



Especialização em Alfabetização e Multiletramento

Multiletramentos e Material Didático

Débora Liberato Arruda Hissa

Edg
UECE



Especialização em
Alfabetização e
Multiletramento



Especialização em
Tecnologias Digitais
na Educação Básica



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglêsa



Especialização
em Educação Física
na Educação Básica



Especialização
em
Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes



Especialização em Alfabetização e Multiletramento

Multiletramentos e Materiais Didáticos

Débora Liberato Arruda Hissa

2ª edição

Revista e Atualizada

Fortaleza - Ceará



2025



Especialização em
Alfabetização e
Multiletramento



Especialização em
Tecnologias Digitais
na Educação Básica



Especialização
em EaD



Especialização
em Gestão
Pedagógica



Especialização
em Língua
Inglesa



Especialização
em Educação Física
na Educação Básica



Especialização
em
Audiodescrição



Especialização
em Legendagem



Especialização
em Artes

Multiletramentos e Materiais Didáticos

©2025 Copyright by Autores/Orgnizadores

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva do autor. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos ao autor. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

Presidenta da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Presidente da CAPES

Denise Pires de Carvalho

Diretor de Educação a Distância da CAPES

Suzana dos Santos Gomes

Governador do Estado do Ceará

Elmano de Freitas da Costa

Reitor da Universidade Estadual do Ceará

Hidelbrando dos Santos Soares

Vice-Reitor

Dárcio Italo Alves Teixeira

Pró-Reitora de Pós-Graduação

Ana Paula Ribeiro Rodrigues

Coordenador da SATE e UAB/UECE

Francisco Fábio Castelo Branco

Coordenadora Adjunta UAB/UECE

Eloísa Maia Vidal

Direção do CED

Isabel Maria Sabino de Farias

Editora da EdUECE

Cleudene de Oliveira Aragão

Coordenação Editorial

Eloísa Maia Vidal

Assistente Editorial

Nayana Pessoa

Projeto Gráfico e Capa

Roberto Santos

Revisão Textual

Eleonora Lucas

Diagramador

Francisco Saraiva

Conselho Editorial

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabricia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Hissa, Débora Liberato Arruda
Multiletramentos e materiais didáticos [livro eletrônico] / Débora Liberato Arruda Hissa. --
2. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2025.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-83910-58-5

1. Alfabetização 2. Letramento 3. Língua e
linguagem 4. Material didático 5. Prática de ensino
6. Tecnologia educacional I. Título.

25-300165.1

CDD-372.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Educação 372.41

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



Sumário

Apresentação	7
Capítulo	9
1. Novos Estudos do Letramento: foco nas práticas sociais.....	11
Glossário de termos importantes	16
2. Pedagogia dos Multiletramentos: foco na multiculturalidade e na multilinguagem.....	18
3. Multiletramentos na escola: foco nas perspectivas e nos desafios	25
4. Multiletramentos e conceito de design: foco nas novas práticas pedagógicas.....	32
5. Multiletramentos: foco nos componentes do processo de conhecimento.....	38
Capítulo	43
6. Processos de análise, produção e avaliação de materiais didáticos: foco no processo de produção	45
7. Processos de análise, produção e avaliação de materiais didáticos: foco na transposição didática	56
8. Processos de análise, produção e avaliação de materiais didáticos: foco na produção colaborativa.....	70
9. Processos de produção e avaliação de materiais didáticos: foco no planejamento	79
9.1 Estrutura: pré-desenho de uma seção de material didático	81
9.2. Estrutura visual e interativa: princípios básicos do pré-desenho do MD ..	85
9.3 Estrutura visual e interativa: linguagem e escrita em MD	88
Sobre a autora	99

Apresentação

Cara (o)s aluna (o)s,

Estamos iniciando mais uma disciplina do nosso curso de Especialização. Para fazer uma reflexão mais didática, dividimos este livro em duas partes. A primeira parte é mais teórica e trará uma discussão sobre novos estudos de letramento e sobre multiletramento. A segunda parte trará seções mais práticas, nas quais iremos compreender a estrutura composicional do material didático, desde sua concepção até a escrita propriamente dita.

De início, vamos conversar sobre as muitas práticas de usos da escrita na escola e perceber que muitas delas acabam dando a entender que o letramento é apenas aquele estabelecido pela dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado/ letrado ou não-letrado. Veremos que este é caracterizado apenas como um tipo particular de letramento, o letramento escolar, que, em meio a outros tantos tipos de letramentos, também surgem e se desenvolvem na sociedade. Nossa reflexão se pautará na diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade, a fim de não rotularmos o que é ser ou não ser letrado, uma vez que já sabemos que as práticas de letramento vigoram em contextos e em situações específicas.

Em seguida, conversaremos um pouco sobre os Novos Estudos de Letramento (NEL) e veremos que eles têm como o foco os múltiplos letramentos, em que se levam em consideração aspectos como momento histórico, contexto, relações de poder, cultural, sociedade. Estudaremos os modelo autônomo e modelo ideológico de letramentos, e compreenderemos os conceitos de evento e prática de letramentos.

Compreendidos os NEL, conheceremos o Grupo Nova Londres (GNL) e a sua proposta de Pedagogia dos Multiletramentos. Veremos que o GNL adotou como motivação de estudo a identificação e explicação das diferenças entre os textos e o relacionamento entre eles e os contextos de cultura e situação em que parecem funcionar. Veremos que tal proposta do GNL vem ao encontro do contexto hipermoderno e hipermediático em que nossos alunos, e nossa sociedade em geral, estão inseridos, daí o interesse de vivenciar práticas escolares que envolvam as novas tecnologias e compreendê-las além do ler e escrever. Discutiremos como as tecnologias alternam os papéis de autor

e leitor, e como a circulação de textos multissemióticos, que veiculam uma multiplicidade de linguagens, incluindo fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, áudio, demandará dos alunos multiletramentos.

Na segunda parte de nossa disciplina, iniciaremos um estudo mais prático sobre processo de composição textual de material didático. Veremos que esse processamento textual é estratégico e se realiza por meio de estratégias de ordem cognitiva, as quais permitem a produção de textos com fins específicos. Estes textos didáticos também correspondem a contextos particulares e necessitam de uma teoria sociocognitiva da compreensão para estudarmos modelos composição que serão muito úteis para aqueles que irão produzir material didático. Nossa primeira conversa nesta segunda parte será sobre os estudos dos modelos de orientação cognitiva. Veremos que este modelo traz, como ponto de partida, modelos de escrita centrados em teorias cognitivas, sociais e linguísticas e os projeta para um enfoque didático da escrita, com base no ensino e na aprendizagem da escrita dos gêneros discursivos.

Em seguida, vamos trazer uma discussão importantíssima para quem escrever textos didáticos: vamos estudar o que é e como se faz uma transposição didática. Veremos que, em se tratando de material didático, estamos diante de um texto concebido na/para a educação, a fim de ser um dos elos de interlocução entre os sujeitos (professores e alunos) que interagem numa situação discursiva de cunho didático-pedagógico. Ao final, faremos uma abordagem mais prática sobre produção do material didático. Vamos compreender quais as formas mais adequadas de manter uma interação e uma proximidade com os alunos, apesar da distância física imposta pela linguagem escrita no papel. Para isso, discutiremos primeiramente as características da tarefa de escrita, relacionando-a com a tarefa de escrever textos didáticos assumida pelos sujeitos que produzem material didático para a escola. Será uma seção bastante interessante e importante. Afinal, a grande parte da comunicação escolar também ocorre pela escrita. E, como nós sabemos, escrever não é fácil. Requer planejamento, prática e atenção aos objetivos que pretendemos atingir com a escrita. Vamos começar a discussão?

Capítulo

1

1. Novos Estudos do Letramento: foco nas práticas sociais

Caras alunas e caras alunos, neste ponto do nosso curso de especialização, já estudamos muito sobre letramento. Então, a esta altura, já sabemos que a maioria dos campos de estudos referidos ao letramento se preocupam fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (TERRA, 2013). Pelos nossos estudos nas diferentes disciplinas, vimos a amplitude e as várias perspectivas que o conceito oferece em diferentes áreas (Pedagogia, Linguística, Psicologia) e sabemos que letramento é um fenômeno social complexo e heterogêneo; uma prática discursiva que está relacionada ao papel que a escrita e a leitura ocupam em diferentes comunidades, grupos e classes sociais. Já sabemos igualmente que existem práticas e processos de letramento que são mais valorizados socialmente e que muitas dessas práticas são relacionadas com os letramentos escolares, ou seja, com a capacidade/habilidade linguística valorizada e exigida pela cultura escolar e acadêmica. Agora vamos avançar um pouco mais nesta discussão?

Objetivos

- Compreender os Novos Estudos de Letramento e a necessidade dessa abordagem no contexto escolar atual.
- Estudar os modelos autônomos e ideológicos de letramento e refletir sobre tais abordagens no contexto escolar
- Entender os conceitos de prática e eventos de letramento e como tais conceitos nos ajudam a trabalhar com os alunos em sala de aula.

Vocês neste ponto do nosso curso, já perceberam como o crescente interesse pelos estudos do letramento tem feito surgir diversas expressões associadas a este termo, não é? E devem estar se perguntando por que há a necessidade de tantas categorizações de letramento que parecem tratar de diferentes aspectos que envolvem prática de leitura e escrita nos mais variados contextos discursivos. Para termos uma ideia da quantidade de estudos que envolvem como base teórica os letramentos, basta que coloquemos no Google

acadêmico a palavra letramento para vermos a diversidade de expressões associadas a este termo. Podemos citar, por exemplos, expressões como letramento digital, letramento multimodal, letramento visual, letramento crítico, letramento literário, novos estudos de letramento, multiletramentos, etc. Cada um desses estudos específicos situa a leitura e a escrita em um contexto social discursivo e esta evidência é importante para compreendermos que estamos diante de letramentos sempre no plural.

E por que estamos enfatizando isso? Porque queremos que vocês, professoras e professores, compreendam que muitas práticas específicas de usos da escrita na escola acabam dando a entender que o letramento é apenas aquele estabelecidos pela dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado/letrado ou não-letrado. Este, porém, é caracterizado apenas como um tipo particular de letramento, o letramento escolar, que, em meio a outros tantos tipos de letramentos (familiar, religioso, profissional, etc.) também surgem e se desenvolvem na sociedade.

ATENÇÃO:

Aqui temos uma questão fundamental para nós que trabalhamos com educação: os outros tipos de letramento, isto é, aqueles que não são advindos da escola (embora ela seja uma das maiores agências de letramento em nosso contexto brasileiro), não podem ser desvalorizados ou alvo de algum preconceito.

O que devemos fazer é reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade e não rotular o que é ser ou não ser letrado. E por uma simples razão: já vimos que as práticas de letramento vigoram em contextos e em situações específicas, assim ser letrado pode significar para algumas pessoas, por exemplo, conseguir consertar uma máquina de lavar ao ver um tutorial no youtube; ou fazer uma apresentação acadêmica em forma de animação usando plataformas digitais; ou construir um remix e publicar no facebook; ou postar uma foto em 4D no Instagram. Já para outras, ser letrado pode ser conseguir ler o letreiro de um ônibus; fazer uma lista de compras; participar das rodas de leituras bíblicas; escrever um comentário abaixo da foto de um amigo no facebook, assinar o nome...

Por isso, não podemos generalizar e definir letramento de forma a inter-relacioná-lo apenas com o uso da escrita (e muitas vezes de uma escrita desenvolvida em gêneros textuais de prestígio social), mas sim entender letramentos, como um conjunto de práticas sociais.

Esclarecida esta importante premissa, que vai nos orientar quando formos estudar os preceitos para a produção de material didático, voltemos para

o tema dessa seção: os novos estudos de letramento (NEL). Para começar, temos que dizer que este movimento, temporalmente, já não é mais “novo”, tendo em vista que surgiu a partir dos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990. Porém se temporalmente ele não é mais tão “novo”, didaticamente ele é sim. E por quê? Porque estes estudos surgiram, segundo Terra (2013), como uma forma de questionar os seguintes pontos:

1. A predominância da visão tradicional da linguagem enquanto conhecimento estrito
2. A ênfase na habilidade escrita como capacidade individual
3. A relação entre oralidade e escrita como dicotômicas
4. A supremacia da escrita em relação à oralidade.

Porém estes pontos, mais de trinta anos depois, ainda têm forte impacto nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo quando o assunto envolve leitura, escrita e avaliação. Vemos, não apenas no ambiente escolar e acadêmico, que esta ideia da visão tradicional da linguagem e da supremacia da escrita (escolar/acadêmica/valorizada) está longe de ser superada. Há muito exemplos nas mais diversas mídias que denotam e dão corpo a estes pontos. E não só nas mídias! Muitos portais educacionais, livros didáticos, manuais de ensino reproduzem a ideia de letramento como uma capacidade/habilidade individual de domínio da escrita. A supremacia da escrita e a valorização da variante culta (como já vimos aqui no curso). A seguir, temos um exemplo conhecido: pessoas públicas que têm sua credibilidade profissional colocada em prova porque cometeram, ao dar alguma declaração nas mídias sociais (twitter na maioria dos casos), desvios da norma padrão (que já sabemos que é idealizada) e da variante culta na modalidade escrita.



Imagem 1 – Desvios de convenção escrita de alguns políticos em redes sociais

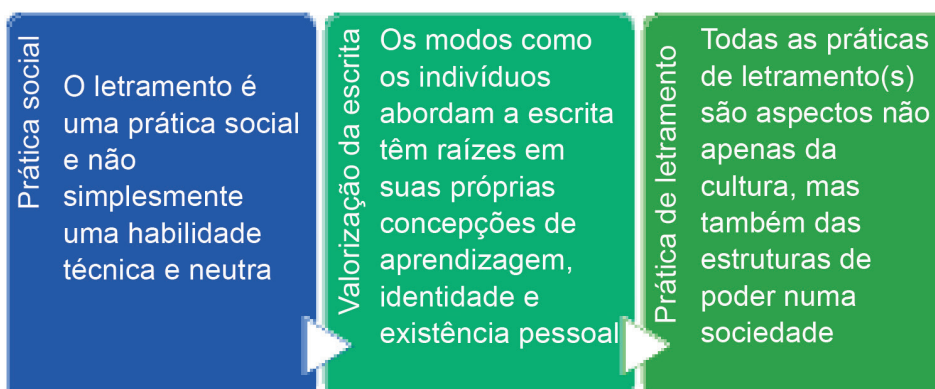
Casos assim são muito comuns, ou seja, casos em que pessoas julgam outras pessoas pelos desvios na convecção escrita. Notem nos exemplos postos na imagem 1 há uma clara alusão de que a modalidade escrita tem um caráter mais formal, mais objetivo e mais valorizado do que a modalidade oral (falada). Tanto que muitos desses desvios não seriam sequer percebidos se tais sentenças tivessem sido ditas e não escritas. E o que isso tem a ver com os Novos Estudos do Letramento (NEL)? Muito. Vejamos.

Os NEL têm como objetivo principal deslocar o foco dados pelos estudos de letramento de abordagem tradicional à aquisição de habilidades individuais para se concentrar no letramento como uma prática social, prática essa que implica múltiplos letramentos. Esses letramentos assim levam em consideração aspectos como momento histórico, contexto, relações de poder, cultural, sociedade, por isso:

Os NEL não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas. Ao contrário, preferem problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003, p.1)

Por isso, professoras e professores, avaliar os indivíduos (ou seus próprios alunos, por exemplo) apenas pelos seus níveis de letramento e de escolaridade, não considerando aspectos relevantes, como diferenças de idades, tempo de exposição a determinados gêneros e práticas discursivas, motivação, engajamento, necessidade de aprendizagem, etc., pode ser muito prejudicial à formação cidadão deste indivíduo (aluno), tendo em vista a inobservância das práticas de letramento que ocorrem nas experiências de vida de cada um. Isto quer dizer que toda avaliação/julgamento sobre letramento deve ser articulada às práticas de letramento de cada um. À escola, assim, cabe, como a maior agência de letramento no contexto brasileiro (embora não seja a única), a obrigação de proporcionar inúmeros eventos de letramento para seus alunos, e assim ampliar as práticas.

Compreendem a importância de termos estes preceitos muito claros em nossa formação docente? Esta perspectiva sociocultural do letramento também é conhecida como modelo ideológico de letramento (STREET, 2003, 2014), pois oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento por considerar que essas práticas sociais variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados. Basicamente, segundo Terra (2013), o modelo ideológico defende que



Com este esquema, queremos chamar a atenção de vocês, professoras, para as relações entre escolarização e letramento, uma vez que o vínculo entre escolarização/alfabetização e letramento parece óbvia para o senso comum, já que se entende que é na escola que se ensina e se aprende a ler e a escrever. Segundo Terra (2013), entretanto, para além do senso comum, crescentes evidências têm apontado que letramento e escolarização representam dois fenômenos distintos.

O termo escolarização serve para designar uma prática formal e institucional de ensino que, visando a uma educação integral do indivíduo, é realizada de maneira contínua, de certo modo linear, cuja meta envolve alcançar um produto final que é passível de ser avaliado/certificado (atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização) e reconhecido oficialmente. Este fato, porém, não acontece com o letramento.

Assumindo-se tal fenômeno como um conjunto de práticas sociais – que implicam o desenvolvimento de capacidades de uso de diversas práticas da escrita (em suas variadas formas) na sociedade – claro parece estar que o processo de sua constituição jamais chega a atingir o status de um 'produto final', haja vista o caráter de multiplicidade e de transformações constantes que configuram os usos sociais da escrita, na contemporaneidade. O letramento é também um processo gradual (TERRA, 2013, p.50)

Assim, como bem explica Soares (2003, p. 95), o letramento é não-linear, multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionados por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, conseqüentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escritas demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados. Logo, nos parece incontestável a noção do letra-

mento como um fenômeno intrincado às práticas sociais (sendo a escolarização uma dessas práticas) essencialmente plurais.

Como todos estes pontos já foram bem delineados no decorrer do nosso curso, o ponto de partida para a discussão nesta disciplina é o fato de que a noção de conhecimento atualmente na área de formação de professores requer revisões, ampliações e reorientações em seu escopo com vistas a uma perspectiva de letramento mais consciente, consistente e realista, principalmente em função das novas práticas hipermídias na hipermodernidade e da circulação de novos letramentos. Esta necessidade é um consenso crescente, tanto que, já em 1996, houve a proposta de uma pedagogia de multiletramentos desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres/New London Group (2000) que adotou como motivação de estudo “identificar e explicar as diferenças entre os textos e os relacionar aos contextos de cultura e situação em que parecem funcionar” (New London Group, 1996, p. 24). Na próxima seção, vamos conhecer mais sobre a Pedagogia dos Multiletramentos.

Glossário de termos importantes

Evento de letramento: “é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação” (HEART, 1982).

NOTA EXPLICATIVA: Para Terra (2013), a noção de ‘evento de letramento’ torna-se importante, pois mostra que o letramento tem um papel em várias atividades dentro da sociedade, seja em uma interação face a face, em que as pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita (por exemplo, discutir uma notícia de jornal com alguém); seja em uma interação à distância, leitor-autor/ autor-leitor (escrever uma carta, ler um anúncio, um livro etc.). Isso implica, em síntese, que, para compreender o letramento, é importante examinar eventos particulares em que a leitura e a escrita são usadas.

Práticas de Letramento: “práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento” (BARTON, 1993).

NOTA EXPLICATIVA: Para Terra (2013), enquanto os ‘eventos de letramento’ designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as ‘práticas de letramento’ designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular.

Atividades de avaliação



1. A partir das concepções dos Novos Estudos de Letramento, reflita sobre quais modelos de letramento a escola trabalha (autônomo ou ideológico) e argumente as implicações pedagógicas na escolha de um desses modelos.
2. Dê um exemplo prático de como podemos observar eventos de letramentos na escola e como eles se relacionam com as práticas de letramento.
3. Discuta sobre letramento de prestígio e letramento sociais no contexto escolar.

Referências



- BARTON, D. Preface: Literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D; ROZ, I. (Ed.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.
- HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language: Exploring orality and literacy**. Norwood, N.J: Ablex, p. 91-117, 1982.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60 – 92. 1996.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.
- STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, 5 (2): Maio, 2003.
- _____. **Letramentos Sociais: críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, 2013.

2. Pedagogia dos Multiletramentos: foco na multiculturalidade e na multilinguagem

Você já deve ter ouvido falar muito sobre Multiletramento a esta altura de sua carreira como docente e como estudante de pós-graduação. Nosso curso, não por coincidência, chama-se Alfabetização e Multiletramentos, já que defendemos a ideia de que existem diferentes tecnologias (e a escrita seria apenas uma delas) que se relacionam a múltiplos letramentos inseparável das práticas sociais que lhe dão origem, cujos modos de funcionamento moldam as formas pelas quais os sujeitos que nelas se engajam constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995). Ora, e quais seriam hoje as práticas sociais mais vivenciadas por nossos alunos, pelos pais e mães de nossos alunos e por nós, professoras e professores? Já deu para perceber que estamos falando dos eventos de letramento com intermédio das novas tecnologias, não é mesmo? Agora vamos estudar uma abordagem que nos ajudará a trabalhar com nossos alunos neste contexto tecnológico.

Objetivo

- Conhecer o Grupo Nova Londres e sua proposta de Pedagogia dos Multiletramentos

Atualmente, vocês já devem ter reparado que nossos alunos estão inseridos em uma cultura hipermodernas e hipermidiáticas, não é mesmo? Também já devem ter notado que nós, professoras, temos tido a necessidade de vivenciar práticas que envolvem as novas tecnologias e compreendê-las além do ler e escrever, porque vimos que estas tecnologias, com ampla relevância às redes sociais, alternam os papéis de autor e leitor, dado o fato da circulação de textos multissemióticos (impressos ou digitais) que veiculam uma multiplicidade de linguagens, incluindo fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, áudio, etc. E o que este novo contexto exige? Exige usuários aptos a interagir com práticas de letramento, críticos para conviver com a multimodalidade, multissemiose ou multiplicidade de linguagens, fazendo emergir, assim, práticas multiletradas.



Imagem 2 – Evento de letramento com a mediação das novas tecnologias móveis.

Os professores e pesquisadores do Grupo Nova Londres foram Martin Nakata, Jim Gee, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels, Carmen Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, Allan Luke, Bill Cope. O primeiro artigo produzido pelo grupo foi publicado na revista *Harvard Educational Review* em 1996.

Se repararmos bem na imagem 2, veremos um grupo de pré-adolescente, estudantes, interagindo não uns com os outros, e sim com a tecnologia móvel disponível pelo celular. Vamos supor que eles estejam, ao mesmo tempo, lendo algo em um site de rede social, como o Facebook, vendo fotos de amigos no Instagram, escutando tutoriais de seus youtuber preferidos e escrevendo comentários nas postagens e fotos dos amigos. Todas estas “habilidades” se dão, entre outras coisas, por uma predisposição quase inata às multimodalidades que são potencializadas pelas tecnologias digitais e às máximas sociais da contemporaneidade, como a multissensibilidade, multiculturalidade e multilinguagem. Opa! Repararam na quantidade de multi que as práticas letramento nos demandam atualmente? Pois é, e foi justamente a partir de tanto multis que surgiu a ideia da Pedagogia dos Multiletramentos. E como essa ideia surgiu?

Em 1994, dez professores e pesquisadores dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha se reuniram na cidade americana de Nova Londres (por isso o grupo ficou conhecido como Grupo Nova Londres-GNL) para debaterem sobre o futuro da educação. Como fruto dessa reunião de pesquisadores, em 1996, foi lançado o artigo **A pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. Quatro anos depois, em 2000, houve o lançamento de uma coletânea cujo título era **Multiletramentos: pedagogia do letramento e o desenho de futuros sociais**. Neste livro, havia 16 capítulos escritos pelos pesquisadores do GNL e por outros educadores que se dedicaram a estudar os multiletramentos. O Livro também trouxe uma reedição do artigo de divulgação do grupo.

Mas por que este conjunto de autores sentiu a necessidade de propor uma pedagogia dos Multiletramentos? Naquela época, o foco sobre os estudos

de letramento estava bastante pautado na linguagem escrita e suas diferentes abordagens, seus diferentes contextos de produção, etc. Por isso, o Grupo de Nova Londres adotou como princípio fundador de sua pedagogia a multiplicidade de linguagens que operam no processo de construção de significados na contemporaneidade para propor uma pedagogia dos multiletramentos.

O GNL considera que a pedagogia de multiletramentos é uma relação de ensino-aprendizagem que tem o potencial de criar condições para uma participação igualitária na sociedade, diferentemente do que ocorre na pedagogia tradicional de letramentos, que se relaciona apenas com o ensino-aprendizagem da escrita e da leitura no âmbito do papel. Essa pedagogia tradicional, segundo o GNL, segue os padrões formais da língua em questão, apresentando um enfoque monolíngue e monocultural, enfoque instituído e regulamentado pelo órgão do governo.

Para refletir

Seria este enfoque monolíngue e monocultural que é trabalhado nos livros didáticos de nossas escolas ainda hoje no Brasil? Com a Base Nacional Comum Curricular, a pedagogia dos multiletramentos veio ser a proposta principal para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa? O que vocês acham? Ainda se dá hoje maior relevância para os letramentos da “letra” aos letramentos multimodais e multissemióticos?

Segundo o GNL, o termo multiletramentos foi “escolhido para descrever dois importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente (CAZDEN, COPE et al., 1996, p. 63)”:



O primeiro argumento está relacionado à crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de sentido, nos quais o elemento verbal também está ligado aos elementos sonoros, visuais, auditivos, espaciais, comportamentais, etc. Essas relações são a base da interação e da interatividade hoje presente na maioria dos canais hipermídia, das redes sociais, dos dispositivos móveis. Neles, já percebemos como os modos de

significação da linguagem escrita integram das mais variadas formas, nos mais variados gêneros, numa mescla de multissemioses e multimodalidades.

O segundo argumento, a importância crescente da diversidade linguística e cultural, relaciona-se às realidades da conexão global e da crescente diversidade local. Este argumento quer chamar a atenção dos educadores para a multiplicidade e a integração de diversos modos de significação construídos diariamente pelos estudantes. E mais: a Multiculturalidade, no caso brasileiro, faz ressaltar como os letramentos de prestígio (o escolar, o acadêmico) se relacionam com letramentos não prestigiados (como letramentos cotidianos em comunidades periféricas). Essas relações demandam diversas ações por meio das quais os alunos negociam sentido em comunidades locais e nas redes sociais as quais pertencem quando estão interconectados. É a mescla de cultural dentro e fora da rede que existe e que não podemos mais deixar fora da escola.

Assim, o conceito de multiletramentos, para o GNL, complementa a pedagogia (de letramentos) tradicional ao relacionar multilinguagem, multiculturalidade, multissemiose e multimodalidades com a multiplicidade verbal (ênfase do letramento na escrita). Serão, portanto, as diferenças culturais e as rápidas transformações advindas da hipermídia que representavam a própria natureza da Pedagogia do Letramento e das mudanças radicais que surgiram e surgem diariamente!

Com bases nestas premissas, o GNL discutiu questões como “o que seria ensinar letramentos no futuro” e “o que seria necessário para que a educação acompanhasse o contexto do mundo em transformação”. Eles perceberam que, no futuro, novas exigências no mundo letrado começariam a surgir (e já naquela época tais mudanças já eram sentidas), o que transformaria as pessoas em “construtores de significado”. Estas mudanças, segundo eles, aconteciam nos ambientes de trabalho, no exercício da cidadania em âmbito público, na esfera da vida privada, assim como nas comunidades.

E o que dizer então da esfera escolar? Todas nós, professoras, há muito já percebemos que com a popularização da internet e com a crescente adesão dos alunos às redes sociais, os estudantes passaram a ter uma facilidade para manusear grande variedade de conteúdos na rede e assim a ter a possibilidade de publicação e republicação de informações pelos mais variados gêneros disponíveis. Conforme o NLG, esta interconexão da comunicação e dos mercados econômicos faz da diversidade linguística uma questão cada vez mais crítica. Logo, lidar com as diferenças linguísticas e sociais tornou-se uma questão local, um ponto central à pragmática das atividades do dia a dia em todas as esferas da vida.

Os pesquisadores do GNL evidenciam que a cidadania e a produtividade em diversos contextos sociais (escola, igreja, academia, lazer) exigem

uma interação efetiva daqueles que participam das interações para o uso de múltiplas linguagens, de múltiplos modos de interação e de diversos padrões de comunicação. Estes padrões são fronteiriços: ora cruzam as fronteiras, barreiras e diferenças socioculturais, ora se mantém dentro das esferas discursivas mais standardizadas. Um bom exemplo é o que veremos na imagem 3 a seguir. Notem que se trata de um grupo de estudante de escola pública que estão aprendendo, de forma colaborativa (sem estarem numa sala de aula tradicional), a montar um robô. Na imagem, é possível perceber a mescla de cultural, a mescla de linguagens e a mescla de letramentos. Estamos, então, no âmbito dos Multiletramentos!



Imagem 3 – Aula de robótica nas escolas públicas do Brasil

Por isso para os membros do NLG foi tão necessário repensar as premissas fundamentais da pedagogia do letramento para que as práticas de linguagem que surgissem dessas reflexões pudessem fornecer aos estudantes aquilo que eles necessitavam para alcançar seus objetivos e seus propósitos sociais no atual contexto sócio-histórico-cultural. Assim, diante das novas demandas da época, o GNL via que seria necessário colocar em evidência as questões emergentes sociais, vinculando-as ao aprendizado de língua/linguagem. Explicando de outro modo: os professores no Grupo Nova Londres sabiam que os aspectos multiculturais e as multilinguagem deveriam ganhar destaque no ensino de linguagem e o que era habitualmente ensinado aos alunos deveria passar por transformações.

A Pedagogia de Multiletramentos, então, sugere a necessidade de uma gramática aberta e flexível que possa auxiliar os alunos a descreverem as dife-

renças linguísticas (regionais, nacionais, culturais, sociais, técnicas, etc.) com a finalidade de transformar os canais de transmissão multimodal na principal forma de expressão nos processos de comunicação da contemporaneidade. Isso quer dizer, e o que tem que ficar bastante claro para nós, é que as diferenças sociais e linguísticas são fundamentais à pedagogia proposta pelo GNL, pois apresentam potencial de transformação linguística e da pedagogia do letramento.

“A maior missão da educação é garantir o benefício do aprendizado para todos os alunos de modo que possam participar ativamente da comunidade social na qual estão inseridos.” (NLG, 1996)

Por isso, como educadores e aprendizes que somos, e como aqueles que preparam hoje jovens para viver em um mundo bastante tecnológico e multimidiático, nós devemos nos posicionar como participantes ativos em um processo de mudança social e agir como planejadores (designers é o termo utilizado pelo GNL) na construção de conhecimento, a fim de atuarmos como construtores de um futuro social. Em resumo, podemos dizer que a pedagogia dos multiletramentos representaria para o GNL dois principais objetivos:

1. Promover reflexões às constantes mudanças linguísticas que ocorrem nas esferas do trabalho, na comunidade/cotidiano e da política/poder.

A multiplicidade dos canais de comunicação e a crescente diversidade linguística e cultural exigem dos educadores uma visão mais abrangente sobre letramento.

2. Promover o engajamento crítico necessário para que os alunos possam construir seu futuro social e obter sucesso ao atuar na carreira escolhida.

Os multiletramentos ultrapassam as limitações dos enfoques tradicionais ao enfatizar a importância da negociação das múltiplas diferenças linguísticas e culturais, fator considerado central à pragmática das vidas privada, social, cívica e profissional dos alunos de hoje

Como vimos até aqui, o manifesto elaborado pelo GNL, em 1996, apresentou um panorama das novas teorias e das conexões entre as mudanças sociais e as novas pedagogias de multiletramentos! Ele teve o objetivo de ampliar o conceito de letramento e de expandir as relações de ensino-aprendizagem no que se refere às negociações, à multiplicidade de discursos, de contextos, de textos, de culturas e de sociedades linguisticamente globalizadas! Essas conexões, estabelecidas desde então, continuam a se modificar em nossa sociedade interconectada por inúmeros canais de comunicação

advindos das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs). E qual é a grande consequência dessa interconexão em rede? O surgimento de uma crescente variedade de textos e de modos de transmissão de conteúdo que emergem por meio das novas tecnologias. E o que isso significa para nós, professoras? Significa que devemos compreender esse processo de transformações que afetam diretamente as práticas educacionais e utilizá-los em nossas práticas docentes. E como faremos isso? Eis nossa próxima discussão.

Atividades de avaliação



1. Reflita sobre o motivo que elevou aos professores do Grupo Nova Londres se reunirem e desenvolverem a Pedagogia dos Multiletramentos.
2. Em sua opinião, quais abordagens que a Pedagogia dos Multiletramentos traz que a abordagem tradicional de Letramentos não aborda?
3. Como a Pedagogia dos Multiletramentos pode ajudar a promover o engajamento crítico necessário para que os alunos possam construir seu futuro social e obter sucesso ao atuar na carreira escolhida?

Referências



CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**; n. 66.1, Spring, p.60-92, 1996.

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

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60–92. 1996.

3. Multiletramentos na escola: foco nas perspectivas e nos desafios

Quando começamos a discussão, dissemos que era um truísmo afirmar que os nossos alunos transitam por essas novas formas de (multi) linguagem e (multi)culturalidade como parte da rotina nas atividades que desempenham, não é mesmo? Vamos refletir sobre como a Pedagogia dos Multiletramentos podem ajudar no processo de leitura e escrita na escola? Para começar, vamos pensar nas perspectivas e desafios que esta proposta pedagógica demanda para o processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo

- Discutir as implicações que a Pedagogia dos Multiletramentos lança para atividades escolares de nossos alunos, considerando os diversos contextos (multi)culturais e (multi)semióticos em que eles estão inseridos.

Professoras, não nos é estranho que muitas das práticas de letramento percebidas nas mais diversas agências têm variados propósitos, sejam eles por necessidades familiares ou estudantis, ou demandas mais corriqueiras como manutenção de amizades e relacionamento, busca de empregos, busca de lazer, etc. O fato é que o uso de novas tecnologia e novas linguagens permite uma mudança tanto nas atitudes alunos como no fazer docente.



Imagem 4 – Professora auxiliando alunos com material virtual

Já vimos na seção passada que a pedagogia dos multiletramentos toma como base para sua proposta prática a utilização contínua das novas tecnologias de informação e comunicação, a fim de os alunos percebam as inúmeras diferenças culturais e sociais que delas emergem. Daí um dos desafios impostos pela pedagogia dos multiletramentos é fazer o professor refletir sobre a possibilidade de criação de espaços e condições para o aprendizado

da multiplicidade cultural presente nos novos meios de comunicação. Estes espaços deverão ser inseridos no planejamento das aulas de forma a gerar reflexões críticas sobre as implicações que este processo de inserção reflete nas atividades escolares de nossos alunos. E como fazemos isso com base na teoria dos multiletramentos?

Primeiramente, os docentes necessitam ter algum conhecimento acerca das novas formas representacionais de comunicação, isto é, dos gêneros que circulam no ambiente digital e de algumas ferramentas disponíveis para a apresentação de conteúdos didáticos. Por exemplo, professores devem compreender a importância de trabalhar com as imagens e suas relações com a palavra escrita e com outras modalidades (oral, auditiva, gestual, etc.), a fim de relacionar as múltiplas interfaces possíveis que existem para construção do significado linguístico a partir das possibilidades dadas pelas NTICs. Assim, se os professores forem conhecedores das novas formas disponíveis de linguagem potencializadas pela rede, e se tornarem usuários dessas ferramentas em suas práticas docentes (como muitas propostas já exitosas de webcurrículo na escola), será mais fácil interagir com os alunos de uma forma integradoras dos multiletramentos.

Essas exigências já estão presentes nos documentos norteadores da educação brasileira. No caso da BNCC, no que se refere à área de Linguagens e suas tecnologias, logo na introdução da área, já fica clara a preocupação do documento com uma formação discente que possibilite a participação efetiva dos jovens nas práticas sociais, envolvendo diferentes linguagens.

Composta pelas disciplinas Educação Física, Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, a área em questão visa, sobretudo, ampliar as habilidades de uso e reflexão sobre a língua, considerando os contextos (multi)culturais e (multi)semióticos diversos. A BNCC propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com “práticas de linguagem” em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2017, p.477).



Imagem 5 – Formação de professores sobre a BNCC

A consequência de tais diretrizes da BNCC será (já é) a exigência de a escola passar a agregar novas maneiras de ensinar-aprender, pois como mui-

tos alunos já são adeptos ao estilo de vida digital e globalizado, cuja interação, integração está articulada a várias mídias/redes sociais, além de leitor de textos hipermodais e produtor de tarefas multifuncionais, eles já concebem (ou já tem uma ideia de) uma nova concepção do que é ler, pesquisar e selecionar conteúdos para as suas atividades escolares. Essas mudanças requerem ações pedagógicas que envolvam multiletramentos, seja de maneira direta ou indiretamente, ainda que possa haver certa resistência por parte daqueles que participam do processo educativo nas escolas.

Como podemos perceber até aqui, as práticas de multiletramento recebem uma ajuda bastante significativa das NTICs, não é mesmo? Isso quer dizer que o letramento digital já se configura como uma necessidade para o desenvolvimento dos letramentos dos alunos e, conseqüentemente, para a revisão de como lidar com os letramentos escolares (GOMES; PINHEIRO, 2015). E quais as conseqüências disso? As conseqüências são professores cada vez mais pressionados a repensarem as atividades que envolvem de práticas de leitura e escrita na escola!

Vocês, professoras, já devem ter percebido que muitos colegas seus (quem sabe até vocês mesmas) ainda resistem à adoção e utilização de recursos e de ferramentas digitais em sala de aula, não é? Muitas professoras explicam que haverá dispersão dos alunos, entretenimento em sala de aula, em vez de uso consciente das NTICs por parte dos alunos, o que acarretará prejuízos para a aprendizagem do conteúdo da disciplina. Mas será mesmo que é assim? Será que as ferramentas disponíveis nas redes, se utilizadas adequadamente, não favorecem as estratégias de ensino-aprendizagem? O que vocês acham? Isso deve ser assunto de discussão em nossos fóruns no AVA!

O interessante nesta discussão contemporânea é que ela também aconteceu em 1994 quando os professores e pesquisadores se reuniram para escrever o manifesto da pedagogia dos multiletramentos. De acordo com os professores, surgem algumas questões no momento de inserção de novas formas de comunicação nas práticas de cada docente, dentre elas:

Como garantir que as diferenças de língua e de cultura não representem barreira para o sucesso educacional?	Quais as implicações que essas diferenças têm sobre a pedagogia do letramento?	Qual é (será) a forma de educação mais apropriada para as minorias, migrantes, indígenas e falantes de diferentes dialetos?	O que é apropriado, hoje em dia, num contexto de crescente conexão global e de fatores cada vez mais sérios relacionados a tal crescimento?	O que é ser politicamente correto no atual contexto e qual cânone deverá ser ensinado na gramática e na literatura?
---	--	---	---	---

De acordo com as premissas estabelecidas no manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, em 1996, havia certa ansiedade relacionada a estes questionamentos que surgiam independente dos letramentos dos educadores envolvidos no projeto, do investimento para novas estratégias educacionais e da boa vontade dos professores. O que supomos hoje, mais de vinte anos depois, é que quase todos os países ou as comunidades são, de uma forma ou de outra, afetados pelas crescentes mudanças impostas pelas novas tecnologias e pelas redes sociais, a ponto de haver a possibilidade de, se uma comunidade estiver fora das redes (web), ela poderá ser excluída de vários lugares de prestígio social.

Conversa com especialista!

Para Roxane Rojo (2010, p. 437-438), um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje:

- os multiletramentos ou letramentos múltiplos, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como diria Santos (2005), assumindo seu papel cosmopolita
- os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita, como já prenunciava, por exemplo, a noção de “numeramento” cunhada no campo da Matemática; os conhecimentos de outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos, os quais têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea
- os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada

Segundo Roxane, essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo coloca para a escola, portanto, vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordadas(os). O letramento escolar, tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outras esferas (literária, jornalística, publicitária) não será suficiente para atingir as três metas enunciadas acima. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo de textos que nela circula.

Por isso, para os autores do manifesto, as áreas que ainda necessitam de muitos debates discussões e reflexões são exatamente aquelas que se relacionam com a tensão pedagógica referente

1. aos modelos de aprendizagem explícitos ou de imersão
2. ao desafio da diversidade linguística e cultural
3. aos mais recentes “modelos” de práticas
4. às tecnologias de comunicação
5. às mudanças em relação ao uso do texto no ambiente de trabalho e no da escola.

Eles pretenderam consolidar e expandir as relações existentes entre essas áreas, como também ampliar o propósito das novas práticas pedagógicas nos mais diferentes domínios, consolidando assim a pedagogia dos multiletramentos. Para isso, começaram a repensar as premissas básicas dessa pedagogia com o objetivo de influenciar práticas que dariam aos alunos habilidades e conhecimentos necessários para a mudança do aprendizado. Por isso a noção de multiletramentos se constrói a partir de pressupostos culturais, institucionais e globais, considerando a multiplicidade dos canais de comunicação, da mídia, da hipermídia e a crescente transformação linguístico-cultural.

Na pedagogia de multiletramentos, a multiplicidade textual que surge entre tantas mudanças representa o maior desafio para os educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, devido à rapidez com que esta sociedade se reconfigura a cada dia.

FIQUE ATENTO!

Para diferenciar e distanciar a noção tradicional de letramento da noção de multiletramentos, deveremos, a partir de agora, relacionar a noção de letramentos aos aspectos linguísticos centrados na língua, e os multiletramentos às diferenças estabelecidas pelo contexto e pela cultura, pelos aspectos cognitivos das novas práticas e pela criação de uma nova pedagogia.

Em relação a esta diferenciação explicitada no quadro “Fique atento”, Kalantzis e Cope (2008) consideram que os letramentos de um modo geral sofreram influência de dois efeitos sociais globais: 1. a expansão da comunicação de massa e 2. A massificação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs), ambos responsáveis por alavancar/gerar diferentes modos de leitura e de escrita, sendo isso possível devido à flexibilidade de recursos hipermodais, que compõem grande parte dos textos que circulam na rede. Em resumo, podemos dizer que os desafios impostos àqueles que trabalham com educação nos tempos de intensa integração com as redes será olhar e analisar (para sua prática docente)

1. A crescente multiplicidade e integração de modos significativos para construção do significado no texto. Estes significados, com raras exceções, estão invariavelmente relacionados a outros elementos na construção do sentido, tais como elementos visuais, auditivos, multimodais, multimídia.

2. As possibilidades de utilização dos meios da mídia de massa, da multimídia e hipermídia, e a linguagem em constante mudança, por influência das novas tecnologias.
3. as diferentes realidades e diversidades locais e globais; e as diferentes formas linguísticas e culturais que se tornaram o central nas relações pragmáticas da vida, tanto no âmbito pessoal, quanto no escolar, cívico e profissional.

Assim, nesta primeira parte de nossa discussão, vimos que a pedagogia de multiletramentos, a partir do manifesto elaborado pelo Grupo Nova Londres, possibilitou a reflexão das novas práticas de multiletramentos. No próximo tópico, veremos que essas novas práticas são favorecidas pela utilização do conceito de design, desenvolvido pelo grupo. Esse conceito de design tornou-se fundamental para descrições da pedagogia de multiletramentos, pois, além de outras aplicações, possibilita uma alternativa à função assimilatória da educação. Essa função, de acordo com o Grupo Nova Londres, é um processo capaz de criar homogeneidade num contexto de diferenças. Veremos a seguir que, para os autores do manifesto, a atuação das escolas deveria estar voltada para uma ação oposta à da homogeneização, na qual cada sala de aula (cada docente) tenha a possibilidade reconfigurar as relações de diferenças locais e globais presentes no processo de educação. Mas como fazer isso? É o que veremos.

Atividades de avaliação



1. Relacione Letramento Digital e Multiletramentos para refletir sobre tais questões:
 - a) Como garantir que as diferenças de língua e de cultura não representem barreiras para o sucesso educacional?
 - b) Quais as implicações que essas diferenças têm sobre a pedagogia do letramento?
 - c) Qual é (será) a forma de educação mais apropriada para as minorias, migrantes, indígenas e falantes de diferentes dialetos?
 - d) O que é apropriado, hoje em dia, num contexto de crescente conexão global e de fatores cada vez mais sérios relacionados a tal crescimento?
 - e) O que é ser politicamente correto no atual contexto e qual cânone deverá ser ensinado na gramática e na literatura?

Referências



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

GOMES, C.; PINHEIRO, P. A. Multi/novos letramentos em ambiente digital: uma análise do Google Search Education. **Revista do GEL**, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015.

ROJO, R. R.. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.

4. Multiletramentos e conceito de design: foco nas novas práticas pedagógicas

Você deve estar se perguntando quais novas práticas pedagógicas são estas advindas dos estudos dos multiletramentos, não é? Para isso, temos que compreender que a pedagogia de multiletramentos, a partir da ideia de design, desenvolve uma proposta pedagógica – muito pertinente para a criação de materiais didáticos, por sinal – que leva em consideração os interesses e as intenções dos aprendizes. Vamos conhecer um pouco mais sobre o conceito de design estabelecido na Pedagogia do Multiletramentos?

Objetivos

- Estudar a “epistemologia de pluralismo” defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos por meio da criação de metalinguagem para os novos designs
- Compreender a construção de significados de textos multissemióticos a partir de textos considerados como designs dinâmicos e ativos, e não um processo controlado por regras tradicionais, monolíngues e homogêneas para todos os sujeitos/aprendizes.

A proposta dos multiletramentos representa uma possibilidade pluralista para a sala de aula, pois não prevê a descrição de práticas-modelo, ou algo específico a ser seguido, mas sim, uma variedade de opções. Para os professores do Grupo Nova Londres, uma premissa basilar é que não se pode amparar em um padrão universal de ensino, como ocorria (ainda ocorre?) com a função assimilatória, nem utilizar uma única língua padrão. Assim, essa nova pedagogia visa desenvolver uma nova “epistemologia de pluralismo”, por meio da criação de metalinguagem para os novos designs.

Mas o que significa metalinguagem para os novos designs? Primeiramente é importante que entendamos que os professores do GNL partiram de duas questões fundamentais para fazer a proposta de novas práticas a partir do conceito de design. A primeira questão era “o que os alunos realmente precisam aprender?” E a segunda era “como este aprendizado se processará?”. Notem que estas perguntas demandam respostas que reconhecem a necessidade de uma pedagogia com capacidade para abarcar a diversidade e a pluralidade cultural das sociedades globalizadas. Por isso, para que houvesse a melhor compreensão da sua proposta, o grupo abordou o porquê de sua viabilidade, em que consistia e algumas sinalizações de como poderiam ser aplicado!

Com a palavra, os especialistas...

Para os professores do Grupo Nova Londres, faz-se necessário hoje que o design do perfil de muitos profissionais seja multifacetado e adaptável a diferentes circunstâncias. A reprogramação desses perfis, a adaptação aos novos paradigmas e desafios são parte de um processo dinâmico que enfrentamos nesta época contemporânea. Essa reprogramação de perfil profissional também reflete a ideia de que, hoje em dia, aprendizado e produtividade são resultados de novos designs de estruturas e de sistemas, de relações pessoais, de tecnologias, de crenças e de textos bem mais complexos do que antigamente. (GNL, 1996, p. 10).

A escolha do termo design pelo GNL (termo-chave) se deve ao fato de que o termo envolve interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos e é caracterizado pelo dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação, de “identificação de uma morfologia da estrutura organizacional de produtos quanto ao processo de design em si”. (GNL, 1996). Partindo desse conceito, os autores propõem que o tratamento de uma atividade semiótica que inclua o uso da linguagem para produzir ou “consumir” textos considerados como designs. Esses designs enfatizam a constituição de significado como processo dinâmico e ativo, e não um processo controlado por regras tradicionais, monolíngues e homogêneas para todos os sujeitos/aprendizes. Para o Grupo, o processo de construção de sentidos se constitui pela inter-relação de três componentes básicos: available designs, designing e redesigned.

De olho na descrição dos conceitos!

- **Design disponível** (Available design): são recursos de design que incluem vários sistemas semióticos, além de gramáticas das línguas e de outros sistemas tais como filmes, fotografia, gestos etc.
- **O próprio processo de design** (Designing) é um processo de criação de significado que envolve a representação e a recontextualização, mas que difere do conceito de design disponíveis, uma vez que cada construção, cada momento de significação, envolve a transformação dos recursos disponíveis. Ler, ouvir, escrever, ver são “momentos”, são formas de designing.
- **O resultado do processo** (the redesigned) é o efeito da transformação realizada por um sujeito mediante ação sobre um significado, ou seja, a transformação resultante do agenciamento humano. O resultado transforma-se em um novo design disponível, que faz surgir uma nova fonte de construção de sentido.

Vamos tentar compreender estes termos de modo prático? Para isso, pensemos nos vários modos de uso da linguagem em espaço social específicos, uma determinada sociedade, uma instituição, uma escola, um local de trabalho ou ainda nas esferas cotidianas. Notem que, quando usamos a linguagem em cada um desses espaços específicos, uma variedade de discursos é produzida e entrelaçada dinamicamente e uma configuração específica de elementos de design pode incluir uma combinação de sistemas semióticos

(visual, gestual, etc.)! É só você pensar, por exemplo, no caso dos vários gêneros televisivos! Na TV há uma enorme combinação de sistemas semióticos que visam capturar as formas/os designs por meio dos quais diferentes discursos se relacionam.

Não é verdade que hoje na televisão o discurso de empoderamento feminino se relaciona historicamente com o discurso de opressão às mulheres e às minorias excluídas na sociedade patriarcal? E não é verdade que estes discursos de embates atravessam muitas discussões presentes nas escolas? Para se ter uma ideia, para o GNL, a escola representa o lugar típico de uma grande variação e interação de diferentes discursos, pois apresenta multiplicidade de áreas de conhecimento que “conversam”, como nos discursos dos professores – tanto como cultura docente, quanto como colegas de trabalho – e nos discursos de alunos em suas comunidades.

Nesta interação discursiva presente nos mais diversos espaços sociais, cada um se transforma de maneira diferente. Dessa forma, de acordo com o GNL, existem convenções específicas de design inseridas em ordens de discurso chamadas de design disponíveis (*available designs*), que adquirem formas e entre elas estão os estilos, gêneros, dialetos e vozes. Logo, seria designing o processo de criação de significado que envolve a representação e a recontextualização. O designing difere do conceito de design disponíveis, porque cada construção e cada momento de significação envolvem a transformação dos recursos disponíveis.

Em uma atividade como aquelas vistas nos programas televisivos, por exemplo, qualquer designing interage com as partes integrantes dos recursos disponíveis. Essas partes são transformadas e reproduzidas de maneiras distintas por meio de relação ou a partir de uma identidade social. “Não será simplesmente uma reprodução de designs disponíveis, mas sim uma transformação de conhecimento que gera novas construções da realidade” (NLG, 1996). Nesse processo de transformações, as configurações, sujeitos, relações sociais e os conhecimentos são transformados e tornam-se o resultado do processo (the redesigned).

Com a palavra, os especialistas...

Gomes e Pinheiro (2015, p. 112) explicam que o *Available Design* está para o que é disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O *Designing* caracteriza-se pela capacidade do aluno de utilizar-se de um conteúdo conhecido para desenvolver, transformar e apropriar-se dele convenientemente, na medida em que o transpõe para propostas que considera úteis. O *Redesigned* se realiza por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados. Assim sendo, no *Available Design*, o aluno utiliza conhecimentos de várias práticas de letramento que construiu sócio-historicamente, seja por meio de suas vivências pessoais ou familiares, seja

em situações de aprendizagem formal. Ao acionar o processo de *Designing*, o aluno faz uma relação de seus conhecimentos do passado para trabalhá-los no presente, resignificando-os. Já no *Redesigned*, o conhecimento construído é projetado no futuro de maneira reorganizada ou com possibilidade de readequação, como no caso de uma situação de aprendizagem monitorada na escola, em que o aluno é capaz de imaginar como suas ideias podem ser executadas a partir do que foi pensado e organizado no presente.

O GNL, por meio do conceito-chave de design, ressalta, assim, em sua pedagogia, a necessidade de uma metalinguagem que possa descrever as formas de significado que foram representadas nos recursos disponíveis. Seria, então, necessário que existisse uma linguagem, ou melhor, uma metalinguagem para tratar da língua, das imagens, das interações, da construção do significado e de outros elementos textuais e visuais e sugerem a multimodalidade como um bom modo de trabalhar as interações e construções que acontecem nos designs.

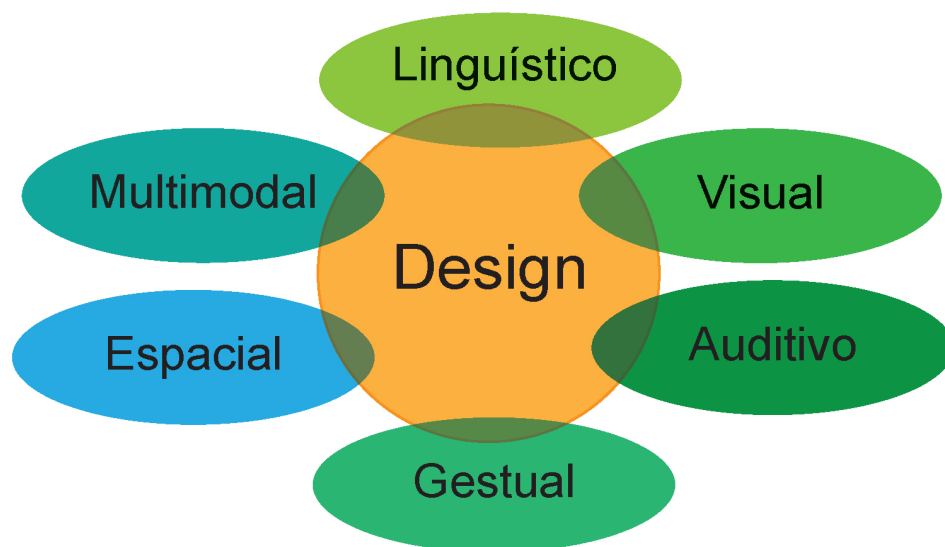
Qualquer metalinguagem – uma linguagem para falar de linguagem, imagens, textos e relações entre construção de significados – a ser inserida em um currículo de uma determinada situação educacional deverá apresentar uma perspectiva de análise crítica da linguagem.

O NLG sugere que esta metalinguagem deva ser flexível; como uma ferramenta; funcionar como um kit para atividades semióticas; apresentar a liberdade de ser reformatada; permitir que seus usuários desenvolvam suas próprias ferramentas; ser capaz de relacionar os textos aos contextos da cultura e da situação em questão; evitar imposição de regras, padrões ou correções; evitar o privilégio de determinados discursos.

Para Gomes e Pinheiro (2015), trabalhar essa o conceito de design significa reconhecer os significados recebidos, construídos e reconstruídos pelo agenciamento humano em suas experiências. No âmbito escolar, Kalantzis e Cope (2008) os associam à noção de Aprendizagem pelo Design (Learning by Design), o que, para nós, remete à noção de um retrabalho, ou seja, à ação de retomar conceitos e sentidos já construídos para serem reconfigurados em uma situação nova.

A proposta da Aprendizagem pelo Assim, Gomes e Pinheiro explicam que o design toma o projeto como recurso didático utilizado pelo professor, pois, no campo da construção do conhecimento, esses designs se manifestam nas disciplinas escolares, linguagens e discursos na vida diária, sendo que, por meio de suas manifestações, há possibilidade de desenvolver matrizes e cruzamentos abrindo espaço para a atuação do aluno, o que implica, de uma certa forma, permitir as manifestações das diferenças – inclusão e pertencimento –, garantindo que os discentes trilhem seus próprios caminhos (KALANTZIS; COPE, 2008, 2011).

Para que os alunos trilhem seus próprios caminhos, uma das ideias referentes ao conceito de multiletramentos é a crescente complexidade das inter-relações dos diferentes modos de significado. Em resposta a essa complexidade, já em 1996, o manifesto propôs seis áreas necessárias à composição de “gramáticas funcionais”, ou seja, gramáticas constituídas de metalinguagens que descrevem os modos de significação:



Assim, podemos dizer que o conceito de design engloba tanto um sentido mais restrito, isto é, uma instanciiação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como um sentido mais amplo, o de um processo de retrabalho que leva a sua própria ressignificação, transformação.

Em resumo, vimos que o design disponível é aquilo que disponibilizado pelas formas de representação, os recursos do contexto, da cultura e das convenções. O designing se caracteriza pela capacidade de desenvolver e transformar um conteúdo conhecido para dele se apropriar convenientemente. O redesigned, por sua vez, realiza-se por meio do que pode ser reorganizado pelo sujeito e reconfigurado para o seu mundo, abarcando, por assim dizer, a própria ação durante o processo de construção de significados (PINHEIRO, 2016, p. 526-527).

Assim, para o GNL, o que subjaz a todo o processo de design é a ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os “designs disponíveis” (available designs) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar, construir (designing), e criticamente replanejar e reconstruir (redesigning) suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado!

Atividades de avaliação



1. Como a ideia de design pode se tornar um projeto de recurso didático utilizado pelo professor no campo da construção do conhecimento das disciplinas escolares?
2. De que forma a ideia de design possibilita desenvolver espaço para a atuação do aluno, de modo a permitir as manifestações das diferenças – inclusão e pertencimento –, garantindo que os discentes trilhem seus próprios caminhos?
3. Como os professores podem planejar um conteúdo a ser trabalho em sala com base nos conceitos de available designs, designing e redesigning propostos pela Pedagogia dos Multiletramentos?

Referências



GOMES, C.; PINHEIRO, P. Al. Multi/novos letramentos em ambiente digital: uma análise do Google Search Education. **Revista do GEL**, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAYAND, S.; HORNBERGER N. H. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed. Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 2008. p. 195-211.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60–92. 1996.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto “a pedagogy of multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.

5. Multiletramentos: foco nos componentes do processo de conhecimento

Após as considerações referentes à Pedagogia de Multiletramentos e ao conceito de design, refletimos a respeito dos múltiplos processos de construção de significado e de aprendizado. Vimos que para o GNL qualquer teoria pedagógica deverá considerar os processos sociais assim como os processos de aprendizado ocorridos na mente humana e integrados às práticas do conhecimento. Para os professores que desenvolveram a pedagogia dos multiletramentos, a mente humana é situada socialmente, logo o conhecimento humano não parte de um conceito geral ou abstrato, mas sim de sua inserção em contextos materiais, culturais e sociais. O GNL explica que dificilmente uma única pedagogia poderia descrever a complexidade das representações mentais, cognitivas, bem como a complexidade das habilidades humanas. Assim, ao definir essas complexidades, o Grupo propôs a integração de quatro fatores que amparam as novas práticas pedagógicas. Veremos cada um deles nesta próxima seção! Vamos lá?

Objetivos

- Conhecer os quatro componentes-chave para entender a integração das habilidades e das representações mentais que amparam as novas práticas pedagógicas, segundo os estudos de Multiletramento.

O GNL relacionou o processo de design a quatro componentes-chave de sua pedagogia: 1. prática situada (*situated practice*), 2. instrução explícita (*overt instruction*), 3. enquadramento crítico (*critical framing*) e 4. prática transformada (*transformed practice*). Em termos gerais, a prática situada envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real. Nela, são priorizados designs criados pelos alunos e/ou professores, que envolvem simulações de seus contextos locais, que se relacionam ao mundo do trabalho ou a situações que ocorrem em espaços públicos.

Já na instrução explícita trabalha-se a metalinguagem usada por alunos e professores em favor de uma compreensão sistemática, analítica e consciente das instruções e dos conteúdos, vislumbrando sua aplicabilidade em situações específicas de aprendizagem, de modo a explicitar diferentes modos de significação. O enquadramento crítico se constitui por meio de análise e interpretação do contexto social e cultural, de políticas, ideologias e valores explícitos ou implícitos, tendo como referência os designs desenvolvidos.

A prática transformada seria, então, o resultado da transferência e a recriação de sentidos consolidados por meio da transposição/intervenção inovadora em diferentes contextos. Nesse movimento, torna-se explícita a construção de um novo sentido, tendo por referência um contexto inicial ou uma prática situada.

Prática situada	Instrução explícita	Enquadramento crítico	Prática transformada
experiências de mundo e design dos aprendizes	definição de uma metalinguagem explícita de design elaborada por aprendizes	estabelecimento de relações sociais entre o significado e o contexto	Transferência e recriação de significados de design de um contexto para outro

De acordo com o GNL, entre os quatro fatores que amparam as novas práticas pedagógicas de multiletramentos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), não há representação hierárquica nem estágios determinados para cada um deles. Para o Grupo, esses quatro elementos relacionam-se à complexidade de relações e podem ocorrer simultaneamente ou em momentos diferentes. Isso quer dizer que tais fatores devem ser revistos a todo momento na prática pedagógica docente.

Gomes e Pinheiro (2015, p. 115-118) explicam que projetos ou propostas que contemplam o modelo de aprendizagem pelo design têm como característica principal o desenvolvimento dos processos de conhecimento. Estes processos tomam como base a ideia propostas por Cope e Kalantzis (2008) que estabeleceu para cada fase de aquisição do conhecimento as seguintes denominações: experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando. Essas etapas podem ser propostas pelos professores e negociados com os alunos. Também podem ser selecionadas em qualquer sequência. A seguir, veremos como se dá a relação entre as propostas aqui estudadas.

Grupo Nova Londre (19996)

Cope e Kalantzis (2008)



☐ Prática situada

☐ Experienciando

☐ Instrução explícita

☐ Conceituando

☐ Enquadramento crítica

☐ Analisando

☐ Prática transformadora

☐ Aplicando

Com a palavra, o especialista...

Pinheiro (2016, p. 527-529) propõem uma reflexão mais ampla sobre o elemento-chave da Pedagogia dos Multiletramentos: o design. Para ele, toda construção de conhecimento, incluindo a que acontece nas aulas consideradas mais “tradicionais”, passa pelo processo que engloba os três componentes básicos de design: o design disponível; o processo de design e a transformação do design. Assim, mesmo uma aula que se pauta em uma perspectiva normativa de ensino de gramática, por exemplo, envolve um processo que inclui recursos disponibilizados aos alunos – advindos da própria gramática, não necessariamente normativa – e por eles ressignificados por meio de textos, atividades, explicações e posturas do professor, que pode até contribuir para transformar uma gramática com viés reflexivo em um material de cunho normativo. Nesse exemplo, os componentes de “quê” dos multiletramentos não seriam mobilizados pelos elementos do “como” (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), mas por outro(s) processo(s). Assim, pode-se afirmar que toda prática transformada é um redesigned, mas nem todo redesigned se torna necessariamente uma prática transformada. Para que haja de fato tal correlação, é preciso que os quatro elementos sejam partes constitutivas do design.

Essa compreensão sobre o design e os componentes estabelecida pelos autores do GNL é de fundamental importância para esta disciplina. Isso porque será a partir desses parâmetros que vamos conversar sobre uma transposição didática pertinente à proposta de multiletramentos em materiais didáticos. Antes de passarmos para a próxima seção e começarmos a trabalhar aspectos de textualização, nos parece relevante problematizar a questão dos multiletramentos e seus efeitos globais.

De um modo geral, os letramentos são cada vez mais influenciados por dois efeitos globais: a expansão da comunicação de massa (atualmente compartilhada em escala mundial) e a massificação das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Para Pinheiro (2016), é fundamental que se compreenda que as transformações de ordem social, política e cultural influenciam as mudanças no mundo do trabalho, decorrentes de processos de globalização. Conforme o autor, se essa relação entre comunidade de massa e novas tecnologias for levada sem consideração aos contextos específicos, corremos o risco de ser guiados por uma perspectiva que se enquadra exclusivamente na dinâmica de reestruturação do capitalismo, que se consolida no modelo vigente neoliberal. Tal perspectiva pode conduzir (e, em muitos contextos, já conduz!) à criação de modelos de ensino que se enquadram em lógicas mercadológicas, sugeridas e até, em alguns casos, impostas por grandes conglomerados e corporações internacionais.

Assim, para Pinheiro, uma alternativa para lidar com a questão do design, sem cair na “lógica do mercado”, seria tentar entendê-lo segundo outra lógica: aquela em que a relação local-global se constitui dialeticamente. Em sociedades cada vez mais dinâmicas, cosmopolitas e tecnologizadas, na qual as ações globais são cada vez mais afetadas pelas ações locais e vice-versa:

por um lado, o local se torna rapidamente transnacional e, por outro, o global chega às mais longínquas localidades do planeta.

Logo, ao privilegiar o texto como resultado e intenção das práticas de letramentos por meio do uso dos recursos disponíveis e de seu replanejamento e reconstrução, o GNL lida com uma noção de “prática” primariamente dirigida por uma orientação racional em relação ao futuro. Assim, a ideia de desenvolver o design de textos para realizar objetivos já conhecidos é projetada nos estudantes como a (única) trajetória a ser percorrida. Para Pinheiro, pode-se dizer com isso que as identidades dos alunos seriam relativamente valorizadas, visto que seriam constituídas da mesma forma que seus textos, isto é, como elementos a serem planejados para projetos futuros racionalmente controlados. Com isso, a visão de “prática” subjacente à pedagogia dos multiletramentos apresenta certa domesticação (ou escolarização), que escamoteia aspectos contingenciais inerentes às práticas, como o movimento e a indeterminação (PINHEIRO, 2016, p. 529).

Assim chegamos ao final dessa primeira parte de nossa disciplina. Nela, fizemos um passeio pela Pedagogia dos Multiletramentos, historicizando desde o surgimento de necessidade dessa nova abordagem; a época em que foi feito; os professores que se reuniram para escrever o manifesto; seus objetivos e propósitos; as teorias de base; até a explicação de conceitos-chave com o de design e de prática (linguística, metalinguística; aplicação, análise crítica e transformação). Na segunda parte de nossa disciplina, estudaremos as ideias básicas de transposição didática e os critérios principais para a produção de material didático. Vamos lá?

Atividades de avaliação



1. Como as atividades didáticas que fazemos em sala podem privilegiar o texto como resultado das práticas de letramentos por meio do uso dos recursos disponíveis e de seu replanejamento e reconstrução? Dê um exemplo prático a partir de um planejamento escolar.
2. Elabore um plano de aula que contemple o modelo de aprendizagem pelo design a partir de cada fase de aquisição do conhecimento: experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando.

Referências



GOMES, C.; PINHEIRO, P. A. Multi/novos letramentos em ambiente digital: uma análise do Google Search Education. **Revista do GEL**, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAYAND, S.; HORNBERGER N. H. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed. Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 2008. p. 195-211.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60–92. 1996.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto “a pedagogy of multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.

Capítulo

2

6. Processos de análise, produção e avaliação de materiais didáticos: foco no processo de produção

Na segunda parte de nossa disciplina, especialmente nas seções 6 e 7, iniciaremos um estudo mais teórico sobre processo de composição textual de material didático. Isso porque, cara professora, produzir material didático representa uma atividade intelectual que se realiza por meio dos usos dos vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória. Esse processamento textual é estratégico e se realiza por meio de estratégias de ordem cognitiva (KOCH, 2003), as quais permitem a produção de textos com fins específicos que correspondem a contextos particulares (como o lúdico ou o escolar, por exemplo).

Objetivos

- Compreender o processo de produção de um material didático a partir de sua perspectiva cognitivista de etapas recursivas de produção.
- Conhecer os principais modelos de escrita e seus subprocessos de planejamento, textualização, revisão e edição.



Imagem 6 – Professora estudando e pesquisando para a prática docente

Em situações concretas de interação em sala de aula, se os alunos forem capazes de construir ou recuperar na memória um modelo satisfatório de texto, eles dirão que entenderam o texto desenvolvido no material didático e que ele é coerente, por isso é importante que entendamos que compreensão e coerência são subjetivas e variáveis (KOCH, 2003, p. 46). Koch explica que uma teoria sociocognitiva da compreensão não pode prescindir da noção de modelos de situação, pois os textos serão coerentes em relação aos modelos.

E vocês sabiam que os estudos dos modelos de orientação cognitiva (FLOWER e HAYES, 1980, 1981; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987; HAYES, 1996), que antecederam os modelos sociocognitivos, surgiram, durante os anos oitenta do século XX? Eles surgiram com o objetivo de estabelecer uma abordagem processual da escrita. Esses estudos cognitivistas tinham como foco a investigação dos processos mentais implicados na composição escrita e a identificação dos componentes cognitivos presentes em tais processos.

Por exemplo, segundo Flower e Hayes (1981), à medida que compõem, os escritores também controlam o processo e seu progresso. Desse modo, a identificação dos componentes cognitivos funciona como uma estratégia que determina quando o escritor passa de um processo para o seguinte, quanto tempo leva para ele passar da chamada “fase de geração de ideias (geração e organização do conteúdo em tópicos, por exemplo) à textualização do conteúdo (redação do conteúdo no papel) etc. Esse tipo de conhecimento nos será muito importante quando formos produzir nossos materiais didáticos!

Agora pare para pensar. Como iniciamos um processo de escrita de um material didático para alunos de idades diferentes, de situações econômicas diferentes, de conhecimentos cognitivos diferentes? Como lidar com tais diferenças em apenas um tipo de material. Isso é possível? Para elucidar estas questões vamos estudar o processo cognitivo da escrita, certo? Uma abordagem processual considera a escrita como um processo cognitivo constituído por diversos subprocessos que se organizam em um sistema hierárquico cujo controle consciente do processo global representaria o nível mais alto de tal sistema.



Esse processo de escrita demanda do escritor exigências cognitivas referentes ao conteúdo, ao propósito e à estrutura do texto e também demanda a observação de subprocessos (planificação, textualização e revisão) recursivos implicados na produção.

Essa recursividade pode ser percebida no decorrer das etapas, já que quem planeja um texto, seja por meio de um esquema ou de uma lista de ideias mais relevantes que esse deve conter, está textualizando e, paralelamente, revisando. Por isso, quando se refere à etapa de textualização, o que o escritor faz é executar o que planejou e incorporar novos elementos, o que indica que houve uma revisão no decorrer da textualização. Assim, mesmo em se tratando de etapas do processamento de escrita, elas não possuem uma ordem fixa, já que se relacionam entre si, como se escrever equivalhesse a um movimento em círculos, uma espécie de circularidade recursiva, na qual o escritor sempre está regressando à origem, ao ponto de partida do texto.

Bereiter e Scardamalia (1987) desenvolveram um modelo cuja estrutura do processo de escrita entre escritores iniciantes e experientes, assim como o de Flower e Hayes (1980) e de Hayes (1996), também foi explorada. No modelo de Bereiter e Scardamalia, foram destacados detalhes mais apurados no que diz respeito às diferenças entre o escritor iniciante e o escritor experiente no processo de composição de um texto escrito. A partir da observação feita pelos autores, Bereiter e Scardamalia elaboraram dois modelos de escrita.

Para os autores, não se pode dizer que o processo de um jovem estudante e de um escritor experiente são os mesmos (a noção de escritor experiente ou competente é um conceito essencial para se explorar esta teoria). Segundo os autores, a investigação deveria focalizar um registro mais amplo: em lugar de descrever as características comuns de todos os escritores, deveríamos investigar por que e como os escritores experientes e não experientes compõem de forma distinta.

Esses autores trazem, em sua reflexão, algumas questões que julgam importantes para o desenvolvimento de um modelo de processo de escrita:

Reflexões	Como um modelo de processo distingue entre escritores experientes e escritores não experientes?
	Por que diferentes gêneros e audiências criam dificuldades diferentes (e por que alguns criam mais dificuldades do que outros?)
	Por que as habilidades em um gênero e uma tarefa de escrita não podem ser transferidas para outras?
	Por que o ensino da escrita avançada é particularmente difícil e frequentemente ineficaz?
	Por que muitos escritores não adquirem certas habilidades de composição apesar da prática e de uma longa experiência educacional?
	Por que os escritores experientes fazem uma revisão diferente da revisão feita pelos escritores experientes?

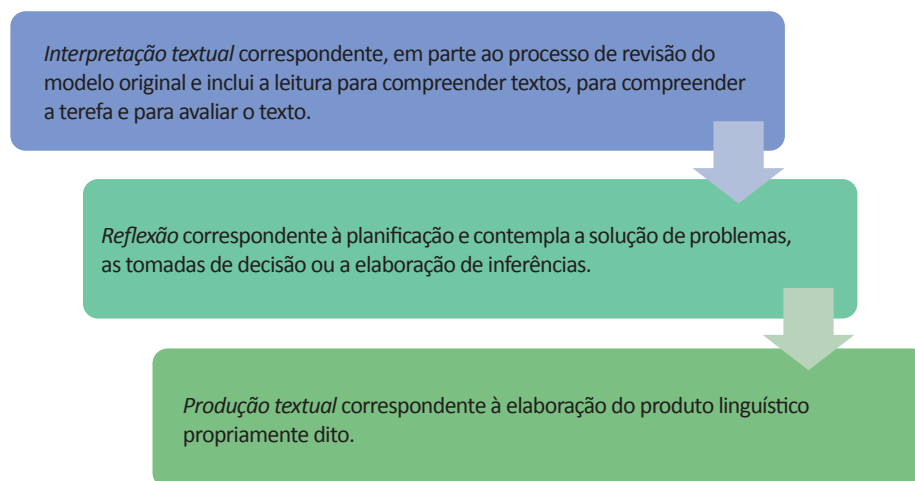
Embora essa perspectiva para a composição escrita tenha trazido avanços nos estudos sobre o texto, no decorrer dos estudos sobre os processos de escrita, os investigadores cognitivistas estiveram conscientes das restrições de seus pressupostos, tanto que, ao longo dos anos, eles refizeram ou corrigiram suas propostas anteriores. Isso aconteceu com Flower et al. (1989). Flower incluiu em seus novos textos uma visão social do processo de escrita, ainda que não tenha conseguido desenvolver uma teoria mais interativa que fosse capaz de integrar cognição e contexto para explicar o processo de produzir textos escritos.

O que queremos deixar claro aqui é que uma teoria interativa ou sociocognitiva da produção escrita leva em consideração, para os seus estudos, questões importantes como o contexto e as estratégias discursivas. Nessa linha cognitiva renovada, Flower (1993) estuda como os escritores constroem significado em um contexto determinado e que estratégias utilizam para resolver os problemas com que se deparam. Também Hayes (1996) desenvolve uma proposta interessante para o estudo da escrita. Trata-se de um modelo que atualiza o modelo de Flower e Hayes (1981), no qual o autor incorporou ao modelo o componente afetivo.

Hayes descreve uma proposta mais ampla que integra aspectos socioculturais, cognitivos e emocionais. Segundo o autor, os aspectos novos em sua proposta são a incorporação da memória de trabalho, a inclusão de elementos motivacionais e emocionais, além do conhecimento linguístico na memória a longo prazo e a reformulação dos processos cognitivos básicos.

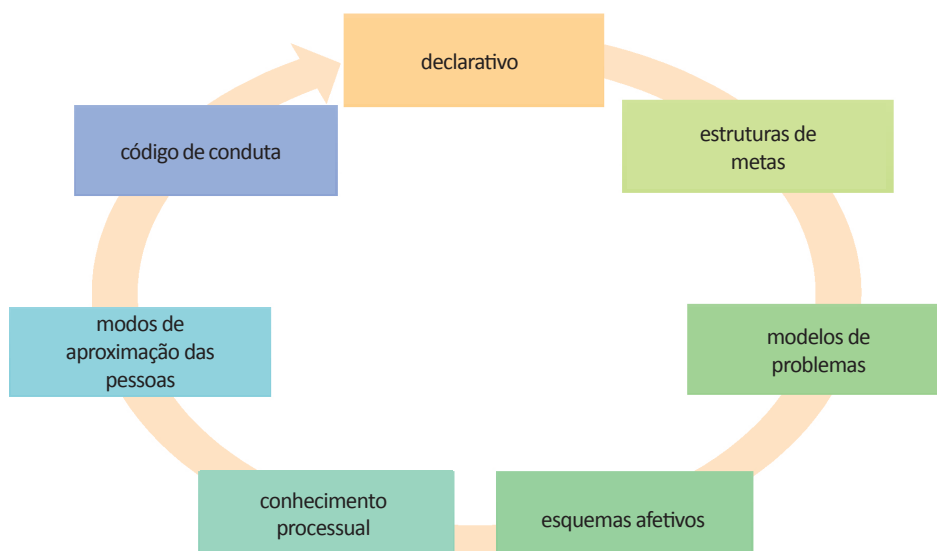
No que se refere à memória de trabalho, Hayes explica que se trata de um recurso limitado que contém memórias específicas, tais como a fonológica (a voz interior que vai sendo repetida), a semântica e a visoespacial. Já o componente motivação/emoção abrange as predisposições (motivação, interesse, emoções que tem o autor ao escrever), as crenças ou atitudes, a formulação de objetivos e o cálculo ou estimativa entre o custo e o benefício do método de escrita utilizado.

O novo modelo proposto por Hayes (1996) é mais abrangente e tenta se aproximar, de forma mais precisa, do processo de produção escrita. Nele, os processos cognitivos foram reorganizados e passaram a ser chamados de interpretação textual, reflexão, produção textual.



Hayes destaca o processo de produção textual e admite que a produção escrita se realiza em partes ou em episódios delimitados. Para ele, o escritor redige frases sem ter determinado seu valor semântico e, em cada parte do texto, a incorporação de dados procedentes da memória a longo prazo é requerida, assim como o processamento desses dados na memória de trabalho ou a avaliação contínua de cada possível forma de verbalização do conteúdo.

Também Bereiter e Sacardamalia (1993) reformularam e acrescentaram alguns aspectos importantes a seu modelo de processo de escrita. Segundo eles, o desenvolvimento da habilidade de escrita como transformação do conhecimento seria possível através do desenvolvimento das capacidades cognitivas dos aprendizes. Em seus estudos, viram que estudantes seriam capazes de construir “um módulo contextual” constituído de um conjunto de conhecimentos adquiridos como



Como podemos ver, os ajustes realizados nas propostas cognitivas asseguraram a inserção do componente contextual nos modelos descritos até o momento, porém essas reformulações confirmam a dificuldade de se propor um modelo que reúna todos os fatores que entram em jogo no processo de escrita. É fato que certos elementos parecem estar bem estabelecidos e são eles que permitem guiar novas investigações e aplicações futuras. Um desses elementos é, sem dúvida, as naturezas cognitiva e social da produção dos textos, tendo em vista que o uso da linguagem escrita se estabelece também em função da riqueza e da diversidade de experiências de produção e compreensão textual, atividades nas quais se confrontam os indivíduos.

Ainda no âmbito dos estudos cognitivistas, Cassany (2013), depois de fazer uma descrição dos principais estudos cognitivos sobre a escrita, e com base neles, defende que o ato de escrever é uma tarefa complexa em que o redator deve dispor de vários processos de análise da audiência, geração e organização de ideias, revisão de rascunhos, controle da atividade etc. Para ele, escrever é um poderoso instrumento de reflexão que se materializa através de um processo em que o redator

1. imagina a audiência
2. formula os objetivos
3. desenvolve as ideias
4. produz anotações e rascunhos
5. elabora o texto e o corrige, a fim de satisfazer as expectativas da audiência.

Cassany explica que o redator realizar qualquer uma dessas tarefas implicadas no processo de escrita à medida que produz o texto, caracterizando o processo de escrita como recursivo. O autor define a composição escrita desde o enfoque funcional, centrado na função comunicativa, até o enfoque da escrita como um instrumento de comunicação que se realiza por motivação interna da pessoa porque ela crê que tem algo a dizer. Ele entende o ato de escrever como uma ação verbal em que o redator se depara com variadas questões de ordem linguística, pragmática, sociocultural e cognitiva para atingir os objetivos de escrita empreendidos dentro de uma comunidade discursiva.

Para Cassany (2013, p. 39), a recursividade implicada no processo de escrita é complexa, pois exige o uso de destrezas e habilidades durante o processo de composição. Como exemplo dessas destrezas, o autor explica que por vezes lemos (em voz alta até) os rascunhos textuais que vamos elaborando para verificar se eles de fato expressam aquilo que planejamos e, por vezes, dialogamos com coautores ou com possíveis leitores sobre o texto para planificá-lo e revisá-lo.

Isso quer dizer que a atividade de composição permite que um coletivo coopere na produção de um texto escrito, com graus diferentes de participação, sendo possível atribuir ao leitor corresponsabilidade no texto.

Outro enfoque dado à escrita é o modelo de processo de escrita didática orientado para intervenção nos processos de ensino-aprendizagem em contextos escolares. O grupo de pesquisa Didática do texto (Didactext) define seu modelo de composição escrita como um modelo sociocognitivo, pragmatolinguístico e didático para a produção de textos escritos, uma vez que trabalha a escrita como um macroprocesso no qual intervêm fatores culturais, sociais, emotivos, cognitivos, físicos, discursivos, semânticos, pragmáticos, verbais e didáticos (DIDACTEXT, 2003). O modelo Didactext parte da ideia de três esferas que se inter-relacionam por meio de três premissas básicas.

A primeira esfera representaria a dimensão cultural da escrita e se refere às diversas convenções socioculturais adotadas para regular as práticas de escritura dentro de uma comunidade determinada.

A segunda esfera se refere aos fatores contextuais em que se desenvolve a escrita. Estes fatores impõem certas exigências aos textos escritos em função do papel social do escritor, o qual justifica a diversidade de textos que resulta das diferentes atividades e situações sociais.

A terceira e última esfera, ao contrário, trata o indivíduo como centro do processo, o qual foi dividido em três dimensões inter-relacionadas:

- a) memória
- b) motivação-emoção
- c) estratégias cognitivas e metacognitivas

Marcuschi (2008, p. 75) ressalta, porém, que a língua não tem autonomia semântica, sintática e cognitiva e que o texto não é um artefato linguístico, mas sim um evento que ocorre em forma de linguagem inserida em contextos comunicativos. O texto, pois, é construído na perspectiva da enunciação, por isso processos enunciativos não são simples e não obedecem a regras fixas. Dessa forma, na perspectiva da enunciação, tem-se o enfoque sociointerativo para a composição escrita.

Esse enfoque destaca a relação dos indivíduos entre si e a relação deles com a situação discursiva. Uma abordagem sociointerativa exige do produtor uma preocupação em articular conjuntamente seus textos e ter em mente os possíveis interlocutores na hora da produção textual. Isso quer dizer que, ao escreverem seus textos, os interlocutores enunciam conteúdo e sugerem sentidos que devem ser construídos, inferidos e determinados mutuamente. Esses interlocutores têm os gêneros como uma espécie de condicionador de atividades discursivas que resultam em escolhas e decisões de textualização.

Por isso a escolha do gênero para o enfoque sociointerativo implica uma série de consequências formais e funcionais para a atividade discursiva. A escolha do gênero condiciona uma esquematização textual, logo, em nosso contexto, a escolha pela escrita de material didático para uma faixa etária específica terá suas implicações na elaboração dos textos.

Com a palavra, a especialista...

Cavalcante (2014, p. 46) lembra que os gêneros se diversificam de acordo com a situação imediata de comunicação, com os elementos socioculturais historicamente constituídos e com as necessidades específicas solicitadas por certas condições enunciativas. Essas condições estão associadas à modalidade da língua (oral ou escrita), ao grau de formalidade empregado entre os interlocutores, à possibilidade de participação simultânea dos interlocutores, entre outros fatores. Assim, cada vez que interagimos por meio dos gêneros socialmente convencionados, recorremos a um padrão. Esse padrão a que recorremos ajuda o locutor a adequar a mensagem e auxilia o interlocutor na compreensão do propósito comunicativo.

Com a palavra, o especialista...

Bazerman (2007, p. 110) ressalta que qualquer abordagem adequada de escrita levará em consideração fatores como o desenvolvimento social do indivíduo e a interação de que ele participa, bem como sua cooperação com outras pessoas, os sentimentos e emoções envolvidas na escrita, além da consciência que se tem de si e do outro. Esses fatores operam em todos os textos que escrevemos ou lemos. Também os estudos devem levar em consideração que, na comunicação e na atividade compartilhada de escrita, pode haver embate de propósitos, mal-entendidos e disjunções que levam a rupturas ou à redefinição de situação.

O enfoque sociointerativo e sua alusão aos gêneros como condicionantes de uma esquematização textual nos parece interessante para a nossa abordagem sobre a produção colaborativa de um gênero. Também achamos pertinente trazer aqui para nossa discussão sobre o processo de escrita outro modelo proposto pelo grupo Didactext (2015). Este modelo traz, como ponto de partida, modelos de escrita centrados em teorias cognitivas, sociais e linguísticas e os projeta para um enfoque didático da escrita, com base no ensino e na aprendizagem da escrita dos gêneros discursivos (normas de textualidade, características linguísticas, contextuais e textuais de cada gênero).

MODELO DO GRUPO DIDÁTICA DO TEXTO

O modelo Didactext (2003) propôs quatro fases para descrever o processo de escrita acadêmica:

acesso ao conhecimento;
planificação,
redação
revisão.

O novo modelo Didactext (2015) acrescentou duas novas fases ao modelo de escrita:
edição
apresentação oral.

Houve, assim, a ampliação do modelo para seis fases recursivas que compõem o processo de composição textual.

A seguir, descrevemos cada uma dessas seis fases, bem como as etapas e o produto que deriva de cada uma delas (com base em DIDACTEXT, 2015):

Acesso ao conhecimento → ativação mental da informação que possibilita a estimulação de imagens, lugares, ações, acontecimentos, o que proporciona certo controle sobre conteúdos semânticos que, em algum momento, podem derivar na produção textual.

Etapas: busca de estratégias cognitivas e metacognitivas; familiarização com o gênero discursivo acadêmico; investigação sobre a informação que se pretende escrever.

Produto: elaboração de notas

Planificação → estratégia de organização guiada pela formulação de um objetivo final, o qual orienta o esquema do processo e a estrutura do texto, atuando como o fio condutor para dotar de significado o próprio texto.

Etapas: eleição do gênero discursivo, sequência de texto (argumentativo, expositivo-explicativo, descritivo ou narrativo) e do conteúdo temático.

Produto: esquemas e resumos

Redação → atendimento às normas de organização textual internas de ordem semântica e externas de ordem estrutural.

Etapas: produção do gênero, ordenação das informações recolhidas nas fases de acesso ao conhecimento e planificação, redação do texto intermediário.

Produto: textos intermediários ou rascunhos

Revisão → desenvolvimento de passos avaliativos requeridos até a consolidação do texto final.

Etapas: avaliação da qualidade do texto (aspectos de textualidade), correção de aspectos formais do texto (sintaxe, ortografia, pontuação).

Produto: texto produzido

Edição → adequação gráfica do texto ao propósito comunicativo que motivou a sua criação

Etapas: organização do layout do texto, veiculação do texto no suporte específico para o gênero discursivo escolhido.

Produto: texto final com o design gráfico (letra, tamanho, ilustrações, cores, etc.).

Apresentação oral → elaboração de dispositivos (power point ou qualquer outra forma de apresentação audiovisual), esquemas, mapas mentais que sirvam como recursos de apresentação para o orador.

Etapas: preparação da apresentação e estabelecimento de relação direta com o interlocutor

Produto: gêneros acadêmicos para a apresentação oral

Todas as seis fases descritas do modelo se distribuem nas etapas recursivas que formam o processo de escrita do texto acadêmico. A ideia de recursividade desse modelo tem a ver com a inter-relação das distintas fases que formam a composição de todo o texto. Não se trata, assim, de uma concepção linear de produção textual, mas sim de uma concepção de que as fases se inter-relacionam à medida que o texto avança em sua produção.

Em cada fase do processo de escrita proposto pelo grupo Didactext para os gêneros acadêmicos, reconhecemos aspectos relevantes para a produção de material didático na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Podemos destacar a ênfase que o modelo confere aos estudos dos gêneros como forma de o sujeito que escreve o texto se familiarizar com o gênero que irá escrever, a fim de identificar as características relativamente estáveis e

integrar à sua produção a informação que provém de diversas fontes; ou a relevância à intenção comunicativa do gênero que está sendo produzido, aos interlocutores a quem ele se dirige e ao contexto enunciativo. Na próxima seção, vamos estudar com se dá o processo de produção de materiais didáticos com foco nos estudos da transposição didática. Vamos lá?

Atividades de avaliação



1. Leia novamente o modelo Didactext e proponha um planejamento de uma atividade no seu contexto docente (alfabetizador) em que sejam contempladas as seis fases do processo de composição textual: acesso ao conhecimento; planificação, redação, revisão, edição e apresentação oral.

Referências



- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene (orgs.). **The psychology of written composition**. Routledge, 1987.
- _____. **Surpassing ourselves**: An inquiry into the nature and complications of expertise. Chicago: Open Court Press, 1993.
- CASSANY, D. **Construir la escritura**. 8 ed. Barcelona: Paidós, 2013.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DIDACTEXT, Didáctica del Texto GRUPO. Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. **Revista Didáctica, Lengua y Literatura**. v. 15, p. 77-104, 2003. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A/19407>>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- _____. Nuevo marco para la producción de textos académicos. **Revista Didáctica, Lengua y Literatura**. v. 27, p. 219-254, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871>. Acesso em: 20 maio 2019.
- FLOWER, L.; HAYES, J. **The cognition of discovery**: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, n. 31, p. 21-32, 1980a.
- _____. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: L. Gregg y E. Steinberg (orgs.), **Cognitive processes in writing**. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 31-50, 1980b.

_____. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, 32, p. 365- 387, 1981a.

_____. Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen y J. Dominic (Orgs.), **Writing**: The nature, development, and teaching of written communication, v. 2. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 39-58, 1981b.

FLOWER, L. et al. Planning in writing: The cognition of a constructive process. **A rhetoric of doing**: Essays on written discourse in honor of James L. Kinneavy, p. 181-243, 1989.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

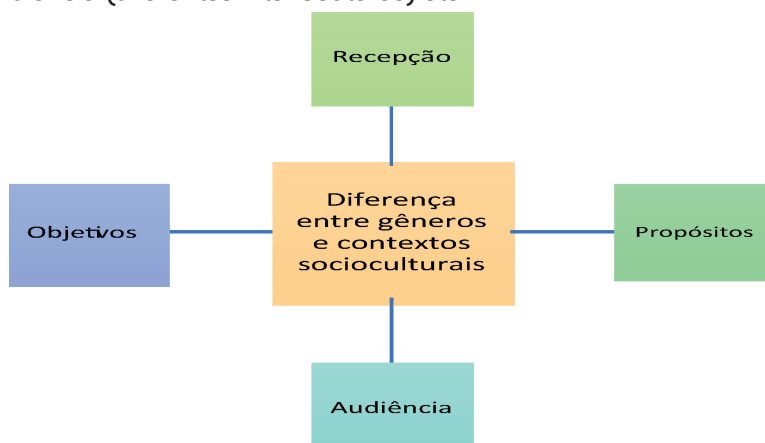
7. Processos de análise, produção e avaliação de materiais didáticos: foco na transposição didática

Atualmente, admite-se que o processamento da escrita envolve aspectos de natureza linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural (KOCH e ELIAS, 2009). Além dessa perspectiva, existem muitos estudos sobre a escrita que trabalham essa atividade a partir de diferentes olhares. Dentre esses estudos, uma mudança em termos de discurso sobre a escrita foi marcada quando essa prática passou a ser vista, como vimos na seção passada, como um conjunto de etapas que compõem um processo. Agora vamos adentrar como este conjunto de etapas pode ser beneficiado com os estudos sobre transposição didática. Veremos que se trata de uma teoria fundamental para quem deseja trabalhar com a produção de qualquer material didático. Vamos lá?

Objetivos

- Estudar transposição didática, os tipos de saberes, de conhecimentos, e sua implicação no sistema didático-pedagógico.
- Compreender os conceitos de noosfera, de envelhecimento biológico e moral no contexto dos estudos sobre transposição didática.
- Entender a textualização por que passa o saber científico quando o saber é publicizado, a partir dos processos de despersonalização, descontextualização e desincretização.

Embora tenha havido essa importante mudança em termos de novas premissas sobre a escrita – advinda dos estudos cognitivistas –, os estudos que priorizam a abordagem dos processos não enfatizam pontos importantes para a análise da escrita de um texto, como a diferença entre os gêneros discursivos, entre os contextos socioculturais de produção e recepção (situação específica), entre os propósitos comunicativos (objetivos textuais), entre a audiência (diferentes interlocutores) etc.



Estudos mais recentes sobre a produção de textos escritos desenvolvem uma análise textual a partir da perspectiva sociocognitiva, sociointeracionista, linguística e didática, e movimentam uma série de inter-relações que correspondem ao âmbito cultural, ao contexto de produção, ao indivíduo e às estratégias cognitivas e metacognitivas. Nesses estudos, enfatiza-se a tríade contexto → processo → texto, com foco nos gêneros discursivos, no tocante aos aspectos de textualidade, às características linguísticas e textuais de cada gênero.

Quando se trata da composição do texto para material didático, é interessante compreender que escrever textos didáticos não significa torná-los, do ponto de vista do conteúdo, mais simplificados ou mais triviais.

Didatizar um conteúdo significa transformá-lo em um conteúdo a ser ensinado, não o transformar em algo menos importante, porque mais simples.

Na realidade, a transmutação dos saberes a ensinar para os saberes ensinados se mostra muito mais complexa do que explica o conceito de transposição didática empreendido por Chevallard (1991), já que teremos de lidar com aspectos como a intersubjetividade no processo de transformação dos conhecimentos científicos em conhecimentos escolares/acadêmicos no que concerne a aspectos como relevância, focalização e textualização.

Saiba mais



Muitos investigadores de questões de Didática atribuem a origem do conceito de transposição didática a Michel Verret (1975). Verret definiu didática como a transmissão daqueles que sabem àqueles que não sabem; daqueles que aprenderam àqueles que aprendem. O autor defende que toda a prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia de seu objeto em objeto de ensino, na qual há uma distância entre a prática de transmissão e a prática de invenção (VERRET, 1975, p. 140).

Chevallard, um teórico francês que tratou da didática do ensino da Matemática na escola, propôs uma teoria que explica satisfatoriamente o que seria e como aconteceria a chamada didatização de conteúdos. Autor se interessou pelo jogo que existe entre o docente, o aluno e o saber matemático, bem como pelo sistema didático e a relação entre esses três polos (relação didática). Chevallard chama transposição didática o trabalho ou o conjunto de transformações adaptativas que tornam o *savoir savant*, o saber sábio, isto é, o saber construído na academia, apto a transformar-se em saber ensinado.



Imagem 7 – Transposição didática: do saber sábio para o saber ensinado

O conceito de transposição didática tem, então, como base a passagem do saber sábio para o saber ensinado e traz a distância que separa esses saberes como uma interessante implicação empreendida por esse estudo.

Com a palavra, o especialista...

Chevallard explica que um conteúdo do saber sábio que tenha sido designado como saber ensinado sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para tomar lugar entre os objetos de ensino. É, pois, o trabalho de transpor, de transformar um objeto de saber sábio para saber ensinado que caracteriza a transposição didática.

Na perspectiva de Chevallard, dadas as diversas transformações às quais é submetido, temos diversos “modos de saber”, que ocupam distintos contextos sociais e cumprem diferentes funções. O primeiro modo de saber corresponde ao Saber Sábido que se refere ao saber que é generalizado por um perito acadêmico ou um investigador profissional da área. Esse saber é desenvolvido nos centros de estudos ou institutos de investigação, laboratórios de universidades, etc. e não está necessariamente vinculado com o ensino escolar. Trata-se, assim, de um saber especializado obtido a partir de um conjunto de procedimentos que foram estabelecidos levando em consideração a tríade lugar-espço-tempo. O reconhecimento e a defesa dos valores do saber sábio são sustentados por uma cultura científica e se encontram vinculados a outras áreas de interesse, como a política, a economia, a tecnologia etc.

Ocorre, porém, que o saber sábio não pode ser ensinado na forma como se encontra escrito nos artigos técnicos e científicos, por exemplo, pois esses gêneros têm um propósito comunicativo diferente dos gêneros didáticos que fazem parte do âmbito acadêmico ou escolar. Por isso o saber sábio é transformado em saber a ensinar, a fim de adaptá-lo a uma forma didática de apresentar o saber para o estudante. Esse saber a ensinar, por meio da mediação de instituições e profissionais de educação, converte-se em saber

ensinado, aquele saber registrado no plano de aula do professor, que tem estreita relação com programas didáticos, os quais têm como base a relação professor-estudante-saber. A figura a seguir representa o processo.



Percebemos, então, que os saberes sofrem duas transformações: uma quando o saber sábio (gerado no âmbito científico) se converte em saber a ensinar (visto em contextos de programas curriculares); e outra quando esse saber a ensinar é levado à aula, isto é, quando se transforma em saber ensinado. Em nossa hipótese, no caso da escrita de material didático, continua-se, mesmo depois da transposição didática, a trabalhar com o saber sábio. No entanto, esse saber é textualizado de forma diferente porque o propósito comunicativo da escrita se modifica: passa de divulgar, por exemplo, num artigo científico; a ensinar em uma aula, por exemplo.

ATENÇÃO!

Como o propósito comunicativo da escrita de material didático é diferente do propósito da escrita acadêmica, já que há outros interlocutores envolvidos e outras finalidades, a transposição didática acontece na produção do material didático quando o professor recebe o Programa de Unidade Didática da coordenação do curso e transforma aquele conteúdo programático em saber ensinado a partir da escolha do gênero.

Esses conceitos se inter-relacionam aos de gênero e transposição, uma vez que, para que os professores produzam de forma colaborativa e mediada o material, eles têm que recontextualizar o saber ensinado. Em seu texto, Chevallard, remetendo à escola, analisa que, a cada início de ano escolar, forma-se um novo sistema didático constituído por três dimensões: o saber, o docente e o aluno.



O saber a ensinar seria, assim, o novo contrato didático que se renova anualmente entre um docente e seus alunos, cujo sistema didático é consti-

tuído por um sistema de ensino social mais amplo, o qual envolve desde os pais, os especialistas até a política e os meios de comunicação. A partir dessa perspectiva, vemos que o sistema didático se encontra constantemente em embate com o sistema social, cuja confrontação se dá pela intermediação de uma certa categoria de indivíduos que representam o confronto entre sociedade e suas exigências.



Imagem 8 – Transposição didática: demandas sociais e individuais

Dessa forma, o estudo da trajetória percorrida pelo saber escolar permite que visualizemos as diversas influências recebidas tanto do saber científico como de outras fontes. O conjunto de fontes de influência que atuam na seleção dos conteúdos que serão parte dos programas escolares e que determinam o funcionamento do processo didático recebe o nome de noosfera (CHEVALLARD, 1991, p. 23).

DE OLHO NO CONCEITO!

Mas afinal o que é noosfera e como a compreensão deste conceito vai nos ajudar a produzir materiais didáticos? A noosfera é composta simultaneamente de representantes do sistema de ensino e de representantes da sociedade, como membros da associação de docentes, professores, pais de alunos, especialistas da disciplina, acadêmicos, políticos. O resultado do trabalho seletivo da noosfera determina os conteúdos escolares/acadêmicos que serão exigidos no decorrer de cada etapa da vida escolar dos alunos e exerce considerável influência na estruturação dos valores, objetivos e métodos que conduzem o ensino.

Chevallard explica que, por conta do desgaste do saber ensinado ao longo do tempo, fluxos de saberes passam do ambiente social para o sistema de ensino graças a mediação da noosfera. O autor chama esse desgaste de envelhecimento biológico ou envelhecimento moral.

DE OLHO NOS CONCEITOS!

O envelhecimento biológico tem a ver com a conformidade entre o saber escolar e o saber científico, enquanto o envelhecimento moral faz relação entre o saber ensinado e os aspectos contemporâneos da sociedade.

O envelhecimento biológico tem a ver com o que refletimos sobre o distanciamento entre o conhecimento que chega ao material didático mediante o processo de transposição e entre o conhecimento de origem (saber científico). Esse envelhecimento pode acontecer devido ao maior avanço do saber sábio em relação tanto ao saber a ensinar e, principalmente, ao saber ensinado. No âmbito da academia, esse envelhecimento pode ser percebido, por exemplo, em referências pouco atualizadas que podem ser são utilizadas no texto-base de uma seção de nosso material didático.

Já o envelhecimento moral se trata de um distanciamento com relação às mudanças sociais. O autor salienta que o saber ensinado pode tornar-se velho com relação àquilo que está posto em sociedade, logo se faz necessário um novo aporte, a fim de estreitar a distância com o saber sábio (aquele dos especialistas contemporâneos). Nesse movimento de diminuição das distâncias estaria a origem do processo de transposição didática, segundo Chevallard.

Neste ponto da nossa discussão, é importante que saibamos que a transposição didática ocorre no ambiente externo e no ambiente interno à escola. Segundo Agranionih (2001), a transposição no ambiente interno ocorre quando a escola se apropria do saber a ser ensinado (aquilo que estaria planejado) e o transforma em saber ensinado (aquilo que é ensinado realmente). Já a transposição externa corresponderia à seleção de conteúdos do saber sábio a serem ensinados e à transformação do saber sábio (saber clássico) no próprio saber a ser ensinado.

Por isso, caras professoras, para discutir as transformações por que passa o saber sábio a cada vez que é textualizado (a transformação de um conteúdo epistemológico em texto), é preciso que entendamos como esse saber se textualiza. Uma primeira textualização é feita pelo próprio pesquisador quando ele relata sua teoria/experimento/descoberta em um artigo científico ou em outro tipo de texto do domínio discursivo da ciência, por exemplo. Nessa textualização do saber (CHEVALLARD, 1991), o cientista deixa de relatar muitos aspectos ligados à produção do próprio saber que não caberiam no escrito em que ele discute seu objeto de saber (aquilo que ele descobriu/sistematizou).

Agrinioni (2001, p. 5) faz uma discussão bastante elucidativa, a partir da teoria de Chevallard (1991), a respeito da primeira textualização por que passa o saber científico. Para Agrinioni, quando o saber é publicizado, ele passa por três processos, definidos a seguir: despersonalização, descontextualização e desincretização.



Imagem 9 – Primeira textualização feita pelo pesquisador

Despersonalização	Tornaria o saber impessoal. Nessa perspectiva, os problemas, as hipóteses, os erros cometidos, os motivos pessoais, as dúvidas, avanços e recuos que foram experimentados pelo pesquisador no momento da pesquisa não seriam revelados, pelo menos em sua totalidade (em nossa opinião) quando uma saber construído é descrito para a comunidade científica.
Descontextualização	Aconteceria quando, no processo de textualização, os problemas de pesquisa são separado das situações (sociais, econômicas, políticas) que provocaram a busca de respostas ou soluções;
Desincretização	Aconteceria ao serem provocadas rupturas, no momento da comunicação do saber, com a rede de relações necessárias à busca de respostas que geram os conhecimentos. Em outras palavras, o saber que, em nível de pesquisa, é ligado a outros, ao ser publicado, tornar-se-ia isolado de outros saberes com que se relacionaria.

Chevallard (1991, p. 59) explica que esses processos de publicização do saber passam por um alinhamento didático que transpõe o saber para o texto. A esse alinhamento didático Chevallard chama de textualização.

DE OLHO NO CONCEITO!

A textualização didática do saber pressupõe uma progressão do conhecimento, o que significa que o texto terá um começo, um meio e um fim. A textualização didática objetiva justamente a publicização do saber a ensinar, a fim de que esse saber seja público em oposição ao caráter “privado” dos saberes sábios. Essa publicização, por sua vez, permite o controle social dos aprendizes, em virtude de uma certa concepção do que é o saber, concepção fundada (ou legitimada) pela textualização.

Professora, a discussão sobre a textualização didática do saber sábio e sua transformação em texto científico feita até aqui tem também como objetivo mostrar que mesmo o texto científico é fruto de transformações. Nessa mesma linha de raciocínio, sabemos também que o texto didático passa por processos de textualização, de revisão e de retextualização, que acontecem em função primeiramente da audiência a quem se dirige e depois em função do novo propósito comunicativo estabelecido, que é diferente do propósito do texto científico. O novo propósito, ensinar algo, determina em boa medida as características desse texto e do novo gênero que está sendo produzido e divulgado pelo material didático.

Você, quando for produzir seu material didático, no momento da escrita, tem que escolher, entre os saberes sábios, aqueles que devem compor o texto didático. Adotando a perspectiva de Chevallard (1991), é possível equilibrar o saber sábio (aquilo que está nos textos científicos e de onde o texto didático parte) e o saber a ensinar (aquilo que se acha relevante para a relação ensino-aprendizagem). No caso da academia, o saber sábio continuaria a compor o texto, sendo apenas textualizado de forma diferente devido à mudança de propósito comunicativo.

Por outro lado, para promover o equilíbrio entre esses dois saberes e a adequada retextualização do saber sábio, não é necessário apenas atender o propósito comunicativo de ensinar. É preciso, na verdade, na própria realização do propósito, considerar o contexto sócio-histórico-cultural em que o saber a ser ensinado vai circular, porque isso influencia a sua composição.

ATENÇÃO!

Em se tratando de materiais didáticos, os conteúdos devem ser 'ensináveis', e para que sejam ensináveis é preciso que sejam explicáveis, operacionalizáveis, consensuais e avaliáveis. Em outras palavras, é preciso que possibilitem definições, gerem atividades ditas escolares (exercícios, pesquisas, tarefas). Por isso, na transposição didática, devem-se levar em conta os conteúdos necessários para que se cumpram o objetivo do texto, além de se eleger dentre os conteúdos do saber sábio aqueles que são necessários e que são ou podem se tornar (a partir da intervenção do professor) ensináveis.

Um cuidado que deve ser mantido na transposição é o que Chevallard chama de vigilância epistemológica. Isso deve acontecer porque da academia até o aluno, esteja ele na escola ou na própria academia, o saber sábio passa por várias transformações. A vigilância epistemológica seria necessária devido ao inevitável distanciamento que pode se configurar entre os saberes ensinados e os saberes sábios. Há necessidade de manter o saber a ser ensinado próximo do saber sábio e, ao mesmo tempo, é preciso escolher que tipo

de transposição didática é mais adequada a cada conteúdo, mantendo-o fiel e atualizado em relação ao saber sábio.

Por isso é importante que nós, professores e professoras, assumamos uma atitude crítica com relação aos modos de saber e suas transformações, a fim de manter uma dúvida sistemática sobre aquilo que está sendo ensinado.

Chevallard ainda levanta a questão da distância entre o saber científico e o saber ensinado nas escolas, bem como do cumprimento do propósito para qual originalmente esse saber foi transposto. Essa seria uma boa discussão para levarmos para o ensino básico no que se refere às escolhas dos conteúdos privilegiadas nos textos dos livros escolares, bem como da validade e da autenticidade de muitos materiais didáticos que são produzidos para alunos que estudam em contextos brasileiros muito diferentes.

Bronckart e Giger (2007, p. 102) tratam essa questão da distância entre os saberes fazendo uma relação à sociedade contemporânea. Segundo os autores, a divisão de trabalho na sociedade se traduz em práticas distintas e autônomas que são dirigidas a objetos diferentes, os quais mobilizam ou geram saberes específicos. Assim, há, de um lado, práticas de invenção do saber e respostas a elas em forma de práticas de ação e, do outro, práticas de transmissão de saber em processos de exposição científica ou de exposição didática.

Os autores ressaltam que, embora pareçam remeter a um referente comum, essas diferentes práticas de exploração do saber, por serem autônomas, dão a esse saber uma aparência e uma organização específicas. Dessa maneira, o saber posto em jogo por meio da transposição didática é diferente do saber mobilizado na transmissão científica e do saber tal como é inventado e posto em prática. Isso acontece tendo em vista que a transposição didática denota as transformações por que passam um saber dado durante a exposição didática. Explicando de outra forma: existe uma espécie de filiação dos saberes que pode ser representada como um trajeto de invenção → exposição científica → exposição didática → exploração na prática.

ATENÇÃO!

Para que aconteça a exploração didática na prática, é necessário observar a natureza do saber mobilizado, a sua complexidade intrínseca, o tipo de relação que esse saber tem com as práticas de invenção de onde provém, além de analisar a forma com que esse saber foi textualizado na exposição científica. Também é importante observar o status dos destinatários da transmissão, como a idade dos alunos, por exemplo, para que os saberes a ensinar estejam adaptados e articulados segundo o estado e as formas dos conhecimentos prévios dos alunos.

Essa adaptação e articulação dos saberes a ensinar é interdependente do sistema didático, o qual organiza uma relação (didática) desenvolvida entre três polos:

1. Docente
2. Educando
3. Saber a transmitir

Em uma temporalidade particular (tempo didático) e de onde se estabelecem contratos (didáticos).

Dessa forma, a distância que acontece entre os saberes científicos, os selecionados para o ensino e os saberes efetivamente ensinados delimita muitas vezes essa adaptação dos saberes ao conhecimento prévio dos alunos. Assim, novas formas de transposição dependem do fato de o sistema didático estar aberto ao seu entorno social e à possibilidade de atualização dos conhecimentos científicos que são objetos de um processo de nova transposição!

DE OLHO NO EXEMPLO!

Por exemplo, em se tratando das atividades discursivas identificadas na escrita do material didático e sua relação com a transposição didática, não só apenas conhecimentos linguísticos são demandados ao produtor do texto, mas aspectos cognitivos e interacionais que dizem respeito a estratégias usadas pelo produtor do texto. Koch e Elias (2009) elencam estratégias ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa, como os interlocutores (alunos que estudam em casa), o tópico a ser desenvolvido (tema principal da disciplina e subtemas que dele decorrem) e a configuração adequada à interação em foco (livro impresso, livro digital, outros materiais didáticos digitais).

Assim, o professor tem que fazer a seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão. Tudo isso deve ser feito considerando-se o tema principal da disciplina, os subtemas que dele decorrem e a relação disso com o outro (o aluno a quem se destina a disciplina) e com o objetivo das disciplinas. A seleção e a organização normalmente são feitas no planejamento, mas podem ser revistas e modificadas no decorrer do desenvolvimento das ideias.

Você deve estar se perguntando: e o que acontece na etapa de escrita propriamente dita? Acontece o balanceamento entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas” (informatividade) levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor (aluno da disciplina) e o objetivo de escrita (ensinar algo que deve contribuir para que o aluno aprenda).

Nesta etapa de escrita, fica mais evidente o tipo de transposição didática que se quer fazer, e o equilíbrio entre o saber sábio e o saber a ser ensinado. Considerando o perfil dos alunos, o objetivo e o nível da disciplina, identifica-se o tipo de transformação por que devem passar os textos científicos dos quais se origina o texto didático que o conteudista escreverá.

Posteriormente, tem-se a revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção (ensinar algo que deve contribuir para que o

aluno aprenda) e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. Perguntas reflexivas como para quem se escreve e para que se escreve podem determinar como será um escrito de cunho didático especialmente quando pensamos no papel do outro/audiência (para quem se escreve/fala) na linguagem.



Imagem 10 – Professoras alfabetizadoras avaliando materiais didáticos

E como esta teoria da transposição didática se dá na prática? Vamos tentar entender com uma ilustração de nossas práticas cotidianas, pode ser? Bom, como membros de uma sociedade letrada, nós, docentes, participamos de várias situações de escrita, desde as situações mais simples e corriqueiras até as mais complexas e mais raras. Provavelmente, escrevemos pequenos lembretes, bilhetes, preenchemos cheques, formulários, escrevemos relatórios, projetos, planos de aula, relatamos fatos, entre outras práticas de escrita, não é mesmo?

Também no momento de escrever seus textos-base, os professores que escrevem texto didáticos devem considerar que este texto didatizado se dirige a pessoas de faixa etária, escolaridade, conhecimento de mundo/profissional diferentes, com quem se experimenta variados graus de conhecimento/intimidade; que se realiza/circula em situações sociais distintas; e que em cada uma dessas situações há propósitos/finalidades discursivas também diferentes! Isso seria o que Bronckart e Giger (2007) chamam de exploração da transposição na prática didática.

Se tomarmos como base o que refletimos até aqui sobre a transposição didática e seus aspectos de textualização dos saberes, é possível afirmar que, sempre que um professor transpõe o saber a ensinar para um texto escrito a partir de estratégias didáticas de interação escrita, ele tem um projeto

de dizer que se dirige a alguém. Esse projeto de dizer apresenta objetivo(s) específico(s) e acontece em uma determinada situação comunicativa.

Já sabemos da importância desse alguém a quem se dirige a interação verbal, em outras palavras, da importância da audiência. Se observamos algumas atitudes responsivas que temos diante de um texto, perceberemos que podemos concordar, discordar, achar interessante, irrelevante; podemos relacioná-lo a outros conhecimentos que já temos, podemos pensar sobre exemplos de usos da linguagem a partir dele, entre outras atitudes. Todas essas respostas ativas são atitudes responsivas, sejam elas verbais ou não.

Por isso, no caso da textualização didática feita pelo autor do material didático, deve-se também esperar atitudes responsivas dos alunos em relação ao que se escreveu. Dessa forma, fazer uma transposição didática é também textualizar pensando que a principal atitude responsiva esperada deva ser a compreensão ativa pelo aluno.

ATENÇÃO!

Na construção da compreensão, além daquilo que está no texto e que é composto de vozes de outros textos e das escolhas feitas pelo autor, entram também os saberes já construídos pelo aluno, seu lugar social, suas expectativas. Esses saberes já construídos pelos alunos, assim como todos os diversos campos da atividade humana, estão ligados ao uso da linguagem, e neste campo há diferentes gêneros discursivos.

A esse respeito, Geraldi (2014, p. 28) admite que somos distintamente hábeis para o uso social da linguagem, pois esse implica sempre o emprego de um gênero discursivo. Assim, embora circulemos por diferentes campos e esferas da comunicação social, e consequentemente dominemos gêneros discursivos variados, não circulamos por todas as esferas com a mesma habilidade.

Isso quer dizer que, como leitores pouco assíduos, por exemplo, certamente teremos maiores dificuldades de leitura, o que nos leva a crer que seremos incompetentes para a produção de enunciados técnicos e especializados em campos que não dominamos intelectualmente.

Em resumo, somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo dos nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade.

Geraldi pondera que a circulação própria de habitantes de um mundo complexo nos permite reconhecer, e às vezes compreender, o que não é familiar. Isso acontece porque os gêneros discursivos mantêm aquilo que chamamos de relações intergenéricas, o que quer dizer que nenhum campo de atividade humana existe sem relações com o seu exterior e por isso existem trocas comunicativas e diálogos em maior ou menor profundidade. Para

o autor, a gênese de cada gênero está intimamente ligada às necessidades próprias de um campo de atividade, de modo que dentro dele são gerados vários gêneros interligados, porque nenhum campo da atividade humana é isolado, visto que todos eles estão também moldados pela linguagem e suas formas de funcionamento.

Dessa forma, vemos que a própria noção de transposição didática sofre modificações por conta de relação estabelecida entre os conceitos de dialogismo e gêneros discursivos. Por isso, a análise da interação entre os sujeitos que transpõem didaticamente, textualizam, revisam e retextualizam no processo de produção de material didático possibilita olhar a transposição didática sob a perspectiva de sociointerativa, entendendo esse fenômeno na pluralidade de vozes que o envolvem.

Na próxima seção, descrevemos a escrita colaborativa como característica da produção de material didático e vemos que os sujeitos/professores envolvidos na produção geram uma significação a partir de cada versão do texto escrito que correlaciona todos os aspectos discursivos e textuais estudados até então. Vamos lá?

Atividades de avaliação



1. Na produção de material didático, que tipo de transposição didática os professores têm que fazer para textualizarem o saber sábio para o saber ensinado. Cite um exemplo.
2. Como o entendimento por parte dos professores sobre o conceito de noosfera pode ajudá-los a produzir materiais didáticos?
3. A partir dos estudos de transposição didática, explique como o material didático deve levar em consideração o envelhecimento biológico e o envelhecimento moral e reflita como as escolas lidam com estes envelhecimentos.
4. Imagine que você terá que produzir um capítulo sobre aquisição da escrita para seus alunos alfabetizando. Nele, irá propor um texto e atividades a ele relacionada com foco no seu objetivo didático. A partir desse contexto descrito, explique como seria os processos de despersonalização, desconstrução e desincretização.
5. De que forma podemos relacionar a vigilância epistemológica exigida na escola com os conceitos de envelhecimento moral e biológico? Cite um exemplo para ilustrar sua argumentação.

Referências



AGRINIONI, N. T. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. **Educere**. Cascavel-PR, v.1, n.1, 2001. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/812>>. Acesso em: 10 maio 2019

BRONCKART, J. P.; PLAZAOLA GIGER, M. I. La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. In: J. P. Bronckart. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Davila, 2007.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

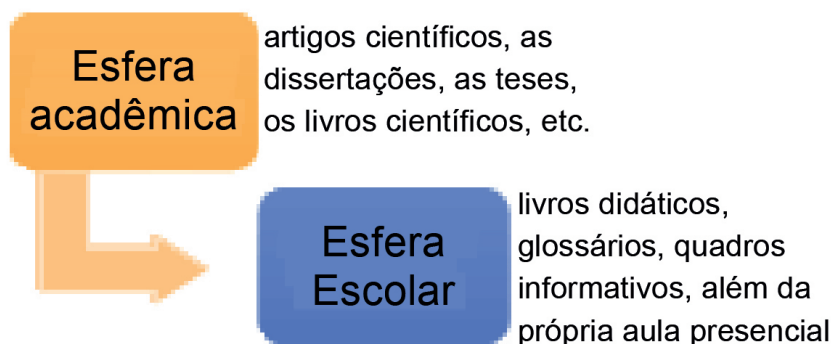
8. Processos de análise, produção e avaliação de materiais didáticos: foco na produção colaborativa

Como vimos na seção anterior, a transposição didática é o resultado de uma prática discursiva própria de uma determinada esfera de atividade social. Como texto, trata-se de uma construção verbal com determinadas características que refletem o tipo de interação que se pretende estabelecer com tal atividade discursiva. Assim, podemos dizer que, em se tratando de material didático, estamos diante de um texto concebido na/para a educação, a fim de ser um dos principais elos de interlocução entre os sujeitos (professores e alunos) que interagem numa situação discursiva de cunho didático-pedagógico. Por isso, nesta seção, nos dedicaremos a conversar sobre um tipo de produção didática específica: a produção colaborativa. Vamos lá?

Objetivos

- Estudar a composição verbal escrita característica tanto de gêneros acadêmicos quanto de gêneros didáticos como uma atividade de interação entre os interlocutores que produzem de forma colaborativa.
- Conhecer as esferas de atividades discursivas organizadas pelos gêneros relacionados ao material didático, o modo de recepção/produção deles e os detalhes de tipificação desses gêneros.

Os gêneros que compõem o material didático se encontram dentro de uma atividade social estruturada – Ensino Básico – e sofre influência de gêneros anteriores, especialmente de dois grandes grupos de duas esferas da comunicação que são afins:



Por isso o material didático traz em sua composição verbal escrita características tanto de gêneros acadêmicos quanto de gêneros didáticos. Essas características oportunizam atividades de interação entre os interlocutores, como bem descreveu Bazerman (2011) quando tratou do processo de tipificação.

Essas esferas de atividades discursivas organizadas pelos gêneros anteriores ao material didático influenciam também o modo de recepção deles e esse modo de recepção aponta para detalhes de tipificação desse gênero já estabelecidos socialmente. Por exemplo, ao nos referirmos a uma aula presencial, dizemos “eu assisto a (ou participo de) uma aula; e ao nos referirmos a um livro, dizemos “eu leio um livro didático ou científico”.

Essas ações marcadas (mudança de verbo para se referir a um gênero) nos eventos discursivos são ações linguísticas praticadas em situações típicas de interação com os gêneros discursivos já conhecidos e reconhecidos pelos interlocutores.

O material didático seria uma espécie de supergênero composto pelo texto principal multissemiótico, o qual estabelece uma espécie de comunicação simultânea entre linguagem verbal e não verbal de maneira integrativa graças a recursos de interação. Assim, comporiam o material didático os demais gêneros/ferramentas interativas que também nele estão presentes. Esses gêneros, como textos da ordem do narrar/descrever/argumentar, exercícios, glossários, etc., na maioria das vezes, são mencionados no próprio corpo do texto principal de cada seção do material, ou são sinalizados através de índices remissivos a partir dos quais o aluno pode começar uma leitura ou pesquisa.

Asinsten et al (2012) enfatizam a importância do material didático ao afirmar que ele é fundamental para o modelo pedagógico de ensino-aprendizagem no contexto de Educação. Esses autores apresentam uma definição de material didático como conjugação daquilo que se pode resgatar dos formatos e das práticas docentes da aula com as concepções que tendem a centrar muito mais a aprendizagem na própria atividade dos alunos com a incorporação das novas possibilidades de gestão do conhecimento que oferecem os meios digitais (multiletramentos).

Para esses autores, o material didático tenta reproduzir nos livros aquilo que o docente faz na aula presencial, ou seja, quem produz este gênero tenta explicar, ampliar, exemplificar a fim de ajudar a compreensão dos alunos dos conceitos discutidos, a fim de que eles aprendam. Esses autores afirmam que o material didático funciona no modelo de Educação atual como um organizador, um centralizador da disciplina, dos materiais e dos recursos utilizados no processo didático-pedagógico.



Imagem 11 – Material didáticos interativos e multimodal

Ao dizer que a função principal do material didático é servir de centralizador do curso, Asinsten et. al. a colocam como centro da gestão do processo de ensino, devendo este supergênero cumprir determinadas funções, como

- a) ajudar a marcar o ritmo de estudo contínuo, regular e permanente
- b) centralizar todos os materiais didáticos em um só lugar (unidades, módulos, bibliografia obrigatória e complementar, sites da internet que devem ser acessados, etc.)
- c) servir de suporte para outros recursos didáticos multimodais (sugestões de músicas, filmes, documentários) que enriqueçam a prática docente
- d) conter instruções de estudo (o que os alunos devem fazer, de que maneira, em qual prazo)
- e) disponibilizar a agenda de trabalho da disciplina para o período imediato, etc.

Sobre a composição escrita de material didático, Hueros e Franco (2011) salientam que essa produção depende de vários fatores. Segundo eles, o processo de produção ocorre em três fases:

- fase inicial, na qual se planejam os objetivos e a finalidade do material (capítulos, seções, atividades);
- fase de design e de documentação/seleção de textos
- fase de avaliação e impressão do material

Ainda no que se refere à produção no âmbito educativo, Almenara (2011) descreve dois diferentes princípios para se considerar a produção de materiais didáticos:

- pedagógico-narrativos, que se referem à escrita do conteúdo;

- estético-técnicos, que se referem à inserção dos elementos multimodais no conteúdo verbal já produzido.

Para este autor, a produção de um material adequado dependerá em maior medida dos princípios pedagógico-narrativos que, por sua vez, dependem da concepção contextual e científica que se tem em conta na hora da produção.

COM A PALAVRA, O ESPECIALISTA...

Almenara salienta que os autores de materiais didáticos devem incluir diferentes elementos no planejamento dos textos. Dentre eles, devem colocar

- a exposição dos objetivos que o professor pretende que o aluno alcance na seção
- o esquema dos conteúdos a desenvolver na aula (uma espécie de sumário)
- a existência de uma introdução e apresentação de recomendações para o estudo
- a proposta de atividades que os alunos devem realizar
- a existência de elementos de aprofundamento e extensão dos conteúdos oferecidos
- o sumário das ideias mais significativas desenvolvidas no MD
- o resumo dos aspectos mais importantes tratados.

Segundo Asinsten (2007), há quatro possibilidades de criação/utilização de materiais didáticos no âmbito educativo. Muitas escolas

- a) utilizam-se materiais que não foram criados especificamente para a educação
- b) adaptam-se materiais didáticos que não foram criados especificamente para educação
- c) utilizam-se de materiais originalmente criado para educação, porém que foram produzidos por outra instituição de ensino que não aquela em que são usados os materiais
- d) elaboram-se os próprios materiais didáticos pela instituição em que serão utilizados.

PENSE NISSO!

Se uma instituição de ensino recebe material didático feito por outra instituição para trabalhar com os alunos em sala de aula, torna-se mais difícil para a instituição que recebe o material fazer reajustes e discutir aspectos como conteúdo, interatividade e adequação ao contexto situacional de aprendizagem, aspectos regionais e culturais, etc.

Para Asinsten et al. (2012), na Educação, uma parte do discurso docente deve estar incluída no texto dos materiais didáticos, de modo similar às anotações de uma classe presencial. Os autores explicam que é quase exigido que os materiais didáticos que compõem a prática docente sejam produzidos especialmente para o trajeto educativo formativo, uma vez que esse tipo de material seria “educativamente superior” a um texto similar produzido para outros fins,

tais como expor uma tese, difundir um ponto de vista sobre um tema, elaborar uma nova teoria ou um novo enfoque de outra, etc.

Podemos observar, a partir dessa afirmação, que os autores procuram fazer uma distinção entre os materiais auxiliares (artigos, resenhas, teses), que circulam no domínio discursivo acadêmico, as aulas presenciais e o material didático. Talvez eles queiram com isso estabelecer a premissa de que não se deve simplesmente transpor ou adaptar textos de cunho acadêmico para textos de cunho educativo.

Outro aspecto muito interessante que devemos ter em mente é o seguinte: como o material didático é produzido muito antes de começar a atividade, nem tudo pode ser previsto no material. Por isso, não se poderia prever exatamente quais conteúdos seriam mais fáceis, mais difíceis, mais ou menos interessantes aos alunos concretos que utilizarão este material.

Dentre as características de produção do material didático, uma em especial tem bastante relevância para nossa discussão. Trata-se do modo de produção desse supergênero, cuja colaboração entre sujeitos especializados é a base do processo de escrita.

A escrita colaborativa se trata de um processo de produção textual que se dá a partir da colaboração de diferentes sujeitos que juntos produzem o mesmo texto. Esses sujeitos cooperam na produção escrita por meio de estratégias de interação (recados escritos, discussão presencial, revisões e correções no texto, etc.) com intuito de construir colaborativamente o texto.



Imagem 12 – Prática colaborativa de planejamento docente

No que se refere à escrita colaborativa, Murray (1992) a divide em dois tipos segundo a interação que a compõe: interação escrita (ocorre no papel) e interação oral (nos diálogos).

Nessa escrita, os comentários feitos em ambas interações incidem tanto sobre o conteúdo (de forma global) como sobre a linguagem (aspectos linguísticos, como léxico, sintaxe, por exemplo). Para Murray, uma escrita colaborativa só alcançará sucesso se o grupo de autores tiver um objetivo em comum e se houver uma eficiente negociação de sentidos dentro de um grupo com diferentes conhecimentos no que diz respeito ao conteúdo do texto, ao estilo, às habilidades comunicativas.

Murray afirma também que a negociação de sentidos pode ser construída através de uma atividade que chamou de *information gap* (uma espécie de “informação que falta”). Nessa negociação, os sujeitos que participam da produção colaborativa em grupo, como não possuem todas as informações de que necessitam para a escrita do texto, devem socializar seu escrito com os demais colegas de forma a produzirem colaborativamente o texto.

Também discutindo a escrita colaborativa, Sánchez (2009) explica que os sujeitos participantes do processo devem compartilhar a responsabilidade de produção do texto, no que se refere à estrutura, ao conteúdo e à linguagem. O autor salienta que uma escrita colaborativa vai mais além de uma revisão entre pares (atividade bastante comum quando se trata de estudos sobre escrita colaborativa), pois favorece o pensamento reflexivo (sobretudo se os participantes usam estratégias para defender ou explicar melhor suas ideias); a abordagem de questões relativas ao discurso (e não apenas à materialidade do texto em seus aspectos formais, por exemplo); e o desenvolvimento da linguagem.

COM A PALAVRA, O ESPECIALISTA...

Sánchez (2009) enfatiza, porém, que, para haver tais implicações (pensamento reflexivo, questões relativas ao discurso e desenvolvimento da linguagem) no processo de escrita colaborativa, é necessário identificar as estratégias de comunicação e coordenação que se supõe haver no trabalho entre os sujeitos, já que a escrita colaborativa é dependente de comunicação. Essas estratégias são postas em prática quando os sujeitos trocam informações ao responder as demandas do processo de escrita, cada qual utilizando a competência comunicativa necessária em um dado momento do processo de escrita. Nessa perspectiva, essas respostas trazem em si um caráter argumentativo.

No caso da produção de material didático, por exemplo, há entre alguns professores uma negociação de sentidos do texto e uma necessidade de se chegar a acordos no que diz respeito ao conteúdo, à forma e à organização do próprio texto, bem como aos recursos multissemióticos utilizados nas seções e nos capítulos. Todos esses aspectos devem ser bem orquestrados para que o material se realize como texto adequado, levando-se em conta os aspectos textuais e discursivos que o compõem.

No que se refere às competências comunicativas dos interlocutores (professores, alunos, pais), elas são importantes para determinar a ativa posi-

ção responsiva dos sujeitos que participam de uma produção colaborativa de um supergênero como o material didático.

Dessa forma, há estratégias discursivas implicadas em cada competência, a cada posição ativa dos sujeitos/professores que dá identidade ao supergênero, e em cada escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado nos gêneros selecionados para o material didático. Essas estratégias têm de ser indiferentes à alternância de sujeitos-participantes no texto, pois são elas que, a partir do gênero, irão caracterizar o enunciado como unidade autêntica da comunicação discursiva em um determinado contexto, que é didático.

FIQUE ATENTO!

É importante compreender que, no caso de material didático para a escola, no processo de escrita colaborativo, as estratégias discursivas utilizadas por cada sujeito representam o jogo dialógico e participativo no qual cada um disputa terreno com os outros interlocutores em campo. Essa disputa muitas vezes não é igual, em decorrência da forma como cada um dos sujeitos intervém no texto. Assim, mesmo que a atividade de composição escrita do material permita que um coletivo colabore na produção dos textos, haverá graus diferentes de participação e de responsabilidade sobre o texto.

E como está interação colaborativa se dará na prática de produção do material didático? Bom, provavelmente alguns sujeitos irão intervir com estratégias que marcam seu estilo, sua visão de mundo, sua argumentatividade que tanto os individualiza como cria fronteiras entre eles (BAKHTIN, 2011); outros irão se orientar pelas marcas de estilo e pela argumentação empreendida pelo sujeito que se sobressai no jogo discursivo (talvez um professor especialista na disciplina); outros pelas peculiaridades do próprio gênero (habilidade com a escrita didática).

É, porém, graças ao gênero discursivo que está sendo produzido e suas características que posturas daqueles que produzem o material podem ser contestadas, uma vez que o próprio gênero e seu contexto discursivo exigem dos sujeitos colaborativos determinadas tomadas de decisão em torno de orientação temática de sentido com toda sua carga de expressividade e suas relações com os outros enunciados.

A fim de sintetizar o que foi discutido neste tópico, podemos dizer que, entre os vários recursos e gêneros textuais disponíveis para o aluno, há uma divisão de conteúdos os quais, por questões didáticas, são separados em capítulos ou seções (e subseções). No que se refere à orquestração dos sujeitos que produzem colaborativamente o material didático, há normalmente uma estrutura de produção que envolve todos os sujeitos e as competências comunicativas de que eles devem lançar mão em cada etapa de produção.

Essas características tipificadas do material didático, porém, também são comandadas por interesses específicos que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo exercício de poder, como bem defendeu Marcuschi (2008). Esse exercício de poder se dá em graus de hierarquia muito bem marcados, já que estamos diante de um supergênero cuja escrita colaborativa é a base do processo de produção.

Assim, escolhas linguísticas, como o léxico, o grau de formalidade, marcas de interação; escolhas conceituais, como os temas, as informações expressas no texto da seção, os direcionamentos para a pesquisa; e as escolhas interativas, como as indicações de filmes, de vídeos e os ícones são determinadas não só pela tipificação do supergênero, mas também pela busca de identidade dos interlocutores que escrevem colaborativamente.

Atividades de avaliação



1. De que forma o material didático traz em sua composição verbal escrita características tanto de gêneros acadêmicos quanto de gêneros didáticos e como essas características oportunizam atividades de interação entre os interlocutores?
2. Como as esferas de atividades discursivas organizadas pelos gêneros anteriores ao material didático influenciam o modo de recepção deles? De que modo a recepção do MD aponta para detalhes de tipificação desse gênero já estabelecidos socialmente?
3. Tomando o material didático como uma espécie de supergênero composto pelo texto principal multissemiótico, por que transpor ou adaptar textos de cunho acadêmico para textos de cunho educativo seria inadequado para este tipo de gênero?
4. Já sabemos que, como o material didático é produzido muito antes de começar a atividade docente, nem tudo pode ser previsto nele. Assim, quais estratégias de produção e escrita devem ser tomadas para prevenir as possíveis dificuldades dos alunos (e pais) que estudam pelo material?

Referências



- ALMENARA, J. C. Las Web para la formación. In: SALINAS; AGUADED; CABERO (coords). **Tecnologías para la Educación**: diseño, producción y evaluación de medias para la formación docente. 5.ed. Madrid: Alianza Editorial, 2011.
- ASINSTEN, J. C. **Producción de contenidos para Educación Virtual**. Madrid: Biblioteca Virtual Educa, 2007.
- ASINSTEN, J. C et. al. **Construyendo la clase virtual**: métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MURRAY, D. E. Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: David Nunan (Org.): **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: CUP, 1992.
- SÁNCHEZ, A. B. Escritura colaborativa en línea un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. **Revista Iberoamericana de educación a distancia** – RIED. v. 12, n. 2, p. 33-55. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3277826>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

9. Processos de produção e avaliação de materiais didáticos: foco no planejamento

Caras professoras, nesta seção 9, faremos uma reflexão sobre a prática de produção de Material Didático (MD) para a Educação. Como profissionais de ensino, teremos de ser capazes de criar materiais adequados para as novas exigências de educação na sociedade multiconectada do século XXI. Os materiais didáticos já não são mais só um apoio à explicação dada em sala de aula presencial, eles são o grande interlocutor entre os sujeitos envolvidos no processo educacional (professores, alunos, pais, etc.). Vamos juntos pensar sobre o panorama geral de produção do Material Didático desde a etapa de planejamento, textualização, revisão, e finalizar com um esboço do pré-desenho do MD com foco na linguagem e na interação?

Desse modo, eles devem ser bem elaborados, autorreflexivos, pois serão os grandes motivadores do estudante na hora da interação on-line. Os MDs têm a função de facilitar a aquisição das competências necessárias nas disciplinas que queremos desenvolver em nossas aulas. Por isso, para que possamos desenvolver bons MDs, devemos conhecer e compreender a forma e os principais recursos que existem, com a finalidade de criarmos materiais didáticos pedagogicamente bem construídos e eficientes para o processo de ensino-aprendizagem. Vamos começar a desenhar o nosso MD? Nesta parte da disciplina, criaremos o nosso pré-desenho do material digital, veremos as etapas de produção, os objetivos, o público, os conteúdos, a estrutura, a forma de visualização, etc. Aminados? Então, mãos à obra!

Objetivos

- Compreender o panorama geral da produção do Material Didático
- Aprender a estrutura de pré-desenho de uma seção de Material Didático
- Conhecer as principais bases para a escrita em EaD
- Aprender quais as melhores estratégias de linguagem em EaD
- Compreender os principais problemas em relação à linguagem na hora de produzir o material didático

Vamos aprender a produzir Material Didático (MD)? Que tal iniciarmos com um panorama geral da produção de MD. É bem verdade que os materiais educacionais digitais existem desde que a Educação começou a se apoiar intensivamente nas possibilidades de comunicação proporcionadas pela imprensa, pelas editoras, pelas mídias. No geral, esse apoio se deu mediante a incorporação do material escrito básico, distribuído por editoras, como sendo

um documento a mais para ser lido pelos alunos. Atualmente, viu-se que fazer resenhas ou resumos desses materiais (ou mesmo fichamentos e notas) e colocá-los em suportes virtuais (como blogs, webpage) dava mais flexibilidade à gestão do processo de ensino-aprendizagem e mais eficácia e dinamicidade à interação entre professores e alunos. A grande parte do Material Didático tenta reproduzir aquilo que o docente faz em sala de aula que é

Explicar os conteúdos

Exemplificá-los com
novas informações

Ajudar a compreender
conteúdos complexos

Auxiliar na
aprendizagem

Mas reflitamos um pouco: se um material didático se tratasse apenas de transmitir a informação disciplinar, bastaria que fôssemos ao Google ou lêssemos bons livros para sanar essa necessidade. Porém não é isso que acontece em se tratando de Educação. A necessidade maior é de um Diálogo Didático Interativo que pode/deve ser feito com o MD (seções, unidades, exercícios, etc.). Neste material didático, o centro de estrutura é o conteúdo informacional, bem como a sua forma de concepção e apresentação.

Por isso, a tarefa de produzir um Material Didático implica um processo de tomada de decisão em relação à estrutura, à apresentação do conteúdo informativo e às formas/recursos de interatividade possíveis. Essas formas de interação se dão entre aqueles que interagem por meio do MD e um conjunto de decisões de caráter docente.

ATENÇÃO!

Para tomar essas decisões na construção do MD, é necessário um trabalho em equipe, geralmente interdisciplinar, formado por docentes, pedagogos, especialistas no conteúdo da disciplina, designers, diagramadores, ilustradores, etc. Essa equipe terá que pensar a produção de MD não como uma interação usuário-material, e sim como uma interação aluno-aprendizagem. O material didático, assim como os demais gêneros discursivos, atua como o meio de comunicação entre pessoas. Por isso, o estabelecimento da comunicação entre os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem deve ser o norte para quem pretende produzir material didático. E, para que produza MD, deve-se pensar permanentemente no outro, isto é, no aluno, nas necessidades dele e em como saná-las através da interação com docente-materiais didáticos-alunos.

Portanto, ao pensar o texto de uma disciplina, devemos considerar a utilização de linguagem verbal (contém apenas texto oral ou escrito), mas também a linguagem verbo-visual (contém texto verbal, imagem ao mesmo tempo), verbo-visual (contém texto verbal, imagem ao mesmo tempo). Sabemos que o aluno interagirá com os professores, por meio de mediação pedagógica; com outros alunos, para o intercâmbio de ideias; e com o material didático, por meio da leitura, dos exercícios, das indicações de atividades, etc.

Muitas vezes, quando não existe o contato físico entre os professores e os alunos, como ocorre quando os alunos fazem as atividades e as leituras em casa, temos que “compensar” a interação que acontece no ambiente presencial com outros tipos de interação/interatividade. E uma boa forma de proporcionar maior “presencialidade” aos nossos alunos através do MD seria utilizar o diálogo didático mediado. Essa estratégia seria um diálogo do professor com os alunos por meio dos próprios materiais didáticos. Para isso, é necessário que estes materiais sigam algumas orientações de estrutura e de conteúdo. Será justamente este diálogo mediado que iremos aprender para elaborar materiais didático, ok?

Antes de tratarmos sobre a elaboração do diálogo mediado, teremos que conhecer como se estrutura o pré-desenho do MD. No próximo tópico, veremos os princípios básicos do pré-desenho, as principais vertentes organizacionais e as etapas que devem ser seguidas para a construção do pré-desenho do MD. Vamos lá então?

9.1 Estrutura: pré-desenho de uma seção de material didático

Todo início de uma produção didática necessita de um pré-desenho (se você quiser, pode chamar de planejamento, esboço, como queira). No nosso caso, há alguns princípios básicos para se estabelecer o pré-desenho de um MD para a Educação Básica.

1º) Deve o curso ser desenvolvido de forma colaborativa com o auxílio de uma equipe especializada.

2º) Deve ser feito um calendário e um planejamento de distribuição de tarefas para a equipe especializada.

3º) Deve ser feita uma guia didática de cada disciplina. Nesta guia, estarão presentes os objetivos da seção, o conteúdo informacional, os modos de interação e as formas de interatividade (recursos) necessárias para executar a proposta de mediação feita pelo diálogo didático.

4º) Deve ser feita uma previsão de página correspondentes a uma hora de leitura do material para o aluno. Isso, dependendo de densidade da aula, equivale de 8 a 15 páginas.

5ª) Devem as ilustrações, áudios, glossários, imagens, ícones ocuparem em torno de 40% do texto. Essa previsão deve ser feita na guia didática (teremos um momento só para aprender a fazer a guia didática).

A partir desses princípios estabelecidos, organizamos um gráfico que nos auxiliará no pré-desenho do MD:

Agora vamos trabalhar cada uma das partes envolvidas no processo de pré-desenho de uma seção de material didático. Começemos pelos objetivos:

Objetivos

Cada um desses aspectos deve ser analisado e colocado em prática na hora de produzir o MD. Para o cumprimento dos objetivos, todos aqueles que participam do processo de produção têm responsabilidade para que eles sejam alcançados, portanto eles serão o norte de todos e não apenas do professor que produziu o conteúdo como normalmente se imagina. Designers, revisores, diagramadores e ilustradores devem compreender os objetivos da seção para que haja uma sincronia do projeto de querer dizer (presentes nos textos e nos recursos interativos) com a materialidade desse projeto, a qual se efetivará na produção. Ao final da produção, a equipe deve analisar as aspirações projetadas nos objetivos e conferir se elas foram realizadas. Isso é fundamental.

Conteúdo

Com relação ao conteúdo, antes de se começar a produzir, é necessário listar a informação que se deseja incluir na seção. Uma listagem evitará que haja repetição de conteúdo, que se trabalhe mais um assunto em detrimento de outro ou que se esqueça de algum tema importante. Checar a listagem antes de começar a escrever o conteúdo informacional é uma boa estratégia de organização que deve ser feita por toda a equipe.

Ainda sobre o conteúdo, lembre-se de que ele deve ser:

Conteúdo **significativo (não se deve ter a pretensão de esgotar o assunto no MD. Afinal, cada seção/capítulo terá no máximo 15 páginas)**

interessante (isso significa que deve ser atual. Colocar exemplos e referências antigos ou ultrapassados denotará para o aluno que o MD não está sendo atualizado)

útil (ter de fato utilidade para a formação que se pretende com o curso em Educação).

A seguir, listamos algumas informações relevantes sobre o conteúdo:

1. **Apresentar uma estrutura piramidal:** as informações mais importantes devem vir no início do texto.
2. **Permitir uma fácil localização das palavras-chave ou das temáticas principais:** o aluno, antes de começar seu “diálogo” com o texto, costuma explorar visualmente o conteúdo para conhecê-lo e saber do que se trata.
3. **Fazer uma ideia principal por parágrafo (um parágrafo=uma ideia).** Cada parágrafo é um foco para a mediação no Material Didático, portanto

se deve transmitir uma ideia forte, a fim de evitar parágrafos vazios ou várias mensagens em um mesmo parágrafo.

4. **Ser conciso e preciso:** características importantes para qualquer MD. Estudos mostram que os usuários não gostam de ler grandes textos na tela.

5. **Ter cuidado com o vocabulário e com a linguagem.** Eles devem ser simples e facilmente compreensíveis.

6. **Ter cuidado com o tom:** quanto mais familiar e próximo (sem chegar a ser grosseiro ou desrespeitoso) for o tom empregado, mais fácil será fazer com que o aluno preste a atenção no conteúdo do MD.

7. **Passar confiança:** a melhor forma de ganhar a confiança do aluno é lhe permitindo o diálogo (isso mesmo, dialogando com ele através do MD). A confiança será desenvolvida também por meio das informações acerca da seção, ou seja, pelas explicações constantes que serão feitas para os alunos sobre como foi planejada toda a seção. Assim, ele perceberá que está em um processo de interação no qual pode confiar.

Quem produz MD deve ter claro que o conteúdo deve ser trazer informações interessantes para o aluno e não aquilo que nós (a equipe multi-especializada) gostaríamos que eles se interessassem. Isto garantirá o sucesso do MD: um material que atenda aos anseios dos alunos. Daí ser fundamental conhecer os perfis dos sujeitos antes de começar a produzir.

Outro fator importante na hora de produzir o conteúdo informacional é a linguagem utilizada no MD. Nas próximas seções desse módulo, falaremos mais sobre ela.

ATENÇÃO!

Lembre-se: o conteúdo informacional formará a imagem que os alunos terão da disciplina e qualquer sentimento de frustração que eles experimentarem canalizará na imagem tanto dos autores da aula como da instituição que promove. Por isso que a responsabilidade pela produção deve ser compartilhada e não segmentada. Todos têm níveis de autoria e de colaboração na produção de MD.

Estrutura

A estruturação/organização da informação é um tema-chave para assegurar o envolvimento do aluno com a disciplina. Essa organização auxiliará o diálogo didático que os sujeitos devem ter por intermediação do MD. A estrutura do MD deve ser um dos primeiros passos a serem dados (antes mesmo dos objetivos e do conteúdo). Na estrutura, deve-se prever um equilíbrio entre os conteúdos informacionais e recursos multimodais. Essas duas vertentes (texto e recursos interativos) promoverão a coerência informativa, comunicacional e organizacional.

A estrutura engloba todos os aspectos referidos à organização de categorias informacionais do MD (apresentação/fechamento da seção, objetivos, conteúdos, títulos, subtítulos, ícones, indicação de multimídia, imagens, exercícios, atividades, etc.). Pode-se fazer uma estruturação como uma espécie de diretórios, com índices dos conteúdos, metainformação (temas) e metaestruturas (guias).

Como uma boa estrutura do MD, pode-se organizar, estruturar e classificar textos, imagens, atividades extras e todo o conteúdo estabelecido a partir de blocos de informação ou objetos informativos. Como uma boa estrutura, pode-se determinar a divisibilidade do conteúdo, isto é, o nível de decomposição ou grau em que podem ser divididas as informações.

Para que seja feita uma boa a estrutura do MD, sugerimos que sejam seguidas algumas etapas:

- 1ª) Delimitar os temas das unidades, dos capítulos ou das seções do MD
- 2ª) Recopilar e selecionar a informação principal em cada seção do MD
- 3ª) Fazer um balanço equilibrado entre linearidade e hierarquização, isto é, estruturar a criação de páginas, seções e subseções.
- 4ª) Criar títulos e subtítulos; imagens e ícones; indicações multimídias que permitam a estruturação horizontal e vertical.
- 5ª) Desenvolver o estilo e os formatos textuais, coerência gráfica, design de fundo e distribuição dos elementos dentro da página, inclusão de material multimídia, quantidade e tamanho das imagens, etc. É nesta fase de construção que se dará homogeneidade e coerência a todo o MD.
- 7ª) Elaboração dos últimos detalhes e fechamento do design, logotipos, ícones interativos sobre a autoria, contato, datas de criação ou de atualizações, referências, etc.

A partir da descrição dessas etapas, vimos que a estrutura do MD refletirá na apresentação da informação, na forma de apresentar os textos e as imagens (cor, formas, cor das seções, tipografias); elementos multimídia; informações extras, visual; quer dizer, a estrutura do texto nos dará uma previsão de tudo o que se refere à forma e às ferramentas que facilitem a interação com o MD. Ela será uma boa estratégia para que haja a compreensão da informação e do conteúdo.

Visualização

A parte que se refere ao design gráfico do MD é planejada em função dos objetivos do capítulo ou da seção. Por isso, mais uma vez os objetivos traçados para o MD e o perfil dos sujeitos serão levados em consideração para tomar as decisões sobre design e recursos multimodais.

Sujeitos

Os sujeitos são os principais responsáveis pelo êxito do MD. Diferentemente de uma aula presencial, as possibilidades de correção ou de substitui-

ção da MD são bem menores, tendo em vista que não há um feedback imediato dos alunos como existe em uma aula presencial. Por isso é importante fazer um pré-desenho da MD bem definido, uma vez que fazer correções e modificações no MD já postado no editado e diagramado requer ações que poderão dificultar o processo de ensino-aprendizagem.

Já sabemos que o processo de escrita em ambientes virtuais de aprendizagem é uma tarefa particularmente interdisciplinar na qual é necessária a participação de especialistas em três âmbitos diferentes do conhecimento:

- 1º. especialistas no tema da disciplina, para definir e hierarquizar os conteúdos
- 2º. especialista em educação, para estudar e estabelecer as estratégias de escrita adequadas para a aprendizagem
- 3º. especialistas em designer de interface, para propor o melhor uso dos recursos disponíveis, a fim de garantir uma interação adequada e uma boa apresentação da informação.

Esta confluência de sujeitos é a base do processo de produção do MD, uma vez que se está desenvolvendo uma atividade social cuja colaboração, o diálogo e a interação configuram-se ações interdependentes para que se tenha unidade na construção textual.

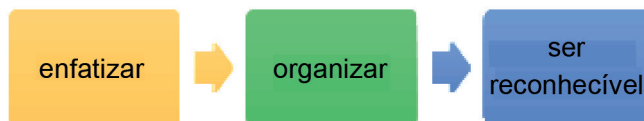
A intenção dos sujeitos responsáveis pela produção é que haja a eficácia na comunicação, não é mesmo? E essa eficácia será medida em relação ao cumprimento dos objetivos propostos, do conteúdo informacional, da estrutura do MD e do design gráfico. Todos esses aspectos serão analisados pelos sujeitos mais importantes em qualquer processo de ensino-aprendizagem: os alunos! São eles que “dirão” se o diálogo didático mediado pelo MD cumpriu os objetivos previstos ainda na fase de pré-desenho.

Com essa descrição, queremos que fique claro que cada elemento envolvido no pré-desenho transmite informação, carrega um significado ao material didático, propõe e determina condutas por partes dos alunos. Esses interagirão com o conteúdo informacional a partir de sua relação com a estrutura visível no ambiente virtual de aprendizagem, fazendo relações e determinando a relevância daquele material para a sua aprendizagem, levando em consideração o todo.

9.2. Estrutura visual e interativa: princípios básicos do pré-desenho do MD

Nesse tópico, vamos conversar um pouco sobre a estrutura visual e interativa do MD. Essa estrutura deve ser organizada também na fase de pré-desenho do material didático. Estudos mostram que a estrutura visual do MD intervém

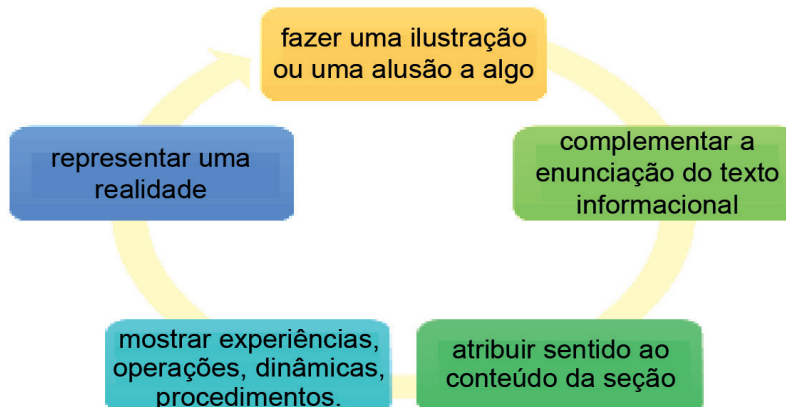
em muitos fatores em se tratando de aprendizagem. Por isso, nossa principal recomendação na hora de fazer um pré-desenho é lembrar a estrutura visual da disciplina. Essa estrutura tem três princípios norteadores:



Vejamos cada um deles:

Estrutura visual: princípios	Enfatizar: devemos deixar visível o mais relevante, estabelecer uma hierarquia visual entre os elementos e o designer visual, de modo que a atenção do aluno seja guiada de forma lógica e sequencial do mais relevante ao mais secundário.
	Organizar: devemos estabelecer relações visuais lógicas que facilitem o aluno a relacionar ou diferenciar os elementos do MD de forma automática. Daí a importância de se estabelecer no pré-desenho uma estrutura visual organizada, clara e intuitiva para o aluno.
	Ser reconhecível: devemos ter especial cuidado com os usos dos ícones, tabelas, imagens, gráficos, de modo que o aluno estabeleça uma relação direta desses elementos com o restante do texto presente na seção. Eles não podem desviar a atenção dos alunos, não devem estar ali para "enfeitar" e sim para agregar informação junto ao conteúdo informacional.

Tomando como base esses princípios norteadores, quando organizamos na estrutura de cada página do capítulo separadamente, devemos levar em consideração a função dos elementos visuais dispostos no material. Qualquer recurso (seja imagem, vídeo, figura, etc.) escolhido para fazer parte da seção deve ter uma função, seja de motivar, ilustrar, explicar, exemplificar, seja organizar o espaço e orientar os alunos. Sempre que pensarmos em colocar um elemento visual, devemos nos perguntar que sentido tem de incluí-lo na seção. As principais funções dos elementos gráficos são:



Sabemos que tanto a estrutura informacional quanto a visual predefinida no pré-desenho do MD tem um grande propósito: tornar o material didático mais interativo entre aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem. Mas deixar uma seção do MD mais interativa não é tarefa fácil (daí a importância de um bom planejamento do pré-desenho).

Vocês verão, na hora de produzir, que apareceram dúvidas de como deixar a seção mais interativa. Temos de criar um material que seja claro, conciso, informativo, visual, interessante, que satisfaça as necessidades de aprendizagem dos alunos, além de suas expectativas quanto ao um material didático e seus desejos de interação com os outros sujeitos. E isso demanda tempo, planejamento e organização.

Como organizaremos e apresentaremos a seção/capítulo no MD?

No pré-desenho, faça uma espécie de diagrama ou de mapa. Nele, distribua a informação por páginas no modelo escolhido para fazer o material. Coloque os canais de apresentação (texto, imagem, figura, gráfico, indicação de vídeo, etc.) no pré-desenho. Estabelece hierarquia informacional e unidade temática.

O que apresentar ao aluno por página da seção no MD?

Apresente um só tópico informacional por página. Não é necessário dizer tudo sobre o tema abordado na página, já que o conhecimento é construído à medida que interagimos em situação concretas e práticas de aprendizagem. Tentar esgotar o assunto pode tanto dificultar a compreensão quanto desorientar o aluno.

Como manter a coerência interna e externa do MD?

As páginas devem apresentar uma unidade de estilo entre si (cores, conteúdo, imagens, tipografia do texto, localização dos ícones, etc.). Devemos criar uma identidade visual na fase do pré-desenho, que ajude o aluno a reconhecer a estrutura do material e evitar que cada página seja um mundo distinto.

Atenção

É importante fazer um pré-desenho visual a partir de “páginas” do Word, por exemplo. Sabemos que por vezes o Word não virá organizado em páginas como acontece nos livros didáticos depois de diagramados. Porém estabelecer uma estrutura organizacional por páginas de cada unidade facilitará a distribuição de conteúdo, de elementos gráficos, de ícones, além de garantir àquele que produz o material didático a noção espacial e informacional do MD como um todo.

Quando criamos a estrutura visual e interativa, é comum utilizarmos a estratégia da metáfora. Essa estratégia ajuda os alunos intuírem a ação de cada canal de apresentação presente no texto e ainda facilita a interação do aluno com o material. A metáfora confere coerência e ludicidade ao material.

Assim, quando criamos espaços como uma biblioteca, uma sala de leitura, uma sessão de vídeos, um laboratório, uma sala de games, uma cafeteria, etc. estamos recriando, no material didático, um espaço familiar para os alunos. Esse espaço os ajuda a intuir o que existe lá e a se interessar por participarem desses ambientes.

Com essa explicação sobre a utilidade das metáforas, findamos nossa conversa sobre o pré-desenho de um MD. Depois de conhecermos o panorama geral de produção de material didático, com base no pré-desenho das seções e dos capítulos, a partir de seus objetivos, estruturas, conteúdo, visualização e sujeitos, vimos também como estabelecer uma adequada estrutura visual ainda na etapa de pré-desenho. Depois de nosso estudo, já estamos aptos para desenvolver o nosso pré-desenho do material didático que queremos produzir. No próximo e último tópico de nossa disciplina, estudaremos aspectos importantíssimos no que se refere à produção de MD: a linguagem escrita em MD. Até lá!

9.3 Estrutura visual e interativa: linguagem e escrita em MD

Chegamos à última seção de nossa disciplina. Nela vamos estudar a linguagem em MD. Mas não qualquer linguagem! Vamos compreender quais as formas mais adequadas de manter uma interação e uma proximidade com os alunos, apesar da distância física imposta pela linguagem escrita no formato de MD. Para isso, discutiremos primeiramente as características da tarefa de escrita, relacionando-a com a tarefa de escrever textos didáticos assumida pelos sujeitos que produzem material didático para a escola.

A fim de facilitar o processo de produção escrita, veremos alguns caminhos para a elaboração de um material didático eficiente e adequado para os cursos que desejamos produzir. Aspectos como para quem se escreve e para que se escreve podem determinar como será uma produção de MD, mas especialmente o papel do outro no diálogo didático (para quem se escreve/fala) será o foco para a linguagem didática.

Vamos refletir primeiramente sobre as várias situações de escrita de que você participa como membro de uma sociedade, desde as situações mais simples e corriqueiras até as mais complexas e mais raras. Provavelmente, você escreve pequenos lembretes, bilhetes, preenche cheques, formulários, escreve relatórios, projetos, artigos científicos, relata fatos, entre outras práticas de escrita, não é verdade? Agora imagine que você escreveu dois dos escritos mencionados no parágrafo anterior: lembrete e relatório. Reflita:

Cada um desses escritos se dirige a pessoas de faixa etária, escolaridade, conhecimento de mundo/profissional diferentes, com quem você experimenta variados graus de conhecimento/intimidade. Quem seria(m) seu(s) interlocutores nessa escrita? Como seria linguagem usada no lembrete? E no relatório?	Cada um desses escritos se realiza/circula em situações sociais distintas. Em que situações o lembrete e o relatório seriam usados?	Em cada uma dessas situações há propósitos/finalidades discursivas também diferentes. Para que você escreveria um lembrete ou um relatório?
---	---	---

É claro que sabemos que, sempre que usa a escrita, o indivíduo tem um projeto de dizer que se dirige a alguém. Esse projeto de dizer apresenta objetivo(s) específico(s) e acontece em uma determinada situação comunicativa.

Falemos agora sobre a importância desse alguém a quem se dirige a interação verbal, em outras palavras, falemos sobre o outro. Observe algumas atitudes suas diante do texto que você lê agora: você pode concordar, discordar, achar interessante, irrelevante; pode relacioná-lo a outros conhecimentos que já tem, pode pensar sobre exemplos de usos da linguagem a partir dele, entre outras atitudes. Todas essas respostas ativas são atitudes responsivas, sejam elas verbais ou não.

No caso de sua escrita do material didático, devemos esperar atitudes responsivas dos alunos em relação ao que MD. Em especial, devemos escrever pensando que a principal atitude responsiva esperada deva ser a compreensão ativa pelo aluno. Na construção da compreensão, além daquilo que está no texto e que é composto de vozes de outros textos e das escolhas feitas, entram também os saberes já construídos pelo aluno, seu lugar social, suas expectativas.

O que é necessário ficar claro sobre a linguagem é essencialmente ela é dialógica, e que teremos que usar estratégias para que haja um diálogo entre

os sujeitos. As formas de realização da linguagem são dialógicas, porque se dirigem ao outro (esse outro podemos ser nós mesmos) e porque em relação a eles [discursos] se espera uma atitude responsiva. É o outro que determina o que falamos/escrevemos, para que falamos/escrevemos e como falamos/escrevemos.

Pense agora no material que iremos aprender a produzir: quem é o outro nessa interlocução? Que objetivos você vai estabelecer para que o outro compreenda seu discurso? Como você vai escrever para que esse outro tenha, por exemplo, como atitude responsiva fazer uma determinada tarefa ou executar uma ação? Vejamos agora como se caracteriza o texto didático.

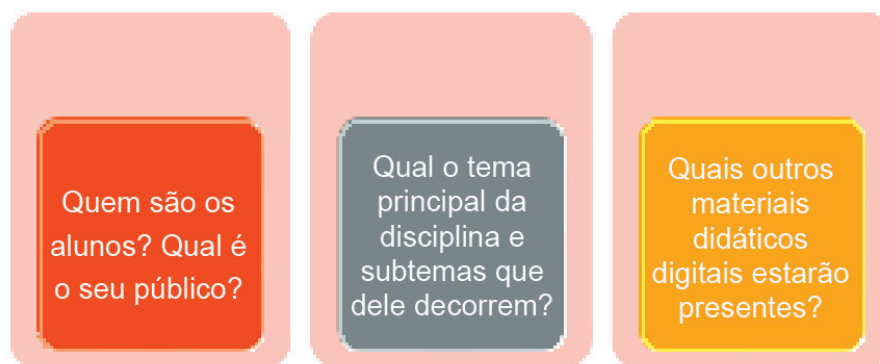
a. Escrita do texto didático

Discutir as características do texto didático e em que ele se diferencia do texto científico é essencial para que se entenda como se compõe o material didático. A partir de questionamentos centrais, vamos entender como se dá a escrita do texto didático. Iniciemos, pois.

Que estratégias devem ser usadas na escrita do material didático?

Na etapa de planejamento da escrita:

- Deve acontecer a ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa.



- Deve ser feita a seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão. Tudo isso deve ser feito considerando-se o tema principal da disciplina, os subtemas que dele decorrem e a relação disso com o outro (o aluno a quem se destina o curso/disciplina) e com o objetivo do curso/disciplinas. A seleção e a organização, como vimos, são feitas no pré-desenho, mas podem ser revistas e modificadas no decorrer do desenvolvimento das ideias. A releitura constante durante a escrita permite que se vá avaliando se a continuidade e a progressão do texto estão sendo mantidas.

Na etapa de escrita propriamente:

- Deve ser feito o “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas” levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor (aluno do curso) e o objetivo de escrita (ensinar algo que deve contribuir para que o aluno aprenda a elaborar projetos, por exemplo). Neste ponto fica mais evidente o tipo de transposição didática que se quer fazer, e o equilíbrio entre o saber sábio e o saber a ser ensinado. Considerando o perfil dos alunos, o objetivo e o nível do curso, identifica-se o tipo de transformação por que devem passar os textos científicos dos quais se origina o texto didático que se escreverá.
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção (ensinar algo que deve contribuir para que o aluno aprenda a elaborar projetos sobre gestão de recursos hídricos) e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. Nesse caso, considera-se que a interação acontecerá em mídia impressa e em mídias digitais e que se dará a distância.

b. Tom dialogal

Um traço marcante da linguagem didática é o tom dialogal estabelecido entre professor e aluno por intermédio do texto. Esse tom de conversa em que o professor por meio do escrito se dirige ao aluno aproxima este último do conteúdo e do próprio professor que está distante.

Usar um tom dialogal, entretanto, não quer dizer diminuir o grau de formalidade (o texto didático deve ser escrito em um tom formal e em variante culta) ou usar expressões típicas da interação face a face e que não funcionarão adequadamente no escrito porque os interlocutores estão distantes. Enunciados como “Como vai, tudo bem, querido aluno?” ou “Entendeu?”, “Ficou claro?”, por exemplo, reproduzem um diálogo, mas não têm sentido em um texto escrito.

O tom dialogal é mantido no escrito quando supomos questionamentos que poderiam ser feitos pelo aluno, quando antecipamos suas dúvidas e nos dirigimos a ele. Isso pode ser textualizado em enunciados como: “Depois dessa explicação, você deve estar pensando...”, “Se você imaginou que pensou corretamente.”

c. Constante reflexão sobre o conteúdo

Embora essa não seja uma característica típica apenas de textos didáticos, mas a todo texto acadêmico em si, a reflexão dirigida reproduz em boa medida o que fazemos na interação face a face na sala de aula presencial. Quando se adota a reflexão como uma característica do texto, o conhecimento que se quer construir vai sendo apresentado aos poucos e no texto vão aparecendo marcas dessa gradação. Enunciados como “Pense sobre

X”, “Agora que você já pensou sobre X, reflita sobre Y, “A que conclusão se pode chegar?” são exemplos de marcas dessa gradação. As perguntas, por sua vez, devem ir sendo respondidas ao longo da reflexão, com enunciados do tipo: “Você provavelmente concluiu que...”, “Sua resposta deve ter sido tal”.

d. Críticas ao saber sábio que esteja desatualizado

Fazer críticas a pontos de vista já superados pela ciência é característica de todo texto didático e também dos textos destinados à academia. É importante confrontar aquilo que já foi dito sobre determinado assunto no âmbito do saber sábio e o que se diz, no domínio da academia, no momento em que o material está sendo produzido, mostrando-se semelhanças, desse-
melhanças, convergência, acréscimos, em outras palavras, mostrando-se os movimentos típicos da ciência.

e. Exemplos práticos baseados no cotidiano

Exemplificar é também característica de todo texto didático. Exemplos facilitam a compreensão pelo aluno e podem tornar a aprendizagem mais concreta. Especialmente quando o conteúdo é teórico, dar exemplos práticos da realidade do aluno, de sua comunidade, cidade ou região ajuda-o a apre-
ender e a fixar o conteúdo.

f. Utilização de linguagem não verbal

Textos didáticos normalmente são compostos de mais de uma se-
miose: verbal e não-verbal, por exemplo. No caso da linguagem visual, a utilização de imagens, quadros, diagramas, gráficos, tabelas pode ajudar a sintetizar conteúdos, a descrever situações/fenômenos que são melhor compreendidos visualmente. Retextualizar um texto verbal em um texto vi-
sual, como uma imagem, por exemplo; ou verbo-visual como um diagrama pode facilitar a compreensão.

Que estratégias devem ser usadas na linguagem do material didático?

A escrita cumpre um duplo papel: tanto serve para a transmissão de conteúdo quanto para a interação entre professores e alunos e dos alunos entre si. Ela é mais informal dos que a linguagem utilizada nos textos escritos em geral, porém traz peculiaridades do texto escrito: pode ser planejada, pensada, reformulada.

Para que a linguagem seja adequada em textos didáticos e dê eficácia ao MD, alguns aspectos são relevantes e precisam ser observados na hora de produzir material.

1. Precisamos ser claros, mas não podemos ser distantes
2. Precisamos ser concisos, mas não podemos omitir informações
3. Precisamos ser polidos, gentis

4. Precisamos procurar utilizar a linguagem como instrumento de atenuação da distância imposta pela máquina
5. Precisamos escrever de forma dialogal de forma que o aluno se sinta parte do processo de aprendizagem que ocorre na aula.

ATENÇÃO!

O texto didático deve dialogar com o aluno, apelando para a sua reflexão e incitando-o à ação. Para isso, deve-se fazer uma suspensão, provisória, do curso da exposição para proposição de questionamentos, isto é, para se fazer perguntas diretas aos alunos. Trata-se de trabalhar a interlocução direta entre os sujeitos. Então, use mais da estratégia de interlocução direta.

O MD dispõe de mecanismos motivacionais e instrucionais que devem estar presentes em todas as seções/capítulos. São eles

- organizadores textuais: parágrafo de abertura e encerramento de seção (tópico)
- O parágrafo de encerramento exerce duas funções: retomada e antecipação. Esse recurso, ao sinalizar o fechamento de um assunto e a introdução de outro, serve como estratégia de controle da densidade informacional
- ícones: caixas de texto

As ilustrações devem ser incorporadas ao texto como se fossem necessárias à compreensão, o que significa dizer que as imagens não devem ser vistas como meramente ilustrativas. As imagens cumprem sua função dentro do texto, contribuindo para a melhor compreensão, por isso não podem ser tratadas como se o texto/trecho delas pudesse prescindir e não podem ser dispostas aleatoriamente.

Outra questão relevante que deve ser levada em consideração é a articulação textual. Ela diz respeito à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam e se organizam, isto é, como se relacionam uns com os outros. A linguagem escrita culta deve ser utilizada, mesmo que de forma coloquial. É imprescindível a correção gramatical e sintática das seções. Muitas equipes de produção de material didático recorrem à ajuda de um profissional em revisão de textos, o revisor, para fazer a revisão textual do escrito.

Bom, com isso, chegamos ao final de nossa seção! Neste último tópico, especialmente, vimos que os objetivos daqueles professores que produzem MD, no que se refere à linguagem escrita, é criar um modelo de aula adaptada ao aluno, às suas habilidades, conhecimentos e modelos mentais. Para isso, há algumas estratégias que podem nos auxiliar na hora de escrever o MD. É imprescindível ter em conta os propósitos que queremos alcançar para que saibamos qual a melhor forma de usar a linguagem escrita em cada situação

de comunicação. Assim, temos que ter em conta algumas perguntas que nos orientaram na hora de tomar decisões acerca da linguagem escrita:

1. Estou fazendo uma introdução que contemple os objetivos da aula/disciplina?
2. Estou adotando uma linguagem mais formal, com um tom sério e acadêmico; ou uma linguagem mais coloquial, com o tom mais divertido e lúdico? Há momentos no MD que ambas devem ser utilizadas. Devo perceber isso para proporcionar a progressão do texto.
3. Estou fazendo as devidas interlocuções nos parágrafos (promovendo diálogos)?
4. Estou provocando a reflexão dos alunos por meio de perguntas diretas?
5. Estou usando os verbos no imperativo e a primeira pessoa do singular (eu) ou do plural (nós) para interagir mais diretamente com os alunos?

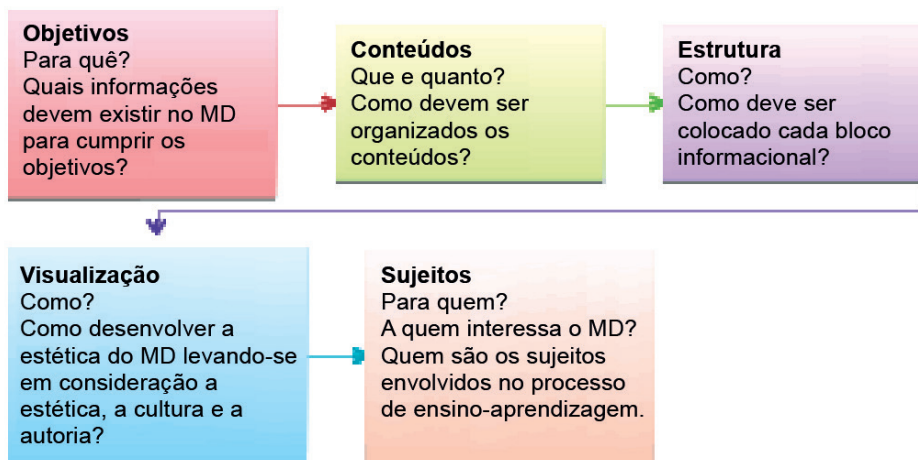
Diante disso, vemos que os propósitos da aula orientam a linguagem e os objetivos guiam as decisões ao longo do processo de escrita do material didático. Serão eles, propósitos e objetivos que mostraram qual a melhor opção de estratégia de linguagem a ser empregada a cada estrutura do pré-desenho do MD. Essas estratégias devem ser utilizadas sempre que fomos começar o texto, colocar uma nova informação temática, apresentar ícones, colocar exemplos, ilustrar com imagens e figuras, etc.

Assim, chegamos ao final de nossa disciplina de Multiletramentos e Material Didático. Fizemos uma rica discussão sobre todo o percurso histórico das principais teorias, desde os Novos Estudos de Letramento, passando por uma detalhada discussão sobre a Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo Grupo Nova Londres e sua ideia de design como foco de trabalho, chegando até a transposição didática, aos estudos sociocognitivistas de escrita e os princípios e escrita colaborativa. Finalizamos a segunda parte de nossa disciplina explicando e caracterizando pontos importantes para o desenho de um material didático interativo e adequado no ponto de vista pedagógico. Espero que todos tenham podido aprender muito e assim aplicar os conhecimentos em sala de aula.

Atividades de avaliação



A partir do gráfico a seguir, faça o pré-desenho de seu material didático.



Referências



- ALMENARA, J. C. Las Web para la formación. In: SALINAS; AGUADED; CABERO (coords). **Tecnologías para la Educación: diseño, producción y evaluación de medias para la formación docente**. 5.ed. Madrid: Alianza Editorial, 2011.
- AGRINIONIH, N. T. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. **Educere**. Cascavel-PR, v.1, n.1, 2001. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/812>>. Acesso em: 10 mai. 2019
- ASINSTEN, J. C. **Producción de contenidos para Educación Virtual**. Madrid: Biblioteca Virtual Educa, 2007.
- ASINSTEN, J. C et. al. **Construyendo la clase virtual: métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D. Preface: Literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D; ROZ, I. (Ed.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene (orgs.). **The psychology of written composition**. Routledge, 1987.

_____. **Surpassing ourselves**: An inquiry into the nature and complications of expertise. Chicago: Open Court Press, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRONCKART, J. P; PLAZAOLA GIGER, M. I. La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. In: J. P. Bronckart. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Davila, 2007.

CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, n. 66.1, Spring, p.60-92, 1996.

CASSANY, D. **Construir la escritura**. 8 ed. Barcelona: Paidós, 2013.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

DIDACTEXT, Didáctica del Texto GRUPO. Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. **Revista Didáctica, Lengua y Literatura**. v. 15, p. 77-104, 2003. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A/19407>>. Acesso em: 3 jun. 2019.

_____. Nuevo marco para la producción de textos académicos. **Revista Didáctica, Lengua y Literatura**. v. 27, p. 219-254, 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871>. Acesso em: 20 maio 2019.

FLOWER, L.; HAYES, J. **The cognition of discovery**: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, n. 31, p. 21-32, 1980a.

_____. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: L. Gregg y E. Steinberg (orgs.), **Cognitive processes in writing**. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 31-50, 1980b.

_____. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, 32, p. 365- 387, 1981a.

_____. Plans that guide the composing process. En C. Fredriksen y J. Dominic (Orgs.), **Writing**: The nature, development, and teaching of written communication, v. 2. Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 39-58, 1981b.

FLOWER, L. *et al.* Planning in writing: The cognition of a constructive process. **A rhetoric of doing**: Essays on written discourse in honor of James L. Kinneavy, p. 181-243, 1989.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, C.; PINHEIRO, P. A. Multi/novos letramentos em ambiente digital: uma análise do Google Search Education. **Revista do GEL**, v. 12, n. 1, p. 109-138, 2015.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and written language**: Exploring orality and literacy. Norwood, N.J: Ablex, p. 91-117, 1982.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAYAND, S.; HORNBERGER N. H. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Education**. 2. ed. Vol. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 2008. p. 195-211.

_____. **The Teacher-as-Designer**: Pedagogy in the New Media Age, 2011. Projeto. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/learning-by-design>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

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

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MURRAY, D. E. Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In: David Nunan (Org.): **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: CUP, 1992.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60 – 92. 1996.

PINHEIRO, P. A.. Sobre o manifesto “a pedagogy of multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016.

ROJO, R. R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, v. 28, n. 2, p. 433-465, 2010.

SÁNCHEZ, A. B. Escritura colaborativa en línea un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. **Revista Iberoamericana de educación a distancia** – RIED. v. 12, n. 2, p. 33-55. 2009. Disponível em: <<https://>

diaI-net.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3277826>. Acesso em: 9 jun. 2019.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

STREET, B. V. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Londres, 5 (2): Maio, 2003.

_____. **Letramentos Sociais**: críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, M. R. **Letramento e letramentos**: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 29, n. 1, 2013.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.

Sobre a autora

Débora Liberato Arruda Hissa é doutora e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE), Professora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (UECE). Editora da revista Linguagem em Foco. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguística, Ensino e Tecnologia (Lent-UECE).



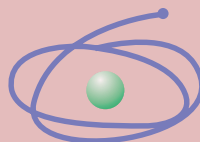
Especialização em
Alfabetização e
Multiletramento

Fiel a sua missão de interiorizar o ensino superior no estado Ceará, a UECE, como uma instituição que participa do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vem ampliando a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância, e gerando experiências e possibilidades inovadoras com uso das novas plataformas tecnológicas decorrentes da popularização da internet, funcionamento do cinturão digital e massificação dos computadores pessoais.

Comprometida com a formação de professores em todos os níveis e a qualificação dos servidores públicos para bem servir ao Estado, os cursos da UAB/UECE atendem aos padrões de qualidade estabelecidos pelos normativos legais do Governo Federal e se articulam com as demandas de desenvolvimento das regiões do Ceará.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ



C A P E S

