or to avoid doing, think of some creative messages, etc)⁵¹. Assim como na atividade anterior, destacamos aqui como os movimentos parafrásticos (de repetição) orientam a construção do gênero textual através de um movimento instrucional de produção do texto ao mirar numa prática que leva ao produto, muito embora a atividade traga uma temática social importante (defender os animais) a formalidade (estruturação) do texto se nota mais eminente em detrimento de sua funcionalidade social, por exemplo.

Novamente, nota-se a construção da atividade pelo sujeito-autor com base num pré-construído que toma como certa a possibilidade de acesso do aluno a ferramentas tecnológicas digitais (*post your propaganda on your blog*)⁵², muito embora também ofereça possibilidade da propaganda ser feita no papel/impresso (*make a first draft in a notebook, post your propaganda on a wall newspaper, etc*).⁵³

No entanto, um outro elemento nos chamou atenção: o discurso pedagógico do LD materializado nas instruções da SD6 que remete bastante à instrução explícita da pedagogia dos multiletramentos. Entendemos o discurso pedagógico como um discurso autoritário (ORLANDI, [1983] 1987, [1988] 2012) cujas características remetem a pouca ou nenhuma reversibilidade entre os interlocutores, nesse caso aluno e professor/LD, e a polissemia controlada tendendo a zero. No caso da SD6, a marca do DP como discurso autoritário estaria no uso do imperativo: *Examine the pieces of propaganda...*; *Select images...*; *Find good quotations...*; *Make it clear...*; *Be concise...*; *etc.*⁵⁴, mas que é furado pela possibilidade de abertura à criatividade do aluno (*think of some creative messages and arguments; use your own message.*)⁵⁵ e na possibilidade de trabalhar em duplas (*peer editing*)⁵⁶ e não apenas a partir da instrução do professor/do LD.

A quarta atividade do nosso *corpus* está localizada na seção *Let's act with words!* da unidade 06 do volume 1 da coleção e consiste na produção de uma biografia: *Let's write a*

⁵¹ “Pense na ideia principal que você quer defender, use sua própria mensagem, *etc.*”, “pense no que você espera que seus leitores façam ou evitem fazer.”, “pense em algumas mensagens criativas.” (tradução nossa)

⁵² “Poste a sua propaganda no seu *blog*” (tradução nossa)

⁵³ “Faça um primeiro rascunho em um caderno,”, “poste sua propaganda num mural” (tradução nossa)

⁵⁴ “Examine as propagandas...”; “Selecione imagens...”; “Encontre boas citações...”; “Deixe claro...”; “Seja conciso...” (tradução nossa)

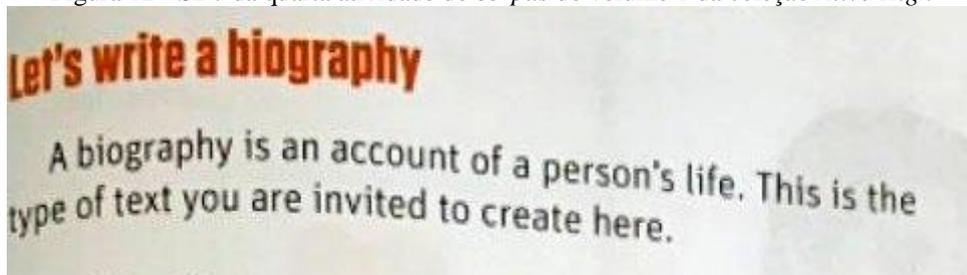
⁵⁵ “pense em algumas mensagens criativas e argumentos;” “use sua própria mensagem” (tradução nossa)

⁵⁶ “edição em pares” (tradução nossa)

biography (ver anexo). Assim como nas outras atividades já analisadas, dividimos esta em duas sequências discursivas: 7 e 8.

A SD7, a primeira parte da atividade, apenas menciona o que é uma biografia (*A biography is an account of a person's life.*)⁵⁷ e indica que o aluno produzirá uma (*This the type of text you are invited to create here*)⁵⁸. A SD7 não oferece nenhuma abertura para que o aluno tenha acesso a outras leituras e tenha a possibilidade de construir mais amplamente um conceito para biografia; talvez pelo fato do gênero biografia já ter sido trabalhado nessa mesma unidade na seção *Let's read!*.

Figura 12 - SD7 da quarta atividade do *corpus* do volume 1 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 101)

A SD8 é formada pelo passo a passo da escrita (*Writing Steps*) e distribui algumas imagens ao longo da página para contextualizar o tema e ajudar o aluno. A proposta é que o aluno crie um texto multimodal - característica dos textos multiletrados - com linguagem verbal e não verbal (caso das fotos que comporão a biografia).

⁵⁷ “Uma biografia é um relato da vida de uma pessoa.” (tradução nossa)

⁵⁸ “Esse é o tipo de texto que você é convidado a criar aqui.” (tradução nossa)

Figura 13 - SD8 da quarta atividade do *corpus* do volume 1 da coleção *Alive High*

Writing Steps

Organizing

- Choose a visual artist from your community. He or she can be alive or dead.
- Interview the artist, his or her relatives or friends to gather information about him or her.
- Find or take a picture of the artist or draw one.

Preparing the first draft

- Make a first draft, highlighting what makes this artist so special.
- Include information about artistic profession; place and date of birth; some major facts about his/her life; general description of his/her artistic work, and the importance of his/her art. If the artist is dead, you can tell why, when, where and the cause of death.
- Use verbs in the past and adverbs of time.

Peer editing

- Evaluate your text and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Publish it on your blog or on a wall newspaper.

Genre: Biography

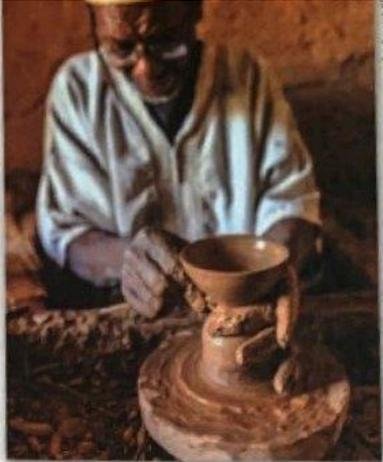
Purpose: To make an account of the life of an artist

Tone: Formal

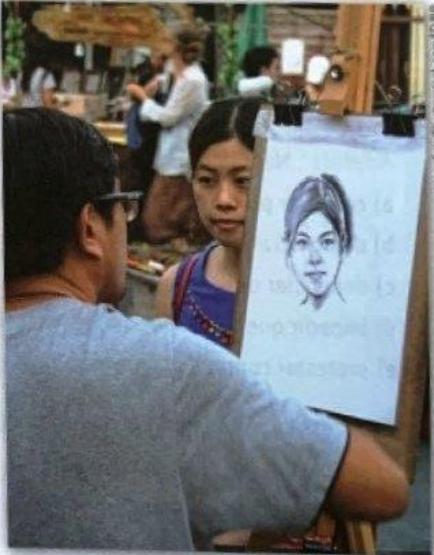
Setting: Blog or wall newspaper

Writer: You

Audience: Blog readers or wall newspaper readers



A potter at work in his studio, in Quarzazate, Morocco.



Portrait artist at work in Chiang Mai, Thailand.



Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 101)

Assim como nas outras análises pudemos perceber na produção da biografia uma organização da atividade a partir de processos parafrásticos que, por sua vez, favorecem mais a produtividade do que a criatividade. Contudo, pudemos perceber que em determinados momentos da atividade é possível que o aluno rompa com o dizível esperado ditado pelo LD e

acesse espaços de polissemia ao, por exemplo, realizar uma entrevista para ajudar a compor a escrita da biografia, na qual terá abertura para formular suas próprias questões de entrevista.

Conforme já comentamos, entendemos que, em discursividades sobre os multiletramentos, há uma tendência de sustentação sobre um pré-construído do acesso a dispositivos digitais por todos aqueles sujeitos sobre os quais se fala e com quem se fala, bem como de conhecimento acerca do funcionamento desses dispositivos. Entendemos que, na formulação dessa atividade, mais uma vez o acesso a e o saber sobre a tecnologia se apresentam como um já-posto, um saber compartilhado.

Em um momento, na parte da organização (*Organizing*), o aluno é orientado a tirar uma foto do artista de sua comunidade escolhido para a biografia e no final da atividade (*Publishing*) fazer a publicação do texto final da biografia no *blog*, de forma que nos mostra que o sujeito-autor do LD pressupõe que o aluno tem acesso a dispositivos digitais que possibilitem a ele completar a atividade da forma como foi posta. Contudo, avaliamos como positiva a sugestão que também consta na atividade de que o aluno pode desenhar o artista escolhido (*or draw one*) ao invés de tirar a foto, bem como publicar a biografia no mural da escola ao invés de apenas no *blog*. Inclusive, a possibilidade de desenhar o artista escolhido pode ajudar a furar o discurso autoritário e abrir espaço para o lúdico ao, por exemplo, criar uma caricatura do artista para a biografia.

A quinta atividade de nossa análise é a abertura da parte 1 do volume 2 da coleção *Alive High* e tem por título *social networks* (ver anexo). A proposta de atividade nessa abertura é de criar um portfólio como parte de um projeto anual (*Year Project - My Portfolio*).

Basicamente, a proposta dessa página de abertura está dividida em duas partes que chamaremos de sequências discursivas 9 e 10: *Year Project - My Portfolio/What is a portfolio?* e *Steps (1. Collect, 2. Reflect, 3. Publish)*⁵⁹. A SD9 traz a proposta de um projeto anual envolvendo a criação de um portfólio no qual o aluno poderá, ao longo do ano letivo, publicar seus trabalhos escolares e para tanto trata de apresentar o que é um portfólio: *It is a collection of activities developed as school work.*⁶⁰ A SD10 é a parte da atividade na qual o aluno montará seu portfólio e para tanto seguirá os passos descritos.

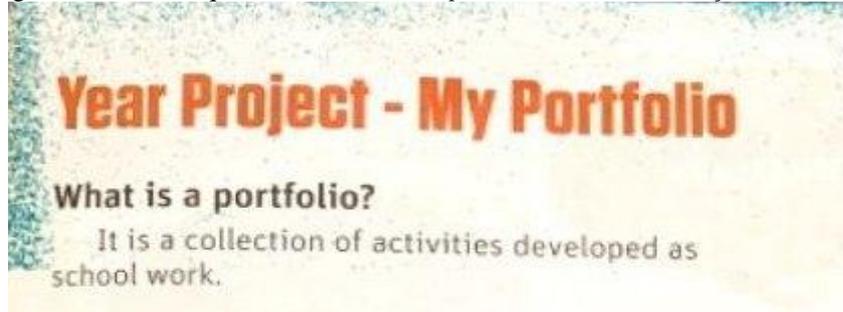
A SD9 é uma SD mais fechada e permite apenas uma única leitura para o aluno. Não há outras possibilidades de leitura previstas para que o aluno saiba o que é um portfólio, pois

⁵⁹ “Projeto anual - Meu portfólio/ O que é um portfólio?” e “Passos (1. Coletar, 2. Refletir, 3. Publicar)” (tradução nossa)

⁶⁰ “É uma coleção de atividades desenvolvida como trabalho escolar.” (tradução nossa)

não há indicações para isso ou exemplos, ou seja, não há a possibilidade de abertura para romper com o dito pelo LD. Além disso, trata-se da primeira atividade do volume 2 da coleção e o gênero portfólio não foi trabalhado previamente, assim o aluno dispõe apenas do que está indicado na SD.

Figura 14 - SD9 da quinta atividade do *corpus* do volume 2 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 2 da coleção *Alive High* (p. 11)

A SD10 é a parte da atividade que trabalha com o passo a passo da criação do portfólio e para tanto divide os passos em três momentos: 1. Coletar material para o portfólio (*You can collect your drafts and finished works on a computer, in a folder, or in a box.*)⁶¹; 2. Refletir sobre os material coletado/selecionado para o portfólio (*Select the best version of each work and write a presentation with your own opinion about it.*)⁶²; 3. Publicar o portfólio (*You can publish the final versions on your wiki.*)⁶³ e caso o aluno não saiba o que é um *wiki*, o LD oferece uma pequena explicação para o significado da palavra (*What is a wiki?*)⁶⁴ logo após o passo 3.

⁶¹ “Você pode coletar seus rascunhos e trabalhos concluídos em um computador, em uma pasta, ou em uma caixa.” (tradução nossa)

⁶² “Selecione a melhor versão de cada trabalho e escreva uma apresentação com sua própria opinião a respeito.” (tradução nossa)

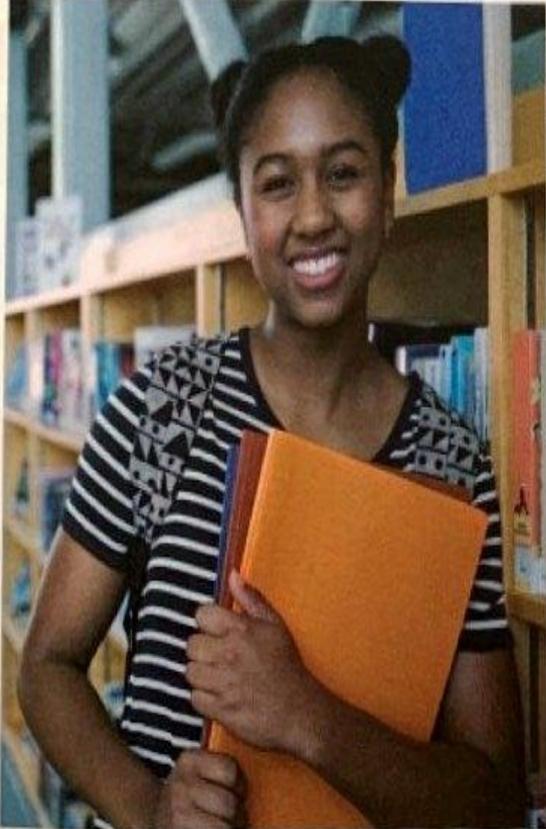
⁶³ “Você pode publicar as versões finais na sua wiki.” (tradução nossa)

⁶⁴ “O que é uma *wiki*?” (tradução nossa)

Figura 15 - SD10 da quinta atividade do *corpus* do volume 2 da coleção *Alive High*

Steps

1. Collect: You can collect your drafts and finished works on a computer, in a folder, or in a box.



Talking about things happening around now and actions in process

Making posters

Making recommendations and warnings, giving orders and instructions

Talking about safety on the Web

2. Reflect: Select the best version of each work and write a presentation with your opinion about it.



3. Publish: You can publish the final versions on your wiki. If you don't have your own wiki, you can create one at Wikispaces <<http://linkte.me/v18f6>> or you can join an existing group.

What is a "wiki?"
A wiki is a space on the Web where you can share works and ideas, pictures and links, videos and media.
(Available at <<http://www.wikispaces.com/>>. Accessed on April 7, 2016.)

Fonte: Volume 2 da coleção *Alive High* (p. 11)

Essa atividade representa bem o processo de criação de significado da forma como é defendido pelo NLG através do conceito de *design* e seus correlatos. Primeiramente, o que há disponível na língua para significação, nesse caso, os trabalhos escolares já feitos pelos alunos que comporão o portfólio no processo que o NLG chamou de *designing*, ou seja, o processo de criação de algo novo a partir de algo já existente. O resultado do processo de *designing* é o *redesigned* que, nesse caso, consiste no portfólio criado pelo aluno que poderá fazê-lo circular ao publicar na internet - na sua *wiki* - e, assim, passar a ficar disponível para outros usuários da língua como *designs* disponíveis, novos *designs*.

Podemos identificar também o passo a passo da pedagogia dos multiletramentos presente na atividade. A atividade inicia pela prática situada ao abordar o conceito de portfólio situando o aluno em relação ao que será trabalhado. Toda a atividade é permeada pela instrução explícita, ou seja, o que o aluno deve fazer em cada passo. O enquadramento crítico pode ser visto na etapa 2, na qual o aluno é levado a refletir e escrever uma opinião sobre os trabalhos escolares selecionados para o portfólio e, por fim, a prática transformada na qual o aluno pode publicar o resultado de todo o processo.

Do ponto de vista discursivo, a quinta atividade do nosso *corpus* apresenta algumas características já presentes em outras análises anteriores como a sua construção a partir da sustentação de um pré-construído que toma por certo o acesso do aluno ao mundo digital (*You can collect your drafts and finished works on a computer...; If you don't have your own wiki, you can create one at...*)⁶⁵ e a presença de movimentos parafrásticos de leitura como na apresentação do que é um portfólio ou o que é uma *wiki* nas quais o LD oferece uma única leitura sobre o tema não possibilitando romper com o dito através de outras possibilidades de leitura, por exemplo.

Contudo, o que nos chamou a atenção nessa atividade específica é como o DP está materializado. Na terceira atividade do *corpus* o DP estava materializado como um discurso autoritário com algumas possibilidades de furo para o polêmico, mas aqui ele está materializado como um discurso polêmico. Lembramos que o discurso polêmico é aquele em que a reversibilidade é controlada entre os interlocutores e há um equilíbrio tenso entre os movimentos parafrásticos e polissêmicos.

Na SD10, os espaços para o polissêmico se abrem a partir da possibilidade de o aluno poder montar a sua história de escritas-leituras ao longo do ano letivo ao escolher o que comporá o seu portfólio. No passo 2, o aluno pode selecionar a melhor versão de cada trabalho seu e escrever uma apresentação com a sua própria opinião. Esses dois momentos da atividade corroboram com a possibilidade de outros dizeres (o polissêmico) e que haja reversibilidade de papéis com mais destaque ao aluno, o que nem sempre é comum quando o DP é de tipo autoritário.

A sexta atividade de nossa análise está localizada na unidade 2 da parte 1 do volume 2 da coleção *Alive High* na seção *Let's act with words!*. Toda a unidade 2 trabalha com a temática do navegar de forma segura na *web* e aborda esse tema, de uma forma ou de outra, em todas as seções da unidade 2. É com esse tema que a seção *Let's act with words!* vai

⁶⁵ “Você pode coletar seus rascunhos e trabalhos concluídos em um computador...”; “Se você não tem a sua própria *wiki*, você pode criar uma em...” (tradução nossa)

trabalhar ao pedir aos alunos a produção de um pôster sobre como navegar com segurança na *web*.

A atividade é dividida em duas partes que chamaremos de SDs 11 e 12. A SD11 pede para o aluno analisar os dois pôsteres presentes na página e estudar também os pôsteres presentes na abertura da unidade (*Study the two posters on this page and the four posters on page 26.*)⁶⁶ a fim de discutir com um colega sobre as características que os pôsteres apresentam (*Then discuss with a classmate which of the characteristics in the chart they display*)⁶⁷. Em seguida, pergunta se os alunos perceberam alguma outra característica além das mostradas pelo LD (*Did you notice any other characteristics?*)⁶⁸ e pede que adicionem outras características que os alunos achem que um bom pôster deveria ter (*Add any other features you think a good poster should display.*)⁶⁹

⁶⁶ “Estude os dois pôsteres nesta página e os quatro pôsteres na página 26.” (tradução nossa)

⁶⁷ “Então discuta com um colega quais das características na tabela eles demonstram.” (tradução nossa)

⁶⁸ “Vocês perceberam quaisquer outras características?” (tradução nossa)

⁶⁹ “Adicionem quaisquer outras características que vocês acham que um bom pôster deveria ter.” (tradução nossa)

Figura 16 - SD11 da sexta atividade do corpus do volume 2 da coleção *Alive High*

LET'S ACT WITH WORDS!

1. Study the two posters on this page and the four posters on page 26. Then discuss with a classmate which of the characteristics in the chart they display.

SWITCH TO A PASSPHRASE

PASSWORDS ARE HISTORY

The use of passwords is one of the most common ways to secure your information. But you have a way to make your data that is not only more secure, but easier for you!

Passphrases:

- are easier to create a longer, more secure password
- are easier to type
- are much easier to remember
- are naturally stronger

Passphrases combine the best of both worlds. Although they require more keystrokes, you may spend less time logging in, because they often contain words and abbreviations.

To learn more about passphrases or to set yours, visit:

<https://passphrase.iu.edu>

For questions regarding passphrases at IU, email:

passphrase@iu.edu

INDIANA UNIVERSITY

What will your passphrase be?

Verbal information
Only relevant information is presented.
The most relevant information is highlighted.
Text is in a simple font (Arial, Times New Roman).
Text is large and bold.
Content is easy to understand.
Minimal abbreviations and jargon are used.
Information is presented in a logical progression.
Information is grouped in sections.
Nonverbal information
Color use is logical and consistent.
Color is used to organize information.
Size is used to emphasize information.
Use of white spaces is adequate.
Elements are aligned vertically and horizontally.
Use of bulleted phrases.
Only relevant photos, charts, etc. are included.

YOU ARE NOT HIS PROPERTY.

If it doesn't feel right, it probably isn't.

For help or more information, call:

1-800-942-6906 English
1-800-942-6908 Spanish

In NYC call 311.

Extreme jealousy and possessiveness are not signs of love. They are signs of control, and they can lead to emotional and physical abuse.

Andrew M. Cuomo, Governor
Green Wright, Acting Executive Director

NEW YORK STATE OFFICE FOR THE PREVENTION OF DOMESTIC VIOLENCE

Adapted from <http://omerad.msu.edu/meded/poster_files/Characteristics_of_an_Effective_Poster.pdf>. Accessed on April 11, 2016.

2. Did you notice any other characteristics? Add any other features you think a good poster should display.

A SD12 tem a proposta de criar um pôster (*Let's create a poster*)⁷⁰. Para tanto, faz uma pequena apresentação do que é o gênero textual pôster (*Posters are a simple but effective way of publicizing...*)⁷¹ e logo após sugere um tema (*Security on the web*)⁷² e indica o uso de um passo a passo (*Writing Steps*).

Figura 17 - SD12 da sexta atividade do *corpus* do volume 2 da coleção *Alive High*

Let's create a poster

Posters are a simple but effective way of publicizing events and communicating important messages to the public at large.
Design a poster, keeping in mind that it is important to make it attractive and easy to read. Use the steps below as a guide.

Suggested theme:

- Security on the Web

Writing Steps

Organizing

- Decide how you will make your poster. Are you going to make a poster on cardboard by hand? Or do you have access to a computer and printer? Or are you going to publish it on Wikispaces?
- Choose one simple, memorable message.
- Get the information from a reliable source, such as from books, people working in the field, or on reputable Internet sites.

Preparing the first draft

- Prepare the first draft. Place your message in large lettering that will attract attention. More detailed information can also be added in smaller lettering.
- Have your information checked by somebody with expertise in the subject. Also get somebody to spell-check the information.

Peer editing

- Ask a classmate to read it and give you feedback.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Put up your poster on the classroom wall or publish it on Wikispaces. Try to find a location where lots of people will pass by but where it will not get lost in the crowd. You can also take a photograph of your poster and include it in your portfolio.

If you have access to the Internet, you can use free Web tools to make an interactive online poster.

Genre: Poster

Purpose: To warn your classmates to be careful when surfing the Net

Tone: Formal

Setting: School wall or Wikispaces

Writer: You or your group

Audience: Teacher, classmates, or wiki readers

37

Fonte: Volume 2 da coleção *Alive High* (p. 37)

⁷⁰ “Vamos criar um pôster.” (tradução nossa)

⁷¹ “Pôsteres são uma forma simples, mas efetiva de divulgar...” (tradução nossa)

⁷² “Segurança na *web*” (tradução nossa)

A sexta atividade de nosso *corpus* representa bem o grupo de atividades que trabalham à luz da pedagogia dos multiletramentos. Nessa atividade, a proposta é que o aluno crie um pôster (um *redesigned*) a partir de *designs* disponíveis, ou seja, os pôsteres disponíveis e trabalhados ao longo da unidade 2. O *designing* se dará na SD12. Além disso, o gênero pôster, a forma como foi pedido no LD, é um texto característico dos multiletramentos, ou seja, textos multissemióticos/multimodais.

A SD11 fica mais centrada em trabalhar a partir dos *designs* disponíveis através das características do gênero textual pôster apresentadas ao final da página. Trata-se de uma leitura mais fechada (parafrástica) na qual o aluno se limita a uma leitura dos textos indicados pelo LD para identificar as características textuais dos mesmos. Apesar do LD, nessa SD, possibilitar a abertura de outras leituras ao indicar que o aluno discuta com um colega, a discussão continua girando em torno de características do gênero pôster apontando para o que chamamos anteriormente de instrumentalização do gênero, ou seja, um foco excessivo em suas características de composição em detrimento de sua funcionalidade.

A SD12 trabalha com o *designing*, ou seja, o processo de usar os *designs* disponíveis - os pôsteres - para criar novos *designs* - os *redesigneds*. Como em outras atividades do nosso *corpus*, a SD12 trabalha com o “como” da pedagogia dos multiletramentos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. A prática situada ao pedir a produção de um pôster para avisar aos colegas de sala sobre o cuidado ao navegar na internet (*Purpose: to warn your classmates to be careful when surfing the Net.*)⁷³; a instrução explícita presente no passo a passo para produzir o pôster (*Writing Steps*); o enquadramento crítico ao orientar, por exemplo, o aluno sobre buscar fontes confiáveis de pesquisa (*Get the information from a reliable source, such as from books, people working in the field, or on reputable Internet sites.*)⁷⁴; e a prática transformada da qual o aluno sai com novos conhecimentos acerca do gênero textual estudado, do código linguístico, da relevância social da temática abordada, *etc.*

Quanto aos movimentos parafrásticos e polissêmicos, pudemos identificar ao longo da SD12 um equilíbrio entre ambos que aponta para um discurso pedagógico polêmico e não um autoritário, uma vez que essa atividade possibilita uma reversibilidade para que o aluno tenha seu turno e construa sua história de escrita-leitura. Apesar da atividade da SD12 instruir a

⁷³ “Propósito: avisar aos colegas de turma para tomarem cuidado ao navegar na internet.” (tradução nossa)

⁷⁴ “Consiga a informação de uma fonte confiável, tais como livros, pessoas que trabalham na área, ou em sites confiáveis na Internet.” (tradução nossa)

produção do pôster com um passo a passo que pode favorecer a paráfrase (o mesmo, a repetição, *etc.*), ela abre espaços para que o aluno rompa com o mesmo e possa ter acesso a outras escritas-leituras ao, por exemplo, poder escolher uma mensagem para o pôster (*Choose one simple, memorable message*)⁷⁵ e encontrar informações em outros lugares (*Get the information from a reliable source, such as ...*)⁷⁶.

Em relação à construção da atividade a partir da sustentação de um pré-construído de que o aluno tem sempre acesso ao digital como identificado em outras atividades do *corpus*, aqui ele não se faz presente, uma vez que a atividade da SD12 sempre pergunta se o aluno tem acesso a ferramentas digitais para completar a atividade (*Or do you have access to a computer and printer?*)⁷⁷ e caso não tenha, a atividade oferece outras possibilidades (*Are you going to make a poster on cardboard by hand?*)⁷⁸.

A sétima atividade de nossa análise está localizada na unidade 4 da parte 2 do volume 2 da coleção *Alive High* na seção *Let's act with words!* e tem por título *Let's write a text message*. A primeira parte da atividade, que chamaremos de SD13, inicia com um pequeno texto introdutório sobre o ato de enviar mensagens de texto e em seguida indica que a tarefa do aluno nessa atividade é enviar uma mensagem de texto para um amigo e para isso deve usar um celular (*Your task is to write a message to a friend using your cell phone*)⁷⁹. Em seguida, são apresentadas as características do gênero mensagem de texto.

⁷⁵ “Escolha uma mensagem simples, memorável.” (tradução nossa)

⁷⁶ “Consiga a informação de uma fonte confiável, tal qual...” (tradução nossa)

⁷⁷ “Ou você tem acesso a um computador e impressora?” (tradução nossa)

⁷⁸ “Você vai fazer um pôster no cartão à mão?” (tradução nossa)

⁷⁹ “Sua tarefa é escrever uma mensagem para um amigo usando seu celular.” (tradução nossa)

Figura 18 - SD13 da sétima atividade do *corpus* do volume 2 da coleção *Alive High*

LET'S ACT WITH WORDS!

Let's write a text message

"Texting really has changed the way we live. It has made us more available in a passive sort of way. We can send and receive messages at any time, but messages can also easily be ignored if someone involved chooses."

Available at <<http://justtruthings.com/2011/03/23/2010-sees-huge-boost-in-text-messages-sent-and-received/>>. Accessed on April 12, 2016.

Your task is to write a message to a friend using your cell phone. Before you start, let's review some of the characteristics of this genre.

- The sentences are normally simple.
- The use of abbreviations is very common.
- The text is organized in short paragraphs.

Fonte: Volume 2 da coleção *Alive High* (p. 67)

A segunda parte da atividade, que chamaremos de SD14, apresenta o passo a passo para a produção da mensagem de texto a ser enviada (*Writing Steps: Organizing > Preparing the first draft > Peer editing > Publishing*)⁸⁰.

⁸⁰ "Passos da escrita: Organizar > Preparar o primeiro rascunho > Editar em pares > Publicar." (tradução nossa)

Figura 19 - SD14 da sétima atividade do *corpus* do volume 2 da coleção *Alive High*

Writing Steps

Organizing

- Find more abbreviations on the Internet.
- Make a list of elements to include in your message.

Preparing the first draft

- Make a first draft.
- Make sure that your message follows texting etiquette and is polite.
- Check the abbreviations.

Peer editing

- Evaluate and discuss your message with a classmate.
- Make the necessary adjustments.

Publishing

- Write the final version of your message and send it to a friend. Include a copy in your portfolio or publish it on Wikispaces.

Genre: Text message
Purpose: To interact informally
Tone: Informal
Setting: Cell phone
Writer: You
Audience: A friend

Fonte: Volume 2 da coleção *Alive High* (p. 67)

Assim como outras atividades já analisadas em nosso *corpus*, essa atividade também é representativa dos multiletramentos, pois uma mensagem de texto, hoje, carrega diferentes modos de significação (multimodalidade) e faz uso de diferentes semioses (multissemiose) que são características dos multiletramentos. Além disso, essa atividade também trabalha com o conceito de *design* e seus correlatos ao propor que o aluno se aproprie de materiais já existentes para criar uma nova mensagem e passá-la à frente. Tudo isso através do “como” da pedagogia dos multiletramentos ao iniciar pela prática situada (a mensagem de texto para um amigo), pelas instruções explícitas (o passo a passo da escrita), pelo enquadramento crítico (discutir o teor da mensagem com um colega, por exemplo) e pela prática transformada como resultado da atividade.

As duas SDs que compõem a atividade são bastante fechadas favorecendo movimentos parafrásticos de significação. A SD13, por exemplo, apresenta apenas uma única possibilidade de leitura, a leitura ideal do LD sobre como o ato de enviar mensagens de textos mudou as nossas vidas, mas não abre espaço para uma discussão maior acerca do tema e não apresenta outras possibilidades/opções de leitura sobre o tema seguindo logo em direção à tarefa que o aluno deve desempenhar.

O discurso pedagógico evidenciado a partir da SD14 aponta para um discurso autoritário da forma como a atividade está posta: uma metalinguagem com definições rígidas com o uso do imperativo para marcar a pouca reversibilidade entre os locutores, cortes polissêmicos ao determinar o passo a passo rígido para se cumprir a tarefa, encadeamentos automatizados de escrita da mensagem de texto, conclusões exclusivas ao final da atividade.

Notamos também a construção da atividade sustentada a partir do pré-construído que já havíamos identificado em outros momentos de análise do nosso *corpus*: a certeza de acesso ao digital pelo aluno ou pela escola na qual estuda. Nesse caso da atividade em questão, o pré-construído atua de modo a evidenciar para o sujeito-autor do LD o fato de que o aluno dispõe de um aparelho celular para realizar a atividade, tanto que não oferece outra forma de realização da tarefa como havia feito em outras atividades por nós já analisadas.

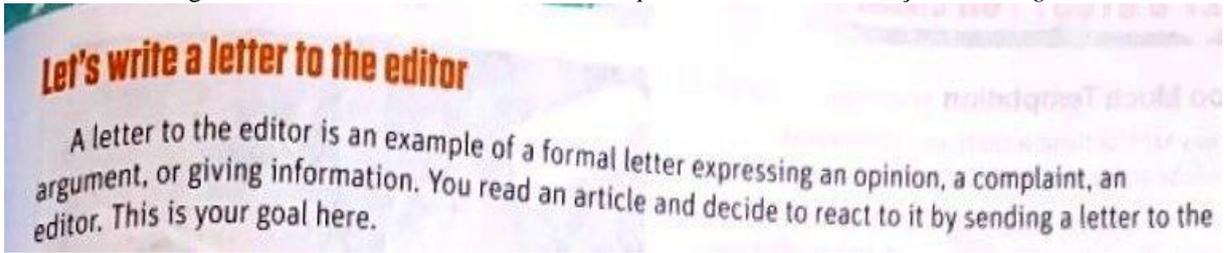
Fica claro, assim, que o aluno que não dispuser de um aparelho celular não terá acesso a certos textos, evidenciando o que Orlandi (1986) atrelou às classes sociais, ou seja, o acesso a determinadas histórias de escrita-leitura é uma questão de classe, quer dizer, determinadas classes sociais (as mais abastadas, por exemplo) terão acesso a escritas-leituras que outras classes sociais (as populares, por exemplo) não terão.

Mediante a construção da atividade a partir da sustentação do pré-construído por nós já evidenciado, o LD não se preocupou em modificar as condições de produção da atividade para que todos os alunos pudessem ter acesso ao texto em questão, o que corrobora com a homogeneização dos alunos (aluno-virtual) pelo LD ao impossibilitar escritas-leituras que possam romper com o previsto/ditado pelo sujeito-autor do LD.

A oitava atividade de nossa análise está localizada na unidade 6 da parte 3 do volume 2 da coleção *Alive High* na seção *Let's act with words!* e tem por título *Let's write a letter to the editor*. Dividiremos a atividade em duas partes que chamaremos de SDs 15 e 16.

A primeira parte da atividade, SD15, trata de introduzir brevemente o gênero textual com o qual o aluno irá trabalhar: carta ao editor. A tarefa do aluno é, a partir da explicação sobre o gênero carta ao editor, reagir a um artigo enviando a resposta à editora.

Figura 20 - SD15 da oitava atividade do *corpus* do volume 2 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 2 da coleção *Alive High* (p. 103)

A segunda parte da atividade, a SD16, trata da estrutura e das características linguísticas do gênero carta ao editor e também do passo a passo para a escrita e posterior publicação.

Figura 21 - SD16 da oitava atividade do *corpus* do volume 2 da coleção *Alive High*

Letter to the Editor (Response Genre)

Structure

- Use the conventions of a formal letter
- Introduce the topic and your opinion early
- May be a reference to a previous letter or article
- Usually a mix of fact and opinion
- Organize paragraphs with details to support your opinion
- Paragraph length may vary

Language features

- Formal term of address (Dear Sir/Madam or Dear Editor)
- Persuasive language
- Subjective but not too emotional
- Language should be formal
- A direct appeal to the editor or readers

Available at <http://www.sac.sa.edu.au/Library/Library/Topics/Literacy/letter_editor.htm>. Accessed on April 13, 2016.

Genre: Letter to the Editor
Purpose: To express opinion for or against a news report
Tone: Formal
Setting: Magazine
Writer: You
Audience: Magazine and wiki readers

Writing Steps

Organizing

- Choose a magazine or newspaper in print or on the Internet.
- Select an article or a news report, and write a letter to the editor showing support or disagreement.

Preparing the first draft

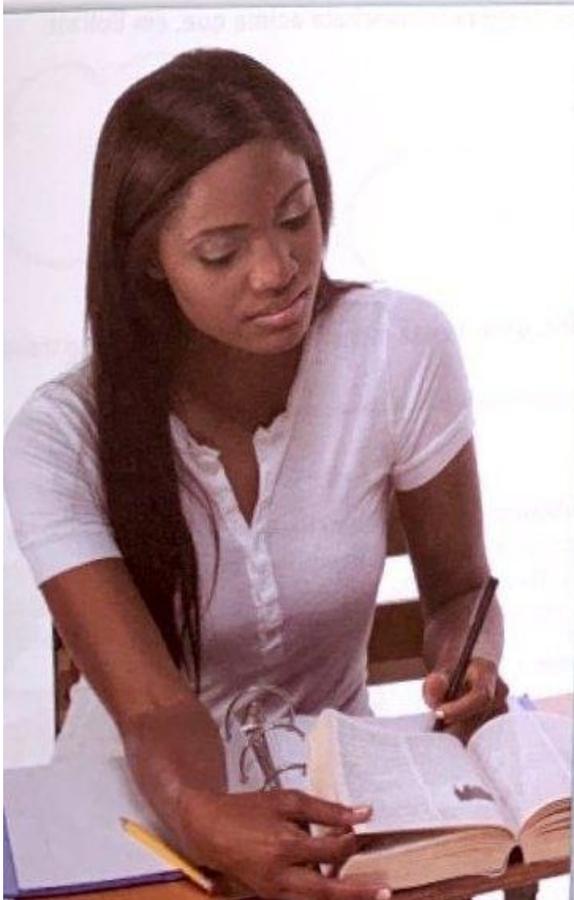
- Make a first draft.

Peer editing

- Ask a classmate to revise it.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Write the final version of your letter and e-mail it to the magazine or newspaper. Post a copy on Wikispaces or keep a copy in your portfolio.



Fonte: Volume 2 da coleção *Alive High* (p. 103)

Muito embora o gênero carta não se assemelhe a outros textos com os quais trabalhamos até agora, ou seja, textos com muitos modos de significação (multimodais) ou

diversas semioses em suas composições (multissemióticos) devemos lembrar que o NLG (1996: 81)⁸¹ considera que “[n]um senso profundo, toda criação de significado é multimodal. Todo texto escrito é também visualmente desenhado.” e por isso essa proposta de atividade pode integrar nossa análise. Além disso, a forma como está proposta a atividade leva em conta o conceito de *design* e seus correlatos ao trabalhar com o que há disponível para significação na língua, nesse caso os artigos em revistas e jornais como *Designs* disponíveis, com o intuito de criar algo novo - uma carta ao editor (*redesigned*) - através de um passo a passo tal qual o “como” da pedagogia dos multiletramentos: prática situada a partir de artigos de revistas e jornais, instrução explícita no passo a passo da atividade, enquadramento crítico ao permitir que o aluno elabore uma resposta à algo que leu num jornal/revista e a prática transformada da qual o aluno sai como um sujeito transformado, mais crítico e com novos saberes.

Do ponto de vista discursivo, o discurso pedagógico materializado na atividade aponta para um tipo mais polêmico do que autoritário. Assim, há movimentos parafrásticos de significação para a construção do gênero carta ao editor nas características do texto a ser construído e no passo a passo da montagem da carta que caracterizamos anteriormente como um modo de instrumentalizar a produção do gênero textual; no entanto, há momentos em que há abertura de espaços para a polissemia (*Introduce your opinion early; write a letter to the editor showing support or disagreement*)⁸² evidenciando uma tensão entre os movimentos de significação, os processos de criatividade e produtividade e a reversibilidade entre os sujeitos - professor e aluno.

Nessa atividade notamos também a construção da atividade sustentada a partir da presença do pré-construído em relação ao acesso ao mundo digital pelo aluno ou que sua escola tenha esse acesso, pois em partes da atividade são feitas referências a buscar informações na internet e que o resultado final da atividade seja enviado por e-mail a uma revista ou jornal ou ainda seja publicada uma cópia no *wikispace* do aluno.

A nona atividade de nossa análise está localizada na parte 1 do volume 3 da coleção *Alive High* na sessão de abertura cujo título é *Life on Earth*⁸³.

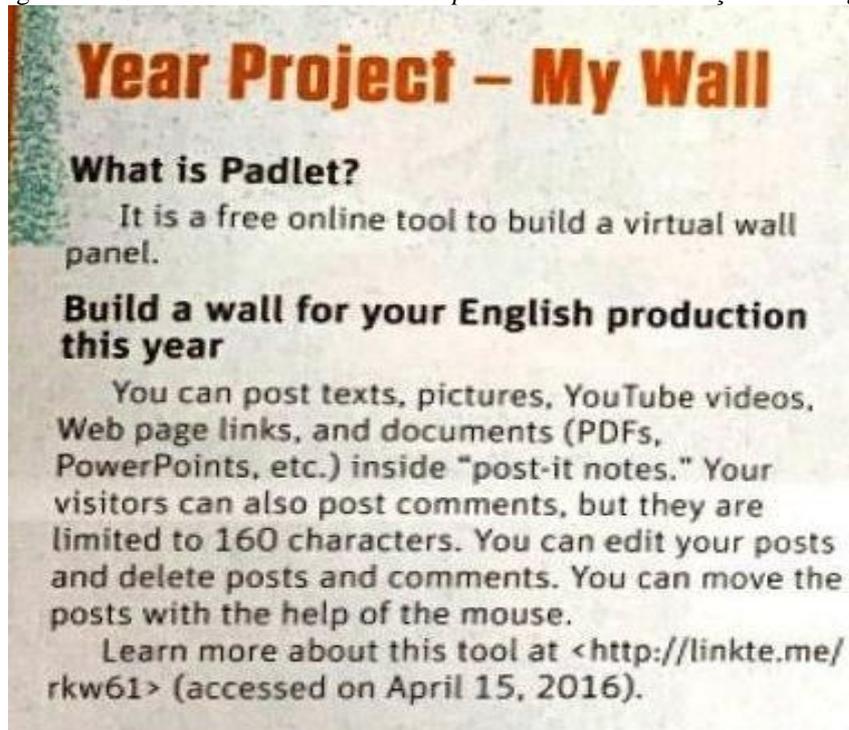
⁸¹ No original: “In a profound sense, all meaning-making is multimodal. All written text is also visually designed.”

⁸² “Apresente sua opinião antes”; “escreva uma carta ao editor mostrando apoio ou discordância.” (tradução nossa)

⁸³ “Vida na terra” (tradução nossa)

Basicamente, a proposta dessa página de abertura está dividida em duas partes que chamaremos de seqüências discursivas 17 e 18: *What is Padlet?/Build a wall for your English production this year* e *Steps*⁸⁴. A SD17 traz a proposta de um projeto anual envolvendo um mural digital e para tanto trata de apresentar o que é um *Padlet* (*It is a free online tool to build a virtual wall panel*)⁸⁵ e o que o aluno pode fazer com ele: postar conteúdos diversos (textos, fotos, vídeos, etc.), postar, apagar e editar comentários. Oferece também, ao final, um *link* para que o aluno possa saber mais sobre a ferramenta.

Figura 22 - SD17 da nona atividade do *corpus* do volume 3 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 3 da coleção *Alive High* (p. 11)

A SD18 apresenta os passos para criar um *Padlet* e também customizá-lo, além de incentivar o uso da ferramenta e da interação com os colegas de classe.

⁸⁴ “O que é *Padlet*?/Construa um mural para a sua produção em Inglês esse ano” e “Passos” (tradução nossa)

⁸⁵ “É uma ferramenta *on-line* gratuita para construir um mural virtual.” (tradução nossa)

Figura 23 - SD18 da nona atividade do *corpus* do volume 3 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 3 da coleção *Alive High* (p. 11)

Essas duas seqüências discursivas representam também a escolha do nosso *corpus* por serem atividades representativas de propostas de multiletramentos presentes no LD de língua inglesa que pretendem trabalhar a relação escrita-leitura através de textos multimodais, multissemióticos e multifacetados bastante presentes no universo tecnológico/digital, exemplificado nesse caso pelo *Padlet*. Suas materialidades seguem o caminho do digital, quer dizer, o sujeito é levado a desenvolver a atividade em outros ambientes que não o LD.

Assim como aconteceu em outras atividades de nossa análise, aqui o LD parte de sua materialidade impressa no papel, mas leva o aluno a sair de suas páginas para uma materialidade do/no digital.

A SD17, a princípio, trabalha com movimentos parafrásticos de sentidos uma vez que, ao apresentar a proposta da atividade, não oferece outras leituras possíveis para o aluno conhecer a ferramenta *Padlet*, quer dizer, oferece apenas uma leitura prevista ao indicar o que o aluno deve ler e onde ler (*learn more about this tool at...*)⁸⁶. Contudo, uma vez que o aluno tenha acesso ao *Padlet*, a atividade oferece espaços de abertura para que o aluno monte a sua história de escritas-leituras (*You can post texts...*)⁸⁷, o que entendemos como a possibilidade de abertura ao polissêmico com o aluno podendo romper com o dizível/repetível dos

⁸⁶ “aprenda mais sobre essa ferramenta em...” (tradução nossa)

⁸⁷ “Você pode postar textos...” (tradução nossa)

movimentos parafrásticos presentes no LD e que pode apontar para um discurso pedagógico mais polêmico do que autoritário.

A SD18 caminha na mesma direção da SD17 ao, de início, favorecer movimentos de sentidos mais parafrásticos através do passo a passo ditado ao aluno e do direcionamento do que ler e onde ler (*Go to..., Click on..., etc.*)⁸⁸, mas também há a possibilidade de se trabalhar com os espaços de polissemia ao ser possível ao aluno montar a sua história de escritas-leituras (*posting information about you; post you productions throughout the year.*)⁸⁹

Nas SDs 17 e 18, é marcante para a construção da atividade a sustentação dada pelo pré-construído que já evidenciamos anteriormente: que o aluno tem acesso (e conhecimento do) ao mundo digital em sua casa ou que sua escola é tecnologicamente viável para desenvolver a atividade proposta nas SDs 17 e 18. Assim como foi com o *blog* na nossa primeira análise, a SD17 deixa claro que criar um *Padlet* é gratuito, ou seja, há opções gratuitas na internet, e parte do pressuposto de que o aluno tem acesso à internet na escola ou em casa e que possui conhecimento suficiente do digital para seguir os passos propostos pela atividade.

A décima, e última, atividade de nossa análise está localizada na unidade 2 da parte 1 do volume 3 da coleção *Alive High* na seção *Let's act with words!* e tem por título *Let's write slogans for a Going Green campaign.*⁹⁰

Assim como nas outras atividades, dividiremos esta em duas SDs: 19 e 20. A SD19 inicia trabalhando com o conceito de slogan (*A slogan is a catchy phrase...*)⁹¹ para em seguida solicitar a produção desse gênero ao aluno através de uma campanha para conscientização ambiental (*Your mission is to write a slogan to convince people in your community...*)⁹² que poderá ser feita também em grupo (*In groups, plan the campaign...*)⁹³

⁸⁸ “Vá para...; Clique em...; *etc.*” (tradução nossa)

⁸⁹ “poste alguma informação sobre você; poste suas produções ao longo do ano.” (tradução nossa)

⁹⁰ “Vamos escrever slogans para uma campanha verde” (tradução nossa)

⁹¹ “Um slogan é uma frase cativante...” (tradução nossa)

⁹² “Sua missão é escrever um slogan para convencer as pessoas na sua comunidade...” (tradução nossa)

⁹³ “Em grupos, planejem a campanha...” (tradução nossa)

Figura 24 - SD19 da décima atividade do *corpus* do volume 3 da coleção *Alive High*

Let's write slogans for a Going Green campaign

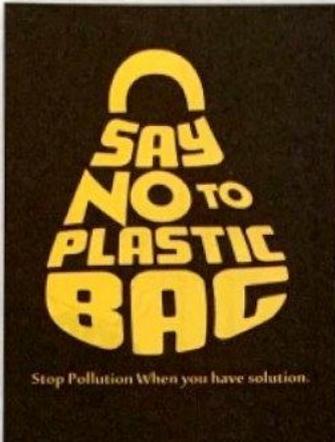
A slogan is a catchy phrase. It is easily remembered and attracts attention. It is no longer than a sentence and must please the ear with rhymes or alliterations.

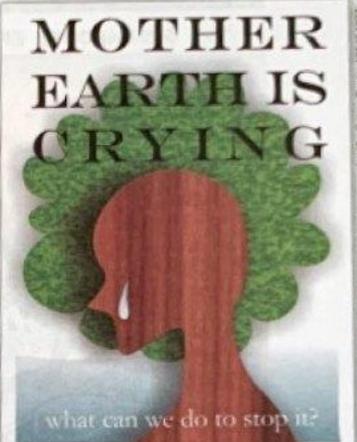
Your mission is to write a slogan to convince people in your community to "go green." Use an image to illustrate and contextualize it.

In groups, plan the campaign and decide where each student will use his/her slogan. A T-shirt? A mug? A poster? A bin? Decide if you are going to use the same image or different pictures for each student.

Suggested themes

- Recycling
- Using eco bags
- Protecting green areas
- Keeping streets clean





Fonte: Volume 3 da coleção *Alive High* (p. 39)

Já a SD20 é a parte da atividade que trabalha com o passo a passo da construção da proposta (*Writing Steps*) que está organizada em quatro etapas: *Organizing*, *Preparing the first draft*, *Peer editing* e *Publishing*.⁹⁴

⁹⁴ “Organizar, preparar o primeiro rascunho, edição por pares e publicar.” (tradução nossa)

Figura 25 - SD20 da décima atividade do *corpus* do volume 3 da coleção *Alive High*

Writing Steps

Organizing

- Read other slogans and observe their main elements.
- Choose a theme for your slogan.
- Choose an adequate image.
- Select adequate letter format(s) and color(s).

Preparing the first draft

- Make a first draft.
- Use a dictionary to help you.

Peer editing

- Evaluate and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Publish your slogan in the planned place (examples: a poster on the wall, a wall newspaper, a post on Facebook or Twitter, a bag, a creative slogan on a mug). You can also publish your slogan on Padlet.

Genre: Slogan
Purpose: To motivate people to engage in a campaign
Tone: Informal
Setting: According to the group planning. T-shirt/ mug/ bag/poster/ bin/wall newspaper/ pencil/bookmarker, Facebook, Twitter, etc.
Writer: You
Audience: School, family, community

Fonte: Volume 3 da coleção *Alive High* (p. 39)

A décima atividade de análise do nosso *corpus* segue a proposta adotada pelas outras atividades por nós já analisadas, ou seja, esta e as outras atividades estão calcadas em elementos que compõem a pedagogia dos multiletramentos. No caso da décima atividade podemos destacar, por exemplo, a temática de cunho social abordada pela atividade (conscientização ambiental) que pode se relacionar com os aspectos dos mundos cívico e do trabalho defendidos no manifesto; a produção de sentidos baseada em *designs* disponíveis, o que há disponível na língua para significação, que comporão o *redesigned* na forma dos elementos presentes no produto final: a campanha. Além dessas características, podemos ainda destacar o “como” da pedagogia dos multiletramentos no passo a passo previsto para a produção do gênero textual através da prática situada e das instruções explícitas, por exemplo.

Do ponto de vista discursivo, podemos relacionar a décima atividade de nossa análise a outras análises já feitas por nós, no sentido de identificar traços semelhantes entre elas. Na atividade como um todo - SDs 19 e 20 - identificamos a tendência já encontrada anteriormente aos movimentos parafrásticos de sentido, mas também com a possibilidade de abertura a movimentos polissêmicos de sentido.

Os movimentos de paráfrase podem ser percebidos através da forma como a atividade trabalha a escrita-leitura por meio do gênero textual selecionado num movimento que chamamos anteriormente de instrumentalização do gênero devido à sua predileção a questões

formais/estruturais da escrita-leitura e uma preocupação menor pela funcionalidade do mesmo. Assim, a décima atividade oferece apenas uma única leitura ideal/prevista para trabalhar com o gênero textual em questão uma vez que a predileção já foi pautada no produto final: o gênero construído. Apesar disso, conseguimos identificar possibilidades de abertura ao polissêmico pela oportunidade dos alunos poderem trabalhar em grupos e escolher locais para veicular os sentidos produzidos através do gênero trabalhado.

Outra característica da décima atividade que está também presente nas outras análises já feitas é a sua construção a partir da presença do pré-construído que evidencia ao sujeito-autor do LD a garantia de acesso ao mundo digital pelo aluno ou sua escola. Nesse caso, os alunos são orientados a veicular a campanha em redes sociais como o Facebook ou Twitter ou ainda publicar no *Padlet* proposto na abertura da parte 1 da unidade 1 do volume 3 do LD.

4.5 Resultados

Pautamos a análise do nosso *corpus* levando em consideração a escolha de atividades que, no LD selecionado, estivessem, de uma forma ou de outra, conectadas com a pedagogia dos multiletramentos. Filiamos-nos à Análise de Discurso materialista para analisar a relação escrita-leitura nas atividades de multiletramentos presentes no LD selecionado através das categorias teórico-analíticas de discurso, sujeito e movimentos de sentido, a saber, a paráfrase e a polissemia. Nossas análises apresentaram os resultados a seguir.

De uma forma geral, concluímos pela presença majoritária de movimentos parafrásticos de sentidos nas atividades do *corpus*, mas também uma presença de movimentos polissêmicos, mesmo que em menor grau. A maior parte das atividades é constituída de SDs que favorecem a paráfrase, mas em dados momentos é possível perceber uma abertura para a polissemia.

Ao favorecer a paráfrase, as atividades são permeadas pelo discurso pedagógico de tipo mais autoritário com o LD ditando escritas-leituras previstas/ideais para um aluno-virtual o que acaba culminando numa homogeneização das práticas de escrita-leitura. Essa homogeneização pôde ser vista na forma como as atividades selecionadas trabalham os gêneros textuais através do que chamamos anteriormente de instrumentalização do gênero quando há uma predileção pelo gênero como produto final formatado e um esquecimento de suas funcionalidades, bem como um esquecimento de discussões que englobem mais

holisticamente aspectos sociais, culturais, históricos das temáticas abordadas em cada atividade e em seu respectivo gênero textual.

Nos momentos em que é possível identificar espaços de abertura ao polissêmico - caso das atividades 5 e 8, por exemplo - o discurso pedagógico poderia ser caracterizado como tendendo ao polêmico, o que possibilita ao aluno-virtual romper com escritas-leituras previstas/ideais ao abrir espaços para modificar as condições de produção dessas práticas de escrita-leitura apontando para uma heterogeneização dessas práticas em detrimento de uma homogeneização das mesmas.

Esses resultados corroboram com as nossas hipóteses iniciais. A primeira hipótese de que os discursos presentes no manifesto da pedagogia dos multiletramentos influenciam a produção de LDs em território nacional, o que pode ser conferido na presença, e às vezes obrigatoriedade, do digital para se trabalhar determinadas práticas de escrita-leitura das atividades selecionadas. A segunda hipótese de que a pedagogia dos multiletramentos nos soava como fórmulas ao trabalhar o conceito de *design* com seus correlatos e o “como” dessa pedagogia em quatro etapas que podem favorecer os movimentos parafrásticos (mais fechados) e inibir ou diminuir os movimentos polissêmicos (mais abertos) como pudemos perceber na forma como o LD trabalha, por exemplo, com os gêneros textuais através da instrumentalização dos mesmos.

E por fim, os resultados mostraram também a presença esparsa de um pré-construído que atua na sustentação para a construção de quase todas as atividades do *corpus* - apenas na atividade 6 não foi possível fazer a identificação dessa presença - que evidencia a forma como o sujeito-autor do LD imagina o leitor-virtual. Um leitor que tem acesso ao mundo digital ou às ferramentas digitais requeridas para iniciar, desenvolver e concluir atividades que começam no LD, mas tomam o rumo do digital.

5 CONCLUSÃO

Iniciamos esta pesquisa em forma de dissertação a partir de uma preocupação inerente à nossa profissão e nosso local de trabalho: pensar o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na escola pública a partir das demandas sociais atuais que estão ligadas a sociedades cada vez mais tecnológicas/digitais.

Preocupou-nos desde sempre a impossibilidade de ignorar o tecnológico/digital nas práticas educativas ao mesmo tempo que nos preocupou a indisponibilidade do tecnológico/digital para as escolas públicas e nossos alunos, muitos deles pertencentes a classes econômicas nem sempre favorecidas.

Questionamos como seria possível trabalhar com essa realidade tecnológica/digital na escola pública quando o material didático-pedagógico principal ainda é o livro didático e não o computador, por exemplo. Esse questionamento, então, nos levou ao campo de estudo dos letramentos que indaga essa e outras questões.

Dentro do grande campo do estudo do letramento, os multiletramentos se destacam por chamarem a atenção para essa confluência dos textos com as tecnologias digitais da comunicação e da informação. E foi aí que ancoramos: queríamos investigar como o LD orientava um trabalho com os multiletramentos mesmo em ambientes que não fossem tão tecnológicos/digitais, como é o caso da escola pública brasileira, no geral.

Para dar conta da nossa investigação precisávamos de uma teoria que pudesse abarcar a complexidade e o quantitativo de variantes envolvidas num ambiente tão rico quanto o ambiente escolar. Foi quando chegamos à Análise do Discurso materialista que nos guiou durante a nossa pesquisa e nos ajudou a entender a relação entre os multiletramentos e o livro didático de língua inglesa para além do linguístico apenas. Assim, a análise do nosso *corpus* de atividade de multiletramentos através da AD nos trouxe até aqui nesta conclusão.

Não é mais possível ignorar a influência do tecnológico/digital nas nossas práticas educativas em sala de aula. No entanto, nem sempre há disponibilidade ou possibilidade de incorporar o tecnológico/digital às nossas práticas educativas porque essa incorporação responde a questões mais amplas para além do didático-pedagógico apenas.

Foi isso que nossa análise nos mostrou. Que a simples menção ao tecnológico/digital no LD não assegura a possibilidade de acesso a esse mundo, pois a realidade diversa da escola pública brasileira tem que ser levada em consideração e não pode ser tomada como unívoca pelo LD e por nós que com ele trabalhamos.

Dessa forma, devemos buscar maneiras possíveis de trabalhar com a escrita-leitura (ou com outras atividades também) típica desses ambientes tecnológicos/digitais na escola. Em certa medida, o LD selecionado para nossa pesquisa aponta algumas maneiras possíveis sempre que oferece a oportunidade para trabalhar a escrita-leitura de textos multiletrados em suportes que vão além do digital.

Os resultados de nossa pesquisa também apontam para a necessidade de sempre olhar de forma crítica para os materiais de ensino/aprendizagem e de como eles possivelmente podem reverberar nas nossas práticas em sala de aula. É necessário tensionar, levando em conta as diferentes realidades, o que está materializado no LD.

Por fim, cabe, em parte, a nós professores lutar pela tentativa de mudança das condições de produção de certas atividades postas nos livros didáticos, de modo a tentar garantir ao nosso aluno acesso a mundos que muitas vezes lhes são negados, pois como nos mostrou uma visão discursiva o acesso a esses mundos diferentes não é apenas uma questão linguística, de letramento ou não, mas envolve questões de cunho social, histórico e também econômico. Isso ficou bem evidente nos últimos anos em que enfrentamos mais fortemente uma pandemia que mostrou o fosso tecnológico que vivemos e como as realidades de acesso à educação no Brasil são permeadas por questões que vão muito além do critério pedagógico apenas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. C. M. Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil - dos alfabetismos aos multiletramentos. *UNILETRAS*, Ponta Grossa, v. 37, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2015.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Editorial Presença Martins Fontes. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. 1980.
- AMARAL, P. C.; VINHAS, L. I. Discurso transversal. In: *Glossário de termos do discurso*. LEANDRO-FERREIRA, M. C. (Org.). - 1ª ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, p. 75 - 78, 2020.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: reading and writing in one community*. Routledge, p. 3 - 22, 2012.
- BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.
- BORGES, E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. *Linguagem & Ensino* Pelotas, v. 14, n. 2, p. 337 - 356, jul./dez. 2011.
- BRANCA-ROSOFF, S. Pré-construído. Trad. de Fábio César Montanheiro. In: *Dicionário de análise do discurso*. CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. - 3ª ed. 4ª reimpressão. -, São Paulo: Contexto, p. 401, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*. 2006.
- _____. Ministério da Educação. *PNLD 2018: inglês – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF, 2017.
- BROWN, J. D. *Understanding research in second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução Marcos Bagno*. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- CAZDEN *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- COSTA SILVA, T. R B. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016.

COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

_____, J.-J. A estranha memória da Análise do Discurso. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 25 - 32.

DUBOIS, J. Présentation. In: *Langages*, 12^e année, n^o 52, 1978. Analyse linguistique du discours jaurésien. p. 3-4.

FLICK, U. *Designing qualitative research*. Los Angeles; Sage, 2007.

GARCIA, A. LUKE, A. SEGLEM, R. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke, *Theory Into Practice*, 57:1, 72-78, 2018.

GARBIN, S. R. Pré-construído. In: *Glossário de termos do discurso*. LEANDRO-FERREIRA, M. C. (Org.). - 1^a ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, p. 241 - 244, 2020.

GEE, J. P. *Literacy and Education*. Routledge, 2015.

GOMES, M. M. G. *A ludicidade nas tramas da leitura: o jogo mobilizador de sujeito, lugares e sentidos no livro didático de língua espanhola*. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Comunicação Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemmé 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/linguagemem-foco/article/view/5578>.

HAROCHE, C.; PAUL, H.; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. In: *Langages*, 6^e année, n^o24, pp. 93-106, 1971.

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.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (org.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 9 - 33.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Australia: Cambridge University Press, 2012.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*. Vol. 24, nº 48, 2010. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636/17316>. Acesso em: 29 abr. 2021.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. - 10ª ed. - São Paulo: Cortez, p. 9 - 44, 2010.

MENEZES, V. *et al. Alive High: Inglês 1º Ano Ensino Médio*. 2ª ed. - São Paulo: Edições SM, 2016.

_____. *Alive High: Inglês 2º Ano Ensino Médio*. 2ª ed. - São Paulo: Edições SM, 2016.

_____. *Alive High: Inglês 3º Ano Ensino Médio*. 2ª ed. - São Paulo: Edições SM, 2016.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

ORLANDI, E. P. A Análise do Discurso em suas diferentes tradições intelectuais. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 75 - 88.

_____, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13ª Edição, Pontes Editores, Campinas, SP, 2020.

_____, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. rev. e aum. - Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____, E. P. *Discurso e Leitura*. 9ª Edição, São Paulo: Cortez Editora, 2012.

_____, E. P. Entrevista com Eni Orlandi: "Penso que toda história intelectual começa muito antes de começar." In: DE OLIVEIRA, G. A.; NOGUEIRA, L. (org.). *Encontros na Análise de Discurso: efeitos de sentidos entre continentes*. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2019, p. 21 - 90.

_____, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____, E. P. Leitura: questão linguística, pedagógica ou social? In: *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez/Cedes, n. 22, p. 93 - 98, set./dez. 1986.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de*

Michel Pêcheux. (Orgs.) GADET, F.; Hak, T. Trad. Bethania S. Mariani ... [et al.] - 5ª ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 159 - 250, 2014.

_____, M. *Análise automática do discurso*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

_____, M. Lire l'archive aujourd'hui. In: *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, Première série, n°2, 1982. pp. 35-45.

_____, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. - 5ª ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PINHEIRO, Petrilson. Sobre o manifesto "A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures" - 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n(55.2): p. 525 - 530, 2016.

_____. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555.10.46230/2674-8266-13-5555>

RIBEIRO, A. E. Apresentação. In: 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.

_____. Que futuros 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, e02011, 2020.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial. 1ª ed. p 7-36. 2013.

_____.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial. 152 p. 2015.

_____.; MOURA, E. *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

_____. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. Academic Literacies approaches to genre?. In: *Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Caxias do Sul - RS, 2009.

_____, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática dos novos estudos do letramento. Trad. Izabel Magalhães. *Coleção Letramento, Educação e Sociedade*. Mercado das Letras, p. 69 - 92. 2000.

_____, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____, B. Los Nuevos Estudios de Literacidad. Trad. Alfredo Alonso Estenoz. In: *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. ZAVALA, V.; MERCEDES, N. M.; AMES, P. (Orgs.). 1ª edición. p. 81 - 107. 2004.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, Spring 1996, p.60-92.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, 2021. p. 33-42.

ANEXO A - RECORTES DE UM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

1
PART **EXPRESS YOURSELF**

Year Project - Blog

What is a blog?

It is a journal that is available on the Web. The activity of updating a blog is "blogging," and someone who keeps a blog is a "blogger." A blog is typically updated daily using software that allows people with little or no technical background to update it and maintain it. Postings on a blog are normally arranged in chronological order with the most recent additions featured most prominently.

Adapted from <<http://www.library.yorku.ca/cms/bibblog/what-is-a-blog/>>. Accessed on January 21, 2016.

LEARNING PLAN

- Greeting and introducing
- Understanding nonverbal signs
- Giving information about you and others
- Describing someone's talents
- Talking about street art and reflecting on it
- Talking about possibilities and abilities
- Developing an art project with graffiti

Create a blog to publish your productions in English throughout this year.

One option of free online blog platform is *Blogger*. First you need to create a Google account. If you already have a Gmail account, use it to sign in to use Blogger. Then give a name to your blog and choose a template. It's very user-friendly, so go ahead and write your first post. It is available at <<http://linkte.me/lbe87>> (accessed on January 21, 2016).

If you have never blogged before, you will have the chance to have your voice heard on the Internet. There are many other free blogging websites on the Internet. Search for free blogging sites and choose the one you like most.

Those tools usually offer different themes with many customization options and plug-ins to make your blog attractive to your visitors.

Create your blog and spread the news! Invite your friends to post comments.

Não escreva no livro.

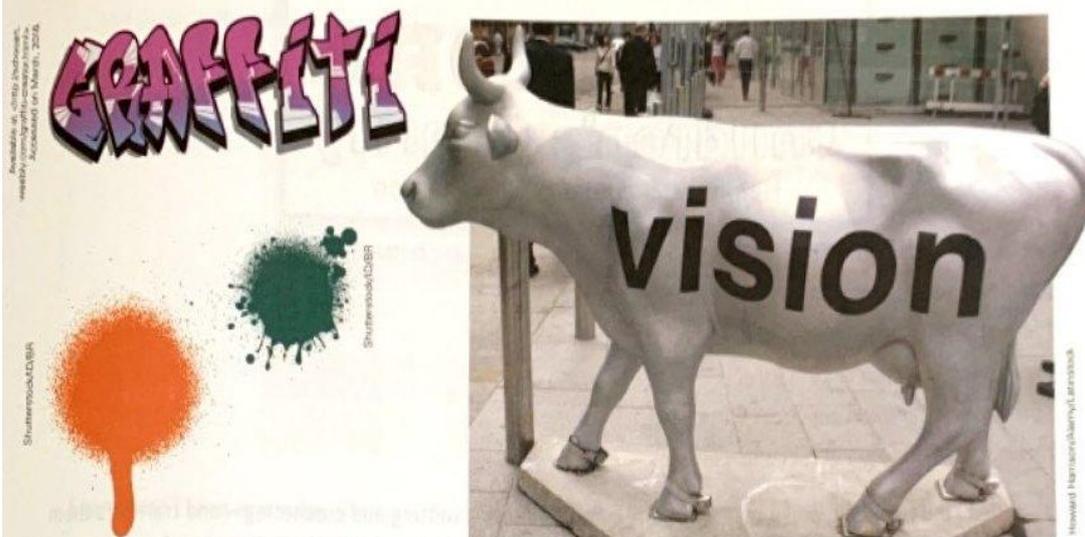
11

LET'S ACT WITH WORDS!

Let's create a graffiti of a cow for a CowParade event

Learn how to create online graffiti and bring CowParade to your school. Read about this project at <http://linkte.me/lbkdo> (accessed on January 12, 2016).

To design words in graffiti style with different fonts, forms and colors, you can use the Graffiti Creator, a free online tool available at <http://linkte.me/t463n> (accessed on April 4, 2016).



2010 CowParade in Manchester, England.

Writing Steps

Organizing

- Option 1: Find a basic cow outline on the Web for you to customize.
- Option 2: Draw a big outline of a cow on paper and cut it out with a pair of scissors. You can also use an old sheet of newspaper.
- Choose a theme for your cow.
- Think of words or short statements to create an impact.
- Select adequate style and color(s) for your graffiti.

Preparing the first draft

- Make a first draft in your notebook or on an extra sheet of paper.

Peer editing

- Evaluate your work and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Paste your graffiti messages on your cow.
- Exhibit your cows on the school wall or make a digital versions and publish them on your blog.

Genre: Graffiti

Purpose: To be part of a CowParade art exhibition

Tone: Informal

Setting: School wall or blog

Writer: You or your group

Audience: School community or blog readers

LET'S ACT WITH WORDS!

Let's create a piece of propaganda to defend animals

Think of an animal in your region which is sacrificed by the fashion or cosmetics industry and create a piece of propaganda to defend it.

Writing Steps

Organizing

- Examine the pieces of propaganda in this unit and find out the main elements of this genre.
- Think of the main idea you want to defend.
- Think of what you expect your readers to do or to avoid doing.
- Select images to represent two concepts and create another one by blending them.
- Find good quotations or think of some creative messages and arguments.

Preparing the first draft

- Choose a quotation or use your own message.
- Make it clear what you expect readers to do.
- Think of a strong argument.
- Appeal to emotions.
- Use imperative form.
- Use adjectives to create impact.
- Be concise.
- Make a first draft in a notebook.

Peer editing

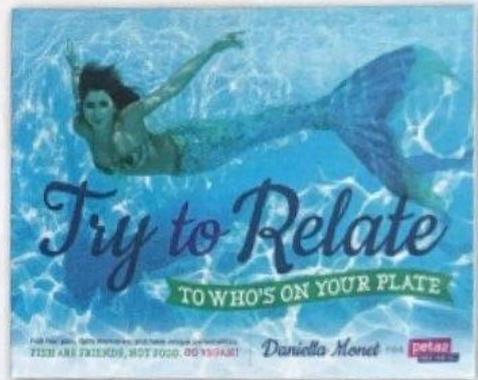
- Evaluate your text and discuss it with a partner.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Post your propaganda on your blog or on a wall newspaper.



Available at <http://www.anti-fur.org/propaganda/keep-fur-beautiful-animals-alive>. Accessed on December 8, 2015.



Available at <http://www.petar.com.br/propaganda/try-to-relate>. Accessed on December 8, 2015.



Available at <http://www.humanesearch.org/australia/>. Accessed on December 8, 2015.



Available at <http://www.beautycutter.com/propaganda/true-beauty-is-cruelty-free>. Accessed on December 8, 2015.

Genre: Propaganda
Purpose: To defend an animal from cruelty
Tone: Informal
Setting: School wall or blog
Writer: You or your group
Audience: School community or blog readers

LET'S ACT WITH WORDS!

Let's write a biography

A biography is an account of a person's life. This is the type of text you are invited to create here.

Writing Steps

Organizing

- Choose a visual artist from your community. He or she can be alive or dead.
- Interview the artist, his or her relatives or friends to gather information about him or her.
- Find or take a picture of the artist or draw one.

Preparing the first draft

- Make a first draft, highlighting what makes this artist so special.
- Include information about artistic profession; place and date of birth; some major facts about his/her life; general description of his/her artistic work, and the importance of his/her art. If the artist is dead, you can tell why, when, where and the cause of death.
- Use verbs in the past and adverbs of time.

Peer editing

- Evaluate your text and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Publish it on your blog or on a wall newspaper.

Genre: Biography

Purpose: To make an account of the life of an artist

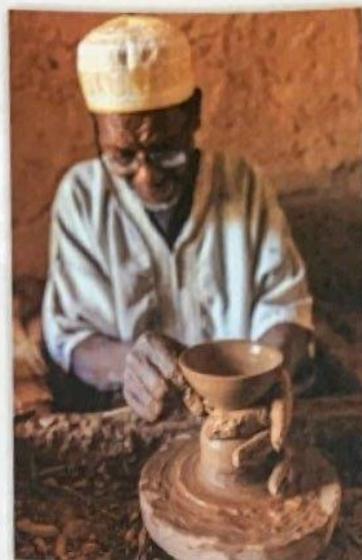
Tone: Formal

Setting: Blog or wall newspaper

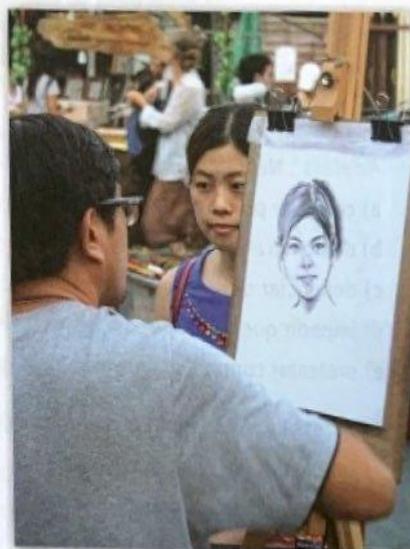
Writer: You

Audience: Blog readers or wall newspaper readers

Não escreva no livro.



A potter at work in his studio, in Quarzazate, Morocco.



Portrait artist at work in Chiang Mai, Thailand.



1 SOCIAL NETWORKS

Year Project - My Portfolio

What is a portfolio?

It is a collection of activities developed as school work.

Steps

- 1. Collect:** You can collect your drafts and finished works on a computer, in a folder, or in a box.

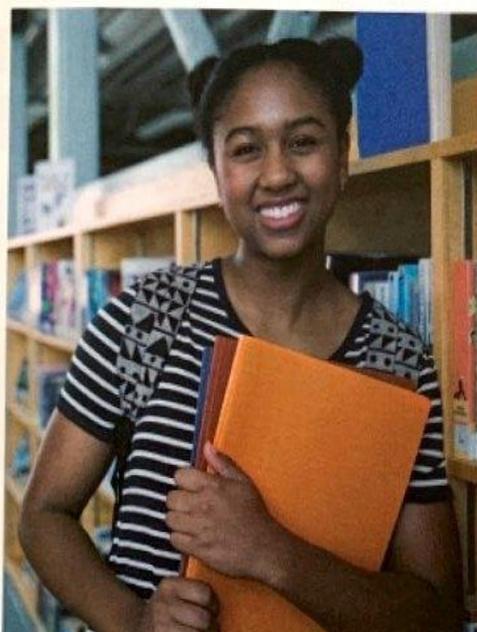


Photo Images/Getty Images

LEARNING PLAN

Reading and making infographics

Talking about things that are always true and things that happen regularly

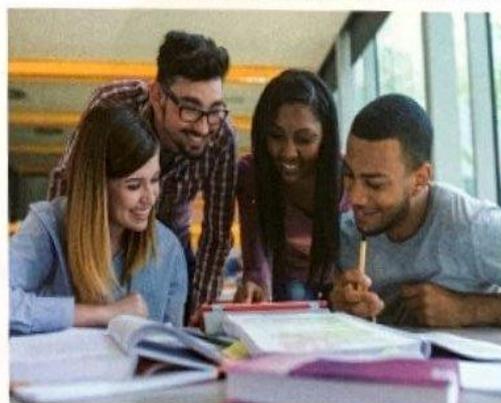
Talking about things happening around now and actions in process

Making posters

Making recommendations and warnings, giving orders and instructions

Talking about safety on the Web

- 2. Reflect:** Select the best version of each work and write a presentation with your opinion about it.



Universal/Getty Images

- 3. Publish:** You can publish the final versions on your wiki. If you don't have your own wiki, you can create one at Wikispaces <<http://linkte.me/v18f6>> or you can join an existing group.

What is a "wiki?"

A wiki is a space on the Web where you can share works and ideas, pictures and links, videos and media.

(Available at <<http://www.wikispaces.com/>>. Accessed on April 7, 2016.)

LET'S ACT WITH WORDS!

1. Study the two posters on this page and the four posters on page 26. Then discuss with a classmate which of the characteristics in the chart they display.



Verbal information
Only relevant information is presented.
The most relevant information is highlighted.
Text is in a simple font (Arial, Times New Roman).
Text is large and bold.
Content is easy to understand.
Minimal abbreviations and jargon are used.
Information is presented in a logical progression.
Information is grouped in sections.
Nonverbal information
Color use is logical and consistent.
Color is used to organize information.
Size is used to emphasize information.
Use of white spaces is adequate.
Elements are aligned vertically and horizontally.
Use of bulleted phrases.
Only relevant photos, charts, etc. are included.

Adapted from <http://omerad.msu.edu/meded/poster_files/Characteristics_of_an_Effective_Poster.pdf>. Accessed on April 11, 2016.



2. Did you notice any other characteristics? Add any other features you think a good poster should display.

Let's create a poster

Posters are a simple but effective way of publicizing events and communicating important messages to the public at large.

Design a poster, keeping in mind that it is important to make it attractive and easy to read. Use the steps below as a guide.

Suggested theme:

- Security on the Web

Writing Steps

Organizing

- Decide how you will make your poster. Are you going to make a poster on cardboard by hand? Or do you have access to a computer and printer? Or are you going to publish it on Wikispaces?
- Choose one simple, memorable message.
- Get the information from a reliable source, such as from books, people working in the field, or on reputable Internet sites.

Preparing the first draft

- Prepare the first draft. Place your message in large lettering that will attract attention. More detailed information can also be added in smaller lettering.
- Have your information checked by somebody with expertise in the subject. Also get somebody to spell-check the information.

Peer editing

- Ask a classmate to read it and give you feedback.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Put up your poster on the classroom wall or publish it on Wikispaces. Try to find a location where lots of people will pass by but where it will not get lost in the crowd. You can also take a photograph of your poster and include it in your portfolio.

If you have access to the Internet, you can use free Web tools to make an interactive online poster.



Genre: Poster

Purpose: To warn your classmates to be careful when surfing the Net

Tone: Formal

Setting: School wall or Wikispaces

Writer: You or your group

Audience: Teacher, classmates, or wiki readers

LET'S ACT WITH WORDS!

Let's write a text message

"Texting really has changed the way we live. It has made us more available in a passive sort of way. We can send and receive messages at any time, but messages can also easily be ignored if someone involved chooses."

Available at <<http://justruthings.com/2011/03/23/2010-sees-huge-boost-in-text-messages-sent-and-received/>>. Accessed on April 12, 2016.

Your task is to write a message to a friend using your cell phone. Before you start, let's review some of the characteristics of this genre.

- The sentences are normally simple.
- The use of abbreviations is very common.
- The text is organized in short paragraphs.

Writing Steps

Organizing

- Find more abbreviations on the Internet.
- Make a list of elements to include in your message.

Preparing the first draft

- Make a first draft.
- Make sure that your message follows texting etiquette and is polite.
- Check the abbreviations.

Peer editing

- Evaluate and discuss your message with a classmate.
- Make the necessary adjustments.

Publishing

- Write the final version of your message and send it to a friend. Include a copy in your portfolio or publish it on Wikispaces.

Genre: Text message

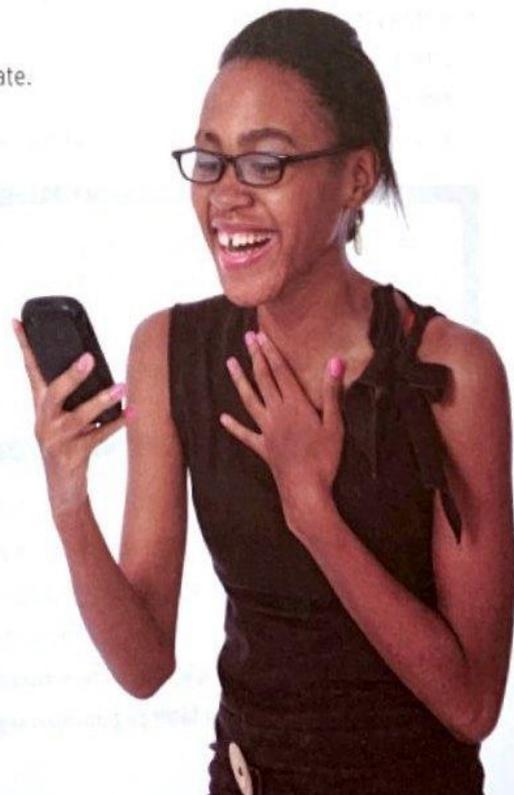
Purpose: To interact informally

Tone: Informal

Setting: Cell phone

Writer: You

Audience: A friend



Andrew S. Sauer/Shutterstock.com/DJBA

LET'S ACT WITH WORDS!

Let's write a letter to the editor

A letter to the editor is an example of a formal letter expressing an opinion, a complaint, an argument, or giving information. You read an article and decide to react to it by sending a letter to the editor. This is your goal here.

Letter to the Editor (Response Genre)

Structure

- Use the conventions of a formal letter
- Introduce the topic and your opinion early
- May be a reference to a previous letter or article
- Usually a mix of fact and opinion
- Organize paragraphs with details to support your opinion
- Paragraph length may vary

Language features

- Formal term of address (Dear Sir/Madam or Dear Editor)
- Persuasive language
- Subjective but not too emotional
- Language should be formal
- A direct appeal to the editor or readers

Available at <http://www.sac.sa.edu.au/Library/Library/Topics/Literacy/letter_editor.htm>. Accessed on April 13, 2016.

Genre: Letter to the Editor

Purpose: To express opinion for or against a news report

Tone: Formal

Setting: Magazine

Writer: You

Audience: Magazine and wiki readers



© iStockphoto.com/IDB

Writing Steps

Organizing

- Choose a magazine or newspaper in print or on the Internet.
- Select an article or a news report, and write a letter to the editor showing support or disagreement.

Preparing the first draft

- Make a first draft.

Peer editing

- Ask a classmate to revise it.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Write the final version of your letter and e-mail it to the magazine or newspaper. Post a copy on Wikispaces or keep a copy in your portfolio.

1

PART

LIFE ON EARTH

Year Project – My Wall

What is Padlet?

It is a free online tool to build a virtual wall panel.

Build a wall for your English production this year

You can post texts, pictures, YouTube videos, Web page links, and documents (PDFs, PowerPoints, etc.) inside “post-it notes.” Your visitors can also post comments, but they are limited to 160 characters. You can edit your posts and delete posts and comments. You can move the posts with the help of the mouse.

Learn more about this tool at <<http://linkte.me/rkw61>> (accessed on April 15, 2016).

Steps

1. Go to Padlet at <<http://linkte.me/xava8>> (accessed on April 15, 2016).
2. Click on the “Create a padlet” button.
3. Choose a wallpaper for your wall.
4. Start creating your wall by posting some information about you. Then post your productions throughout the year. To delete a post-it, click on the “X” in the top right hand corner.
5. Add comments to your classmates’ walls and read their comments on yours.



© iStockphoto.com/istockphoto.com

LEARNING PLAN

Learning how to make descriptions and comparisons

Talking about advantages and disadvantages

Understanding and producing slogans and campaigns

Reading campaigns and comic strips critically

Learning how to ask questions and check information

LET'S ACT WITH WORDS!

Let's write slogans for a Going Green campaign

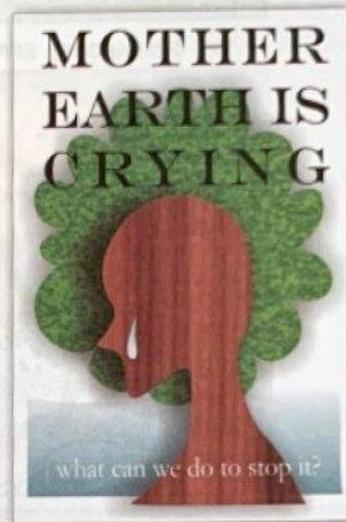
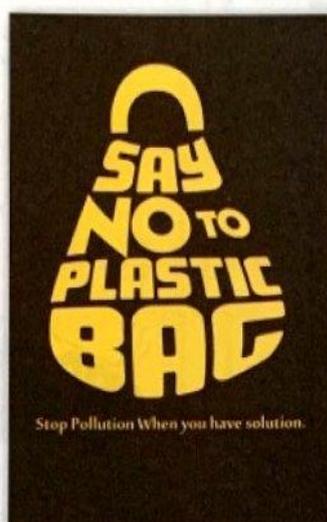
A slogan is a catchy phrase. It is easily remembered and attracts attention. It is no longer than a sentence and must please the ear with rhymes or alliterations.

Your mission is to write a slogan to convince people in your community to "go green." Use an image to illustrate and contextualize it.

In groups, plan the campaign and decide where each student will use his/her slogan. A T-shirt? A mug? A poster? A bin? Decide if you are going to use the same image or different pictures for each student.

Suggested themes

- Recycling
- Using eco bags
- Protecting green areas
- Keeping streets clean



Writing Steps

Organizing

- Read other slogans and observe their main elements.
- Choose a theme for your slogan.
- Choose an adequate image.
- Select adequate letter format(s) and color(s).

Preparing the first draft

- Make a first draft.
- Use a dictionary to help you.

Peer editing

- Evaluate and discuss it with a classmate.
- Make the necessary corrections.

Publishing

- Publish your slogan in the planned place (examples: a poster on the wall, a wall newspaper, a post on Facebook or Twitter, a bag, a creative slogan on a mug). You can also publish your slogan on Padlet.

Genre: Slogan

Purpose: To motivate people to engage in a campaign

Tone: Informal

Setting: According to the group planning. T-shirt/ mug/ bag/poster/ bin/wall newspaper/ pencil/bookmarker, Facebook, Twitter, etc.

Writer: You

Audience: School, family, community