

NEW
LONDON
GROUP

Courtney Cazden • Bill Cope • Norman Fairclough
James Gee • Mary Kalantzis • Gunther Kress • Allan Luke
Carmen Luke • Sarah Michaels • Martin Nakata

uma
pedagogia dos
multi
letra
mentos
desenhando futuros sociais

com GLOSSÁRIO
de termos técnicos

ORGANIZAÇÃO
APRESENTAÇÃO
Ana Elisa Ribeiro
Hércules Tolêdo Corrêa



NEW
LONDON
G R O U P

Courtney Cazden • Bill Cope • Norman Fairclough
James Gee • Mary Kalantzis • Gunther Kress • Allan Luke
Carmen Luke • Sarah Michaels • Martin Nakata

uma
pedagogia dos
multi
letra
mentos
desenhando futuros sociais

com GLOSSÁRIO
de termos técnicos

ORGANIZAÇÃO
APRESENTAÇÃO
Ana Elisa Ribeiro
Hércules Tolêdo Corrêa



NEW
LONDON
G R O U P

Courtney Cazden • Bill Cope • Norman Fairclough
James Gee • Mary Kalantzis • Gunther Kress • Allan Luke
Carmen Luke • Sarah Michaels • Martin Nakata

uma
pedagogia dos
multi
letra
mentos
desenhando futuros sociais

Como citar este livro:

CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.* (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

s u m á r i o

a p r e s e n t a ç ã o 06

uma pedagogia dos
m u l t i l e t r a m e n t o s 11
desenhando futuros sociais

R E S U M O 12

I N T R O D U Ç Ã O 13

**O PRESENTE EM TRANSFORMAÇÃO
E OS FUTUROS PRÓXIMOS: VISÕES
PARA O TRABALHO, A CIDADANIA E
OS ESTILOS DE VIDA** 21

Vidas profissionais em
transformação 21

Vidas públicas em transformação 25

Vidas privadas em transformação 28

O QUE AS ESCOLAS FAZEM E 31

O que podemos fazer nas escolas 31

s u m á r i o

O “o quê” da pedagogia dos multiletramentos	34
Designs de sentido	34
Designs disponíveis	35
Designing	37
Redesigned	39
Dimensões da produção de sentidos	40
Elementos do design	43
Design linguístico	43
Designs para outros modos de produção de sentido	46
O “como” de uma pedagogia dos multiletramentos	49
Uma Teoria da Pedagogia	49
Prática Situada	53
Instrução Aberta	54
Enquadramento Crítico	55
Prática Transformada	56
O projeto Internacional de Multiletramentos	57
NOTAS DE TRADUÇÃO	60
REFERÊNCIAS	61
glossário	67
equipe editorial	137

A n a E l i s a R i b e i r o

Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais

a p r e s e n t a ç ã o

UMA TRADUÇÃO NECESSÁRIA

Demorou muito, mas finalmente executamos – e propusemos – uma tradução do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos, documento produzido por dez pesquisadores e professores de língua inglesa, em meados dos anos 1990, e publicado

em revista em 1996¹. Esse manifesto programático autodeclarado teve tanta influência sobre os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil que é um dos principais documentos em que se inspira nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora isso não esteja explícito e nem identificado no documento. É, não apenas por isso mas também, portanto fundamental que esta tradução ao português brasileiro exista, mesmo que um pouco tardiamente (25 anos passados!) e com algumas imperfeições.

Até o momento, era bastante comum que tivéssemos de ler o manifesto em inglês ou que conhecêssemos suas partes por meio de traduções de trechos em artigos e livros brasileiros. Pensando nisso e na ampliação significativa do acesso a este texto por pesquisadores, professores e estudantes brasileiros, a turma de mestrandos, doutorandos e alunos especiais do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Posling) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), ao cursar uma disciplina sobre identidade e letramentos do professor, aceitou, com alegria e responsabilidade, o desafio de traduzir o documento em inglês, tornando-o acessível não apenas em nossa língua, mas também propondo sua publicação por meio da editora laboratório do bacharelado em Letras (Tecnologias de Edição), a LED, que o disponibiliza gratuitamente a todos os interessados no tema e nesta importante discussão, que é a dos multiletramentos.

Nesse documento nasce esse termo, tão empregado por muitas pessoas, em especial no campo da educação, embora nem sempre lido diretamente. Também nasce aqui uma proposta para o século XXI, preocupada com o futuro de jovens do mundo inteiro, considerando ambientes de aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos. É claro que em 1994-1996 ainda não era possível prever muita coisa ligada às tecnologias digitais (redes sociais, smartphones, etc.); era menos

¹ Utilizamos na tradução o documento disponível em http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. O artigo original foi publicado na *Harvard Educational Review*, que optamos por não consultar, dado que esta é uma tradução tentativa, validada como atividade de curso de pós-graduação de instituição pública de ensino, sem qualquer intenção de comercialização e apenas com finalidade pedagógica e formativa.

possível ainda para nós, na América Latina, no Brasil, que mal conhecíamos de perto a internet de banda discada. Nosso contexto era bastante outro, mesmo que esse documento tenha sido lido às vezes de forma a negligenciar nossos aspectos locais. A pandemia parece ter nos mostrado algo sobre isso com mais precisão, infelizmente.

O grupo de tradutores aqui reunido (créditos ao final) é formado principalmente por professores e professoras de inglês e português, que, tal como em qualquer processo editorial, se distribuiu conforme suas expertises. A tradução foi coletiva, assim como a revisão final, e contou como tarefa principal de uma disciplina de pós-graduação validada tanto no mestrado quanto no doutorado de nossa instituição, o CEFET-MG. Foi uma tarefa árdua, difícil, mas que contou com um grupo de pessoas engajado e ciente da importância do acesso direto, tanto quanto possível em uma tradução, ao texto original.

A etapa seguinte consistiu em uma conferência da tradução, que foi feita por professores e pelo tradutor e pesquisador Sérgio Karam. Ao encontrar aspectos complexos neste manifesto, debatemos com algumas pessoas, relemos outros textos, a fim de tomar decisões sobre as tentativas e propostas do grupo de tradutores. Pelo menos quatro aspectos foram levantados: (1) a dificuldade imposta pelo próprio texto em inglês, escrito a vinte mãos, quase três décadas atrás, que carrega elementos linguísticos e de estilo difíceis mesmo em inglês; (2) a consagração de alguns termos traduzidos ao português no Brasil, mesmo quando nos pareciam inadequados ou imprecisos, mas que optamos por manter tal como já ficaram conhecidos e foram legitimados no debate local; (3) a dificuldade grande de traduzir palavras que em inglês são únicas, como *literacy*, que em português pode dizer respeito à alfabetização e ao letramento; e (4) a tradução também difícil de termos como *design*, fundamental nesta proposta do New London Group, mas que em português tem outros sentidos que nos parecem indesejados.

Os dois casos mais complexos deste documento em português foram justamente os das palavras *literacy* e *design* e suas derivações. Por vezes, a ideia foi traduzir a primeira por *alfa-*

betização, mas, na maioria dos casos, estamos tratando de *letramento*, assim como de *letramentos* e *multiletramentos*. O termo se consagrou em português, especialmente o *multiletramentos*, que não encontra uma realização tal como *multialfabetizações*, embora *literacy* possa ser traduzida como *alfabetização*. Já *design* nos pareceu termo ainda mais complexo, e vejamos então: trata-se de uma palavra admitida ao português com sentidos próximos aos de projeto e desenho, no entanto o manifesto a emprega com o intuito declarado de propor uma metalinguagem especializada. Escolhem então a palavra *design* num sentido que em português ainda não encontra uma tradução exata. Por se tratar de termo especializado, optamos pela manutenção de *design* com este sentido que o NLG quer erigir e propor, incluindo palavras da mesma família e igualmente difíceis de traduzir como *designing* e *designed*, expressões que tornam o construto do grupo bastante complexo, em alguns pontos, em especial depois de traduzido.

Design é, portanto, aqui, uma palavra em sentido específico/especializado, à qual o NLG atribui sentido dentro do contexto da pedagogia que propõe para o novo século (eles estavam às vésperas da virada do milênio). A opção por mantê-la e não traduzi-la por *desenho* ou *projeto* também respeitou certa consagração na área ou nos estudos de multiletramentos, daí termos considerado que trocar o termo mais atrapalharia e confundiria do que ajudaria no entendimento da proposta. Ainda outra coisa ocorria: por vezes, caberia a tradução de *design* por *desenho*; outras vezes, melhor seria por *projeto*, o que poderia trazer inconsistência e inespecificidade ao termo em português, num contexto de explícita construção/proposição de uma metalinguagem e de uma pedagogia que se diferenciava do que já ocorria antes dos anos 1990.

Traduzir *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* foi uma tarefa coletiva executada ao longo de quatro meses. Desde o primeiro encontro de nosso curso, esta missão foi discutida por um grupo de professores-pesquisadores disposto a estudar a fundo esse documento e torná-lo de acesso mais amplo. Depois de traduzido e revisado, o documento seguiu para cotejo, conferência e ajustes de ordem terminológica, para, em seguida

chegar ao processo de edição que o tornaria um ebook. A tradução foi feita num arquivo do Google Docs, compartilhado com todas as pessoas inscritas do curso, que acessavam assincronamente o texto, trabalhavam nele quando podiam e discutiam soluções e revisões por muitos canais, em especial os fóruns virtuais da disciplina. Foi, tal como o manifesto, um trabalho a várias mãos, só que empregando ferramentas que provavelmente aqueles dez autores não chegaram a conhecer, enquanto escreviam nos anos 1990. Esta foi uma experiência de tradução que tentou se apropriar justamente das dimensões múltiplas que tínhamos em nosso grupo: subculturais, de linguagem e de mídias. Trata-se, então, de uma tradução oferecida e proposta por um grupo em Belo Horizonte, Minas Gerais, que deseja que esta pedagogia de fato possa ser lida por mais pessoas, para além dos horizontes da língua inglesa, num país que, de maneira geral, tem tratado a educação e as tecnologias sem o devido cuidado, em especial quando pensamos nas conexões entre essas duas coisas, no século XXI.

Juntou-se a nós, neste material, a equipe de colegas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) coordenada pelo prof. dr. Hércules Tolêdo Corrêa. Simultaneamente ao processo da nossa tradução, eles produziam um glossário dos multiletramentos, material fundamental para a familiarização de docentes e pesquisadores com a proposta do New London Group e com muito do que se debate nesse campo. Foi com enorme alegria que nos unimos neste livro, fazendo convergir dois esforços cujo vetor era o mesmo: ampliar o acesso à proposta da pedagogia dos multiletramentos, quem sabe dirimindo dúvidas de colegas e estudantes. Esperamos alcançar um diálogo cada vez mais amplo e qualificado.

Agradecemos a colaboração de Sérgio Karam, tradutor, assim como a de Marcelo Amaral, editor. Também à equipe da LED CEFET-MG, em especial ao Murilo Valente, à Gabriela Oliveira, à Gabrielly Ferreira e à Elinara Santana. Estamos gratos à Ângela Vasconcelos, do projeto Aula Aberta, e, finalmente, nosso agradecimento à atenciosa equipe da *Harvard Educational Review*, especialmente à Laura Clos, e à professora Luciana Azeredo, querida colega do CEFET-MG.

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies:
Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), pp. 60–93.

<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Copyright © 1996. President and Fellows of Harvard College.
Translated and published with permission.

u m a
p e d a g o g i a d o s
multi
letra
mentos
d e s e n h a n d o f u t u r o s s o c i a i s

NEW
LONDON
G R O U P ¹

¹ Esta discussão sobre o futuro da pedagogia do letramento tem a coautoria de:
Courtney Cazden, *Graduate School of Education*, Universidade de Harvard, EUA;
Bill Cope, *National Languages and Literacy Institute of Austrália*, *Centre for Workplace Communication and Culture*, Universidade de Tecnologia, Sydney, e *James Cook University of North Queensland*, Austrália;
Norman Fairclough, *Centre for Language in Social Life*, Universidade de Lancaster, Reino Unido;
James Gee, *Hiatt Center for Urban Education*, Universidade de Clark, EUA;
Mary Kalantzis, *Institute of Interdisciplinary Studies*, *James Cook University of North Queensland*, Austrália;
Gunther Kress, *Institute of Education*, Universidade de Londres, Reino Unido;
Allan Luke, *Graduate School of Education*, Universidade de Queensland, Austrália;
Carmen Luke, *Graduate School of Education*, Universidade de Queensland, Austrália;
Sarah Michaels, *Hiatt Center for Urban Education*, Universidade de Clark, EUA;
Martin Nakata, *School of Education*, *James Cook University of North Queensland*, Austrália.

R e s u m o

Neste artigo, o Grupo de Nova Londres apresenta um panorama teórico sobre as conexões entre o ambiente social em transformação enfrentado por estudantes e professores e uma nova abordagem à pedagogia dos letramentos, a que os autores chamam “multiletramentos”. Eles defendem que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística do mundo de hoje requerem uma concepção mais ampla de letramento do que a descrita nas abordagens tradicionais baseadas na língua. A noção de multiletramentos, segundo os autores, supera as limitações das abordagens tradicionais ao enfatizar que saber lidar com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a vida privada, laboral e cidadã dos estudantes. Os autores sustentam que o uso de abordagens de multiletramentos na pedagogia permitirá aos estudantes alcançar o duplo objetivo da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios.

I N T R O D U Ç Ã O

Se fosse possível definir genericamente a missão da educação, poder-se-ia dizer que seu propósito fundamental é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária. Espera-se que uma pedagogia dos letramentos desempenhe um papel particularmente importante nessa missão. Pedagogia é a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social. Tradicionalmente, a pedagogia do letramento tem significado ensinar e aprender a ler e a escrever as formas padronizadas e oficiais das línguas nacionais destinadas à página impressa. Em outros termos, a pedagogia do letramento tem sido um projeto cuidadosamente restritivo — restrito às formas de linguagem padronizadas, monolínguas, monoculturais e sujeitas a regras.

Neste artigo, tentamos ampliar o entendimento do letramento e do ensino e aprendizagem do letramento para incluir as relações entre uma multiplicidade de *discursos*. Buscamos destacar dois aspectos principais dessa multiplicidade. Primeiramente, gostaríamos de estender a noção e o escopo da pedagogia do letramento para que ela levasse em conta o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e progressivamente globalizadas, bem como a variedade de culturas que se inter-relacionam e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, sustentamos que uma pedagogia do letramento precisa dar conta agora da crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia. Isso inclui a compreensão e o controle competente das formas representacionais que estão se tornando progressivamente significativas na esfera das comunicações em geral, tais como as imagens visuais e sua relação com a palavra escrita — por exemplo, a programação visual na editoração eletrônica ou a interface entre os

sentidos visual e linguístico em publicações multimídia. De fato, este segundo ponto está intimamente relacionado ao primeiro; a proliferação de canais de comunicação e de mídia apoia e expande a diversidade cultural e subcultural. Assim que passamos a focalizar o objetivo de criar condições de aprendizagem para uma plena participação social, o problema das diferenças assume importância crítica. De que maneira nós podemos garantir que as diferenças culturais, de linguagem e de gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? Quais são as implicações dessas diferenças para uma pedagogia do letramento?

Esse ponto das diferenças tornou-se questão principal que, como educadores, agora devemos abordar. E, embora inúmeras teorias e práticas tenham sido desenvolvidas como possíveis respostas, neste momento parece haver uma particular ansiedade sobre como proceder. O que é uma educação adequada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é adequado para todos num contexto dos fatores cada vez mais críticos em termos de diversidade local e conexão global? Enquanto os educadores tentam abordar o contexto da diversidade cultural e linguística por meio da pedagogia do letramento, ouvimos afirmações e contra-afirmações estridentes sobre o politicamente correto, o cânone da grande literatura, a gramática e outros princípios básicos.

A sensação de ansiedade reinante é alimentada em parte pela sensação de que, apesar da boa vontade por parte dos educadores, da expertise profissional e das grandes quantias de dinheiro gastas para desenvolver novas abordagens, ainda existem grandes disparidades nas oportunidades de vida – disparidades que hoje parecem se ampliar ainda mais. Ao mesmo tempo, mudanças radicais estão ocorrendo na natureza da vida pública, comunitária e econômica. Um forte senso de cidadania tem dado lugar à fragmentação local, e as comunidades estão se dividindo em grupos cada vez mais diversos e subculturalmente definidos. A transformação tecnológica e organizacional da vida profissional permite que alguns tenham acesso a estilos de vida de riqueza sem precedentes, enquanto excluem outros, de ma-

neiras que se relacionam cada vez mais aos resultados da educação e do treinamento. Pode muito bem ser que tenhamos de repensar o que estamos ensinando e, em particular, quais novas necessidades de aprendizagem a pedagogia do letramento pode abarcar agora.

Os dez autores deste texto são educadores que se encontraram durante uma semana, em setembro de 1994, em Nova Londres, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia dos letramentos. Os membros do grupo ou tinham trabalhado juntos, ou tinham se alimentado de seus respectivos trabalhos, ao longo de vários anos. As principais áreas de interesse comum ou complementar incluíam a tensão pedagógica entre abordagens de ensino explícitas e imersivas; o desafio da diversidade linguística e cultural; a recente proeminência dos modos e tecnologias da comunicação; e as mudanças nos usos dos textos em espaços de trabalho reestruturados. Quando nos encontramos em 1994, nossa intenção era consolidar e ampliar essas relações a fim de abordar o problema mais amplo dos propósitos da educação, e, neste contexto, o problema específico da pedagogia dos letramentos. Era nossa intenção reunir ideias de diferentes domínios e de diferentes países falantes do inglês. Nossa principal preocupação era a questão das oportunidades de vida na medida em que elas se relacionam com a ordem moral e cultural mais ampla da pedagogia dos letramentos.

Sendo dez pessoas diferentes, trouxemos para esta discussão uma grande variedade de experiências nacionais, de vida e profissionais. Courtney Cazden, dos Estados Unidos, tem uma longa e influente carreira trabalhando temas tais como o discurso da sala de aula, a aprendizagem de língua em contextos multilíngues e, mais recentemente, a pedagogia dos letramentos. Bill Cope, da Austrália, havia produzido currículos que abordavam a diversidade cultural nas escolas e havia pesquisado a pedagogia dos letramentos e as mudanças culturais e discursivas dos ambientes de trabalho. Da Grã-Bretanha, Norman Fairclough, teórico da língua e do discurso social, é particularmente interessado nas mudanças linguísticas e discursivas como parte das transformações sociais e culturais. James Gee, dos Estados Uni-

dos, é um dos principais pesquisadores e teóricos da linguagem e da mente, e da linguagem e das demandas por aprendizagem nos mais recentes espaços de trabalho marcados pelo “capitalismo acelerado” (*fast capitalism*). A australiana Mary Kalantzis tem estado envolvida em projetos experimentais de educação social e de currículos para o letramento e está particularmente interessada na educação para a cidadania. Gunther Kress, da Grã-Bretanha, é mais conhecido por seu trabalho sobre linguagem e aprendizagem, semiótica, letramento visual e os letramentos multimodais, cada vez mais importantes para a comunicação como um todo, particularmente as mídias de massa. Allan Luke, da Austrália, é pesquisador e teórico do letramento crítico, que trouxe a análise sociológica para apoiar o ensino de leitura e escrita. Carmen Luke, também da Austrália, escreveu extensivamente sobre a pedagogia feminista. Sarah Michaels, dos Estados Unidos, tem ampla experiência no desenvolvimento e na pesquisa de programas de aprendizagem em sala de aula em contextos urbanos. Martin Nakata, australiano, tem pesquisado e escrito sobre o problema do letramento de comunidades indígenas.

Criando um contexto para o encontro, havia nossas diferenças de experiência nacional e diferenças de ênfase teórica e política. Por exemplo, precisávamos debater em profundidade tanto a importância da imersão quanto a do ensino explícito; nossos distintos interesses como especialistas em multimídia, letramentos no ambiente de trabalho, diversidade linguística e cultural; e o problema de até que ponto deveríamos nos comprometer com as expectativas de aprendizagem e o ethos das novas formas de organização do espaço de trabalho. Nós nos engajamos nas discussões com base em um genuíno compromisso com a resolução colaborativa de problemas, reunindo uma equipe com diferentes saberes, experiências e posicionamentos, a fim de otimizar a possibilidade de enfrentar com eficiência a complexa realidade das escolas.

Conscientes de nossas diferenças, compartilhamos a preocupação de que nossa discussão talvez não fosse produtiva, no entanto ela foi: *devido* às nossas diferenças combinadas com nosso sentimento de desconforto. Conseguimos concordar a respei-

to do problema fundamental – isto é, que as disparidades nos resultados da educação não pareciam estar melhorando. Concor damos que precisamos voltar à questão mais ampla dos resulta dos sociais da aprendizagem de língua, e que tínhamos, baseado nisso, que repensar as premissas fundamentais de uma peda gogia dos letramentos, a fim de influenciar práticas que darão aos estudantes as habilidades e o conhecimento de que precisam para alcançar suas aspirações. Concordamos que, em cada país anglófono de onde viemos, o que os estudantes precisavam para aprender estava se transformando, e que o principal elemento dessa mudança era que não havia mais um inglês singular, canô nico, que poderia ou deveria ser ensinado. Diferenças culturais e a rápida mudança nos meios de comunicação significavam que a própria natureza do assunto – a pedagogia do letramento – estava mudando radicalmente. Este artigo é o resumo de nossas discussões.

A estrutura deste artigo desenvolveu-se a partir das dis cussões de Nova Londres. Começamos com um programa pre viamente combinado, que consistia em um quadro esquemático de questões-chaves sobre as formas e o conteúdo da pedagogia do letramento. Ao longo de nossa reunião, percorremos esse programa três vezes, destacando pontos difíceis, elaborando a argumentação e adaptando a estrutura esquemática que havia sido proposta originalmente. Um membro da equipe registrou pontos fundamentais, que foram projetados em uma tela para que pudéssemos discutir a formulação de uma argumentação comum. Ao final do encontro, desenvolvemos o esboço, que pos teriormente se tornaria este artigo. Os vários membros do grupo voltaram aos seus respectivos países e instituições e trabalharam de forma independente nas diferentes seções do texto; o rascu nho foi distribuído e modificado; e, finalmente, abrimos o artigo para discussão pública em uma série de apresentações plenárias e pequenos grupos de discussão liderados pela equipe da Quar ta Conferência da Rede Internacional de Pesquisa em Alfabeti zação e Educação (*Fourth International Literacy and Education Rese arch Network Conference*) realizada em Townsville, Austrália, em junho-julho de 1995.

Este artigo é o resultado de um ano de exaustivas discussões, mas de forma alguma é um texto acabado. Nós o apresentamos aqui como um manifesto programático, como uma espécie de ponto de partida, aberto e provisório. Este artigo é um panorama teórico do atual contexto social de aprendizagem e as consequências das mudanças sociais em relação ao conteúdo (o “o quê”) e à forma (o “como”) da pedagogia do letramento. Esperamos que este artigo possa formar a base para um diálogo aberto com colegas educadores em todo o mundo; que possa despertar ideias para possíveis novas áreas de pesquisa; e que possa ajudar a estruturar experiências curriculares que busquem enfrentar nosso ambiente educacional em constante mudança.

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente proeminência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. O que poderíamos denominar “mera alfabetização”² permanece centrado apenas na língua e, geralmente, em uma única forma da língua nacional, que é concebida como um sistema estável baseado em regras tais como o domínio da correspondência entre fonemas e letras. Isso se baseia na suposição de que podemos discernir e descrever seu uso correto. Essa concepção de língua se traduz tipicamente em um tipo mais ou menos autoritário de pedagogia. Uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígene ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à língua do que a “mera alfabetização” jamais seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogo-

gia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais.

Dois pontos principais, então, emergiram em nossas discussões. O primeiro se relaciona à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de sentido significativos, em que o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. Isso é particularmente importante nas mídias de massa, multimídia e em hipermídia eletrônica. Podemos ter motivos para continuar céticos em relação às visões da ficção científica sobre as superinfolias e um futuro próximo em que todos seremos compradores virtuais. No entanto, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem. Quando as tecnologias de produção de sentido estão mudando tão rapidamente, não pode haver um só conjunto de padrões ou habilidades que constituam as finalidades do letramento, por mais que eles sejam ensinados.

Em segundo lugar, decidimos usar o termo “multiletramentos” como meio de focalizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. Lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou aspecto central de nossas vidas privadas, profissional e cidadã. Uma cidadania efetiva e o trabalho produtivo agora exigem interação efetiva usando vários idiomas, múltiplas variedades do inglês e padrões de comunicação que cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais com mais frequência. A diversidade subcultural também se estende ao espectro cada vez maior de registros especializados e variações situacionais na linguagem, sejam elas técnicas, esportivas ou relacionadas a grupos de interesse e afiliação. Quando um dos fatos principais do nosso tempo é a proximidade entre diversidade cultural e linguística, a própria natureza da aprendizagem de línguas mudou.

De fato, essas são questões fundamentais para o nosso futuro. Ao abordá-las, professores alfabetizadores e alunos devem se ver como participantes ativos da mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser *designers*³ ativos – artífices – de fu-

turos sociais. Decidimos começar a discussão com essa questão dos futuros sociais.

Consequentemente, o ponto de partida deste artigo é o formato da mudança social – alterações em nossas vidas profissionais, nossas vidas públicas como cidadãos e privadas como membros de diferentes estilos de vida em comunidade. A questão fundamental é esta: o que essas mudanças significam para a pedagogia do letramento? Nesse contexto, passamos a conceituar o “o quê” da pedagogia do letramento. O conceito-chave que apresentamos é o de *Design*, em relação ao qual tanto somos herdeiros de padrões e convenções ligadas aos sentidos/significados quanto somos *designers* ativos de sentidos. E, como *designers* de sentidos, somos *designers* de futuros sociais – futuros no ambiente de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários. O artigo prossegue discutindo seis componentes do *design* do processo de produção de sentidos: Linguístico, Visual, Auditivo, Gestual, Espacial e Padrões Multimodais, que relacionam os primeiros cinco modos de produção de sentidos entre si. Na última das seções mais importantes, o artigo traduz o “o quê” em um “como”. Quatro componentes pedagógicos são sugeridos: Prática Situada, que se fundamenta na experiência de produção de sentidos em estilos de vida particulares, o domínio público e os espaços de trabalho; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do *Design*; Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos *designs* de sentidos; e a Prática Transformada, na qual os alunos, como produtores de sentidos, tornam-se *Designers* de futuros sociais. No Projeto Internacional de Multiletramentos, em que estamos embarcando, esperamos estabelecer relações de pesquisa colaborativa e programas de desenvolvimento curricular que testem, exemplifiquem, ampliem e retrabalhem as ideias provisoriamente sugeridas neste artigo.

O PRESENTE EM TRANSFORMAÇÃO E OS FUTUROS
PRÓXIMOS: VISÕES PARA O TRABALHO,
A CIDADANIA E OS ESTILOS DE VIDA

As linguagens necessárias para produzir sentidos estão mudando radicalmente em três esferas de nossa existência: a vida profissional, a vida pública (cidadania) e a vida privada (estilos de vida).

Vidas profissionais em transformação

Estamos vivendo um período de dramáticas mudanças econômicas globais, à medida que novas teorias e práticas de negócios e de gestão surgem em todo o mundo desenvolvido. Essas teorias e práticas enfatizam a competição e os mercados centrados em mudanças, flexibilidade, qualidade e nichos distintivos – não os produtos de massa do “velho” capitalismo (Boyett; Conn, 1992; Cross, Feather; Lynch, 1994; Davidow; Malone, 1992; Deal; Jenkins, 1994; Dobyns; Crawford-Mason, 1991; Drucker, 1993; Hammer; Champy, 1993; Ishikawa, 1985; Lipnack; Stamps, 1993; Peters, 1992; Sashkin; Kiser, 1993; Senge, 1991). Toda uma nova terminologia cruza e recruza as fronteiras entre esses novos discursos de negócios e gestão, de um lado, e discursos preocupados com a educação, com a reforma educacional e com a ciência cognitiva, de outro (Bereiter; Scardamalia, 1993; Bruer, 1993; Gardner, 1991; Lave; Wenger, 1991; Light; Butterworth, 1993; Perkins, 1992; Rogoff, 1990). A nova teoria de gestão usa palavras que são muito familiares aos educadores, tais como conhecimento (como em “trabalhador do conhecimento”), aprendizagem (como em “organização de aprendizagem”), colaboração, avaliações alternativas, comunidades de prática, redes e outros (Gee, 1994a). Além disso, os principais termos e interesses de vários discursos pós-modernos e críticos com foco na emancipação, na destruição de hierarquias e no respeito à diversidade (Faigley, 1992; Freire, 1968, 1973; Freire; Macedo, 1987; Gee, 1993; Giroux,

1988; Walkerdine, 1986) encontraram espaço nesses novos discursos de negócios e gestão (Gee, 1994b).

A natureza mutante do trabalho tem sido denominada de “pós-fordismo” (Piore; Sable, 1984) e de “capitalismo acelerado”^a (Gee, 1994b). O pós-fordismo substituiu as antigas estruturas hierárquicas de comando simbolizadas no desenvolvimento de técnicas de produção em massa de Henry Ford e representadas de maneira caricatural por Charlie Chaplin em *Tempos Modernos* – uma imagem de trabalho não qualificado, repetitivo e que dispensa a inteligência na linha de produção industrial. Em vez disso, com o desenvolvimento do *pós-fordismo* ou do capitalismo acelerado, um número cada vez maior de espaços de trabalho vem optando por uma hierarquia mais achatada. Compromisso, responsabilidade e motivação são conquistados com o desenvolvimento de uma cultura de trabalho na qual os membros de uma organização se identificam com sua visão, missão e valores corporativos. As antigas cadeias verticais de comando são substituídas pelas relações horizontais do trabalho em equipe. Uma divisão de trabalho em seus componentes mínimos e pouco qualificados é substituída por trabalhadores “polivalentes” e bem preparados, suficientemente flexíveis para realizar um trabalho complexo e integrado (Cope; Kalantzis, 1995). De fato, nos locais de trabalho de capitalistas acelerados e pós-fordistas mais avançados, as estruturas tradicionais de comando e de controle estão sendo substituídas por relações de pedagogia: orientação, treinamento e organização da aprendizagem (Senge, 1991). Conhecimentos antes considerados disciplinares, especializados e divergentes, tais como pedagogia e gestão, vão ficando agora cada vez mais próximos. Isso significa que, como educadores, temos uma responsabilidade maior de considerar as implicações do que fazemos em relação a uma vida profissional produtiva.

Com uma nova vida profissional, surge uma nova linguagem. Boa parte dessa mudança é o resultado de novas tecnologias, tais como os modos iconográfico, textual e de tela de interagir com máquinas automatizadas; interfaces “amigáveis ao usuário” operam com níveis mais sutis de integração cultural do que interfaces baseadas em comandos abstratos. Mas grande

parte da mudança também é resultado das novas relações sociais de trabalho. Enquanto a velha organização fordista dependia de sistemas de comando claros, precisos e formais, como memorandos escritos e ordens do supervisor, o trabalho em equipe eficaz depende muito mais do discurso informal, oral e interpessoal. Essa informalidade também se traduz em formas escritas híbridas informais e interpessoalmente sensíveis, como o e-mail (Sproull; Kiesler, 1991). Esses exemplos de mudanças revolucionárias na tecnologia e na natureza das organizações produziram uma nova linguagem de trabalho. Todas essas são razões pelas quais a pedagogia do letramento precisa mudar, se quiser ser relevante para as novas demandas da vida profissional, se quiser fornecer a todos os alunos o acesso a um emprego satisfatório.

Mas o capitalismo acelerado também é um pesadelo. Culturas corporativas e seus discursos de familiaridade são mais sutilmente e mais rigorosamente seletivos que a mais desagradável – honestamente desagradável – das hierarquias. A reação à cultura corporativa exige uma assimilação das normas convencionais que só funcionam realmente se alguém já fala a língua da cultura convencional. Se alguém não está se sentindo confortável como um integrante da cultura e dos discursos convencionais, é ainda mais difícil entrar em redes que operam informalmente do que entrar nos antigos discursos de formalidade. Esse é um fator crucial na produção do fenômeno do teto de vidro, o ponto em que as oportunidades de emprego e de promoção cessam abruptamente. E o capitalismo acelerado, apesar de seu discurso de colaboração, cultura e valores compartilhados, é também um mundo vicioso impulsionado pelo mercado mal contido. À medida que refazemos nossa pedagogia do letramento para ser mais relevante para um novo mundo do trabalho, precisamos estar cientes do perigo de que nossas palavras sejam cooptadas pelos discursos impulsionados pela economia e pelo mercado, não importa quão contemporâneos e “pós-capitalistas” possam parecer. A nova literatura do capitalismo acelerado enfatiza a adaptação à mudança constante por meio do pensar e falar por si, da crítica e do empoderamento, da inovação e da criatividade, do pensamento técnico e sistêmico e do aprender a aprender. Todas essas

formas de pensar e agir são veiculadas por discursos novos e emergentes. Esses novos discursos do trabalho podem ser interpretados de duas maneiras muito diferentes – como a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais ou como novos sistemas de controle e exploração da mente. No sentido positivo, por exemplo, a ênfase na inovação e na criatividade pode se encaixar bem com uma pedagogia que vê a linguagem e outros modos de representação como dinâmicos e sendo constantemente refeitos por produtores de sentidos em contextos variados e cambiantes. No entanto, pode muito bem ser que as teorias e as práticas direcionadas ao mercado, mesmo que pareçam humanas, nunca incluirão autenticamente uma visão de sucesso significativo para todos os estudantes. Raramente os proponentes dessas ideias consideram seriamente que elas sejam relevantes para pessoas destinadas a empregos qualificados e de elite. De fato, em um sistema que ainda valoriza resultados sociais muito díspares, nunca haverá espaço suficiente “no topo”. Uma visão autenticamente democrática das escolas deve incluir uma visão de sucesso significativo para todos, uma visão de sucesso que não seja definida exclusivamente em termos econômicos e que inclua uma crítica à hierarquia e à injustiça econômica.

Em resposta às mudanças radicais na vida profissional que estão em curso, precisamos trilhar um caminho cuidadoso que ofereça aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem do trabalho. Mas, ao mesmo tempo, como professores, nosso papel não é simplesmente ser tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e submissos. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de opinar, de negociar e de serem capazes de se envolver criticamente nas condições de suas vidas profissionais.

Na verdade, os objetivos de acesso e engajamento crítico não precisam ser incompatíveis. A questão é: como podemos nos afastar das últimas visões e análises de espaços de trabalho de alta tecnologia, globalizados e culturalmente diversos e relacioná-los a programas educacionais baseados em uma visão ampla de uma vida boa e uma sociedade igualitária? Paradoxalmente,

a nova eficiência requer novos sistemas de motivar as pessoas que podem ser a base para um pluralismo democrático no espaço de trabalho e fora dele. No campo do trabalho, chamamos essa possibilidade utópica de diversidade produtiva, a ideia de que o que parece ser um problema – a multiplicidade de culturas, experiências, maneiras de produzir sentido e de pensar – pode ser explorado como um recurso (Cope; Kalantzis, 1995). A comunicação intercultural e o diálogo negociado de diferentes linguagens e discursos podem ser a base para a participação, o acesso e a criatividade dos trabalhadores, para a formação de redes localmente sensíveis e globalmente extensas que relacionam intimamente as organizações com seus clientes ou fornecedores, e de estruturas de motivação em que as pessoas sentem que seus diferentes repertórios e experiências são genuinamente valorizados. Um tanto ironicamente, talvez, o pluralismo democrático seja possível nos espaços de trabalho pelas mais duras razões comerciais, e a eficiência econômica pode ser uma aliada da justiça social, embora nem sempre seja leal ou confiável. Assim como o trabalho está mudando, a cidadania também está.

Vidas públicas em transformação

Nas últimas duas décadas, reverteu-se a tendência de um século em direção a um estado de bem-estar social intervencionista e expandido. A cidadania, bem como o poder e a importância dos espaços públicos estão diminuindo. O racionalismo econômico, a privatização, a desregulamentação e a transformação de instituições públicas, tais como escolas e universidades, para que operem de acordo com a lógica do mercado são transformações que fazem parte de uma mudança global que coincide com o fim da Guerra Fria. Até a década de 1980, a dinâmica geopolítica global do século XX assumira a forma de uma discussão entre comunismo e capitalismo. Isso acabou se tornando uma discussão sobre o papel do Estado na sociedade, em que o Estado de bem-estar intervencionista era a posição de compromisso do capitalismo. A discussão foi ganha e perdida quando o Bloco Comunista não

foi capaz de fazer frente ao custo crescente das instituições do mundo capitalista. O fim da Guerra Fria representa uma virada histórica, indicativa de que uma nova ordem mundial é um liberalismo que evita o Estado. Em apenas uma ou duas décadas, esse liberalismo prevaleceu globalmente quase sem exceção (Fukuyama, 1992). Aqueles de nós que trabalham na educação financiada pelo Estado ou pela iniciativa privada sabem como é esse liberalismo. A lógica do mercado se tornou uma parte muito maior de nossas vidas.

Em algumas partes do mundo, uma vez que os Estados centralizadores e homogeneizadores fortes praticamente entraram em colapso, os Estados, em todos os lugares, foram reduzidos em seus papéis e responsabilidades. Isso deixou espaço para uma nova política da diferença. Nos piores casos – em Los Angeles, Sarajevo, Cabul, Belfast, Beirute –, a ausência de um Estado eficiente em arbitragens deixou a administração nas mãos de gangues, bandos, organizações paramilitares e facções políticas etnonacionalistas. Na melhor das hipóteses, as políticas de cultura e de identidade assumiram um novo significado. Negociar essas diferenças agora é uma questão de vida ou morte. A luta perene pelo acesso à riqueza, ao poder e aos símbolos de reconhecimento tem sido cada vez mais articulada por meio dos discursos de identidade e de reconhecimento (Kalantzis, 1995).

A escolaridade em geral e a alfabetização em particular eram uma parte central da velha ordem. Os Estados em expansão e intervencionistas dos séculos XIX e XX usaram a escolaridade como uma forma de padronizar as línguas nacionais. No Velho Mundo, isso significou a imposição de padrões nacionais sobre as diferenças dialetais. No Novo Mundo, significou integrar imigrantes e povos indígenas à linguagem “adequada” e padronizada do colonizador (Anderson, 1983; Dewey, 1916/1966; Gellner, 1983; Kalantzis; Cope, 1993a).

Assim como a geopolítica global mudou, o papel das escolas mudou fundamentalmente. As diversidades cultural e linguística são agora questões centrais e críticas. Como resultado, o significado da pedagogia do letramento mudou. A diversidade local e a conexão global significam não apenas que não pode ha-

ver um padrão; também significam que a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou de classe; variações de registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos interculturais híbridos; a troca de código frequentemente encontrada em um texto entre diferentes idiomas, dialetos ou registros; diferentes sentidos visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais. De fato, esta é a única esperança de evitar os conflitos catastróficos relacionados a identidades e espaços que agora parecem estar sempre prontos a explodir.

O declínio do velho sentido monocultural e nacionalista de “cidadão” deixa um espaço vago que deve ser novamente preenchido. Propomos que este espaço seja reivindicado por um pluralismo cidadão. Em vez de Estados que exigem um padrão cultural e linguístico, precisamos de Estados que arbitrem as diferenças. O acesso à riqueza, ao poder e aos símbolos deve ser possível, não importa quais sejam os marcadores de identidade de alguém – como idioma, dialeto e registro. Os Estados devem ser fortes novamente, mas não para impor padrões: eles devem ser fortes como árbitros neutros da diferença, assim como as escolas. E também a pedagogia do letramento. Esta é a base de uma sociabilidade coesa, uma nova cidadania em que as diferenças são utilizadas como recurso produtivo e em que as diferenças são a norma. É a base para o senso pós-nacionalista de propósito comum que agora é essencial para uma ordem global pacífica e produtiva (Kalantzis; Cope, 1993b).

Para tanto, as diversidades cultural e linguística são recursos de sala de aula com a mesma força que são recursos sociais na formação de novos espaços e noções de cidadania. Isso não é apenas para que os educadores possam prestar um melhor “serviço” às “minorias”. Em vez disso, essa orientação pedagógica produzirá benefícios para todos. Por exemplo, haverá um benefício cognitivo para todas as crianças em uma pedagogia dos pluralismos linguístico e cultural, inclusive para crianças *mainstream*. Quando os aprendizes justapõem diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens, eles ganham substantivamente em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e em

sua capacidade de refletir criticamente a respeito dos sistemas complexos e suas interações. Ao mesmo tempo, o uso folclórico da diversidade de símbolos – criando mercadorias étnicas ou outras mercadorias diferenciadas culturalmente para explorar nichos de mercado especializados ou adicionando cores festivas e étnicas às salas de aula – não deve encobrir conflitos reais de poder e de interesse. Somente lidando autenticamente com eles podemos criar, a partir da diversidade e da história, um domínio público novo, vigoroso e igualitário.

O pluralismo cidadão muda a natureza dos espaços cívicos e, com a mudança de significado desses espaços, tudo muda, desde o amplo conteúdo dos direitos e das responsabilidades públicas até os detalhes institucionais e curriculares da pedagogia do letramento. Em vez da cultura central e dos padrões nacionais, o campo da cidadania é um espaço para a negociação de um tipo diferente de ordem social, onde as diferenças são ativamente reconhecidas, onde essas diferenças são negociadas de forma a se complementarem e onde as pessoas têm a chance de expandir seus repertórios culturais e linguísticos para que possam acessar uma gama mais ampla de recursos culturais e institucionais (Cope; Kalantzis, 1995).

Vidas privadas em transformação

Vivemos em um ambiente no qual as diferenças subculturais – de identidade e afiliação – estão se tornando cada vez mais significativas. Gênero, etnia, geração e orientação sexual são apenas alguns dos marcadores dessas diferenças. Para aqueles que anseiam por “padrões”, elas aparecem como evidência de uma fragmentação angustiante da estrutura social. De fato, em certo sentido, é apenas uma mudança histórica em que as culturas nacionais singulares têm menos influência do que antes. Por exemplo, um dos paradoxos dos sistemas de mídia multicanais menos regulamentados é que eles minam o conceito de audiência coletiva e cultura comum em vez de promover o oposto: uma gama crescente de opções subculturais acessíveis e a crescente diver-

gência de discursos especializados e subculturais. Isso significa o fim definitivo do “público” – aquela comunidade imaginária homogênea de Estados-nação democráticos modernos.

No entanto, à medida que as diferenças subculturais se tornam mais significativas, também testemunhamos outro desenvolvimento um tanto contraditório – a crescente invasão de espaços privados pela cultura da mídia de massa, pela cultura global de commodities e pelas redes de comunicação e de informação. As culturas infantis são feitas de narrativas e mercadorias entrelaçadas que cruzam a TV: brinquedos, embalagens de *fast-food*, videogames, camisetas, sapatos, roupas de cama, estojos de lápis e lancheiras (Luke, 1995). Os pais consideram essas narrativas mercantis inexoráveis e os professores descobrem que suas mensagens culturais e linguísticas perdem força e relevância ao competir com essas narrativas globais. Como exatamente negociar esses textos globais invasivos? Em alguns sentidos, a invasão da mídia de massa e o consumismo zombam da diversidade de suas mídias e canais. Apesar de toda a diferenciação subcultural dos nichos de mercado, não é oferecido muito espaço no mercado infantil que reflita a verdadeira diversidade entre crianças e adolescentes.

Enquanto isso, a vida particular está se tornando mais pública à medida que tudo se torna um assunto potencial de discussão na mídia, resultando no que chamamos de “conversacionalização” da linguagem pública. Discursos que antes eram do domínio particular – as complexidades da vida sexual de figuras públicas, discussão de memórias reprimidas de abuso infantil – agora são despudoradamente tornados públicos. Em alguns sentidos, isso é um desenvolvimento muito positivo e importante na medida em que essas são questões frequentemente importantes que precisam de uma divulgação. A conversacionalização difundida da linguagem pública, no entanto, envolve a simulação institucionalmente motivada da linguagem conversacional e das personas e relações da vida cotidiana. A vida profissional está sendo transformada para operar de acordo com metáforas que antes eram distintamente privadas, como gerenciamento por “cultura”, equipes dependentes de discursos interpessoais e

relações paternalistas de orientação. Muito disso pode ser considerado cínico, manipulador, invasivo e explorador, visto que os discursos da vida particular e da comunidade são apropriados para servir a fins comerciais e institucionais. Em outras palavras, este é um processo que destrói em parte a autonomia dos estilos de vida particular e comunitário.

O desafio é disponibilizar espaço para que diferentes estilos de vida – espaços para a vida comunitária onde significados locais e específicos possam ser construídos – possam prosperar. Os novos canais de multimídia e hipermídia podem e, às vezes, fornecem aos membros de subculturas a oportunidade de encontrarem suas próprias vozes. Essas tecnologias têm o potencial de permitir maior autonomia para diferentes estilos de vida, por exemplo, televisão multilíngue ou a criação de comunidades virtuais por meio do acesso à internet.

Porém, quanto mais diversos e vibrantes esses estilos de vida se tornam e quanto maior o espectro das diferenças, menos claramente delimitados os diferentes estilos de vida parecem ser. A palavra “comunidade” é frequentemente usada para descrever as diferenças que agora são tão críticas – a comunidade ítalo-americana, a comunidade gay, a comunidade empresarial e assim por diante – como se cada uma dessas comunidades tivesse limites bem definidos. À medida que os estilos de vida se tornam mais divergentes nos novos espaços públicos de pluralismo cidadão, suas fronteiras tornam-se mais evidentemente complexas e sobrepostas. A crescente divergência entre os estilos de vida e a crescente importância das diferenças são responsáveis pela indefinição de suas fronteiras. Quanto mais autônomos os estilos de vida se tornam, mais movimento pode haver: pessoas entrando e saindo, estilos de vida inteiros passando por grandes transições, negociação mais aberta e produtiva de diferenças internas, ligações e alianças externas mais livres.

Como as pessoas são simultaneamente membros de vários estilos de vida, suas identidades têm várias camadas que estão em relação complexa umas com as outras. Nenhuma pessoa é membro de uma única comunidade. Em vez disso, elas são membros de comunidades múltiplas e sobrepostas – comunidades de

trabalho, de interesse e afiliação, de etnia, de identidade sexual e assim por diante (Kalantzis, 1995).

Diferenças de linguagem, discurso e registro são marcadores de diferenças no estilo de vida. À medida que os estilos de vida se tornam mais divergentes e suas fronteiras mais borradas, o fato central da linguagem torna-se a multiplicidade de sentidos e sua interseção contínua. Assim como existem múltiplas camadas para a identidade de todos, existem múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados. Precisamos ser proficientes ao negociar os muitos estilos de vida que habitam cada um de nós e os muitos estilos de vida que encontramos em nossa vida cotidiana. Isso cria um novo desafio para a pedagogia do letramento. Em suma, este é o mundo que a pedagogia do letramento agora precisa abordar:

	Realidades em transformação		Desenhando futuros sociais
<i>Vidas profissionais</i>	Capitalismo acelerado / Pós-fordismo	->	Diversidade produtiva
<i>Vidas públicas</i>	Declínio do pluralismo público	->	Pluralismo cidadão
<i>Vidas privadas</i>	Invasão do espaço privado	->	Estilo de vida multicamadas

O Q U E A S E S C O L A S F A Z E M E

O que podemos fazer nas escolas

As escolas sempre desempenharam um papel crucial na determinação das oportunidades de vida dos estudantes. Elas regulam o acesso às ordens do discurso – a relação dos discursos em um espaço social específico – e ao capital simbólico – sentidos simbólicos que têm circulação no acesso ao emprego, poder político e reconhecimento cultural. Elas fornecem acesso a um

mundo de trabalho ordenado hierarquicamente; elas moldam suas cidadanias; elas fornecem um suplemento aos discursos e atividades de comunidades e estilos de vida particulares. Como esses três domínios principais da atividade social mudaram, os papéis e as responsabilidades das escolas precisam mudar.

A escolarização institucionalizada desempenhou tradicionalmente a função de disciplinar e capacitar pessoas para áreas de trabalho industriais regulamentadas, auxiliando na formação do caldeirão de cidadãos nacionais homogêneos e suavizando as diferenças herdadas entre estilos de vida. Isso é o que Dewey (1916-1966) chamou de função assimilatória da escolarização, a função de homogeneizar as diferenças. Agora, a função das salas de aula e da aprendizagem é, em alguns sentidos, inversa. Cada sala de aula irá inevitavelmente reconfigurar as relações de diferença local e global que agora são tão importantes. Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades – interesses, intenções, compromissos e propósitos – que os alunos trazem ao processo de aprendizado. O currículo agora precisa se entrelaçar com diferentes subjetividades e seus inerentes linguagens, discursos e registros e usá-los como um recurso de aprendizagem.

Essa é a base necessária para uma pedagogia que abra possibilidades de maior acesso. O perigo do pluralismo simplificador e caricato é que ele vê as diferenças como imutáveis e as deixa fragmentadas. Visto que as diferenças são agora uma questão central, predominante, o núcleo ou a tendência dominante mudou. Na medida em que não pode haver uma língua e cultura nacional, universal, padrão, existem novos padrões universais na forma de diversidade produtiva, pluralismo cidadão e estilos de vida multicamadas.

Essa é a base para uma pedagogia de acesso transformada – acesso ao capital simbólico com um valor real nas realidades emergentes de nosso tempo. Tal pedagogia não envolve sobrecrever as subjetividades existentes com a língua da cultura dominante. Esses antigos significados de “acesso” e “mobilidade” são a base para modelos de pedagogia que partem da ideia de que

culturas e línguas diferentes das predominantes representam um déficit. No entanto, na realidade emergente, ainda existem déficits reais, como a falta de acesso ao poder social, à riqueza e a símbolos de reconhecimento. O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades. Essa deve ser a base de uma nova norma.

A transformação das escolas e do letramento escolar é, ao mesmo tempo, uma questão muito ampla e específica, uma parte crítica de um projeto social mais abrangente. No entanto, há um limite para o que as escolas podem alcançar sozinhas. A questão ampla é: o que contará para o sucesso no mundo do futuro iminente, um mundo que pode ser imaginado e alcançado? A questão mais estrita é: como podemos transformar gradativamente os resultados alcançáveis e adequados da escolaridade? Como podemos complementar o que as escolas já fazem? Não podemos refazer o mundo por meio da escolarização, mas podemos favorecer uma visão por meio da pedagogia que cria no microcosmo um conjunto transformador de relações e possibilidades de futuros sociais, uma visão que é vivida nas escolas. Isso pode envolver atividades como a simulação de relações de trabalho com colaboração, comprometimento e envolvimento criativo; usar a escola como local para acesso e aprendizagem de mídia de massa; resgatar o espaço público de cidadania escolar para diversas comunidades e discursos; e criar comunidades de aprendizes diversificadas e que respeitem a autonomia dos estilos de vida.

No restante deste artigo, desenvolvemos a noção de pedagogia como *design*. Nosso objetivo é discutir a proposição de que o *currículo é um projeto para futuros sociais* e debater a forma geral desse projeto à medida que complementamos a pedagogia do letramento nas maneiras indicadas pela noção de multiletramentos. Nesse sentido, este artigo não tem orientação prática imediata: é mais da natureza de um manifesto programático. O apelo à praticidade é frequentemente mal interpretado, na medida em que desloca o tipo de discussão fundacional que temos aqui. Há outro sentido, entretanto, em que a discussão nesse nível é eminentemente prática, embora de uma maneira muito

geral. Diferentes concepções de educação e sociedade levam a formas muito específicas de currículo e pedagogia, que por sua vez incorporam designs de futuros sociais. Para alcançar isso, precisamos nos engajar em um diálogo crítico com os conceitos centrais do capitalismo acelerado, das formas pluralistas emergentes de cidadania e dos diferentes estilos de vida. Esta é a base para um novo contrato social, uma nova comunidade.

O “o quê” da pedagogia dos multiletramentos

Em relação ao novo ambiente da pedagogia do letramento, precisamos resgatar duas questões fundamentais: o “o quê” da pedagogia do letramento, ou o que os estudantes precisam aprender; e o “como” da pedagogia do letramento, ou o espectro das relações de aprendizagem adequadas.

Designs de sentido

Ao abordar a questão do “o quê” da pedagogia do letramento, propomos uma metalinguagem dos multiletramentos baseada no conceito de “design”. O Design tornou-se central para inovações no universo do trabalho, bem como para reformas escolares no mundo contemporâneo. Professores e gestores são vistos como designers de processos e ambientes de aprendizagem, e não como chefes que ditam o que seus subordinados devem pensar e fazer. Além disso, algumas pessoas têm argumentado que a pesquisa educacional deveria tornar-se uma ciência baseada em design, estudando como diferentes planos curriculares, projetos pedagógicos e formatos de sala de aula motivam e alcançam diferentes tipos de aprendizagem. Do mesmo modo, os gestores escolares têm suas próprias concepções de design, estudando como a gestão e as teorias empresariais podem ser postas em prática e continuamente ajustadas e pensadas na prática. A noção de design conecta-se poderosamente com o tipo de inteligência criativa de que os melhores profissionais necessitam para poderem, continuamente, redesenhar suas atividades no ato da

prática. Também se associa à ideia de que a aprendizagem e a produtividade são resultados de designs (estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos.

Decidimos também utilizar a expressão design para descrever as formas de sentido porque o termo está livre de associações negativas para os professores como, por exemplo, o termo “gramática”. Trata-se de um conceito suficientemente rico para fundar um currículo linguístico e uma pedagogia. O termo tem também uma feliz ambiguidade: pode identificar tanto a estrutura organizacional (ou morfologia) dos produtos quanto o processo de criação. Expressões como “o design de um carro” ou “o design de um texto” podem ter os dois sentidos: o modo como é – foi – projetado ou o processo de design dele. Propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo a utilização da linguagem para produzir ou consumir textos, como uma questão de Design envolvendo três elementos: Designs Disponíveis, Designing⁵ e o Redesign. Juntos, esses três elementos enfatizam que a produção de sentidos é um processo vivo e dinâmico, e não algo regido por regras estáticas.

Essa estrutura é baseada numa teoria específica do discurso. Ela entende a atividade semiótica como uma aplicação criativa e uma combinação de convenções (recursos – Designs Disponíveis) que, no processo de Design, transforma ao mesmo tempo que reproduz essas convenções (Fairclough, 1992 a 1995). Aquilo que determina (Designs Disponíveis) e o processo ativo de determinação (Designing, que cria Redesigns) estão em constante tensão. Essa teoria enquadra-se bem na visão da vida e dos sujeitos sociais em sociedades em rápida mudança e culturalmente diversas que descrevemos anteriormente.

Designs Disponíveis

Designs Disponíveis – os recursos para o Design – incluem as “gramáticas” de vários sistemas semióticos: as gramáticas das línguas e as gramáticas de outros sistemas semióticos, tais como cinema, fotografia ou gramática gestual. Os Designs Disponíveis também incluem “ordens do discurso” (Fairclough, 1995). Uma

ordem do discurso é o conjunto estruturado de convenções associadas à atividade semiótica (incluindo o uso da língua) num determinado espaço social – uma sociedade específica ou uma instituição específica, como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços menos estruturados da vida comum, agrupados na noção de diferentes modos de vida. Uma ordem do discurso é um conjunto de discursos socialmente produzidos, interligados e interagindo de forma dinâmica. Trata-se de uma configuração específica dos elementos do Design. Uma ordem do discurso pode ser vista como uma configuração particular de tais elementos. Pode incluir uma mistura de diferentes sistemas semióticos – por exemplo, sistemas semióticos visuais e auditivos em combinação com a língua constituem a ordem do discurso da televisão. Outro exemplo pode envolver as gramáticas de várias línguas – as ordens do discurso de diferentes escolas.

A ordem do discurso tem como objetivo apreender a maneira como diferentes discursos se relacionam (conversam) entre si. Deste modo, o discurso das gangues afro-americanas de Los Angeles está historicamente relacionado com o discurso da polícia da cidade. Os discursos de ambos e outros discursos semelhantes moldam-se e são moldados uns pelos outros. Para dar outro exemplo, considere-se as relações históricas e institucionais entre o discurso da biologia e o discurso do fundamentalismo religioso. As escolas são espaços especialmente importantes em que um conjunto de discursos se relacionam entre si – discursos disciplinares, discursos de ser professor (cultura do professor), discurso de ser estudante (de diferentes tipos), discursos comunitários, étnicos, de classe e discursos da esfera pública envolvendo negócios e governo, por exemplo. Cada discurso envolve produção, reprodução e transformação de diferentes tipos de pessoas. Existe diversidade entre afro-americanos, professores, crianças, estudantes, policiais e biólogos. O mesmo indivíduo pode ser uma pessoa diferente em lugares e momentos distintos. Diferentes tipos de pessoas conectam-se por meio dos discursos entrecruzados que constituem as ordens do discurso.

No âmbito das ordens do discurso existem convenções específicas dos Designs – Disponíveis – que assumem a forma de

discursos, estilos, gêneros, dialetos e vozes, para citar algumas das principais variáveis. Um discurso é uma configuração do conhecimento e das suas formas habituais de expressão, que representa um conjunto específico de interesses. Ao longo do tempo, por exemplo, as instituições produzem discursos – ou seja, as suas configurações de conhecimento. *Estilo* é a configuração de todas as expressões semióticas de um texto em que, por exemplo, a linguagem pode estar relacionada com o layout e a programação visual. Os *gêneros* são formas de texto ou organização textual que surgem de configurações sociais específicas ou das relações específicas dos participantes de uma interação. Refletem os objetivos dos participantes num dado tipo de interação. Numa entrevista, por exemplo, o entrevistador quer algo, o entrevistado quer algo mais, e o gênero da entrevista reflete isso. Os *dialetos* podem ser relacionados com a região ou a idade. A *voz* é mais individual e pessoal, incluindo, evidentemente, muitos fatores discursivos e genéricos.

O conceito abrangente de ordens do discurso é necessário para enfatizar que, no *designing* de textos e interações, as pessoas recorrem sempre a sistemas de prática sociolinguística, bem como a sistemas gramaticais. Esses sistemas podem não ser tão clara ou rigidamente estruturados como a palavra “sistema” sugere, mas existem sempre alguns pontos comuns de orientação quando agimos semioticamente. Os Designs Disponíveis também incluem outro elemento: a experiência linguística e discursiva das pessoas envolvidas no *designing*, na qual um momento de *designing* flui continuamente como as histórias particulares dos membros envolvidos. Podemos referir-nos a isso como o contexto intertextual (Fairclough, 1989), que liga o texto que está sendo criado a uma ou mais cadeias (“redes”) de textos passados.

Designing

O processo de modelagem do sentido emergente envolve reapresentação e recontextualização. Isso nunca é simplesmente uma repetição dos Designs Disponíveis. Cada momento da produção

de sentidos envolve a transformação dos recursos de sentido disponíveis. Ler, ver e ouvir são todas instâncias do Designing.

Segundo Halliday (1978), um profundo princípio organizacional nas gramáticas das línguas humanas é a distinção entre macrofunções da linguagem, que são as diferentes funções dos Designs Disponíveis: funções ideacionais, interpessoais e textuais. Essas funções produzem distintas expressões de sentido. A função ideacional trata do “conhecimento” e a função interpessoal trata das “relações sociais”. Quanto às ordens do discurso, a inter-relação generativa dos discursos num contexto social, os seus gêneros constituintes podem ser parcialmente caracterizados em termos das relações sociais específicas e posições pessoais que articulam, enquanto que os discursos são conhecimentos específicos (construções do mundo) articulados com posições específicas do sujeito.

Qualquer atividade semiótica – qualquer Designing – funciona simultaneamente sobre e com essas facetas dos Designs Disponíveis. O Designing reproduzirá mais ou menos normativamente, ou transformará mais ou menos radicalmente, os conhecimentos dados, as relações sociais e identidades, dependendo das condições sociais sob as quais o Design ocorre. Mas nunca irá simplesmente reproduzir os Designs Disponíveis. O Designing transforma o conhecimento ao produzir novas construções e representações da realidade. Através da co-gestão de Designs, as pessoas transformam suas relações umas com as outras e assim transformam-se a si mesmas. Esses não são processos independentes. Configurações de indivíduos, relações sociais e conhecimentos são trabalhados e transformados (Designing) no processo de designing. As configurações, preexistentes e novas, são sempre provisórias, embora possam atingir um elevado grau de permanência. A transformação é sempre uma nova utilização de velhos materiais, uma rearticulação e recombinação dos recursos dos Designs Disponíveis.

A noção de Design reconhece a natureza iterativa da produção de sentidos, recorrendo aos Designs Disponíveis para criar padrões de sentidos que são parcialmente previsíveis em seus contextos. É por isso que o Redesigning traz em si certo ar de

familiaridade. No entanto, há algo inevitavelmente único em cada enunciado. A maioria dos parágrafos escritos são únicos, nunca construídos exatamente dessa forma antes e – exceto pela cópia ou pela improbabilidade estatística – nunca mais devem ser construídos dessa forma novamente. Do mesmo modo, há algo irredutivelmente único na voz de cada pessoa. O Designing sempre envolve a transformação dos Designs Disponíveis; sempre envolve fazer novo uso de materiais antigos.

É importante frisar que ouvir e falar, ler e escrever são atividades produtivas, formas de designing. Ouvintes e leitores encontram textos como designs disponíveis. Eles também se valem de sua experiência de outros designs disponíveis como um recurso para criar novos significados a partir dos textos que encontram. A sua leitura e escuta são em si uma produção (um Designing) de textos (embora textos para si, não textos para outros) com base em seus próprios interesses e experiências de vida. E sua escuta e leitura, por sua vez, transformam os recursos que receberam na forma de Designs disponíveis em Redesigned.

Redesigned

O resultado do Designing gera um novo significado, algo por meio do qual os produtores de sentidos se recriam. Nunca é uma reformulação ou uma simples recombinação de Designs Disponíveis. O Redesigned pode ser variavelmente criativo ou reprodutivo em relação aos recursos para a produção de sentidos existentes nos Designs Disponíveis. Mas não é uma simples reprodução (como o mito das normas e da pedagogia da transmissão nos faria acreditar), nem é simplesmente criativo (como os mitos da originalidade individual e da voz pessoal nos fariam crer). Como a instância em que estão em jogo os recursos culturais e as subjetividades únicas, o Redesigned fundamenta-se em padrões de sentido histórica e culturalmente herdados. Ao mesmo tempo, é produto único do agenciamento humano: sentido transformado. E, por sua vez, o Redesigned torna-se um novo Design Disponível, um novo recurso produtor de sentidos.

Além disso, por meio dos processos do Design, os produtores de sentido se recriam. Reconstróem e renegociam suas identidades. O Redesigned não apenas foi construído ativamente, mas também é uma evidência das maneiras como a intervenção ativa no mundo, que é o Designing, transformou o próprio designer.

Designs de sentidos

Designs de sentidos	
<i>Designs disponíveis</i>	Recursos para produção de sentidos; designs Disponíveis para produção de sentidos
<i>Designing</i>	O trabalho desenvolvido sobre/com os designs Disponíveis no processo semiótico
<i>Redesigned</i>	Os recursos reproduzidos e transformados por meio do designing

Dimensões da produção de sentidos

Professores e alunos precisam de uma linguagem para descrever os sentidos que são representados nos Designs Disponíveis e no Redesigned. Em outras palavras, eles precisam de uma metalinguagem – ou seja, uma linguagem para falar sobre linguagem, imagens, textos e interações na produção de sentidos.

Um dos objetivos do Projeto Internacional dos Multiletramentos, iniciado e planejado durante a reunião de Nova Londres e entrando agora em uma fase de pesquisa colaborativa e experimentação de currículo, é desenvolver uma gramática funcional e educacionalmente acessível; isto é, uma metalinguagem que descreva o sentido em diferentes ambientes. Estes incluem o textual e o visual, assim como as relações multimodais entre os diferentes processos de produção de sentidos que agora são tão fundamentais nos textos da mídia impressa quanto nos textos multimídia eletrônicos.

Qualquer metalinguagem a ser utilizada em um currículo escolar tem de atender a alguns critérios rígidos. Deve ser ca-

paz de fundamentar análises críticas sofisticadas da linguagem e de outros sistemas semióticos, e, ao mesmo tempo, não fazer exigências impraticáveis aos conhecimentos do professor e do aprendiz, e não evocar imediatamente as aversões, muitas vezes justificadas e acumuladas, dos professores em relação ao formalismo. O último ponto é crucial, pois os professores devem estar motivados a trabalhar com a metalinguagem.

Uma metalinguagem também precisa ser bastante flexível e aberta. Ela deve ser vista como uma caixa de ferramentas para trabalhar em atividades semióticas, não como um formalismo a ser a elas aplicado. Devemos nos sentir à vontade com conceitos confusos e/ou sobrepostos. Professores e alunos devem ser capazes de escolher e selecionar a partir das ferramentas oferecidas. Eles também devem sentir-se livres para modelar suas próprias ferramentas. A flexibilidade é muito importante porque a relação entre categorias descritivas e analíticas e a prática é, por natureza, mutável, provisória, insegura e relativa aos contextos e propósitos da análise.

Além disso, o objetivo principal da metalinguagem deve ser identificar e explicar as diferenças entre textos, e relacioná-las aos contextos culturais e às situações em que atuam. A metalinguagem não deve impor regras, estabelecer padrões de correção ou privilegiar certos discursos para “capacitar” os estudantes.

A metalinguagem que estamos sugerindo para analisar o Design de sentidos com relação às ordens do discurso inclui termos-chaves como “gêneros” e “discursos”, e uma série de conceitos relacionados tais como vozes, estilos e provavelmente outros (Fairclough, 1992a; Kress, 1990; van Leeuwen, 1993). Informalmente, podemos perguntar a respeito de qualquer Designing: quais são as regras do jogo? E qual é a perspectiva?

“As regras do jogo” nos apontam na direção do propósito e da noção de gêneros do discurso. Às vezes as regras do jogo podem ser especificadas em termos de um gênero bem definido e socialmente marcado, como a liturgia da igreja; às vezes não há uma categoria genérica clara. A atividade semiótica e os textos que ela gera normalmente misturam gêneros (por exemplo, consultas entre médico e paciente, que são em parte como exames

médicos e em parte como sessões de aconselhamento, ou mesmo conversas informais).

Na tentativa de caracterizar as regras do jogo e o gênero do discurso, devemos partir do contexto social, do ambiente institucional e das relações e das práticas sociais em que os textos estão inseridos. O gênero é um aspecto intertextual de um texto. Ele mostra como o texto se liga a outros textos no contexto intertextual, e como ele pode ser semelhante em alguns aspectos a outros textos utilizados em contextos sociais similares, e suas conexões com outros tipos de texto na(s) ordem(ns) do discurso. Mas o gênero é apenas um dos vários aspectos intertextuais de um texto, e precisa ser usado em conjunto com outros aspectos, especialmente com os discursos.

Um *discurso* é uma construção de algum aspecto da realidade de um ponto de vista específico, de um ângulo específico, em termos de interesses específicos. Como substantivo abstrato, o discurso chama a atenção para o uso da linguagem como uma faceta da prática social que é moldada – e molda – pelas ordens culturais do discurso, bem como pelos sistemas linguísticos (gramáticas). Como substantivo contável (discursos no plural em vez de discurso genérico), ele chama a atenção para a diversidade de construções (representações) de vários domínios da vida e experiências associadas a diferentes vozes, posições e interesses (subjetividades). Novamente, alguns discursos são claramente demarcados e têm nomes convencionais na cultura (por exemplo, discursos feministas, político-partidários ou religiosos), enquanto outros são muito mais difíceis de serem identificados. As caracterizações intertextuais dos textos, em termos de gêneros e discursos, são melhor consideradas como aproximações provisórias, pois são interpretações culturais de textos que dependem da sensibilidade difusa porém operacionalmente adequada do analista em relação à cultura e também aos conhecimentos especializados.

Elementos do design

Uma das principais ideias que fundamentam a noção de multiletramentos é a crescente complexidade e inter-relação dos diversos modos de produção de sentidos. Identificamos seis grandes áreas para as quais são requeridas gramáticas funcionais – as metalinguagens que descrevem e explicam os padrões de sentido: Design Linguístico, Design Visual, Design Sonoro, Design Gestual, Design Espacial e Design Multimodal. O Design Multimodal é de uma ordem diferente dos outros cinco modos de produção de sentidos; ele representa os padrões de interconexão entre os outros modos. Utilizamos a palavra “gramática” num sentido positivo, como uma linguagem especializada que descreve padrões de representação. Em cada caso, nosso objetivo é apresentar não mais do que dez elementos principais do Design.

Design linguístico

A metalinguagem que propomos utilizar para descrever o Design Linguístico tem o objetivo de concentrar nossa atenção nos recursos de representação. Esta metalinguagem não é uma categoria de habilidades mecânicas, como é comumente usada nas gramáticas para uso educacional, nem deve servir de base para uma crítica ou reflexão avulsa. Ao contrário, a noção de Design enfatiza o potencial produtivo e inovador da linguagem como um sistema de produção de sentido. Esta é uma ação, uma descrição geradora da linguagem como um meio de representação. Como argumentamos anteriormente, tal orientação, tanto para o meio social quanto para o texto, será um requisito essencial para as economias e sociedades do presente e do futuro. Será também essencial para a produção de determinados tipos de subjetividade democrática e participativa. Os elementos do Design Linguístico que estamos desenvolvendo ajudam a descrever os recursos de representação que estão disponíveis, os vários sentidos que esses recursos terão, se forem utilizados em um contexto específico, e o potencial inovador de reformular esses recursos em relação aos objetivos sociais.

Considere este exemplo: “As taxas de mortalidade por câncer de pulmão estão claramente associadas ao aumento do tabagismo” e “Tabagismo causa câncer”. A primeira frase pode significar o que a segunda significa, embora também possa significar muitas outras coisas. A primeira frase é mais explícita em alguns aspectos do que a segunda (por exemplo, referência ao câncer de pulmão), e menos explícita em outros aspectos (por exemplo, “associado a” versus “causa”). A gramática foi empregada para projetar dois mecanismos diferentes. Cada frase é utilizável em discursos diferentes. Por exemplo, a primeira é uma forma típica nas ciências sociais e até mesmo nas ciências duras. A segunda é uma forma típica da discussão na área de saúde pública. A gramática precisa ser vista como uma gama de escolhas que se faz ao projetar a comunicação para fins específicos, incluindo um maior agenciamento de aspectos não verbais. Entretanto, essas escolhas precisam ser vistas não apenas como uma questão de estilo ou intenção individual, mas como intrinsecamente ligadas a diferentes discursos com seus interesses e relações de poder mais amplos.

Nossa metalinguagem sugerida para analisar os designs da língua é construída com base em uma lista de elementos textuais altamente seletiva, que a experiência tem mostrado ser particularmente digna de atenção (ver também Fowler, Hodge, Kress, Trent, 1979; Fairclough, 1992a). A tabela a seguir lista alguns termos-chaves que podem ser incluídos como metalinguagem do Design Linguístico. É provável que outras características textuais potencialmente significativas sejam mencionadas de tempos em tempos, mas pensamos que a facilidade em utilizar os elementos listados constitui uma base substancial, embora limitada, para uma consciência crítica da linguagem.

Examinaremos dois deles agora a fim de ilustrar nossa noção de Design Linguístico: a nominalização e a transitividade. A *nominalização* envolve o uso de uma frase para compactar uma grande quantidade de informações, algo como a maneira como um compactador de lixo funciona. Após a compactação, não se pode dizer o que foi compactado. Considere a expressão: “Taxas de morte por câncer de pulmão”. Essas “taxas” se referem às pes-

soas que morrem de câncer de pulmão ou aos pulmões que morrem de câncer? Não se pode saber isso, a menos que tenhamos conhecimento prévio sobre essa discussão. As nominalizações são usadas para compactar informações – conversas inteiras – que supomos que as pessoas (ou pelo menos os “especialistas”) conheçam. Elas são indicações para quem “está no jogo” e, conseqüentemente, também para manter as pessoas fora dele.

A *transitividade* indica quanto de agenciamento e de efeito se deseja em uma frase. “João golpeou Maria” tem mais efeito (sobre Maria) do que “João atingiu Maria”, e “João golpeou Maria” tem mais agência do que “Maria foi golpeada”. Uma vez que nós humanos relacionamos agência e efeito com responsabilidade e culpa em muitos domínios (discursos), estas não são apenas questões de gramática. São maneiras de utilizar a linguagem para se envolver em ações como culpar, evitar culpa ou comparar certas coisas com outras.

Alguns elementos do Design Linguístico

<i>Emissão</i>	Características de entonação, ênfase, ritmo, sotaque, etc.
<i>Vocabulário e metáfora</i>	Inclui colocação, lexicalização e sentido da palavra.
<i>Redesigned</i>	A natureza do engajamento do produtor com a mensagem em uma oração.
<i>Transitividade</i>	Os tipos de processo e os participantes da oração. Vocabulário e metáfora, escolha de palavras, posicionamento e sentido.
<i>Nominalização de processos</i>	Transformar ações, qualidades, avaliações ou conexão lógica em substantivos ou estados de ser e estar (por exemplo, “avaliar” torna-se “avaliação”; “poder” torna-se “habilidade”).
<i>Estruturas de informação</i>	Como a informação é apresentada em orações e sentenças.
<i>Relações de Coerência Local</i>	Coesão entre orações e relações lógicas entre as orações (por exemplo, incorporação, subordinação).
<i>Relações de Coerência Global</i>	As propriedades organizacionais gerais dos textos (por exemplo, gêneros).

Designs para outros modos de produção de sentido

Os modos de significação além do Linguístico são cada vez mais importantes, incluindo Visuais (imagens, layout de página, formatos de tela); áudio (música, efeitos sonoros); Gestuais (linguagem corporal, sensualidade); Espaciais (os significados dos espaços ambientais, espaços arquitetônicos); e Multimodais. Dos modos de significação, o Multimodal é o mais significativo, pois relaciona todos os outros modos em conexões notavelmente dinâmicas. Por exemplo, as imagens dos meios de comunicação de massa relacionam o linguístico ao visual e ao gestual de maneiras intrincadas. Ler a mídia de massa apenas por seus significados linguísticos não é suficiente. As revistas empregam gramáticas visuais muito diferentes de acordo com seu conteúdo social e cultural. O roteiro de um seriado como “Roseanne” não teria nenhuma das qualidades do programa se você não tivesse uma “sensibilidade” para seus significados gestuais, sonoros e visuais únicos. Um script sem esse conhecimento permitiria apenas uma leitura muito limitada. Da mesma forma, uma visita a um shopping center envolve muito texto escrito. No entanto, um envolvimento prazeroso ou crítico com o shopping envolverá uma leitura multimodal, que inclui não apenas o design linguístico, mas uma leitura espacial da arquitetura do shopping, e a localização e o sentido dos signos escritos, logotipos e iluminação. O McDonald’s tem assentos duros – para mantê-lo em movimento. Os cassinos não têm janelas ou relógios – para eliminar indicadores tangíveis da passagem do tempo. Esses são sentidos espaciais e arquitetônicos profundamente importantes, cruciais para a leitura de Designs Disponíveis e para o Designing de futuros sociais.

Em um sentido profundo, toda produção de sentido é multimodal. Todo texto escrito também é organizado visualmente. A editoração eletrônica valoriza o design visual e espalha a responsabilidade pelo visual de maneira muito mais ampla do que acontecia quando a escrita e o layout da página eram atividades distintas. Portanto, um projeto de escola pode e deve ser devidamente avaliado com base no design visual, linguístico e em suas

relações multimodais. Para dar outro exemplo, a linguagem falada é uma questão de design de áudio tanto quanto é uma questão de design linguístico entendido como relações gramaticais.

Os textos são produzidos usando a gama de escolhas historicamente disponíveis entre os diferentes modos de produção de sentidos. Isso implica uma preocupação com as ausências nos textos, bem como com as presenças: “Por que não isso?” bem como “Por que isso?” (Fairclough, 1992b). O conceito de Design enfatiza as relações entre os modos de significação recebidos (Designs Disponíveis), a transformação desses modos de produção de sentido em seu uso híbrido e intertextual (Designing) e seu subsequente status a ser lido (O Redesigned). A metalinguagem da produção de sentido se aplica a todos os aspectos deste processo: como as pessoas são posicionadas pelos elementos dos modos de produção de sentido disponíveis (Designs disponíveis), como os autores, em alguns sentidos importantes, têm a responsabilidade de estar conscientemente no controle da transformação de sentidos (Designing) e como os efeitos de sentido, a sedimentação do sentido, tornam-se parte do processo social (O Redesigned).

Obviamente, a extensão da transformação dos Designs Disponíveis em Redesigned como resultado do Designing pode variar muito. Às vezes, os produtores de sentidos reproduzirão os Designs Disponíveis na forma de Redesigned de maneira mais próxima do que em outras ocasiões – um formulário em vez de uma carta pessoal ou um classificado em vez de um anúncio (*display*), por exemplo. Certo Designing é mais premeditado – planejado, deliberado, sistematizado – do que outras instâncias, por exemplo, uma conversa em vez de um poema. Às vezes, o Designing baseia-se em metalinguagens claramente articuladas, talvez especializadas, que descrevem os elementos do design (a linguagem do editor profissional ou do arquiteto), enquanto outros designing podem menos ou mais transformadores, mesmo que os produtores não tenham uma metalinguagem articulada para descrever os elementos de seus processos de produção de sentido (a pessoa que “corrige” o que eles acabaram de escrever ou o empregado da reforma da casa). Apesar dessas diferentes

relações de estrutura e de agência, toda produção de sentidos sempre envolve os dois elementos.

Dois conceitos-chaves nos ajudam a descrever os sentidos multimodais e as relações de diferentes designs de sentido: *hibridismo* e *intertextualidade* (Fairclough, 1992a, 1992b). O termo *hibridismo* destaca os mecanismos de criatividade e de cultura-como-processo particularmente proeminentes na sociedade contemporânea. As pessoas criam e inovam hibridizando – isto é, articulando de novas maneiras – práticas e convenções estabelecidas dentro e entre diferentes modos de produção de sentido. Isso inclui a hibridização de modos de significação de formas estabelecidas (de discursos e gêneros) e combinações variadas de modos de produção de sentido que ultrapassam as fronteiras da convenção e criam novas convenções. A música popular é um exemplo perfeito do processo de hibridismo. Diferentes formas e tradições culturais são constantemente re combinadas e reestruturadas – as formas musicais da África encontram o eletrônico e a indústria musical comercial. E novas relações estão constantemente sendo criadas entre sentidos linguísticos e sonoros (pop *versus* rap) e entre sentidos linguísticos/sonoros e visuais (performance ao vivo *versus* videoclipes).

A *intertextualidade* chama a atenção para as maneiras potencialmente complexas como os sentidos (como sentidos linguísticos) se constituem por meio de relações com outros textos (reais ou imaginários), tipos de texto (discurso ou gêneros), narrativas e outros modos de significação (como design visual, posicionamento arquitetônico ou geográfico). Qualquer texto pode ser visto historicamente em termos das cadeias intertextuais (séries históricas de textos) em que se baseia, e em termos das transformações que opera sobre elas. Por exemplo, os filmes estão cheios de referências cruzadas, feitas explicitamente pelo cineasta ou lidas no filme pelo espectador enquanto designer: um papel, uma cena, um ambiente. O espectador apreende uma boa parte da visão que tem do sentido do filme por meio desses tipos de cadeias intertextuais.

Uma Teoria da Pedagogia

Qualquer teoria pedagógica bem-sucedida deve ser baseada em visões sobre como a mente humana funciona em sociedade e nas salas de aula, bem como sobre a natureza do ensino e da aprendizagem. Embora certamente acreditemos que nenhuma teoria atual em psicologia, educação ou ciências sociais tem “as respostas” e que as teorias provenientes desses domínios devem sempre ser integradas ao “conhecimento prático” dos principais implicados, também acreditamos que aqueles que propõem as reformas curriculares e pedagógicas devem expressar claramente seus pontos de vista sobre a mente, a sociedade e o aprendizado, em virtude do que eles acreditam que tais reformas seriam eficazes.

Nossa visão da mente, da sociedade e da aprendizagem baseia-se na suposição de que a mente humana é corporificada, situada e social, ou seja, que o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido não como “geral e abstrato”, mas, sim, como inserido em contextos sociais, culturais e materiais. Além disso, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte das interações colaborativas com outras pessoas de habilidades, experiências e perspectivas diversas, unidas em uma comunidade epistêmica específica, ou seja, em uma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas em torno de dado (histórica e socialmente constituído) domínio do conhecimento. Acreditamos que “abstrações”, “generalidades” e “teorias abertas” surgem dessa base inicial e devem ser sempre devolvidas a essa base ou a uma versão recontextualizada dela.

Essa visão da mente, da sociedade e da aprendizagem, que esperamos explicar e desenvolver nos próximos anos como parte de nosso projeto internacional conjunto, leva-nos a argumentar que a pedagogia é uma integração complexa de quatro fatores: Prática Situada, baseada no mundo das experiências de *designed* e *designing* dos estudantes; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita

do design; Enquadramento Crítico, que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e a Prática Transformada, na qual os alunos transferem e recriam designs de produção de sentido de um contexto para outro. Vamos desenvolver brevemente esses temas a seguir.

Trabalhos recentes em ciências cognitivas, em cognição social e abordagens socioculturais de língua e letramento (Barsalou, 1992; Bereiter e Scardamalia, 1993; Cazden, 1988; Clark, 1993; Gardner, 1991; Gee, 1992; Heath, 1983; Holanda, Holyoak, Nisbett; Thagard, 1986; Lave; Wenger, 1991; Light e Butterworth, 1993; Perkins, 1992; Rogoff, 1990; Scollon e Scollon, 1981; Street, 1984; Wertsch, 1985) argumentam que se um de nossos objetivos pedagógicos é algum grau de domínio da prática, então a imersão em uma comunidade de alunos engajados em versões autênticas dessa prática é necessária. Nós chamamos isso de Prática Situada. Uma pesquisa recente (Barsalou, 1992; Eiser, 1994; Gee, 1992; Harre; Gillett, 1994; Margolis, 1993; Nolan, 1994) sustenta que a mente humana não é, tal como um computador, um processador de regras gerais e abstrações descontextualizadas. Em vez disso, o conhecimento humano, quando aplicável à prática, está situado principalmente em ambientes socioculturais e fortemente contextualizado em domínios e práticas de conhecimentos específicos. Esse conhecimento está inextricavelmente ligado à capacidade de reconhecer e de agir sobre padrões de dados e de experiência, um processo que é adquirido apenas por meio da experiência, uma vez que os padrões necessários são, muitas vezes, fortemente amarrados e ajustados ao contexto e são, muitas vezes, sutis e complexos o suficiente para que ninguém possa descrevê-los ou explicá-los de maneira completa e útil. Os humanos são, neste nível, “reconhecedores de padrões” e atores contextuais e socioculturais. Esse reconhecimento de padrões é a base da capacidade de agir de maneira flexível e adaptável no contexto – ou seja, o domínio na prática.

No entanto, existem limitações para a Prática Situada como a única base para a pedagogia. Primeiramente, a preocupação com a situação da aprendizagem é tanto a força quanto a fraqueza das pedagogias progressistas (Kalantzis e Cope, 1993a).

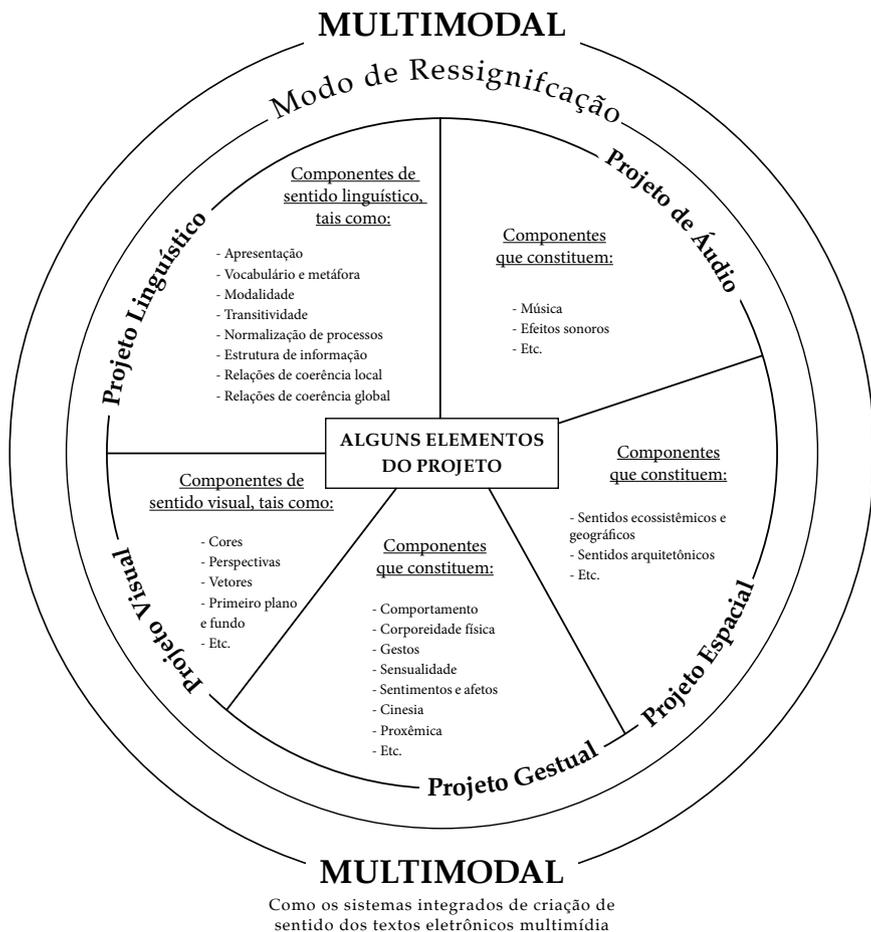


FIGURA 1 - Multiletramentos: Metalinguagens para Descrever e Interpretar os Diferentes Modos de Sentido dos Componentes do Projeto.

Embora essa aprendizagem situada possa levar ao domínio na prática, os alunos imersos em práticas ricas e complexas podem variar significativamente entre si (e quanto aos objetivos curriculares), e alguns podem gastar muito tempo perseguindo as pistas “erradas”, por assim dizer. Em segundo lugar, muito da “imersão” que experimentamos quando crianças, como na aquisição de nossa língua “nativa”, é certamente apoiada por nossa biologia humana e pelo curso normal do amadurecimento e do desenvolvimento humanos. Esse apoio não está disponível na imersão

escolar posterior em áreas como letramento e como domínios acadêmicos, uma vez que estes surgem muito tarde no cenário humano para ter reunido qualquer suporte biológico ou evolutivo substancial. Deste modo, qualquer ajuda que a biologia e o amadurecimento possam dar às crianças em sua socialização primária deve ser compensada – dada mais abertamente – quando usamos a “imersão” como método na escola. Terceiro, a Prática Situada não leva necessariamente ao controle consciente e à percepção do que se sabe e faz, o que é um objetivo central de grande parte do aprendizado na escola. Quarto, essa Prática Situada não cria necessariamente alunos ou comunidades que possam criticar o que estão aprendendo em termos de relações históricas, culturais, políticas, ideológicas ou baseadas em valores. E, em quinto lugar, há a questão de colocar o conhecimento em ação. As pessoas podem ser capazes de articular seus conhecimentos em palavras. Eles podem ter consciência dos relacionamentos e até mesmo fazer “críticas”. Contudo, ainda podem ser incapazes de representar reflexivamente seu conhecimento na prática.

Portanto, a Prática Situada, na qual os professores orientam uma comunidade de alunos como “mestres” da prática, deve ser suplementada por vários outros componentes (ver Cazden, 1992). Além do domínio na prática, uma pedagogia eficaz deve procurar a compreensão crítica ou a compreensão cultural em dois sentidos diferentes. Crítico, na frase “compreensão crítica”, significa percepção consciente e controle sobre as relações intrasistemáticas de um sistema. A imersão, notoriamente, não leva a isso. Por exemplo, crianças que adquiriram uma primeira língua por meio da imersão nas práticas de suas comunidades não se tornam, em virtude disso, bons linguistas. Vygotsky (1978, 1987), que certamente apoiou a colaboração na prática como alicerce da aprendizagem, também argumentou que certas formas de Instrução Aberta eram necessárias para suplementar a imersão (aquisição) se quiséssemos que os alunos desenvolvessem consciência e controle do que adquiriram.

Existe outro sentido de “crítica”, como na capacidade de criticar um sistema e suas relações com outros sistemas com base no funcionamento do poder, da política, da ideologia e de valo-

res (Fairclough, 1992b). Nesse sentido, as pessoas tomam consciência e são capazes de articular a localização cultural das práticas. Infelizmente, nem a imersão em práticas situadas dentro de comunidades de aprendizes, nem a Instrução Aberta do tipo que Vygotsky (1987) discutiu, necessariamente dão origem a esse tipo de compreensão crítica ou de compreensão cultural. Na verdade, tanto a imersão quanto muitos tipos de Instrução Aberta são notórios como agentes socializadores, que podem tornar os alunos bastante acríticos e nada conscientes da localização cultural de significados e práticas.

Os quatro componentes da pedagogia que propomos aqui não constituem uma hierarquia linear, nem representam estágios. Em vez disso, são componentes relacionados de maneiras complexas. Elementos de cada um podem ocorrer simultaneamente, enquanto em momentos diferentes um ou outro irá predominar, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis.

Prática Situada

Essa é a parte da pedagogia que se constitui pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos que são capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em suas origens e experiências. A comunidade deve incluir especialistas, pessoas que dominam certas práticas. No mínimo, deve incluir novatos especialistas, pessoas que são especialistas em aprender novos domínios com alguma profundidade. Esses especialistas podem orientar os alunos, servindo como mentores e designers de seus processos de aprendizagem. Esse aspecto do currículo precisa reunir as experiências anteriores e atuais dos alunos, bem como suas comunidades e discursos extraescolares, como parte integral da experiência de aprendizagem.

Há ampla evidência de que as pessoas não aprendem nada direito, a menos que estejam motivadas para aprender e acreditem que serão capazes de usar e de trabalhar com o que estão aprendendo, de alguma forma que seja de seu interesse. Portanto, a Prática Situada que constitui o aspecto de imersão da pedagogia deve considerar crucialmente as necessidades e as

identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos. Deve também constituir uma arena na qual todos os alunos estejam seguros em assumir riscos e em confiar na orientação de outros — colegas e professores.

Neste aspecto da pedagogia, acreditamos que a avaliação nunca deve ser usada para julgar, mas deve ser usada no desenvolvimento, a fim de orientar os alunos para as experiências e para a assistência de que precisam para se desenvolverem ainda mais como membros da comunidade, capazes de aproveitar e, em última análise, contribuindo para toda a gama de seus recursos.

Instrução Aberta

A Instrução Aberta não implica transmissão direta, exercícios e memorização mecânica, embora, infelizmente, muitas vezes tenha essas conotações. Em vez disso, inclui todas as intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas, que estruturam as atividades de aprendizagem, que concentram o aluno nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos e que permitem que o estudante obtenha informações explícitas nos momentos em que pode organizar e orientar a prática de maneira mais útil, aproveitando e reunindo o que o aluno já sabe e realizou. Inclui centralmente os tipos de esforços colaborativos entre professor e aluno, em que este tem permissão para realizar uma tarefa mais complexa do que pode realizar por conta própria, e em que o aluno chega à consciência da representação e da interpretação do professor dessa tarefa e de suas relações com outros aspectos do que está sendo aprendido. O objetivo aqui é a percepção consciente e o controle sobre o que está sendo aprendido – sobre as relações intrassistemáticas do domínio que está sendo praticado.

Um aspecto definidor da Instrução Aberta é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática. No caso do esquema dos multiletramentos proposto aqui, isso significaria que os alunos desenvolvem uma metalinguagem que

descreve tanto o “quê” da pedagogia dos letramentos (processos e elementos de design) quanto os andaimes que constituem o “como” da aprendizagem (Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico, Prática Transformada).

Muitas avaliações no currículo tradicional exigiam a repetição das generalidades da Instrução Aberta. Como no caso da Prática Situada, a avaliação na Instrução Aberta deveria ser de desenvolvimento, um guia para pensamentos e ações posteriores. Deveria também estar relacionada aos outros aspectos do processo de aprendizagem – as conexões, por exemplo, entre a evolução das metalinguagens à medida que são negociadas e desenvolvidas por meio da Instrução Aberta, por um lado, e a Prática Situada, Enquadramento Crítico e Prática Transformada, por outro.

Enquadramento Crítico

O objetivo do Enquadramento Crítico é ajudar os alunos a enquadrar seu crescente domínio da prática (da Prática Situada) e do controle e compreensão consciente (da Instrução Aberta) quanto às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e de valor de sistemas específicos de conhecimento e de prática social. Aqui, crucialmente, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizar e a tornar estranho novamente o que aprenderam e dominaram.

<i>Prática Situada</i>	Imersão na experiência e utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles dos estilos de vida dos alunos e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<i>Instrução Aberta</i>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso dos multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os Elementos de design de diferentes modos de produção de sentido.
<i>Enquadramento Crítico</i>	Interpretar os contextos social e cultural de Desings de sentido específicos. Isso implica os alunos se afastarem do que estão estudando e enxergarem o objeto de estudo de forma crítica em relação ao seu contexto.
<i>Prática Transformada</i>	Transferência na prática de produção de sentido que coloca o significado transformado para funcionar em outros contextos ou espaços culturais.

Por exemplo, a alegação de que “o DNA se replica”, enquadrada na biologia, é óbvia e “verdadeira”. Enquadrado em outro discurso, torna-se menos natural e menos “verdadeiro”, da seguinte maneira: Coloque um pouco de DNA em um pouco de água, em um copo sobre a mesa. Certamente não se replicará, apenas ficará lá. Os organismos se replicam usando o DNA como código, mas esse código é colocado em vigor por uma série de mecanismos que envolvem proteínas. Em muitos de nossos discursos acadêmicos e ocidentais, privilegiamos a informação e a mente em detrimento dos materiais, da prática e do trabalho. A afirmação original coloca em primeiro plano informação e código, e omite ou deixa em segundo plano a maquinaria e o trabalho. Primeiro e segundo planos se tornam aparentes apenas quando reenquadramos, quando retiramos a frase de seu discurso “original” e a colocamos em um contexto mais amplo. Aqui, o contexto mais amplo são os processos reais e as práticas materiais, não apenas afirmações genéricas em uma teoria de uma disciplina (o exemplo do DNA é de Lewontin, 1991).

Por meio do Enquadramento Crítico, os aprendizes podem obter a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam, criticá-la construtivamente, explicar sua localização cultural, entendê-la e aplicá-la de forma criativa e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de comunidades antigas e novas. Este é o alicerce para a Prática Transformada. Também representa um tipo de transferência de aprendizagem e uma área na qual a avaliação pode começar a avaliar os alunos e, principalmente, os processos de aprendizagem nos quais eles estão operando.

Prática Transformada

Não é suficiente ser capaz de articular a compreensão das relações intrassistemáticas ou de criticar as relações extrassistemáticas. Precisamos sempre voltar para onde começamos, para a Prática Situada, mas agora uma re-prática, em que a teoria se torna prática reflexiva. Com seus alunos, os professores precisam desenvolver maneiras pelas quais os estudantes possam demonstrar como podem produzir o design e realizar, de forma

reflexiva, novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores. Devem ser capazes de mostrar que podem implementar entendimentos adquiridos por meio da Instrução Aberta e do Enquadramento Crítico, em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e a revisar o que aprenderam. Na Prática Transformada, oferecemos um local para avaliação situada e contextualizada dos alunos e dos processos de aprendizagem concebidos para eles. Esses processos de aprendizagem, tal como essa pedagogia, precisam ser continuamente reformulados com base nessas avaliações.

Na Prática Transformada, em uma atividade, nós tentamos recriar um discurso envolvendo-nos nele, para nossos próprios objetivos reais. Portanto, imagine um aluno tendo de agir e pensar como um biólogo e, ao mesmo tempo, como um biólogo com grande interesse em resistir à representação de coisas femininas – de ovos a organismos – como “passivas”. O aluno agora tem de justapor e integrar (não sem tensão) dois discursos diferentes, ou identidades sociais ou “interesses” que historicamente estiveram em conflito. Usando outro exemplo, como alguém pode ser um advogado “de verdade” e, ao mesmo tempo, ter seu desempenho influenciado por ser um afro-americano. Em seus argumentos perante a Suprema Corte dos EUA para eliminar a segregação nas escolas, Thurgood Marshall fez isso de maneira clássica. E, ao misturar o discurso da política ao discurso da religião afro-americana, Jesse Jackson transformou o primeiro. A chave aqui é justaposição, integração e viver na tensão.

O Projeto Internacional de Multiletramentos

Vamos amarrar o “o quê” e o “como” da pedagogia do letramento de volta à grande agenda com a qual começamos este artigo: focar nas práticas situadas no processo de aprendizagem envolve o reconhecimento de que as diferenças são muito importantes nos espaços de trabalho, na cidadania e nos estilos de vida multicamadas. O ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural

e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que vêm com essa diversidade. A Instrução Aberta não tem a intenção ditar – empoderar os alunos em relação à “gramática” de uma forma de linguagem adequada, padrão ou poderosa. Destina-se a ajudar os alunos a desenvolver uma metalinguagem que leve em consideração as diferenças de design. O Enquadramento Crítico envolve ligar essas diferenças de design a diferentes propósitos culturais. A Prática Transformada envolve a mudança de um contexto cultural para outro, por exemplo, num redesigning de estratégias de significação para que possam ser transferidas de uma situação cultural para outra.

A ideia de Design é aquela que reconhece os diferentes Designs Disponíveis de sentido, localizadas como estão em diferentes contextos culturais. A metalinguagem dos multiletramentos descreve os elementos do design não como regras, mas como uma heurística que explica a infinita variabilidade de diferentes formas de produção de sentido em relação às culturas, às subculturas ou às camadas da identidade de um indivíduo a que essas formas servem. Ao mesmo tempo, o Designing restaura a agência humana e o dinamismo cultural no processo de produção de sentido. Cada ato de produção de sentido tanto se apropria dos Designs Disponíveis quanto os recria no Designing, produzindo, assim, um novo significado, o Redesigned. Em uma economia de diversidade produtiva, em espaços cidadãos que valorizam o pluralismo e no florescimento de esferas de vida inter-relacionadas, com multicamadas, complementares, mas cada vez mais divergentes, trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade são produtores de sentido idealmente criativos e responsáveis. Somos, de fato, designers de nossos futuros sociais.

Claro, a negociação necessária das diferenças será difícil e muitas vezes dolorosa. O diálogo encontrará abismos de diferença de valores, de desigualdades grosseiramente injustas e de difíceis, mas necessárias, cruzamentos de fronteiras. As diferenças não são tão neutras, coloridas e benignas quanto um multiculturalismo simplista pode querer fazer que acreditemos. Ainda assim, como trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade, nós todos precisaremos das habilidades necessárias para negociar essas diferenças.

Este artigo representa uma declaração geral de princípios. É altamente provisório e algo que oferecemos como base para o debate público. O objetivo do Projeto Internacional de Multiletramentos é testar e desenvolver ainda mais essas ideias, particularmente a metalinguagem do Design e a pedagogia da Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformada. Também queremos estabelecer relações com professores e pesquisadores, desenvolvendo e testando o currículo e revisando as proposições teóricas do projeto.

Este artigo é uma declaração provisória de intenções e uma visão geral teórica das conexões entre o ambiente social em mudança e o “o quê” e o “como” da pedagogia do letramento. À medida que o projeto avança para sua próxima fase, o grupo que se reuniu em Nova Londres está escrevendo um livro que explora ainda mais as ideias dos multiletramentos, relacionando a ideia às salas de aula e às nossas próprias experiências educacionais. Também estamos começando a conduzir pesquisas em sala de aula, experimentando os multiletramentos como uma noção que pode suplementar e apoiar o currículo de letramento. E estamos ativamente engajados em um diálogo público contínuo. Em setembro de 1996, o grupo colocará o projeto em discussão pública mais uma vez na *Domains of Literacy Conference*, na Universidade de Londres, e, novamente, em 1997, na *Literacy and Education Research Network Conference*, na Austrália. Queremos salientar que este é um processo aberto – provisório, exploratório e acolhedor de colaborações múltiplas e divergentes. E, acima de tudo, nosso objetivo é fazer algum tipo de diferença para crianças reais, em salas de aula reais.

Essas atividades serão informadas por uma série de princípios-chaves de ação. Primeiro, o projeto irá suplementar, não criticar, currículos existentes e abordagens pedagógicas para o ensino da língua inglesa e do letramento. Isso incluirá o desenvolvimento da estrutura conceitual do Projeto Internacional de Multiletramentos e o mapeamento em relação às práticas curriculares existentes, a fim de ampliar os repertórios pedagógicos e curriculares dos professores. Em segundo lugar, a equipe do projeto aceitará colaborações com pesquisadores, desenvolve-

dores de currículos, professores e comunidades. A estrutura do projeto representa um diálogo complexo e difícil; essas complexidades e dificuldades serão articuladas junto com um convite aberto a todos para contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia que faça alguma diferença. E em terceiro lugar, ele se esforçará continuamente no sentido de reformular a teoria que sirva para uso direto na prática educacional.

Este artigo é um ponto de partida provisório para esse processo.

NOTAS DE TRADUÇÃO

² Em português, a tradução de *literacy* sempre ofereceu um desafio aos estudiosos. Podemos traduzir por *alfabetização* ou por *letramento*. No artigo, o contexto nos ajuda a escolher.

³ A palavra *design* também é um desafio para a tradução. Ela está admitida em português, com sentidos ligados ao projeto, ao desenho e à beleza. Mantivemos o termo em inglês, mas também deslocado de sentidos porventura tidos em português. Consideramos que este seja um termo ressignificado pelos autores, isto é, uma proposição metalinguística que serve às ideias do manifesto, guardando, portanto, um sentido específico e especializado. Nesta tradução, mantivemos o uso de aspas, itálicos e outros destaques conforme o texto original em inglês. Entendemos que modificar isso ou inserir itálicos em português poderia alterar sentidos inapropriadamente.

⁴ Em inglês *fast capitalism*.

⁵ No original ocorre a forma *Designing* com valor substantivo. Nossa opção por não traduzir se baseia em considerações semelhantes às explicitadas na nota 3.

⁶ Em inglês *strike* e *strike out*

⁷ Roseanne foi uma série televisiva norte-americana exibida nos EUA no final dos anos 1990. Foram nove temporadas, mais de duzentos episódios e alguns prêmios conquistados. Os protagonistas eram representados por Roseanne Barr e John Goodman. O enredo trata de uma família proletária urbana. Roseanne foi exibida no Brasil pelo canal Multishow.

R E F E R Ê N C I A S

- ANDERSON, B. (1983). *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARSALOU, L. W. *Cognitive Psychology: an overview for cognitive scientists*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *Surpassing Ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court, 1993.
- BOYETT, J. H.; CONN, H. P. *Workplace 2000: the revolution reshaping American business*. Nova York: Dutton, 1991.
- BRUER, J. T. *Schools for thought: a science of learning in the classroom*. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
- CAZDEN, C. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- CAZDEN, C. *Whole language plus: essays on literacy in the United States and New Zealand*. Nova York: Teachers College Press, 1992.
- CLARK, A. *Associative engines: connections, concepts, and representational change*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1993.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Productive diversity: organizational life in the age of civic pluralism and total globalisation*. Sydney: Harper Collins, 1995.
- CROSS, K. F.; FEATHER, J. J.; LYNCH, R. L. *Corporate renaissance: the art of reengineering*. Oxford, Eng.: Basil Blackwell, 1994.
- DAVIDOW, W. H.; MALONE, M. S. *The virtual corporation: structuring and revitalizing the corporation for the 21st century*. New York: Harper Business, 1992.
- DEAL, T. E.; JENKINS, W. A. *Managing the hidden organization: strategies for empowering your behind-the-scenes employees*. New York: Warner, 1994.
- DEWEY, J. *Democracy and education*. New York: Free Press. (Original work published 1916) 1966.
- DOBYNS, L.; CRAWFORD-MASON, C. *Quality or else: the revolution in world business*. Boston: Houghton Mifflin, 1991.
- DRUCKER, P. F. (1993). *Sociedade Pós-capitalista*. Coimbra: Actual Editora, 2015

- EISER, J. R. *Attitudes, chaos, and the connectionist mind*. Oxford, Eng.: Basil Blackwell, 1994.
- FAIGLEY, L. *Fragments of rationality: postmodernity and the subject of composition*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1992.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longmans, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. (1992a). *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UnB, 2016.
- FAIRCLOUGH, N. Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3, p. 193-217, 1992b.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis*. London: Longmans, 1995.
- FOWLER, R.; HODGE, R.; KRESS, G.; TRENT, T. *Language and control*. London: Routledge, 1979.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press, 1973.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. (1987). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FUKUYAMA, F. *The end of history and the last man*. London: Penguin, 1992.
- GARDNER, H. *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books, 1991.
- GEE, J. P. *The social mind: Language, ideology, and social practice*. New York: Bergin e Garvey, 1992.
- GEE, J. P. *Postmodernism, discourses, and linguistics*. In C. Lankshear; P. McLaren (ed.), *Critical literacy: Radical and postmodernist perspectives*. Albany: State University of New York Press, 1993. p. 271-295.
- GEE, J. P. *Quality, science, and the lifeworld: the alignment of business and education (Focus: occasional papers in adult basic education, No. 4)*. Leichhardt, Australia: adult literacy and basic skills action coalition, 1994a.
- GEE, J. P. *New alignments and old literacies: from fast capitalism to the canon*. In: SHORTLAND-JONES, B.; BOSICH, B.; RIVALLAND, J. (ed.). *Conference papers: 1994 Australian Reading Association Twentieth National Conference*. Carlton South: Australian Reading Association, 1994b. p. 1-35.
- GELLNER, E. *Nations and nationalism*. London: Basil Blackwell, 1983.
- GIROUX, H. *Schooling and the struggle for pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge, 1988.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

HAMMER, M.; CHAMPY, J. *Reengineering the corporation: a manifesto for business revolution*. New York: Harper Business, 1993.

HARRE, R.; GILLETT, G. (1994) *A Mente Discursiva*. Porto Alegre: Penso, 2004.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1983.

HOLLAND, J. H.; HOLYOAK, K. J.; NISBETT, R. E.; THAGARD, P. R. In J. H. HOLLAND, K. J. HOLYOAK, R. E. NISBETT, P. R.; THAGARD (ed.), *Induction: processes of inference, learning, and discovery*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

ISHIKAWA, K. (1985). *Controle de Qualidade Total: à maneira japonesa*. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

KALANTZIS, M. *The new citizen and the new state*. In W. Hudson (ed.), *Rethinking Australian citizenship*. Sydney: University of New South Wales Press, 1995.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Histories of pedagogy, cultures of schooling*. In B. Cope e M. Kalantzis (ed.), *The powers of literacy*. London: Falmer Press, 1993a. p. 38-62.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Republicanism and cultural diversity*. In W. Hudson e D. Carter (ed.), *The Republicanism debate*. Sydney: University of New South Wales Press, 1993b. p. 118-144.

KRESS, G. *Linguistic process and sociocultural change*. Oxford, Eng.: Oxford University Press, 1990.

LAVE, J.; WEGNER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1991.

LEWONTIN, R. C. (1991) *Biologia como ideologia: a doutrina do DNA*. São Paulo: Funpec, 2000.

LIGHT, P.; BUTTERWORTH, G. (ed.). *Context and cognition: Ways of learning and knowing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993.

LIPNACK, J.; STAMPS, J. *The team net factor: bringing the power of boundary crossing into the heart of your business*. Essex Junction, VT: Oliver Wright, 1993.

LUKE, C. *Media and cultural studies*. In P. Freebody, S. Muspratt; A. Luke (ed.). *Constructing critical literacies*. Crosskill, NJ: Hampton Press, 1995.

MARGOLIS, H. *Paradigms and barriers: how habits of mind govern scientific beliefs*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

- NOLAN, R. *Cognitive practices: human language and human knowledge*. Oxford: Blackwell, 1994.
- PIORE, M.; SABLE, C. *The second industrial divide*. New York: Basic Books, 1984.
- PERKINS, D. *Smart schools: from training memories to educating minds*. New York: Free Press, 1992.
- PETERS, T. *Liberation management: necessary disorganization for the nanosecond nineties*. New York: Vintage Books, 1992.
- ROGOFF, B. *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press, 1990.
- SASHKIN, M.; KISER, K. J. (1993). *Gestão da qualidade total na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 1994.
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. B. K. *Narrative, literacy, and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex, 1981.
- SENGE, P. M. (1991). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.
- SPROULL, L.; KIESLER, S. *Connections: New ways of working in the networked organization*. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1984.
- VAN LEEUWEN, T. Genre and field in critical discourse analysis. *Discourse and society*. n. 4, p. 193-223, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole et al. (org.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. *Problems of general psychology*, including the volume thinking and speech. R. W. Rieber; A. S. Carton (ed.). New York: Plenum, 1987.
- WALKERDINE, V. *Surveillance, subjectivity and struggle: Lessons from pedagogic and domestic practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986.
- WERTSCH, J. V. (ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1985.

Courtney B. Cazden é doutora em educação e professora na universidade de Harvard. É autora de cinco livros, entre eles *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning* publicado em 2001. Courtney é especialista em linguagem e educação infantil e membro da National Academy of Education.

Bill Cope é professor e pesquisador no Departamento de Estudos de Políticas Educacionais da Universidade de Illinois, Urbana-Champaign, diretor-presidente na Common Ground Publishing. Bill é autor de dezenas de livros e artigos e suas pesquisas incluem teorias e práticas de pedagogia, diversidade cultural e linguística e novas tecnologias de representação e comunicação. Entre suas obras destacam-se *The future of the academic journal and e-learning ecologies* e *Towards a semantic web: Connecting knowledge in academic research*.

Normal Fairclough é linguista, um dos pioneiros da análise crítica do discurso, e professor na Universidade de Lancaster. É autor de diversas publicações que abordam a linguagem e as relações sociais, dentre essas obras destaca-se *Discurso e mudança social*, publicada pela UNB em 2008.

James “Jim” Gee é linguista, professor na Universidade do Estado do Arizona e membro da National Academy of Education. É autor de várias obras, entre elas *Social Linguistics and Literacies* de grande importância nos estudos de letramento.

Mary Kalantzis é referência mundial nos ‘novos estudos de alfabetização’, com foco na multimodalidade e na diversidade nas comunicações contemporâneas. É professora do Departamento de Educação, Política, Organização e Liderança da Universidade de Illinois, Urbana-Champaign. É autora de inúmeros livros, dentre eles, *New Learning: Elements of a Science of Education*, Letramentos, publicado no Brasil pela editora Unicamp em 2020, e a Gramática de Significados Multimodais dividida em dois volumes: *Making Sense e Added Sense* publicada em 2020.

Allan Luke é um pesquisador voltado à área da alfabetização, multiletramentos, linguística aplicada e sociologia e política educacional. É professor na Queensland University of Technology em Brisbane, Austrália e na Escola de Educação Werklund, Universidade de Calgary, Canadá. Em parceria com Peter Freebody, formulou o Modelo de Quatro Recursos de alfabetização na década de 1990. Entre suas obras mais relevantes está *Educational Policy, Narrative and Discourse*.

Carmen Luke é professora na Universidade de Queensland, pesquisadora de temas relacionados à pedagogia, multiletramentos, sociologia e linguística. Tem vários livros publicados, dentre eles *Globalization And Women In Academia e Feminisms And Critical Pedagogy*.

Sarah Michaels é sociolinguista, se dedica ao ensino e à pesquisa na área de linguagem, cultura, “multiletramentos” e nos discursos de matemática e ciências. É professora da Clarck University. Entre suas publicações destacam-se *High-Expectation Curricula: Helping All Students Succeed with Powerful Learning e Ready, Set, Science!: Putting Research to Work in the K-8 Science Classroom*.

Martin Nakata é doutor em Filosofia, e um dos principais acadêmicos indígenas da Austrália, sua pesquisa é voltada à melhoria do ensino superior para estudantes indígenas. Atualmente é diretor do Centro UNSW Nura Gili para Programas Indígenas e Vice-Reitor de Educação Indígena e Estratégia da Universidade James Cook, na Austrália. Martin é autor de inúmeras publicações dentre as quais destaca-se *Disciplining The Savages, Savaging The Disciplines*.

Gunther Kress é considerado um dos principais teóricos dos campos da análise crítica do discurso, da semiótica social e da multimodalidade até hoje, foi um linguista e semiotista. Gunther Kress deixou dezenas de livros e artigos publicados entre eles *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication e Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Faleceu em 2019.

ORGANIZAÇÃO E EDIÇÃO
Hércules Tolêdo Corrêa
Universidade Federal de Ouro Preto

g l o s s á r i o

A P R E S E N T A Ç Ã O

No conturbado ano de 2020, em meio à pandemia de Covid-19, que fez com que tivéssemos todos de aderir ao “distanciamento social”, suspendendo aulas e encontros presenciais na universidade, ministrei uma disciplina eletiva no Pro-

grama de Pós-Graduação em Educação: Mestrado e Doutorado à qual dei o nome de Multiletramentos: entre teorias & práticas. O objetivo era discutir a chamada Pedagogia dos Multiletramentos, um documento publicado no finalzinho do século XX e que discutiu as práticas de leitura e escrita naquele momento, de explosão das tecnologias digitais em um mundo globalizado e multicultural, ao mesmo tempo que propõe esboços/desenhos de um futuro social. Para tanto, selecionei textos de diferentes autores, brasileiros e estrangeiros, desde os proponentes da Pedagogia dos Multiletramentos aos seus comentadores e divulgadores no Brasil. Foi central para a condução da disciplina o livro recém-publicado dos pesquisadores Roxane Rojo e Eduardo Moura (2019) intitulado *Letramentos, mídias, linguagens* (2019). À medida que discutíamos cada um dos capítulos do livro, que trata, além dos conceitos explicitados no seu título, da imagem estática, da imagem dinâmica, do som e do verbo, sentimos a necessidade de construir um glossário que servisse para nortear o desenvolvimento das nossas discussões. Assim, comecei a anotar termos e expressões que apareciam nas obras e artigos estudados (não só o livro aqui evidenciado) e designar a cada aluno três ou quatro daquelas palavras ou expressões, para que fosse produzido um verbete. A ideia foi acatada por toda a turma que, diga-se, era constituída de uma diversidade de mestrandos, doutorandos e aspirantes a esses níveis de ensino, oriundos de diferentes áreas do conhecimento, o que tornou nossas discussões muito ricas e calorosas: Pedagogia, Letras, Jornalismo, Sistema de Informação; Licenciatura em Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas, Biblioteconomia, Engenharia de Controle e Automação, Ciência da Computação. Produzidos os verbetes, tivemos tempo hábil para fazê-los circular entre a turma e discutir a linguagem e a padronização de alguns deles em sala de aula. Minha intenção, como organizador do Glossário, sempre foi divulgá-lo o mais amplamente possível após a sua conclusão. Quase ao final da disciplina, recebemos a “visita virtual” da colega Ana Elisa Ribeiro, professora e pesquisadora da linguagem em sua interface com as tecnologias digitais, para discutir um texto publicado por ela, no qual fez um balanço das repercussões do manifesto

Pedagogia dos Multiletramentos nos últimos anos. Nessa ocasião, soubemos que um grupo de mestrandos e doutorandos do CEFET-MG estava fazendo a tradução do Manifesto e surgiu a ideia de publicarmos conjuntamente nossos produtos, o que acreditamos, vá ser bastante útil aos interessados no tema. Dessa forma, reunimos neste *e-book* o Glossário MULTDICS MULTILETRAMENTOS e a tradução do Manifesto¹. Ao procurar um nome para nosso glossário, chegamos à conclusão de que gostaríamos de um título bem conciso e que representasse, ao mesmo tempo, nosso grupo de pesquisa, o MULTDICS – Grupo de Pesquisa sobre Multiletramentos e usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o principal conceito com o qual temos trabalhado há seis anos, quando nos reunimos.

Lembramos que este glossário não esgota os termos e expressões usados no âmbito das discussões sobre a temática, mas se pauta, como explicitamos acima, a partir de nossas necessidades. A ideia é que ele seja cada vez mais ampliado e revisto, a partir desta edição. Importante também destacar que, consultado um verbete, é bem provável que o leitor também tenha a necessidade de consultar outros, já que várias das expressões aqui elencadas estão inter-relacionadas.

Esperamos que, de fato, esse material possa ser útil a estudantes de Letras, Pedagogia, Comunicação Social, Tecnologias de Informação e Comunicação, bem como a mestrandos, doutorandos e demais pesquisadores interessados nas temáticas abordadas. Todas as críticas e contribuições serão bem-vindas!

¹Para uma leitura crítica do manifesto, ver o artigo de Ana Elisa Ribeiro “Que futuros redefinamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI”, publicado no v. 9 da revista *Diálogo das Letras*, em 2020. Também a revista *Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2 de 2021 faz uma homenagem aos 25 anos do manifesto com vários artigos relacionados e outra tradução.

AFFORDANCES (Propiciamento)

A palavra *affordance* faz parte do léxico da língua inglesa. Embora não possua uma versão mais exata em português, convencionou-se traduzi-la por *propiciação* no âmbito da Pedagogia e da Psicologia Cognitiva. Esse conceito designa a capacidade que certos objetos demonstram para despertar a *intuição* dos usuários da língua. Um exemplo de *affordance* é aquilo que acontece com o botão de uma caixa de descarga acoplada a um vaso sanitário: sua função é clara e prescinde de explicação prévia. Apertá-lo para acionar a descida da água é algo intuitivo. Ao desejar limpar a bacia, o usuário é convidado (pela situação em si) a pressionar o dispositivo, sem ter recebido instrução anterior para que entendesse aquela funcionalidade. A situação em si *propicia* a possibilidade de pressioná-lo. O processo da *affordance* pode ser compreendido por meio da Teoria Cognitivista, que trata, dentre outros temas, da atenção e da percepção para a resolução de problemas. Tal conceito é largamente explorado por desenhistas industriais, que buscam criar produtos cujo uso seja cada vez mais autoexplicativo. Ao manusear um teclado de computador, por exemplo, até mesmo um digitador iniciante tenderá a pressionar, intuitivamente, a tecla ☼, caso deseje aumentar a luminosidade da tela. Provavelmente não o fará por estar repetindo um ato que lhe foi ensinado. A posição estratégica da tecla (bem abaixo da tela) e o símbolo que traz à mente a imagem do Sol induzem o usuário à dedução daquela funcionalidade. Um dos empregos mais modernos da *affordance* verifica-se na produção de aplicativos instaláveis em dispositivos móveis. Os ícones presentes neles, afinal, precisam remeter facilmente ao comando que desencadeiam durante a comunicação homem/máquina. O conceito de *propiciação* está presente, por isso, em discussões sobre a análise e o desenvolvimento de mídias digitais utilizáveis na educação remota, das quais os *apps* são exemplos. Isso ocorre porque a interrupção momentânea do contato entre o docente e o discente gera a necessidade de que este seja capaz de executar atividades de forma autônoma. É fundamental que as mídias utilizadas na educação remota, no âmbito do ensino híbrido, *propiciem* um ambiente adequado para a aprendizagem.

Márcus Vinícius Vieira Alves

Referências

BROCH, José Carlos. *O conceito de affordance como estratégia generativa no design de produtos orientado para a versatilidade*. 2010. 99 p. Dissertação (Mestrado em Design e Tecnologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

EYSENK, Michael W.; KEANE, Mark T. *Manual de Psicologia Cognitiva*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

ALFABETISMO FUNCIONAL

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos da América, na década de 1930, e utilizado pelo exército estadunidense durante a Segunda Guerra Mundial, indicando a capacidade de entender instruções escritas e publicações necessárias para a realização de tarefas militares. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), pesquisa aplicada no Brasil a partir do início do século XXI, define quatro níveis de alfabetismo: 1) Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela desses sujeitos consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). 2) Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, num anúncio ou numa pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. 3) Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações, mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. 4) Nível pleno: classificadas neste nível as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) considera alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. De acordo com o INAF, são considerados analfabetos funcionais os níveis 1 e 2 e alfabetizados funcionalmente os níveis 3 e 4. Em poucas palavras, alfabetismo funcional é a capacidade que o indivíduo tem de utilizar a leitura e a escrita no convívio social.

Ana Lúcia de Souza

Referências

INAF BRASIL 2011 Indicador de Alfabetismo Funcional: principais resultados. Disponível em <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2011/10/informe-resultados_inaf2011.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

MEZZARI, Vanessa Caroline; FREITAS, Maria do Carmo Duarte; WILDAUER, Egon Walter; DA SILVA, Guilherme Parreira. Considerações sobre alfabetização e letramento: analisando os dados do INAF. *Percurso*, Curitiba, v. 1, n.º. 13, 2013. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/view/647/485>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, v. 60, ed. 18, set./dez. 1997.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

ALFABETIZAÇÃO

A palavra alfabetização etimologicamente vem do latim *alphabētum* e do grego *alphábētos*, a partir de suas duas primeiras letras, **alfa** e **beta**. Segundo o dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*, a palavra *alfabetização* significa algo como “ato ou efeito de alfabetizar; de ensinar as primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada é considerada como “aquela que domina as primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais de ler e escrever.

A história da alfabetização está dividida em quatro períodos. O primeiro teve início na Antiguidade e se estendeu até a Idade Média, utilizando-se apenas o método da soletração. O segundo período ocorreu durante os séculos XVI e XVII e se estendeu até a década de 1960, sendo marcado pela rejeição ao método soletração e pela criação de novos métodos sintéticos e analíticos, surgindo nesse período a criação das cartilhas, amplamente utilizadas para ensinar a ler e a escrever no Brasil e em outros países. O terceiro período iniciou-se em meados da década de 1980 com a divulgação da teoria da Psicogênese da língua escrita. Considera-se que estamos vivendo o quarto período, denominado de “reinvenção da alfabetização”, surgido em decorrência dos reiterados indicadores do fracasso da alfabetização (neste caso, estamos tratando do Brasil). Atualmente, discute-se bastante a necessidade da organização do trabalho docente e a sistematização do ensino para “alfabetizar letrando”, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar.

Como podemos perceber, o conceito de alfabetização vem sofrendo modificações devido às necessidades sociais e políticas. Simplesmente decodificar e codificar letras ou saber ler, escrever e contar não atende mais às reais necessidades do mundo contemporâneo letrado e conectado. É preciso que as crianças compreendam as funções sociais tanto da leitura e da escrita e, que façam uso adequado delas em seu cotidiano. Especialistas destacam que, na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada em sua totalidade: a *alfabetização* deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades

de uso do sistema alfabético – com o *letramento*; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos. Dissociar alfabetização de letramento teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura.

Tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos de seus usos em uma sociedade.

Ana Lúcia de Souza

Referências

- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.
- MEZZARI, Vanessa Caroline; FREITAS, Maria do Carmo Duarte; WILDAUER, Egon Walter; DA SILVA, Guilherme Parreira. Considerações sobre alfabetização e letramento: analisando os dados do INAF. *Percurso*, Curitiba, v. 1, n.º. 13, 2013. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/view/647/485>>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Ambientes Virtuais de Aprendizagem ou simplesmente AVA – do inglês *Virtual Learning Environment* (VLE) – é uma expressão usada para tratar de um ambiente digital integrado, que possibilita a interação e a comunicação entre professores, tutores e estudantes (e outros agentes da chamada Educação a Distância). Essas interações podem ser síncronas (aquelas em que é necessária a participação dos diferentes agentes no mesmo instante) ou assíncronas (não é necessário que os agentes estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam executadas). Em um AVA, é possível disponibilizar materiais variados como: vídeos, planilhas, questionários, atividades, avaliações, além de disponibilizar arquivos de textos, fóruns, chats, Wiki e fornecer *feedbacks* às tarefas realizadas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Existem interfaces como o Moodle (<http://moodle.com>) e o Edmodo (<https://www.edmodo.com>), que auxiliam na organização desses ma-

teriais, pois são *softwares* livres executados em um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa. Nos AVA, os alunos têm a oportunidade de estudar, de se encontrar a qualquer hora, interagindo com os conteúdos propostos pelos professores e mediados pelos tutores. Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem espaços virtuais ideais para que os alunos possam se reunir, compartilhar, colaborar e aprender juntos. Destaca-se ainda que, no Brasil, esses ambientes virtuais, ou plataformas para educação *on-line*, ficaram consagrados com o nome de ambientes virtuais de aprendizagem, mas, além desse, receberam nomes e siglas diferentes em português e em inglês, tais como ambientes integrados de aprendizagem (*Integrated Distributed Learning Environments* - IDLE); sistema de gerenciamento de aprendizagem (*Learning Management System* - LMS); e espaços virtuais de aprendizagem (*Virtual Learning Spaces* - VLE). Trata-se, então, de espaços de aprendizagem em que os interlocutores do processo interagem construindo aprendizagens significativas e reunindo interfaces síncronas e assíncronas integradas. Outro exemplo de AVA é o *Google Classroom*, uma plataforma LMS gratuita, que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino. A plataforma *Google Classroom* constitui um serviço desenvolvido pela divisão da *Google for Education*, que permite ao professor criar turmas virtuais; enviar mensagens, disponibilizar avaliações; receber os trabalhos dos alunos; otimizar a comunicação entre professores e alunos, postar atualizações das aulas e tarefas de casa, adicionar ou remover alunos e enviar *feedbacks* dos trabalhos realizados. Além disso, essa sala de aula virtual permite que o professor lance as notas das atividades concluídas para que sejam visualizadas pelos estudantes. A cada nova atividade inserida, os estudantes recebem uma mensagem em seus *e-mails*. O serviço é integrado ao *Google Drive*, fazendo parte da suíte de aplicativos do *Google Apps for Education* e aplicativos de produtividade como o *Google Docs* e *Slide*. Para ter acesso ao serviço do *Google Classroom* é preciso possuir uma conta de *e-mail* institucional de escola pública ou privada cadastrada no banco de dados da *Google for Education*. A utilização dessas ferramentas corrobora para a autonomia e construção coletiva do conhecimento, possibilitando a participação ativa dos envolvidos no processo educacional.

Rosângela Márcia Magalhães

Referências

- BACICH, L. et al. *Ensino híbrido*. Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- DAUDT, Luciano. 6 Ferramentas do Google Sala de Aula que vão incrementar sua aula. Florianópolis: *Qinetwork*, 29 set. 2015. Disponível em: <<https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-sala-de-aula-que-vaio-incrementar-sua-aula/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PAIVA, Vera Menezes de O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, nº. 3, dez. 2010.

PEREIRA, Ives da Silva Duque. Uma experiência de ensino híbrido utilizando a plataforma Google Sala de Aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA; ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA, 2016, São Carlos (SP). *Anais [...]*. São Carlos (SP), 2016. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.sied-enedp2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1005>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ANALFABETISMO FUNCIONAL

O termo analfabetismo se divide em duas vertentes: o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. No primeiro caso, o sujeito não teve nenhum ou teve pouco acesso à educação. No segundo caso, o sujeito é capaz de identificar letras e números, mas não consegue interpretar textos e realizar operações matemáticas mais complexas. As duas formas de analfabetismo comprometem o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. O conceito de analfabetismo funcional surgiu na década de 1930, nos Estados Unidos da América, durante a Segunda Guerra Mundial. Ele foi utilizado para indicar a capacidade de entendimento de instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares.

O analfabetismo funcional não deve ser tratado como um conceito universal, pois varia no tempo e no espaço e a própria distinção entre países desenvolvidos e em desenvolvimento altera tal conceito. Uma definição adotada no Brasil, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e aceita pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é a de que analfabetos funcionais são pessoas às quais falta domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências correspondentes a uma escolaridade de até três anos completos do ensino fundamental. No Brasil, os ciclos do ensino fundamental e médio são formados por 11 anos de estudo completos e constituem a educação básica no país.

A UNESCO define analfabetismo funcional como a situação de instrução de alguém que assina o próprio nome ou é capaz de fazer cálculos simples e ler palavras e frases isoladas, mas não é capaz de interpretar o sentido dos textos, não é capaz de usar a leitura e a escrita para seu desenvolvimento pessoal, nem para fazer frente às suas demandas sociais. A ocorrência de analfabetismo funcional em determinada população costuma ser medida de duas formas principais: uma indireta, que considera analfabeto funcional os indivíduos com 15 anos ou mais que não concluíram quatro anos de estudo completos; e uma direta,

mensurada por testes específicos para habilidades em leitura, escrita e cálculos aritméticos em amostragens populacionais.

Ana Lúcia de Souza

Referências

INDICADOR Nacional de Alfabetismo Funcional. *INAF 2011: principais resultados*. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2011/10/informe-deresultados_inaf2011.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, v. 60, ed. 18, set./dez. 1997.

APLICATIVO PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Um aplicativo é um programa de computador (*software*), geralmente, utilizado em dispositivos móveis. A ideia do que seria um aplicativo fortaleceu a partir da década de 1970, período em que empresas privadas, movidas por interesses financeiros, decidiram facilitar o alcance de cidadãos comuns aos computadores. Interessava aos empreendedores da época que as máquinas se popularizassem, não por mera generosidade ou responsabilidade social, mas para que estimulasse o consumo. A tecnologia foi se especializando, a fim de atender a necessidades coletivas e individuais, cada vez mais direcionadas. Os dispositivos em que os primeiros aplicativos foram instalados se apresentavam como enormes caixas fixas e pesadas, dentro das quais se escondia um emaranhado de fios e conexões. O alto preço inviabilizava sua real democratização. Nos anos 1990, graças ao esforço conjunto de pesquisadores, aliado ao interesse monetário da indústria da Comunicação, concebeu-se o primeiro dispositivo móvel capaz de abrigar um aplicativo: era o *IBM Simon*, pioneiro dos atuais *smartphones*. Atualmente, os telefones inteligentes são capazes de hospedar uma gama de aplicativos ou *apps*, como são popularmente conhecidos. Alguns dos mais famosos são: o *Uber* (destinado à contratação de serviço de transporte veicular temporário), o *Spotify* (voltado para o entretenimento musical e a difusão de *podcasts*), o *aiqfome* (em que se encomendam alimentos prontos) e o *WhatsApp* (intercambiador de mensagens multimodais). Muitos são disponibilizados gratuitamente para download, em plataformas como a *Google Play Store*. Os aplicativos geram renda para seus desenvolvedores a partir de anúncios comerciais que são exibidos aos usuários durante sua utilização. Em 2020, forçados pela pandemia de Covid-19, os aplicativos móveis passaram a ser amplamente empregados na *educação remota*, estabelecendo pontes entre docentes e discentes devido à necessidade

de distanciamento social. Por demonstrarem potencial enquanto ferramentas utilizáveis no *ensino híbrido*, os aplicativos destinados ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, vêm ganhando destaque nos últimos anos. Trabalham as quatro habilidades básicas: *audição, fala, leitura e escrita*. Entre os mais proeminentes, destacam-se o *Hello Talk*, o *Rosetta Stone* e o *Duolingo*. Este último já conta com mais de trezentos milhões de usuários em todo o mundo. O resultado do seu teste de proficiência já é aceito em instituições renomadas como a *Harvard Extension School*. Os aplicativos (ou, simplesmente, *apps*) estão, enfim, definitivamente incorporados ao cotidiano das sociedades modernas.

Márcus Vinícius Vieira Alves

Referências

FRAGA, Nayara. Como o Duolingo chegou a 300 milhões de downloads sem propaganda nenhuma. *Época Negócios*, 2018. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/10/como-o-duolingo-chegou-300-milhoes-de-downloads-sem-propaganda-nenhuma.html>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MAGGI, Leticia. Você sabia? Harvard Extension School aceita teste de inglês do Duolingo. *ESTUDARFORA.ORG*, 2019. Disponível em: <<https://www.estudarfora.org.br/teste-deingles-de-us-20-a-harvard-extension-school-aceita/>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

PRIMEIRO smartphone completa 20 anos. *BBC News Brasil*, 2014. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140815_smartphone_vinte_anos_rb>. Acesso em: 1 jul. 2020.

VOLTOLINI, Ramon. Conheça o primeiro smartphone da História. *Tecmundo*, 2014. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/celular/59888-conheca-primeiro-smartphone-historia-galerias.htm>>. Acesso em: 2 jul. de 2020.

WAZLAWICK, Raul Sidnei. *História da computação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

APRENDIZAGEM BASEADA EM INVESTIGAÇÃO (*Inquiry-based learning*)

A Aprendizagem Baseada em Investigação (ABI) é uma metodologia que se pauta no estímulo do desenvolvimento da autonomia dos alunos, levando-os à produção dos próprios métodos investigativos. Vejamos uma ilustração da aplicação dessa metodologia de ensino e aprendizagem: o professor propõe um questionamento inicial e os alunos, individualmente ou em grupo, desenvolvem suas análises a respeito do problema apresentado. Com isso, a aprendizagem baseada em investigação (ou inquérito) despertou a característica latente que constitui o ser humano em descobrir o mundo a partir de sua curiosidade. A aprendizagem por investigação apresenta semelhanças com a investigação científica, envolve a pesquisa, análise, síntese, avaliação e generalização de dados, de preferência num processo colaborativo, visando a

caracterização e resolução de uma situação-problema concreta. Dentro dessa perspectiva, há o desdobramento das metodologias de inquérito através das estratégias de aprendizagem por descoberta, o inquérito indutivo, a instrução ancorada, o estudo de caso e a Aprendizagem Baseada em Problemas ou Projetos (ABP). As fases e subfases encontradas na ABI referem-se à orientação, contextualização, investigação, discussão e conclusão, com atividades mais específicas sendo desenvolvidas em cada uma destas etapas. Os princípios-chave dessa metodologia compreendem que todas as atividades de aprendizagem enfatizam as habilidades de processamento de informação (observação-síntese), tendo como objetivo a apreensão de conteúdo definido a partir de um contexto conceitual amplo. Nesse processo de aprendizagem, o professor, recurso e tecnologia são vistos como elementos sistêmicos usados como suporte para a aprendizagem. O professor também é visto como *facilitador*, pautando seu trabalho a partir dessa abordagem e buscando compreender melhor o contexto de aprendizagem do seu aluno. Em se tratando de metodologias ativas, encontram-se discutidas em bibliografia específica duas perspectivas bastante divulgadas: o Ensino por Investigação, também denominado *inquiry* na bibliografia internacional utilizada na educação científica; e a Aprendizagem Baseada em Problemas, também conhecida como *Problem-Based Learning* (PBL), utilizada principalmente em cursos de graduação, nas áreas de saúde. A Aprendizagem Baseada em Investigação se destaca por resultados positivos em diferentes pesquisas da área. Há diferentes abordagens dentro da ABI, algumas se pautam no desenvolvimento do pensamento científico: “Investigação Científica Autêntica”, “Investigação Guiada ou Mediada”, na qual o docente acompanha as fases que constituem a investigação para além do ensino dos conteúdos, no intuito de desenvolver o pensamento científico. Nessa abordagem, os estudantes são envolvidos em atividades investigativas por meio da apresentação de situações-problema em que devem aplicar os procedimentos científicos que levem a conclusões suportadas por argumentos fundamentados. Estimula-se que os alunos criem perguntas, pesquisem informações, estruturem e conduzam a investigação, analisem os dados, elaborarem conclusões e comuniquem os resultados. No entanto, é importante que o estudante se mantenha em estado reflexivo para que compreenda a natureza do trabalho científico em que está envolvido. A alternância entre o fazer e o refletir é que proporciona aos estudantes as habilidades de investigação, bem como um melhor entendimento sobre o que está desenvolvendo. Em outras palavras, o intuito é que os estudantes aprendam a fazer a investigação, bem como aprendam sobre a investigação.

Referências

VIEIRA, Fabiana Andrade da Costa. Ensino por Investigação e Aprendizagem Significativa Crítica: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino. Orientador: Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani. 2012. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Bauru, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102039/vieira_fac_dr_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 nov. 2020.

PBWORKS. Aprendizagem baseada em Inquérito (Inquiry Based Learning). Disponível em: <<http://tictrabalhodeprojecto.pbworks.com/w/page/40204926/Aprendizagem%20baseada%20em%20Inqu%C3%A9rito%20%28Inquiry%20Based%20Learning%29>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (*Project-based learning*)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) se fundamenta nas concepções sobre ensino e aprendizagem difundidas pelo filósofo e educador John Dewey (1859-1952). As discussões em torno desse modelo de aprendizagem emergiram em concomitância com outros aspectos que compõem as alternativas metodológicas das chamadas metodologias ativas, descritas como: o Ensino sob Medida ou *Just-in-Time Teaching*, a Instrução pelos Colegas ou *Peer Instruction*, a Aprendizagem Baseada em Equipes ou *Team-Based Learning* e a Aprendizagem Baseada em Projetos ou *Project-Based Learning*, propriamente dita. Essas alternativas surgem de forma a atender as exigências ocasionadas pelas dinâmicas de transformações características de uma sociedade tecnológica. Nesse sentido, modificam percepções sobre os elementos que constituem o ensino e que produzem ajustes na forma de abordar as concepções sobre aprendizagem, e o engajamento e a proatividade do aluno se tornam aspectos preponderantes no processo de aprendizagem no âmbito da ABP. Essa metodologia é caracterizada por centralizar em sua execução o aspecto colaborativo em articulação com interdisciplinaridade ao gerir e produzir conteúdos, e assim articulá-los de forma a promover a resolução ou concretização de algo. Assim, a “instrução” não deveria preceder o projeto, mas estar integrada a ele e partir dessa integralidade para prover mobilidade, interatividade, dinâmica, diálogo, conexões em correspondência entre os colaboradores do processo, dar visibilidade à sincronia das aprendizagens dos alunos, valorizando e viabilizando os processos interativos. Poderia também dar maior centralidade a esse processo por voltar-se à maneira como o aluno percebe a sua aprendizagem ao assumir-se ativamente em cada etapa. A avaliação é vista através da articulação entre distintas dinâmicas do processo, participação e efetividade do aluno nas diferentes possibilidades

de aprender e atender as demandas do seu cotidiano. Atenta-se para as distintas abordagens da ABP, ambas as perspectivas de aprendizagens possuem problemas a serem resolvidos, mas uma é baseada em *projetos* ou seja, há um processo a ser planejado para se atingir determinado fim a partir de etapas que constitui a metodologia de trabalho escolhida, dentre esses aspectos, e que culmina com um produto. Já na aprendizagem baseada em *problemas* a centralidade está em resolver, investigar, problematizar colaborativamente a resolução de uma questão, não há obrigatoriedade de culminar num produto.

Luanna Amorim Vieira da Silva

Referências

MASSON, Terezinha Jocelen et al. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (pbl). XL CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE), *Anais...* Belém, PA, 2012.

SANTORO, Flávia Maria et al. Modelo de cooperação para aprendizagem baseada em projetos: uma linguagem de padrões. THE FIRST LATIN AMERICAN CONFERENCE ON PATTERN LANGUAGES OF PROGRAMMING (SUGARLOAF PLOP), Rio de Janeiro, 2001.

AUTOR-PESSOA E AUTOR-CRIADOR

Autor-pessoa e autor-criador são dois conceitos apresentados pelo pensador russo Mikhail Bakhtin no texto *O autor e a personagem na atividade estética* (1921-1922). Segundo o teórico, o autor-pessoa é o escritor, a pessoa física, um componente da vida e não está relacionado ao princípio criador existente na relação autor-personagem; já o autor-criador é compreendido como a função estético-formal engendrador da obra, um constituinte do objeto estético. O autor-criador tem como característica central a capacidade de materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo. É por meio dessa função, autor-criador, do posicionamento axiológico que o social, o histórico e o cultural se tornam elementos imanentes do objeto estético. O autor-criador dá forma a um conteúdo, faz um recorte de alguns aspectos do plano da vida e os organiza de um modo novo esteticamente. Essa transposição do plano da vida para o plano estético (arte) ocorre por meio de um viés valorativo consubstanciado no autor-criador, que é uma posição refratada e, ao mesmo tempo, refratante. Refratada porque trata de uma posição axiológica, recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa, e refratante pois é a partir dela que se recorta e reordena esteticamente os eventos da vida.

Ana Cláudia Rola Santos

Referências

- A CONTRAPELO: Bakhtin: entre a Filosofia e as Ciências da Linguagem. Entrevistador: Christian Henrique. Entrevistado: Carlos Alberto Faraco. [S.l.]: A Contrapelo Podcast, 16 maio 2020. *Podcast*. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/4gFczi84EnXlMfuhlmbzgU>>. Acesso em: 7 jul. 2020.
- FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, v. 46, n. 1, p. 21-26, 20 jul. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9217>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

CÍRCULO DE BAKHTIN

Grupo de intelectuais russos de formação literária, filosófica, científica e/ou artística, a maioria professores, que após *Revolução Russa*, em 1918, reuniram-se na cidade de Niével e, posteriormente, de 1924 a 1929, em Vitesbk e Leningrado, para, através do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, construir uma linha de pensamento com base em um posicionamento sólido diante da linguagem e da vida. Esses intelectuais, apesar de discordarem em vários aspectos, tinham em comum a concepção de linguagem fundamentada na interação verbal, no enunciado concreto, no signo ideológico e no dialogismo, considerando que a base de sustentação da discussão da linguagem verbal, da literatura, seja a mesma de outras linguagens. Embora os textos produzidos pelo Círculo fossem assinados, essa produção provocou uma questão de autoria, uma vez que toda discussão proposta pelo grupo baseava-se no diálogo, no sentido bakhtiniano da palavra, no qual as ideias circulam entre os atores do discurso. O produto final é, portanto, advindo desse pensamento comunitário. Há escritos construídos a mais de duas mãos, sob pseudônimos e trocas de identidades, que era também uma forma de resistência ao stalinismo totalitarista. Um exemplo dessa questão é a produção de Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), Valentin Volochinov (1895 – 1936) e Pavel Mediédév (1891 – 1938), que, em um primeiro momento, foi atribuída a Bakhtin. Posteriormente, houve um movimento para determinar a autoria de Volochinov e Mediédév e, hoje, já é possível distinguir esses autores e seus respectivos textos. Esses textos começaram a ser lidos e discutidos mais fortemente no Brasil, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. A primeira obra traduzida para o português foi *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em 1979, pela editora Hucitec, a partir de uma edição francesa. A autoria é atribuída a Bakhtin e entre parênteses está escrito Volochinov, dando a entender tratar-se da mesma pessoa. Em 2017, surge a primeira edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Editora 34, feita diretamente do russo. Na capa, a autoria é

atribuída a Valentin Volochinov e, entre parênteses, está escrito Círculo de Bakhtin, o que já situa a autoria no contexto do Círculo.

Ana Cláudia Rola Santos

Referências

BRAIT, Beth. Dialogismo e Polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (dez obras fundamentais). Disponível em: <<https://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-/Bakhtin.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRAIT, Beth; GRILLO, Sheylla. A Atualidade de Bakhtin: um pensador sobre a humanidade em transformação. Disponível em: <<https://aovivo.abralin.org/lives/beth-brait/>>. Acesso em: 1 jul. 2020.

CONTEXTO

Do latim *contextus*, contexto é uma palavra que pode ser definida como uma situação ou ambiente físico em que um conjunto de circunstâncias nas quais se produz a mensagem que se deseja emitir – lugar e tempo, emissor e receptor etc. – permite sua compreensão mais adequada e mais correta. No caso de um texto, o contexto é essencial para uma leitura mais eficaz, aproximando o interlocutor/leitor do sentido que o locutor/escritor quis imprimir a esse texto. Sendo assim, para entender determinadas situações ou mensagens a serem transmitidas, é necessário que haja a união entre o texto e o contexto que, colocados em adjacência, servem para lembrar que são aspectos do mesmo processo. Metaforicamente, pode-se pensar que há um texto e um outro texto que o acompanha e que se denomina contexto. O que está dentro da ideia ‘com o texto’ está, na verdade, além do texto em uma situação discursiva. A esse contexto, denomina-se de contexto de situação. É a situação de uso da linguagem, o ambiente do texto. O contexto situacional é formado por informações que estão fora do texto, sejam elas históricas, geográficas, sociológicas ou literárias. Portanto, os elementos linguísticos escolhidos por um produtor de texto, assim como as informações por ele selecionadas e o modo como ele as organiza, depende das condições de produção. O contexto contribui de forma significativa na construção da leitura de mundo de todo indivíduo, assim como afirma o educador Paulo Freire (1989), a interação do sujeito com o seu contexto irá possibilitar a construção de leituras diversificadas do próprio mundo e de qualquer texto.

Cristiane Aparecida Araújo Viana

Referências

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. New York: Oxford Press, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CROSSMÍDIA

A palavra *crossmídia* está originalmente relacionada à publicidade. As agências de publicidade e propaganda investem na produção de um conteúdo que é distribuído por diferentes plataformas midiáticas. Tem-se assim uma mesma mensagem, com o mesmo conceito, mas com um formato específico para o meio no qual deverá circular. A tática é a distribuição do mesmo conteúdo em diversas mídias. O objetivo é atingir o maior número de pessoas através de canais diferentes.

Gláucio Antônio Santos

Referências

LOPEZ, Debora Cristina; VIANA, Luana. Construção de narrativas transmídia radiofônicas: aproximações ao debate. *Revista Mídia e Cotidiano*, Rio de Janeiro, v. 10, ed. 10, p. 158-173, 23 dez. 2016.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

TASENDE, Lorena Péret Tárzia. Convergência de mídias e jornalismo. In: TASENDE, Lorena Péret Tárzia. *Ação, Pesquisa e Reflexão sobre a docência na formação do jornalista em tempos de convergência das mídias digitais*. Dissertação (Mestre em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. p. 255. Disponível em: <https://www.academia.edu/2084363/Converg%C3%Aancia_de_m%C3%ADdias_e_jornalismo>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CULTURAS HÍBRIDAS E HIBRIDISMO CULTURAL

Chamamos de culturas híbridas o rompimento de barreiras que separam estruturas socioculturais diferentes, diminuindo as fronteiras entre o que é considerado culto ou erudito e o que é considerado popular ou de massa. A expressão “culturas híbridas” ganha notoriedade no âmbito acadêmico a partir de publicações do antropólogo Néstor García Canclini. O antropólogo chama de hibridismo cultural o processo em que duas ou mais culturas distintas se mesclam, abrangendo também os aspectos econômicos e políticos. Como exemplo, podemos citar a própria constituição do povo brasileiro a partir de colonizadores europeus (principalmente os portugueses), os indígenas que aqui vi-

viam e os africanos trazidos para cá e escravizados. Somam-se a esses três grupos: a imigração de asiáticos (japoneses, chineses), libaneses, turcos, sírios e outros grupos que para cá vieram ao longo da história. É importante lembrar que, em muitos casos, certos grupos não aceitam ou não querem a hibridação cultural, permanecendo cada um em suas respectivas “bolhas”. Podemos observar essa questão também numa perspectiva microsossial, em que o tradicional se mistura ao moderno e o culto ao popular. Pensemos, por exemplo, na apropriação de uma obra de arte renascentista como a pintura *La Gioconda*, retrato da Mona Lisa, e sua apropriação pela publicidade ou por uma história em quadrinhos. O avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) tem proporcionado essa hibridação entre objetos culturais distintos devido ao desenvolvimento de *softwares* e aplicativos que permitem remixagens de obras distintas e de campos diferentes.

Leidelaine Sérgio Perucci e Hércules Tolêdo Corrêa

Referências

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2007.

DIALOGISMO

Conceito desenvolvido por Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), no ensaio publicado em 1963, intitulado *Problemas da poética de Dostoiévski*, a partir do estudo da obra do escritor russo Fiódor Mikhailovich Dostoiévski (1821-1881). Bakhtin parte do princípio de que a linguagem é uma realidade múltipla e heterogênea e a verdadeira substância da língua é constituída nas interações verbais, via enunciação ou enunciações. Dessa forma, o discurso (língua concreta, viva) é construído a partir do discurso do outro e o sujeito é construído pelo outro por meio da linguagem. Nessa perspectiva, o sujeito tem um projeto de fala que não depende só da sua intenção, depende do outro com quem se fala, do outro ideológico, forjado por outros discursos do contexto. Sendo assim, o dialogismo é característica essencial da linguagem, é a condição do sentido do discurso, compreende a palavra em constante movimento e as relações dialógicas como relações semânticas em toda a espécie de diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, sentidos esquecidos poderão vir à tona, serão ressignificados e, sob uma forma renovada, surgirão em outro contexto. Contrapondo-se ao discurso monológico, o diálogo bakhtiniano é ação entre interlocutores, não sendo mensurado pelo número de falantes, ouvintes ou observadores. Nessa ação, coexistem convergências e divergências advindas do tempo, pas-

sado e futuro dos grupos sociais, das tendências etc. O dialogismo é, portanto, interação social não só a partir do diálogo face a face, mas, principalmente, entre discursos de quaisquer naturezas, desde as relações dialógicas cotidianas até o texto literário.

Ana Cláudia Rola Santos

Referências

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

A CONTRAPELO: Bakhtin: entre a Filosofia e as Ciências da Linguagem.

Entrevistador: Christian Henrique. Entrevistado: Carlos Alberto Faraco. [S.l.]: A

Contrapelo Podcast, 16 maio 2020. *Podcast*. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/4gFczi184EnXIMfulhmzbgU>>. Acesso em: 7 jul. 2020.

DISPOSITIVOS MÓVEIS DE COMUNICAÇÃO

Dispositivos móveis são tecnologias digitais que permitem a mobilidade e o acesso à internet. Desde os primórdios da civilização, foram desenvolvidas técnicas para resolver problemas. Essas tecnologias, sejam analógicas ou digitais, sempre estiveram presentes em nossa sociedade, inclusive no âmbito educacional. Ao longo do tempo vêm sofrendo constantes modificações em detrimento das necessidades humanas. Isto faz com que a tecnologia se torne, na modernidade, um recurso indispensável tanto à vida cotidiana como para o setor educacional. Aparelhos de GPS (de *Global Positioning System* ou Sistema de Posicionamento Global), *laptops*, *smartphones*, *tablets* são exemplos desses equipamentos facilitadores do cotidiano. Geralmente, eles apresentam espessura fina, tamanho pequeno, fácil manuseio, para atender à funcionalidade prática. O uso significativo de dispositivos móveis de tecnologia promove experiências enriquecedoras para a Educação. Na sala de aula, esses aparelhos são recursos que, somados às práticas e metodologias significativas, atendem às necessidades educacionais.

Sabrina Ribeiro

Referências

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2020.

ECOSSISTEMA DIGITAL

O termo ecossistema tem origem nas áreas da ecologia e biologia, sendo definido como um grupo de elementos interconectados formado pela interação de uma comunidade de organismos com o seu ambiente.

Baseado nessa descrição, o ecossistema digital trata de uma integração de soluções de *software* ou soluções tecnológicas funcionando no mesmo ambiente ou plataforma. A expressão ecossistema digital é muito abrangente, pois as soluções que compõem o ecossistema podem abarcar tanto *hardwares* (componentes físicos) quanto *softwares* (sistemas) e também, usuários. No contexto abordado no livro *Letramentos, mídias, linguagens*, de Rojo e Moura (2019), o ecossistema digital engloba os *softwares* utilizados para manipulação de fotos tradicionais e criação de fotografias digitais inseridos em uma plataforma de sistema operacional. Os produtos dos diversos atores envolvidos nos processos de criação de imagens e fotografias podem ser distribuídos entre pessoas e nas redes sociais, que também fazem parte do ecossistema. Nos ecossistemas, diferentes tipos de usuários se conectam e interagem utilizando recursos disponibilizados pela plataforma. Em vez de seguir numa linha reta – dos produtores para os consumidores –, o valor pode ser criado, modificado, trocado e consumido de diversas formas e em diversos lugares, graças às conexões facilitadas pela plataforma.

José Leandro Teixeira de Azevedo

Referências

BITTARELLO, Kamila. Entenda o que é ecossistema digital ou ecossistema de *software*. *Blog do Sienge*, 2020. Disponível em: <<https://www.sienge.com.br/blog/ecossistema-digital/>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

A expressão Educação a Distância (EAD) designa alguns modelos de ensino em que professores e alunos não se encontram num mesmo espaço e ao mesmo tempo para as aulas. Muitos são os modelos do que se pode chamar de educação a distância ou ensino a distância. Podemos iniciar fazendo uma distinção entre essas duas expressões: O que distingue e diferencia “educação” e “ensino”? A principal diferença entre os dois substantivos, que designam processos, está relacionada à abrangência dos termos. Enquanto “ensino” tem um caráter mais específico, pressupondo certas ações que geralmente partem dos sujeitos “ensinantes” (os professores) com o objetivo de transmitir conhecimentos para os chamados “aprendentes”, a “educação”, por sua vez, é um processo mais amplo que concebe a ensinantes e a aprendentes em constante interação, de modo que o conhecimento vai sendo construído de maneira conjunta entre esses sujeitos. Derivam daí distinções como

“transmissão” e “construção de conhecimentos”, bem como a distinção entre informação e conhecimento. Dentre os modelos de educação a distância com o tempo e por força de uso, o acento grave, indicativo de uma crise entre preposição e artigo, acabou sendo abolido. Temos tanto formas bem antigas, como os cursos por correspondência, até modelos bem contemporâneos, com o uso de plataformas digitais pensadas especificamente para servir como ambientes virtuais de aprendizagem, com um conjunto de ferramentas à disposição de professores, alunos, *designers* instrucionais e tutores. Em muitos modelos a educação a distância conta com certos atores não tão comuns na educação presencial, como os tutores – presenciais e a distância, que auxiliam na mediação entre professores e alunos; os *designers* instrucionais, profissionais que geralmente contribuem com os professores do ponto de vista técnico e estético para construção das plataformas educacionais. A esse modelo de educação, em que vários sujeitos com atribuições diferentes atuam no ensino, denominou-se “polidocência”. Dentre as ferramentas disponibilizadas pelos mais conhecidos ambientes virtuais de aprendizagem, identifica-se uma primeira distinção entre conteúdo e atividade. Como conteúdo podemos elencar: textos digitais (artigos ou livros, disponíveis na internet, escaneados ou produzidos especificamente para a disciplina), vídeos (videoaulas gravadas, vídeos disponíveis na internet ou produzidos especialmente para a disciplina), *podcasts*, gráficos, infográficos, modelos de sequências didáticas, *links* para portais e páginas da internet, dentre tantos outros materiais específicos das diferentes disciplinas. Como atividades temos algumas já previstas nesses ambientes, como fóruns de discussão, chats, questionários, pesquisas, glossários, wikis, tarefas diversas dentre tantas outras. A educação a distância pressupõe uma forma de ensino e aprendizagem concebida para ser oferecida em espaços e tempos flexíveis, que permite ao estudante a possibilidade de acessar o ambiente virtual de aprendizagem do lugar em que ele dispuser de equipamento tecnológico e no seu tempo disponível, conforme suas atividades cotidianas. Esse modelo não dispensa a possibilidade de exigência de que, em determinados dias e horários programados, possam ser previstas atividades síncronas e em espaços específicos para isso, como os chamados polos de apoio presencial, locais em que também costumam dar plantões os chamados tutores presenciais. Os chamados tutores a distância geralmente dão seus plantões de suas casas ou da unidade de ensino à qual estão vinculados. Um ponto muito importante a se considerar quando se pensa em EAD é a questão do planejamento. Neste modelo, parte-se de um pacto estabelecido entre professores e alunos de que as principais formas de interação acontecerão de maneira não presencial e, atualmente, na chamada

terceira geração da EAD (a primeira é a do ensino por correspondência e a segunda, do uso das chamadas mídias analógicas, como o rádio e a televisão), esta interação é mediada pelas chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ou tecnologias digitais de informação (TIC) ou simplesmente “novas tecnologias”. Nossa opção é pela expressão tecnologias digitais de informação e comunicação, por considerá-la mais adequada (a palavra “nova” tem uma carga muito grande de relativismo) e completa (haja vista que pressupõe informação e comunicação).

Hércules Tolêdo Corrêa

Referências

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes (org.). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. 2. ed. São Paulo: Edufscar, 2014. 200 p.

EDUCAÇÃO MISTA, SEMIPRESENCIAL OU HÍBRIDA (*blended learning*)

Além do modelo de educação não presencial, conhecido pela sigla EAD, tem-se constituído e firmado um modelo misto chamado de semi-presencial ou híbrido, que parece ser, de acordo com os estudiosos do assunto, um modelo dialético que consegue reunir o melhor dos dois modelos polarizados. A educação híbrida parte de princípios como: aprendemos em espaços formais e não formais, aprendemos (e ensinamos) de diferentes formas e podemos usar metodologias digitais e analógicas (mais antigas e mais tradicionais, por assim dizer). Nesse contexto, os modelos de ensino que seguem o padrão do *blended learning* apresenta quatro tipos estruturantes: **a) O modelo rotacional:** baseado na criação, pelo professor, de diferentes espaços de ensino e aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula, para que os alunos revezem entre diferentes atividades conforme as orientações do docente. Nesse modelo, há as seguintes propostas: i) rotação por estações (os alunos realizam diferentes atividades, em estações e no espaço da sala de aula); ii) laboratório rotacional (os alunos usam o espaço da sala de aula e laboratórios); iii) sala de aula invertida (a teoria é estudada em casa, no formato *on-line*, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas) e iv) rotação individual (cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados); **b) o modelo flex:** baseado na experiência de aprendizagem por meio de atividades *on-line*, na qual o ritmo do aluno é personalizado e o docente fica à disposição para

esclarecimento de dúvidas; **c) o modelo a la carte:** baseado na responsabilidade do aluno pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o docente, personalizando a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados e **d) o modelo virtual aprimorado:** baseado na experiência realizada por toda a escola, em que em cada curso, os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem *on-line* e a presencial.

Hércules Tolêdo Corrêa e Daniela Rodrigues Dias

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Pátio*, n. 25, junho, 2015. p. 45-47. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. *Inovação na Sala de Aula: Como a Inovação Disruptiva Muda a Forma de Aprender*. Tradução: Rodrigo Sardenberg. 1. ed. São Paulo: Bookman, 2011. 262 p.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?* Uma introdução à teoria dos híbridos. Boston: Clayton Christensen Institute, 21 maio 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/?_sf_s=ensino+h%C3%ADbrido>. Acesso em: 3 ago. 2020.

ELETRONIC-LEARNING OU E-LEARNING

Trata-se de uma das modalidades ou uma das gerações da Educação a Distância. A *e-learning* centra-se principalmente na mediação tecnológica, inicialmente realizada por meio de disquetes, CD, CD-ROM e *pendrive* (principais modos de armazenamento e transferência de dados). Com o desenvolvimento e popularização da internet, a *e-learning* tem nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas de ensino ou LMS (*learning management system*), como o Moodle, o TelEduc, o Canvas, dentre outros, o seu principal suporte. Há quem aponte diferenças entre LMS e AVA, afirmando que este é mais usado no meio educacional enquanto aquele é mais utilizado pelas empresas. No primeiro modelo, a *e-learning* era considerada “sem gerenciamento do aprendizado”, pela dificuldade de interação entre “ensinantes” e “aprendentes”. No modelo com AVA, passa a ser “com gerenciamento do aprendizado”.

Hércules Tolêdo Corrêa

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL OU ENSINO ON-LINE

O ensino remoto tem sua vertente analógica por meio de material impresso, normalmente caderno de atividades, produzido por profes-

sores e distribuídos aos alunos. Os modos de diagramação e impressão vão desde processos mais simples, como reprografias, até materiais mais sofisticados, com projetos gráficos mais arrojados, com suporte de profissionais da área de comunicação visual e *design* gráfico. Outra vertente do ensino remoto emergencial é aquela mediada pela tecnologia, com aulas *on-line* síncronas e/ou assíncronas (gravadas e disponibilizadas aos alunos). São realizadas em forma de aulas (com preleções, exposições e exibições de material audiovisual, tais como *slides* e animações) ou em forma de reuniões virtuais, usando diversos tipos de ferramentas tecnológicas, algumas pagas e outras gratuitas (Google Meet, Zoom, Jitsi, Skype, dentre outras). Especialistas em educação e tecnologia enfatizam que não se deve confundir ensino remoto emergencial com Educação a Distância, uma vez que a EAD tem características específicas que não estão presentes no ensino remoto (emergencial ou não), como o planejamento prévio de todas as etapas e a presença da tutoria. Esta modalidade de educação/ensino foi a solução encontrada por grande parte das instituições de ensino, em todos os níveis, devido à pandemia de COVID-19, no ano de 2020, que levou às pessoas ao chamado “distanciamento social”, por recomendação da Organização Mundial de Saúde.

Hércules Tolêdo Corrêa

ESCRITA COLABORATIVA

A *escrita colaborativa* consiste na produção de textos de modo coletivo ou em grupos. Ela se materializa pela atuação de mais de um autor no processo da criação. A escrita acadêmica pode ser, por exemplo, colaborativa. Normalmente, um mestrando ou doutorando sempre redige suas análises sob a orientação de um professor orientador, e fará alterações em sua composição, ao aceitar sugestões da banca que o examinará durante sua defesa, caso sejam necessárias. Em muitas situações, pode existir a *correção por pares* e esta pode apresentar algumas vantagens: contribuir para que a subjetividade de um dos autores de determinado trabalho não extrapole os limites definidos pela Ciência. É totalmente compreensível que a descrição dos resultados de um estudo contenha nuances personalistas. Costuma-se reconhecer um autor pelo seu estilo, uma vez que a personalidade autoral é desejável. Porém, alguma crítica externa é sempre bem-vinda quando se almeja evitar que uma opinião pessoal (ou exagero ideológico) supere a neutralidade característica da obra científica. Também se pode verificar a escrita colaborativa em dicionários, glossários, anais, periódicos, enciclopédias... Os meios digitais têm, cada vez mais, feito uso do trabalho conjunto. Um exemplo é

o da enciclopédia eletrônica *Wikipédia*, que vem substituindo as antigas coleções de livros impressos, nem sempre acessíveis a todas as camadas da sociedade. É equivocado o pensamento de que enciclopédias abertas na internet não são dignas de credibilidade. A plataforma da *Wikipedia*, por exemplo, exige referências. Informações falsas podem ser contestadas e corrigidas a qualquer momento. Revisores analisam, periodicamente, textos denunciados ou considerados suspeitos. Por fim, pode-se também encontrar a escrita colaborativa nos aplicativos instaláveis em dispositivos móveis. Entre os que se destinam ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, pode-se mencionar o *Duolingo*. Ele dispõe de um recurso que recebe o nome de incubadora, no qual, cursos de novas línguas são elaborados, conjuntamente, por voluntários que passam por um processo seletivo bastante criterioso. A escrita colaborativa persiste, enfim, na modernidade mais recente, inclusive na produção de mídias digitais.

Márcus Vinícius Vieira Alves

Referências

FAGUNDES, Léa da Cruz; LACERDA, Rosália; SCHÄFER, Patrícia Behling. Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. *Revista RENOTE: Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, ed. 1, jul. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14012/7902>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

EVOLUÇÃO DA WEB

A expressão evolução da *web* refere-se às fases de configuração da *web*, como a *web* 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0. A internet, reconhecida como a rede mundial de computadores, é formada pela ligação entre computadores, no entanto, os recursos que conferem “inteligência” à rede são reconhecidos por *World Wide Web*, sigla *www* ou simplesmente *web*, que permitem a interação entre as milhares de páginas que abrigam textos, imagens, sons, vídeos, animações etc. O mérito pela criação da *World Wide Web*, em 1989, é atribuído ao físico inglês Tim Berners-Lee, enquanto trabalhava como engenheiro de software no Centro Europeu de Pesquisas Nucleares - CERN em Genebra. A *web* 1.0, também conhecida como *web* sintática, surgiu em 1990, e foi caracterizada como a *web* de conexão e obtenção de conteúdo, o que resultava em interações limitadas do usuário com a *web*, sendo dirigida somente à transmissão de informações. A *web* 2.0 constituiu-se na evolução da *web* 1.0, e é também conhecida como *web* social, conceito proposto em 2004 por Tim O’Reilly. Essa internet é caracterizada como um conjunto de serviços que promoviam interações entre seus usuários de forma colaborativa, designados como redes de

relacionamento *on-line*, redes sociais *on-line* ou redes sociais digitais. A proposta da *web 3.0*, também conhecida como *web* semântica, *Web* de contextos e significados, foi lançada publicamente em 2001 por Tim Berners-Lee, como uma *web* capaz de processar e cruzar informações, consolidá-las e trazer resultados mais relevantes para seus usuários. Assim, a *web 3.0* caracteriza-se por *softwares* inteligentes que utilizam dados semânticos, permitindo a relação colaborativa com as pessoas por meio da categorização e estruturação dos conteúdos pesquisados. Já a proposta da *web 4.0*, conhecida como *web of things* (*Web* das coisas) e também desenvolvida por Tim Berners-Lee, está fundamentada pela conectividade e interatividade entre pessoas, informações, processos e objetos, por meio de tecnologias que possibilitam acesso à rede por qualquer pessoa, de qualquer lugar, a qualquer tempo, utilizando quaisquer dispositivos, incluindo equipamentos multifuncionais com sensores inteligentes, tais como eletrodomésticos, automóveis, roupas etc. a partir de aplicações que se adaptam dinamicamente às necessidades dos usuários.

Daniela Rodrigues Dias

Referências

BERNERS-LEE, Tim. *Semantic Web Roadmap*. Disponível em: <<http://www.w3c.org/DesignIssues/Semantic.html>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

O'REILLY, Tim. *O'Reilly Media Inc*. Disponível em: <<http://www.oreilly.com>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

FAKE NEWS

Pela tradução literal, o termo *fake news* vem do inglês *fake* (falsa/falso) e *news* (notícias), ou seja, notícias falsas. Assim, tomamos por empréstimo o conceito de notícia como “um fato verdadeiro, inédito ou atual, de interesse geral, que se comunica com o público, depois de recolhido, pesquisado e avaliado por quem controla o meio utilizado para a sua difusão” e o conceito de “falso”, pelo dicionário como adjetivo: 1. contrário à verdade ou à realidade; 2. causar alteração em; adulterar; 3. dar sentido ou significado diferente do verdadeiro; fraudar.

Apesar de a expressão existir desde o século XIX, o termo *fake news* recebeu o título de “palavra do ano”, em 2017, no *Oxford English Dictionary*, principalmente devido às eleições presidenciais estadunidenses no ano anterior, quando notícias falsas foram usadas como ferramenta eleitoral para promover ou difamar algum candidato. Desde então, o termo tem sido amplamente usado pela mídia. De maneira geral, *fake news*

são “afirmações que agem como notícias e que são deliberadamente fabricadas para enganar, ou, melhor dizendo, desviar o receptor da verdade.” Geralmente, as *fake news* são afirmações que têm a forma de notícia, mas de conteúdo completa ou parcialmente falso, orientadas por motivação política e intencionalmente fabricadas para desinformar ou enganar, a fim de manipular a opinião pública.

As *fake news* têm um caráter sedutor, ao mesmo tempo convincentes, pois se apropriam das qualidades de uma notícia e são construídas sob a abordagem linguística emprestadas na forma e no conteúdo dos meios jornalísticos, mas são passíveis de marcações ideológicas (construídas por indivíduos embebidos em crenças e valores e consumidas por outros, os quais as interpretarão imiscuídos num contexto histórico-social.

Thiago Caldeira da Silva

Referências

- BECHARA, Evanildo. *Minicicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009. 1024 p.
- FANTE, Alexandra; SILVA, Tiago Mathias da; GRAÇA, Valdete da. *Fake News e Bakthin: gênero discursivo e a (des)apropriação da notícia*. *Atas do VI Congresso Internacional de Ciberjornalismo*, Porto, Portugal, p. 106-119, 2019. VI Congresso Internacional de Ciberjornalismo, 2018, [Universidade do Porto - Faculdade de Letras].
- FILHO, João Batista Ferreira. *A verdade sob suspeita: fake news e conduta epistêmica na política da desinformação*. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=%27fake+news%27+defini%C3%A7ao+&btnG=>>. Acesso em: 2 dez. 2020.
- GELFERT, Axel. Fake news: A Definition. *Informal Logic*, Vol. 38, N. 1. 2018. (doi: 10.22329/il.v38i1.5068).
- LETRIA, J. *Pequeno breviário jornalístico*. Lisboa: Editorial Notícias, 2000.

FANDOM

Fandom é uma forma reduzida da expressão em inglês *fan kingdom*, que significa “reino dos fãs”, na tradução literal para o português. Um *fandom* é um grupo de pessoas que são fãs de determinada produto cultural, como um seriado de televisão, uma música, um filme determinado, um livro ou mesmo um artista (um cantor, um músico, um ator...). Este termo se popularizou através da internet, principalmente pelas redes sociais, como o Twitter e o Facebook, por exemplo. Como os *fandons* são comuns na internet, os seus membros costumam discutir virtualmente todos os assuntos relacionados ao tema do qual são fãs. Em muitos casos, os *fandons* organizam encontros presenciais para que os membros dessas comunidades possam se conhecer. Os *fandons*

são adeptos dos *fanfics* e usam a narrativa transmidiática num universo ficcional onde os consumidores devem assumir o papel de caçadores e coletores, perseguindo partes da história pelos diferentes canais, comparando suas observações com as de outros fãs em grupos de discussão *on-line*, e colaborando para assegurar que todos os que investiram tempo e energia tenham uma experiência de entretenimento mais rica. Os *fandoms* são similares aos populares *fanclubs*, que fizeram sucesso nos anos 1990. A grande diferença entre ambos está no uso das redes sociais digitais como ferramenta para se comunicarem, se articularem e compartilharem os seus gostos em comum com pessoas de todo o mundo. Atualmente, os *fandoms* são essenciais para o crescimento e o movimento da indústria do entretenimento, pois são os principais consumidores da mídia.

Maria Emilia D'Angelo Seabra Eiras Lopes Barbosa

Referências

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

FANFICTION

Fanfiction ou *fanfic* (forma abreviada) significa “ficção de fã”, em tradução literal para a língua portuguesa. As *fanfics* são histórias ficcionais que podem ser baseadas em diversos personagens e enredos que pertencem aos produtos midiáticos, como filmes, séries, histórias em quadrinhos, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades, dentre outros. Com a popularização da internet, no final dos anos 1990, muitos escritores desse tipo de literatura encontraram uma forma mais fácil de atingir outros fãs e pessoas com os mesmos interesses. Contudo, o surgimento das primeiras *fanfictions* deu-se muito antes da concretização da *web*. Esse tipo de narrativa teria surgido nos EUA, na década de 1970, com a publicação, em *fanazines*, de histórias que eram tributos à série *Jornada nas Estrelas*. Os fãs desses produtos se apropriam do mote da história ou dos seus personagens para criarem narrativas paralelas ao original. As *fanfics* são um belo exemplo de texto multimodal e narrativa transmidiática que se refere a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias – uma estética que faz novas exigências aos consumidores e depende da participação ativa de comunidades de conhecimento.

Maria Emilia D'Angelo Seabra Eiras Lopes Barbosa

Referências

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

FANPAGE

Uma *fanpage* é uma página do Facebook criada especialmente para ser um canal de comunicação com fãs dentro da rede social digital; *fanpage* é uma página para fãs, em tradução literal. Os *posts* e, posteriormente, outras redes sociais mudaram nossas vidas e também a forma como nos conectamos com o mundo. Diferentemente dos perfis pessoais, a *fanpage* possui algumas funcionalidades a mais e tem como objetivo reunir a comunidade envolvida com um determinado negócio. As *fanpages* também apresentam recursos como aplicativos, que promovem maior interação do público; ferramenta de promoção que permite o impulsionamento dos seus *posts*, aumentando a visibilidade de algum conteúdo-chave; relatórios de estatísticas, que possibilitam que seja feita uma análise das campanhas promovidas e do engajamento do público com as postagens, novas curtidas, gráficos de desempenho, entre outros. A *fanpage* é um exemplo de hipermídia que surge com a possibilidade de estabelecer *links* com diferentes mídias em um produto, em vez de simplesmente agrupá-lo.

Maria Emilia D'Angelo Seabra Eiras Lopes Barbosa

Referências

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

FOTOGRAFIA DIGITAL

Fotografia feita a partir de dispositivos digitais. A fotografia digital frequentemente se assemelha a uma fotografia tradicional. A primeira possui angulação, cor, contrastes, iluminação e diversos elementos componentes da segunda. No entanto, a fotografia digital apresenta maior flexibilidade, uma vez que pode ser manipulada, editada, recombinada com outras imagens, remodelada e compartilhada com outras pessoas nas redes sociais. A fotografia tradicional serve como base para, posteriormente, ser trabalhada no ambiente digital por meio de programas de edição – Photoshop, Gimp, Illustrator, dentre outros – e receber novos elementos e novas cores em busca da comunicação eficiente de ideias. Um exemplo muito famoso da fotografia digital circulou nas eleições americanas de 2008: a foto conhecida como *Hope* (Esperança). É uma imagem do então candidato à presidência Barack Obama, com as cores da bandeira estadunidense e a palavra *Hope* centrada sob a foto, composição conhecida como pôster político. A imagem foi cria-

da pelo artista Frank Shepard Fairey, fundador da Obey Giant. Fairey usou uma fotografia tradicional feita por Mannie Garcia, fotógrafo da Associated Press, para criar o cartaz através da manipulação de diversas camadas e inserção de efeitos. Uma das primeiras imagens criadas por Fairey tinha a palavra *Progress* (Progresso) disposta da mesma forma que *Hope*. Só em um segundo momento, Fairey lançaria a famosa série com a palavra *Hope* (Esperança) estampada no cartaz, que capturou o sentimento de esperança e levou Barack Obama à Casa Branca. De fato, o cartaz de Fairey adquire seu real poder a partir de uma combinação de elementos visuais tradicionais e modernos, participando de um novo *ethos* próprio do pós-fotográfico e das novas mídias. Pela facilidade de manipulação, poder de comunicar ideias e desencadear sentimentos, a fotografia digital pode ser empregada em campanhas publicitárias, campanhas eleitorais, memes etc.

José Leandro Teixeira de Azevedo

Referências

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

GAMIFICAÇÃO E ENSINO

O termo em português gamificação (também conhecido como ludificação) vem do inglês *gamification* e está relacionado com o uso de jogos digitais e seus elementos na resolução de problemas do mundo real. Isto quer dizer que a gamificação pode ser entendida como método, prática ou sistema baseado em jogos digitais com sua aplicação fora do cenário dos *games*. Seu foco é ajudar o indivíduo no alcance de um determinado objetivo ou na resolução de problemas, além de proporcionar uma experiência de aprendizagem individual e/ou coletiva. Por causa das características lúdicas e motivadoras da tecnologia digital como um todo, surgiram estudos relacionando jogos digitais com áreas além do entretenimento, como a área da educação. Esses estudos permitiram uma melhor compreensão dos *Serious Games* (jogos sérios), jogos educativos e gamificação. A diferença destes três termos está no fato de os dois primeiros, jogos sérios e jogos educativos, serem jogos completos e a gamificação não ser exatamente um jogo, mas, sim, elementos dos *games* utilizados fora dos próprios jogos. Vale ressaltar que existe uma diferença entre a gamificação no ensino e o uso de jogos digitais na educação (*educational games*, *game-based learning*, etc), sendo estas duas propostas educativas diferentes. Portanto, a gamificação não é, em si,

um jogo, mas a utilização de abstrações e metáforas originárias da cultura e estudos de videogames em áreas não relacionadas a esses jogos.

Filipe Samuel Teixeira de Azevedo

Referências

SANTOS, Thales. **Gamificação**: Um recurso aliado a educação. Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Resende Campos. 2019. 54 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2019. Disponível em: <[https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/2427/9/MONOGRAFIA_Gamifica%
c3%a7%c3%a3oRecursoAliado.pdf](https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/2427/9/MONOGRAFIA_Gamifica%c3%a7%c3%a3oRecursoAliado.pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2020.

GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A gramática sistêmico-funcional ou linguística sistêmico-funcional é uma teoria desenvolvida pelo linguista Michael Alexander Kirkwood Halliday e colaboradores. É considerada uma abordagem referente ao estudo da linguagem focada na ideia de “função”, ou seja, considera-se a gramática condição de utilização para fornecer significados. Essa concepção, iniciada a partir dos estudos de Halliday nas décadas de 1960 e 1970, é definida como sistêmico-funcional, uma vez que considera a língua com uma rede de sistemas associados que o locutor utiliza para gerar significados em contextos de comunicação. Nesse contexto, a língua deixa de ser um sistema dominado por regras e passa a ser analisada sob o ponto de vista sociossemitico, tornando-se um sistema de formação de significados. Como características da teoria sistêmico-funcional, define-se que o uso da língua é funcional; a função da linguagem é produzir significados; esses significados são influenciados pelos contextos social e cultural em que são negociados; o uso da língua produz significados através de escolhas.

Fernanda Luiza de Sousa

Referências

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2.ed. London; New York: Continuum, 1994.

SANTOS, Zaira Bomfante dos. A Linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. *Soletras Revista*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 164-181, jul./dez. 2014.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

HIPERMÍDIA

Entende-se por hipermídia conglomerados de informação multimídia (verbo, som e imagem), de acesso não sequencial, navegáveis por

meio de palavras-chave semialeatórias. A hipermídia permite ao leitor apreciar vídeos, filmes e animações, ouvir músicas, canções e falas, no lugar em que se encontram, simultânea ou quase. Na hipermídia, há também a possibilidade de interligar diferentes mídias em um produto, em vez de simplesmente agrupá-las. Imagens, sons, textos, animações e vídeos podem ser conectados em combinações diversas, rompendo com a ideia linear de um texto com começo, meio e fim predeterminados e fixos. Entende-se por hipermídia, também, um conjunto de informações armazenadas e veiculadas por meio de um computador, que permite ao usuário ter acesso a diversos documentos (textos, imagens estáticas, vídeos, sons etc.) por remissão associativa por meio de *links* de hipertextos. A hipermídia é marcada pela oportunidade de interação, leitura não linear, extração de recortes específicos para atender especificidade sobre o que se procura no processo da navegabilidade.

Gláucio Antônio dos Santos

Referências

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

HIPERTEXTO

O termo hipertexto foi criado por Theodore Nelson, na década de 1960, para denominar a forma de escrita/leitura não linear na informática, pelo sistema *Xanadu*. O prefixo *hyper-* (do grego *υπερ-*, sobre, além) remete à superação das limitações da linearidade do texto escrito, possibilitando a representação do nosso pensamento, bem como um processo de produção e colaboração entre as pessoas, em uma (re) construção coletiva. Até então, a ideia de hipertextualidade havia sido manifestada apenas pelo matemático e físico Vannevar Bush, através do dispositivo *Memex*. Diferentemente do que se costuma pensar, a ideia de hipertexto não nasce com a internet. As primeiras manifestações hipertextuais ocorrem nos séculos XVI e XVII através de manuscritos e *marginalia*. Os primeiros sofriam alterações quando eram transcritos pelos copistas e assim caracterizavam uma espécie de escrita coletiva. Os segundos eram anotações realizadas pelos leitores nas margens das páginas dos livros antigos, permitindo assim uma leitura não linear do texto. Essas *marginalia* eram posteriormente transferidas para cadernos para que pudessem ser consultadas por outros leitores. A noção de hipertexto constitui um suporte linguístico-semiótico, hoje intensamente

utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorizadas. Segundo a maioria dos autores, o termo designa uma escritura não sequencial e não linear, que se ramifica e permite ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, a partir de escolhas locais e sucessivas em tempo real. Trata-se, pois, de um processo de leitura/escrita multilinearizado, multissequencial e não determinado, realizado em um novo espaço – o ciberespaço. O hipertexto é também uma forma de estruturação textual que faz do leitor, simultaneamente, um coautor do texto, oferecendo-lhe a possibilidade de opção entre caminhos diversificados, de maneira a permitir diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema. No hipertexto, contudo, tais possibilidades se abrem a partir de elementos específicos nele presentes, que se encontram interconectados, embora não necessariamente correlacionados – os hiperlinks.

Cristiane Aparecida Araújo Viana

Referências

- CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Mapeamento e produção de sentido: os links no hipertexto. In: MARCUSCHI & XAVIER (orgs). *Hipertextos e Gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

INDEXAÇÃO

A palavra indexação deriva do verbo indexar, que significa organizar dados de tal modo que seja possível recuperar as informações de um arquivo. Mais que isso, é uma forma de identificar e encontrar um arquivo em bases de dados. Os itens são organizados por associação a *tags* ou características particulares que o identifiquem entre muitos outros. Dessa forma, também é possível relacionar um material indexado, como um arquivo publicado em um site, aos resultados de mecanismos de busca (Google, Yahoo etc), por exemplo. Como não é viável que os sites de busca façam uma varredura *on-line* a cada pesquisa feita, os buscadores indexam páginas para criar um banco de dados relacionados as palavras buscadas. Por isso, as palavras-chave têm grande importância, pois elas ajudam o banco de dados a selecionar o material disponível mais coerente com a busca do usuário.

Layla Júlia Gomes Mattos

Referências

HOUAISS. Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

HISTÓRIA DOS SITES DE BUSCA: **indexação** (O que é indexação). Disponível em: <<https://sites.google.com/site/historiasobreositesdebusca/historia-site/indexacao#:~:text=A%20indexa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20a%20forma,um%20grande%20n%C3%BAmero%20de%20itens>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INTERATIVIDADE

A palavra interatividade surgiu nas décadas de 1960 e 1970, com a evolução das Tecnologias de Comunicação e Informação – TIC, mais tarde Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. Formada pelo prefixo “inter”, que significa entre uma coisa e outra, e a palavra “atividade”, que significa capacidade ou tendência para agir, para se movimentar, para realizar alguma coisa. Caracteriza o estado de interativo, a capacidade de possibilitar interação entre o indivíduo e emissor, relação entre o homem-máquina e homem-homem, que surge com as necessidades do ser humano no mundo globalizado, resultando na mudança da interação humana. A interatividade vem crescendo na educação a distância, desde os cursos por correspondência até o ensino *on-line*. A interação entre professorado e alunado ampliou com os avanços das TIC, não se limitando a executar e corrigir atividades ou acompanhar videoaulas, por exemplo, mas na forma como acontece o contato, na educação presencial, entres discentes e docentes, através de ferramentas como *chat*, *webconferência* e fórum.

Sabrina Ribeiro

Referências

HOUAISS. Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

LETRAMENTO

O vocábulo letramento deriva da palavra inglesa *literacy*, que vem do latim *litera*, que significa letra, mais o sufixo *-cy* que indica qualidade, condição, estado, fato de ser. Para tratar de letramento é preciso compreender a sua diferença, relação e associação com a alfabetização. Estudiosos e teóricos diferenciam alfabetização de letramento da seguinte forma: a alfabetização diz respeito ao processo de aprendizagem de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever.

O letramento vai além do domínio do ato de ler e escrever, possibilita também o uso dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são imprescindíveis. O letramento não constitui necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever, mas é a condição daquele que conseqüentemente se apropriou da escrita. Quanto ao termo no plural, letramentos, refere-se aos diversos campos de compreensão e análise do processo: letramento literário, filosófico, funcional, cartográfico, ou digital. O uso pluralizado do termo é marcado por uma ampliação do sentido de letra, que está na raiz etimológica da palavra, para o sentido mais amplo de signos e símbolos, levando a um certo descentramento da escrita na definição dos letramentos. Portanto, letramentos apresenta como princípio a complexidade do ato de ler e escrever num contexto de comunicação mais ágil, por meio de outros suportes além do formato impresso, ou seja, a utilização de novas mídias. Neste sentido, houve uma convergência do texto para uma tela, propiciando uma mudança cultural e conseqüentemente nos letramentos.

Elton Ferreira de Mattos

Referências

CAMPOS, C.A.; CORRÊA, H.T. Práticas de letramento literário em bibliotecas de escolas públicas municipais de Ouro Preto. In: Seminário de Literatura Infantil e Juvenil, 7, 2016, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2017. 224-231. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/silij/7-SLIJ-2017-Anais.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

SOARES, M.B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

LETRAMENTO DIGITAL

A expressão letramento digital refere-se às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais, como aqueles propiciados pelos computadores ou por dispositivos móveis, tais como *smartphones* e *tablets*, ou outros equipamentos como terminais de banco e eletrodomésticos com interface digital. Assim, a capacidade de compreender, discernir e criar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC não estão necessariamente ligadas à escola, pois as pessoas aprendem sobre o digital no dia a dia. Considerando-se que o conceito de letramento trata do conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos e com fins determinados, alguns pesquisadores

ênfatisam que há modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, e não letramento, isto é, diferentes espaços de escrita e mecanismos de produção, reprodução e difusão resultam em diferentes letramentos. A necessidade de pluralização da palavra letramento também designa variados efeitos cognitivos, culturais e sociais em função dos contextos de interação com a palavra escrita e em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo. Neste sentido, alguns pesquisadores ênfatisam que o letramento digital designa um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela. Ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las avaliando sua credibilidade. Além do acesso à informação, cabe ao leitor estar atento à autoria, à fonte e ter senso crítico para avaliar o que encontra. Ser letrado digitalmente implica, portanto, em fazer uso das TDIC, respondendo ativa e criticamente a diferentes propósitos e contextos, interagindo e participando socialmente da construção coletiva do conhecimento.

Daniela Rodrigues Dias

Referências

- COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. Letramento Digital. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). *Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- SOARES, Magda B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 31, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

LETRAMENTO INFORMACIONAL

A expressão letramento informacional é uma tradução de *information literacy*, cunhada nos Estados Unidos da América, na década de 1970, pelo bibliotecário americano Paul Zurkowski. No Brasil, foi no início do século XXI, que os estudos sobre o tema se iniciaram. A pesquisadora Bernadete Campello discorre sobre o letramento informacional, com maior ênfase nos bibliotecários e educadores, pois esse termo foi usado no contexto norte-americano para caracterizar as competências necessárias ao uso de fontes eletrônicas de informação. De modo geral, pode-se dizer que o letramento informacional significa um processo de autoaprendizado do indivíduo por meio da tomada de consciência

de qual é a sua necessidade de informação e as habilidades necessárias para utilização das fontes, de maneira que possibilite a competência e a autonomia na busca e uso da informação para gerar conhecimento. O letramento informacional tem como finalidade a adaptação e a socialização dos indivíduos na sociedade da aprendizagem. Sendo assim, compreende a capacidade de: determinar a sua necessidade de informação; acessar a informação com eficiência; avaliar a informação e suas fontes criticamente; incorporar a nova informação ao conhecimento prévio; utilizar a informação de maneira efetiva para alcançar objetivos específicos; compreender os aspectos socioeconômicos e legais do uso da informação, bem como acessar e usar a informação dentro da lei.

Elton Ferreira de Mattos

Referências

CAMPELLO, B. *Letramento Informacional: função educativa do bibliotecário na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n. 1, Apr. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/15970.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

GASQUE, K. C. G. D. *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, 2012.

LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Para entendermos o conceito de letramentos múltiplos, retomemos a noção de letramentos que, a partir das transformações nas formas de se pensar e usar a leitura e escrita, foi se ressignificando. Letramentos, no plural, nos remete à ideia que os letramentos são muitos. Sendo assim, letramentos são as diversas práticas sociais e culturais que fazem uso da leitura e escrita, e não se restringem somente ao saber ler e escrever (alfabetização). Importante lembrar que alfabetização e letramento são termos indissociáveis, porém diferentes em termos de processos cognitivos. Para ampliar essa complexidade que abarca os letramentos, surge a necessidade de conceituá-los e adjetivá-los como letramentos múltiplos. A palavra múltiplos aparece no dicionário como sinônimo de múltíplice, que aponta para algo composto por elementos complexos e variados. Ao atribuir tal adjetivo ao substantivo letramentos, formando a expressão letramentos múltiplos, entendemos que as práticas sociais e culturais que fazem uso da leitura e escrita são variadas, são muitas, se multiplicam e também são processos complexos, pois mesmo um indivíduo não alfabetizado pode participar de diversas práticas de letramento na sociedade, sendo, assim, letrado, de uma certa maneira, com

algum nível de letramento. Uma possibilidade de definição pode ser estabelecida de modo que os letramentos compreendam as mais variadas formas de utilização da leitura e da escrita, seja na cultura escolar ou em suas formas dominantes, assim como nas diferentes culturas locais e populares, como também nos produtos da cultura de massa. Nessa perspectiva, entendemos que eles abrangem diferentes e diversificadas práticas de leitura e escrita, por isso são múltiplos. Dessa forma, falamos em letramento literário, filosófico, informacional, digital etc.

Beatriz Toledo Rodrigues

Referências

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

LIVES (*live streaming*)

A tradução literal da palavra inglesa *live* é “vivo”, “permanecer” ou “morar”. Já a palavra *streaming* pode ser traduzida por “transmissão”, ou seja, a expressão *live streaming* pode ser entendida como “transmissão ao vivo”.

O avanço da banda larga na internet (em meados de 2005) permitiu que o sistema de *streaming* (ou seja, o fluxo de dados entre a internet e *hardwares*) pudesse transmitir dados de som e imagens (estáticas e/ou em movimento) em grande volume. O *streaming* foi um sistema desenvolvido para permitir que o usuário da internet não precisasse mais realizar o *download* – descarregamento/transferência, termos usados na comunicação em redes de computadores para referenciar a transmissão de dados de um dispositivo para outro através de um canal de comunicação previamente estabelecido - para o consumo de arquivos audiovisuais. Com essa tecnologia, a internet recebe as informações (dados) ao mesmo tempo em que as repassa ao usuário (consumidor dos dados). Assim, os dados são baixados instantaneamente conforme o arquivo vai sendo executado, armazenados temporariamente e, depois, deletados do equipamento (computador ou *smartphone*, por exemplo). Assim, o *streaming* possibilitou as *lives* (ou também *live streaming*) o que basicamente é a transmissão de dados ao vivo via internet ou rede de computadores (dados audiovisuais ou somente áudio) em que os dados gravados são transmitidos em tempo real aos dispositivos conectados.

A primeira realização de uma *live streaming* aconteceu em 1993, pelo grupo musical *Severe Tire Damage*. Formada por profissionais de empresas de tecnologia de Palo Alto, na Califórnia, a banda transmitiu um pequeno show realizado no Centro de Pesquisa da Xerox, e se tornou a

pioneira no *live streaming*. A partir de então, essa tecnologia permitiu a transmissão de eventos dos mais diversos como partidas esportivas até palestras e aulas *on-line*.

Thiago Caldeira da Silva

Referências

LIVE streaming: tudo o que você precisa saber sobre essa tecnologia. *Netshow.me*, 2017. Disponível em: <<https://netshow.me/blog/live-streaming-tudo-o-que-voce-precisa-saber/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

LIVE streaming. *Wikipedia*, 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Live_streaming/>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

DOWNLOAD e *upload*. *Wikipedia*, 2004. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Download_e_upload>. Acesso em: 15 de jul. de 2020.

MASHUPS

Mashup é uma palavra da língua inglesa traduzida para o português como “mistura”. Denominamos *mashup* uma canção ou composição criada a partir da mistura e combinação de duas ou mais canções e/ou vídeos preexistentes. Esse tipo de obra tem suas origens na disseminação de remixes musicais, ao longo do século XX, os quais passaram a misturar elementos de duas ou mais canções. Essas produções tornaram-se populares ao longo dos anos 1990 em vários gêneros musicais, principalmente a partir do desenvolvimento de tecnologias e *softwares* de digitalização do som. Essa popularização, ao longo do século XX, extrapolou o âmbito da música, de forma que o *mashup* tornou-se um modelo conceitual para criações em diversos tipos de mídia. Os *mashups* são tipos de remixes caracterizados pela combinação de elementos de duas ou mais fontes (aparentemente muito distintas entre si) numa nova obra, que pode ou não retomar explicitamente essas fontes. Um exemplo de *mashup* é a combinação de canções de Bob Marley (*No woman no cry*) e The Beatles (*Let it be*) para gerar um novo material intitulado *Bob Marley vs The Beatles - Let it be, no cry* e divulgado no YouTube.

Tháís Mara Anastácio Oliveira

Referências

BUZATO, M. E. K. et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *Rev. bras. linguist. apl.*, v. 13, n. 4, p. 1191-1221, 2013.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

MEMES

A palavra meme vem do grego *mimema*, que significa imitação. Sua primeira aparição foi em 1976, no livro *The Selfish Gene (O gene egoísta)*, de Richard Dawkins. Na obra, o termo meme é descrito como “uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação”. Um meme pode ser uma história, um hábito, uma habilidade, uma maneira de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra através da imitação. Na ótica da cibercultura, meme é tudo aquilo que se propaga ou espalha aleatoriamente com algum conteúdo humorístico. Memes podem ser vídeos virais feitos para circular e ser redistribuído em redes sociais, geralmente dentro de tradições de ciberativismo; consistem no remix de um mesmo fragmento de material audiovisual, acrescido de uma nova informação: uma nova legenda; dublagem e/ou outros fragmentos de vídeos.

Pode-se dizer que os memes são uma espécie de “produção” que traz consigo alguma crítica e/ou teor humorístico, a partir do *remix* de outra obra (visual, audiovisual etc.), podendo ser replicada para atingir uma grande quantidade de pessoas.

Filipe Samuel Teixeira de Azevedo

Referências

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

SOUZA, Carlos. Memes: Formações discursivas que ecoam no ciberespaço. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 15, n. 1, p. 127-148, 2013. DOI 10.5935/1809-2667.20130011. Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20130011/2743>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

METAMÍDIA

A ideia de metamídia decorre do teórico canadense Marshall McLuhan. O prefixo *meta* remete a uma dimensão midiática intersticial, um devir-mídia que está em permanente transformação, segundo o termo originalmente cunhado por Alan Kay e Adele Golberg. Fenômeno que refuta a separação dos elementos e a organização da mídia segundo padrões. Um dos princípios básicos, e que sustenta os demais, é a “representação numérica”, o que significa a capacidade que a mídia digital possui de emular qualquer objeto em termos puramente formais ou matemáticos. Outro princípio para compreender a metamídia é a variabilidade, o que possibilita que os objetos digitais existam numa infinidade de versões. Para melhor compreender essa questão, os produ-

tos midiáticos são o resultado de diferentes algoritmos que modificam uma estrutura singular de dados. Trata-se de uma mídia que conjugaria constantemente todas as anteriores. Diferentes meios de comunicação estão em constante relação de contato e apropriação uns com os outros. O rádio surge como metamídia do jornal impresso, alcançando sua autonomia. A tevê é uma metamídia do rádio. A internet é metamídia das mídias anteriores, mas agrega a especificidade da interação, da reelaboração e difusão por ela mesma do conteúdo ressignificado pelo usuário.

Gláucio Antônio dos Santos

Referências

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

SATUF, Ivan. Contribuições e desafios da Teoria Ator-Rede para o estudo da metamídia. *Esféras*. Ano 6, n.º 11, Julho a dezembro de 2017.

METODOLOGIAS ATIVAS

As chamadas metodologias ativas constituem um conjunto de métodos e maneiras de ensino e aprendizagem para que os alunos aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. São exemplos de metodologias ativas: a aula invertida, a pedagogia de projetos, a aprendizagem baseada em investigação, a aprendizagem baseada em problemas, dentre outras. Nas metodologias ativas, o estudante é o centro do processo de aprendizagem, participando efetivamente e sendo responsável pela construção do conhecimento.

Para se trabalhar na perspectiva das metodologias ativas, é preciso que os currículos escolares, as metodologias, os tempos e os espaços sejam revistos a fim de promover uma evolução para se tornar relevante frente às constantes mudanças na sociedade. As tecnologias digitais permitem, hoje em dia, a integração de espaços e tempos, tornando-se importantes nos processos educacionais. O ensinar e aprender deve acontecer em uma interligação simbólica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou dois espaços, mas um espaço estendido em uma sala de aula ampliada e que se hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os espaços digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Nesse contexto, as metodologias ativas são práticas escolarizadas que buscam explorar

todo o potencial de aprendizagem dos alunos por meio de ferramentas tecnológicas disponíveis no mundo globalizado.

Leidelaine Sérgio Perucci e Hércules Tolêdo Corrêa

Referências

MÓRAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, Ponta Grossa: UEPG/PROEX, v. II, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MÍDIAS

A palavra mídia vem do latim *medium*, cujo plural é *media*, com sentido de meio. A pronúncia aportuguesada mídia vem do inglês, em que o “e” é pronunciado como o “i” em português. A palavra foi introduzida no português brasileiro nos anos 1960, com o sentido de “meio de comunicação (social) de massa” e tem como exemplos mais comuns os jornais impressos, o rádio a televisão, que tiveram seu auge durante o século XX. A palavra foi introduzida no inglês no final do século XIX e início do século XX, à época da invenção do telégrafo, da fotografia e do rádio, para designar a comunicação entre pessoas distantes espacialmente de forma análoga às que se realizavam nas sessões espíritas, por meio de uma pessoa (médium) que servia de mediador entre um espírito e as pessoas presentes em uma reunião realizada com essa intenção. Atualmente, a palavra é usada para designar a imprensa (a grande mídia, ou seja, os grandes jornais e as grandes redes de comunicação e a chamada mídia alternativa, iniciativas que surgem como possibilidade de informações não veiculadas da mesma forma pelas mídias de maior poder de penetração). Na área da publicidade, tem sentido mais específico, ligado à escolha dos veículos em que determinadas campanhas são disponibilizadas. A palavra mídia é usada, ainda, para designar a base física para a tecnologia empregada no registro e veiculação da informação, por exemplo: um CD, um *pen drive* ou um impresso. No português de Portugal, usa-se normalmente a forma *média*.

Hércules Tolêdo Corrêa

Referências

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

MULTILETRAMENTOS

A palavra multiletramentos é formada pelo prefixo mult(i) - do latim *multus*, a, um, correspondente a abundante, numeroso, em grande quantidade - e a palavra letramentos. Antes de conceituá-la, é necessário compreender o que se entende por letramento. No Brasil, em meados dos anos 1990, esse termo ganha destaque nos estudos de linguagem e educação ao ir além da ideia de alfabetização. O letramento é um conceito de visão antropológica, ou seja, diz respeito aos usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de diferentes maneiras, sendo socialmente valorizados ou não, de diferentes grupos e esferas sociais e culturais. Portanto, letramento não considera somente o sujeito que sabe ler e escrever, mas sim é o estado ou a condição que adquire um indivíduo ou grupo social ao se apropriar da escrita. A partir desse conceito, o adjetivo "letrado" pode ser entendido como o indivíduo que convive com diversas práticas de leitura e escrita, sabendo ler ou não. Pensando nas diversas situações em que utilizamos a leitura e a escrita, surge então a necessidade de tornar esse conceito plural: letramentos. Várias atividades em nosso cotidiano demandam o uso da escrita e mesmo os indivíduos que são analfabetos também participam de práticas letradas, ou seja, modos culturais de utilizar a linguagem escrita em suas vidas cotidianas, que variam de acordo com os contextos culturais e sociais. Pensando nisso, na diversidade de práticas letradas que surgem com as transformações culturais, linguísticas e econômicas da sociedade, surge a necessidade de ampliar o conceito de letramentos. A partir dessa necessidade, nasce o conceito de multiletramentos, do inglês *multiliteracy*, que surge da reunião de um grupo de pesquisadores de áreas distintas da linguagem que ficou conhecido como New London Group - NLG (Grupo de Nova Londres), no ano de 1996, cujo objetivo era discutir as transformações do mundo globalizado, seu impacto no ensino de línguas e as transformações pelas quais os textos vinham incorporando ao longo do tempo. Para esses pesquisadores, os textos estavam se modificando, ou seja, não eram somente de caráter escrito, e sim compostos de múltiplas e diferentes linguagens, a chamada multimodalidade. Os multiletramentos apontam para dois aspectos principais do uso da linguagem, sendo eles: as diferentes e múltiplas linguagens dos textos e a diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade. No que diz respeito às múltiplas linguagens, ou à multimodalidade dos textos, entendemos que os textos que circulam socialmente, impressos em diferentes suportes e digitais, são compostos por múltiplas semioses e linguagens. O segundo aspecto diz respeito à multiplicidade cultural, que aponta para a variedade de cul-

turas, de produção cultural letrada e do hibridismo textual baseado na eliminação de fronteiras entre o culto e o popular. Além dessa multiplicidade, surge também uma nova ética que não se baseia na ideia de propriedade (como o direito autoral), mas no diálogo entre novos participantes (o *remix*); e uma nova estética, baseada na ideia de “coleção”, em que cada indivíduo seleciona, por uma questão estética, de apreciação, conforme seus gostos. Os multiletramentos, portanto, correspondem a esses textos multissemióticos que proporcionam novas relações e experiências entre indivíduos, textos e culturas.

Beatriz Toledo Rodrigues

Referências

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

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

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MULTILINGUISMO

Multilinguismo se refere à presença de várias línguas em coexistência. O reconhecimento dessa coexistência como um estado natural de um mundo globalizado contribui para a promoção de uma educação antirracista e valoriza a importância dessas línguas no desenvolvimento social e cultural, bem como econômico e político. Diante disso, focar em uma língua nacional não é uma resposta educacional adequada a um mundo multilíngue. Pessoas multilíngues desenvolvem capacidades de compreender melhor culturas e maneiras de pensar diferentes, tal experiência também possibilita que se adaptem a necessidades que as línguas dominantes demandem, seja no âmbito linguístico seja no conceitual.

No Brasil, a língua portuguesa é o idioma oficial, mas no ano de 2010, por meio do decreto n.º 7.387, foi criado o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), identificando 32 municípios com doze línguas cooficiais, quatro de descendentes de imigrantes e oito línguas indígenas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, também no ano de 2010, em uma primeira contagem desde 1950, conseguiu mapear por meio de um censo demográfico duzentas e setenta e quatro línguas indígenas e, também, trezentas e cinco etnias. Além dessas, existem ainda outras multiplicidades como línguas de sinais, crioulas, afrodescendentes e variações da língua portuguesa em diversas regi-

ões do país. Contudo, uma nação multilíngue se constrói com medidas institucionais que se movimentam para além do reconhecimento da existência de múltiplas línguas no país. Faz-se necessário investir em instâncias educacionais que promovam acesso a conhecimento e que valorizem o patrimônio cultural (familiar, histórico e linguístico) dos cidadãos.

Layla Júlia Gomes Mattos

Referências

- ARCHANJO, Renata. Globalização e Multilinguismo no Brasil:: Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, ed. 3, jul./set. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-639820156309>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/zCHkdXKkKVJ68hNBktGWML/?lang=pt>>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- Finger, I., Alves, U. K., Fontes, A. B. A. da L., & Preuss, E. O. (2016). Diálogos em multilinguismo: uma discussão sobre as pesquisas realizadas no labico/ufrgs. *Letrônica*, s97-s113. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2016.s.22390>. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/22390>>. Acesso em: 26 jul. 2020.
- LEMONS, Amélia Francisco Filipe da C. Língua e cultura em contexto multilíngue: um olhar sobre o sistema educativo em Moçambique. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, ed. 69, p. 17-32, maio/jun. 2018. DOI 10.1590/0104-4060.57228. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57228/35458>>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- LOTHERINGTON, H. *Pedagogy of Multiliteracies: Rewriting Goldilocks*. 1ª Edição, Editora Routledge, 2011.
- MORELLO, R. Multilinguismo e ensino nas fronteiras. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 43, p. 217-236, 2019. DOI: 10.20396/lil.v0i43.8658350. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658350>>. Acesso em: 26 jul.2020.

MULTIMÍDIA

A palavra *multimídia* relaciona-se com os campos da comunicação e da informática. Pode-se compreendê-la como múltiplos meios para se realizar uma comunicação; utilização de meios de comunicação diferentes, com vários suportes de difusão de informação, notadamente imagem e som; qualquer recurso de comunicação ou meio de expressão em que se utiliza mais de um canal de comunicação. Uma apresentação multimídia é contextualizada pela utilização de imagem, vídeo, animação, som ou uma combinação dessas mídias. Na informática, o conceito define a possibilidade de possuir todos os meios de comunicação entre um computador e o usuário, ainda que estes não sejam bidirecionais. Em uma campanha publicitária ou um plano de mídia, multimídia é a combinação de diferentes meios e veículos que favorecem os objetivos de comunicação, cobertura e distribuição. Uma empresa multimídia é

marcada pelo desenvolvimento de produtos que combina a utilização de várias mídias ou que oferece serviços independentes (que não se relacionam necessariamente), como é o caso de um conglomerado industrial que possui canais de rádio, televisão, revistas, jornais, serviços de portal/*site*, fotografia etc. O conglomerado pode gerar produtos multimídia e/ou oferecer serviços multimídia.

Gláucio Antônio dos Santos

Referências

- LOPEZ, Debora Cristina; VIANA, Luana. Construção de narrativas transmídia radiofônicas: aproximações ao debate. *Revista Mídia e Cotidiano*, Rio de Janeiro, v. 10, ed. 10, p. 158-173, 23 dez. 2016.
- MICHAELIS. *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Acesso em <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.
- PRIBERAM. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/>>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- TÁRCIA, Lorena. Transmídia, Multimodalidades e Educomunicação: O protagonismo infantojuvenil no processo de convergência de mídias. *Revista Científica de Comunicação Social do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH)e-Com*, Belo Horizonte, v. 10, ed. 2, p. 60-71, 2. sem. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unibh.br/ecom/article/view/2506/1250>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MULTIMODALIDADE

A multimodalidade é um fenômeno em que diferentes modos semióticos, isto é, diferentes linguagens, como idiomas, representações visuais, gestos, são combinados e integrados em situações comunicativas. O conceito de multimodalidade geralmente ligado à palavra texto começou a ser usado diante de características não verbais que um texto expressa, englobando imagens, som e gestos. Um texto multimodal traz mais de uma modalidade linguística verbal ou não verbal, integradas em situações de comunicação.

A multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Em um mundo marcado por princípios verbais escritos de produção do texto, esse se manifesta organizado, segundo princípios imagéticos de produção.

A multimodalidade é encontrada em uma conversa face a face, em que gestos e expressões faciais se unem à linguagem verbal. Outro exemplo é visto nos livros infantis que usam diferentes texturas, cheiros e até mesmo figuras que saltam de suas páginas para estimular os sentidos das crianças.

O conceito de multimodalidade surge a partir da teoria semiótica, mais especificamente da Semiótica Social, dos estudiosos Gunther Kress e Leeuwen. A semiótica prima pelo estudo do texto em suas diferentes formas e linguagens, mais especificamente focando em explicar o que ele diz e como faz para dizer o que diz.

Embora mais utilizada para se referir a textos digitais, a multimodalidade já era encontrada em pinturas rupestres que demonstram a vida cotidiana do homem expressa por signos. Atualmente, os textos verbais convivem mutuamente com ícones, fotos, vídeos expressando a sua multimodalidade.

Andresa Carla Gomes de Carvalho

Referências

- BARROS, Diana Luz de. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.
- CORRÊA, Hércules T. e COSCARELLI, Carla V. Multimodalidade. MIL, Daniel (Org.) *Dicionário crítico da educação e tecnologias e de educação a distância*. São Paulo: Papyrus, 2018.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MULTISSEMIOSE

Multissemiose é a combinação de diversos sistemas semióticos como a linguagem verbal e a não verbal em um mesmo texto. Assim sendo, podemos conceber o texto multissemiótico, também chamado de multimodal por alguns estudiosos, como uma interação semântica entre fala, imagens, escrita e outros modos veiculados por meio de outros sentidos – tato e paladar, por exemplo. A multissemiose está presente em textos que nos permitem interpretar uma mensagem imageticamente, de modo que o leitor tenha, além do texto verbal, alguns recursos visuais que facilitem o processamento do conteúdo em si.

A multissimeiose é uma marca dos textos na sociedade atual, repleta de panfletos, outdoors, reconhecimento automático de voz, textos verbais acompanhados de fotos, imagens diversas, *emoticons* e *emojis*.

Andresa Carla Gomes de Carvalho

Referências

- KRESS, G; VAN, L. T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London & New York: Routledge, 2006.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- VIEIRA, Mauricéia de Paula. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. *Anais do SIELP*. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2. n. 1.

NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

O termo *letramento* vem sendo acompanhado de diferentes adjetivos e outros termos qualificadores ao longo dos anos, a partir do seu surgimento, no Brasil, nos anos 1980. Antes de definirmos Novos Estudos do Letramento, é importante relembrar o que se entende por *letramento*. Numa perspectiva socioantropológica, o termo *letramento* pode ser entendido como usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas etc.) em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes situações de uso dela. Constitui-se, portanto, um sujeito letrado aquele que domina essas práticas sociais de leitura e escrita. Partamos, então, para o que chamamos de Novos Estudos do Letramento. Novos – plural de novo –, que se caracteriza pela atualidade, pela contemporaneidade – e atribuído aos estudos do letramento. Esse conceito surge ao se observar que os estudos do letramento estavam caminhando para um viés mais social do que cognitivo. Essa denominação, *New Literacy Studies* (NLS), foca em uma visão mais social do letramento. Esse “novo” se relaciona à ideia de “virada social” – termo representou uma mudança paradigmática da mente do indivíduo, passou-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas) – ou seja, um aprofundamento das práticas sociais, culturais e locais de uso do letramento. Esse caráter etnográfico, proposto pelos NLS, enquanto um modelo de pesquisa, envolve enquadramentos, conceitualizações, condução e interpretação, escrita e relato associado a um estudo amplo, profundo e de longa duração de um grupo social ou cultural. A partir dos estudos fundamentados na metodologia da etnografia, o NLS apresenta duas concepções de letramento: autônomo e ideológico. Pela perspectiva do letramento autônomo, entende-se que o indivíduo age de maneira independente. Trata-se de um modelo de letramento que não depende de um contexto social, pois está baseado em noções de neutralidade e universalidade do conhecimento a ser transmitido, ou seja, o letramento, por si só, é autônomo, capaz de produzir efeitos sobre práticas cognitivas e sociais, desconsiderando as condições sociais, culturais e econômicas inerentes à vida social. Já na perspectiva do letramento ideológico, as práticas de letramento variam de um contexto a outro, isso porque esse modelo entende o letramento como uma prática social e não somente uma habilidade técnica e neutra. Nessa perspectiva, o modo como as

peças se relacionam com a leitura está enraizado na representação dessas pessoas sobre o conhecimento. Diferente do modelo autônomo, em que o letramento é algo “dado” aos sujeitos, o letramento ideológico será reformulado, reapropriado de maneiras diferentes de acordo com o contexto em que tiver inserido e com a identidade dos sujeitos-membros de uma comunidade.

Beatriz Toledo Rodrigues

Referências

BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. *RevLet Revista Virtual de Letras*, v. 5, n.1, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, B. V. Literacy and multimodality. STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars. *Laboratório SEMIOTEC*, da FALE/UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brazil, 2012.

NOVOS (MULTI)LETRAMENTOS

Para compreendermos o que se designa de Novos (multi)letramentos, é importante retomar, brevemente, o conceito de multiletramentos. Os multiletramentos se constituem a partir das diferentes e múltiplas linguagens dos textos e da diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade. Sendo assim, ao longo do tempo surgiu a necessidade de atribuir o adjetivo novos (no plural) – que aponta para algo que vigora, que tem curso atual e substitui algo já ultrapassado – ou seja, a incorporação desse adjetivo caminha para uma ideia de que surgiram ou se ampliaram os usos de novas linguagens e estamos em uma diversidade de contextos e culturas mais amplos. Um dos fatores que motivaram o emprego dessa ideia de novo é o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A internet mudou e ampliou as práticas de letramento(s), promovendo assim uma novidade em relação às práticas sociais. Os novos letramentos surgem com a internet e a tecnologia, e para isso demandam novas habilidades de utilização, como uso de aplicativos de texto que também integram sons, imagens e animações. Além disso, os novos dispositivos vêm se transformando e se modificando cada vez mais para atender as diferentes demandas da sociedade, como, por exemplo, os *smartphones*, os *tablets*, os *laptops*, os *smartwatches* (relógios digitais com funções diversas). Todos esses novos letramentos possuem esse caráter multi (muitos): são múltiplos, multimodais e multifacetados. Além disso, esses novos letramentos são mais participati-

vos, colaborativos e distributivos. Essas novas tecnologias, assim como esses novos dispositivos, promoveram novas possibilidades de textos/discursos, como o hipertexto, a multimídia e depois a hipermídia, que por sua vez ampliaram a multisssemiose ou multimodalidade dos textos/discursos, requisitando assim novos (multi)letramentos.

Beatriz Toledo Rodrigues

Referências

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM – recursos digitais

No mundo globalizado, os objetos de aprendizagem possuem uma estreita ligação com as tecnologias digitais e a internet. Dessa maneira, à medida que as tecnologias digitais se aprimoram, os recursos se apresentam com maiores possibilidades de ocuparem lugares no campo educacional, possibilitando uma maior interatividade dos alunos, professores e conteúdos escolares e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais eficaz. O conceito busca estabelecer formalismos para o desenvolvimento de conteúdos didáticos que sejam acessíveis a qualquer ambiente virtual de ensino-aprendizagem e aplicáveis em diferentes contextos. Os objetos de aprendizagem (OAs) são ferramentas ou recursos digitais que podem ser utilizados e reutilizados no suporte do aprendizado. Tais recursos podem compreender vídeos, imagens, hipertextos, apresentações em slides etc. A essência dos OAs repousa sobre quatro características fundamentais: acessibilidade, reutilização, durabilidade e interoperabilidade; nas quais espera-se que, além de poderem ser encontrados e modificados sem perdas de qualidade técnica ou didática duráveis, os OAs possam ser operados a partir de diferentes *softwares* e ambientes virtuais.

Leidelaine Sérgio Perucci

Referências

DIAS, Carla Cristina Lu et al. Padrões abertos: aplicabilidade em Objetos de Aprendizagem (OAs). *XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*, 2009. Disponível em: <<https://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1163/1066>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SILVA, Robson Santos. *Objetos de aprendizagem para Educação a Distância*. São Paulo: Novatec Editora, 2011. Disponível em: <<https://s3.novatec.com.br/capitulos/capitulo-9788575222256.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PEDAGOGIA DE PROJETOS

Há uma discussão terminológica que perpassa as considerações sobre três expressões que compõem o campo e estudo sobre pedagogia de projetos. São eles: método de projetos, trabalho com projetos e pedagogia de projetos. Traçar essa delimitação carece reconhecer os fundamentos teóricos que iniciaram essa trajetória de discussão, contribuindo para consolidar o campo de estudos sobre as temáticas e assim possibilitar aberturas para novos desdobramentos no campo teórico e metodológico acerca da pedagogia de projetos. Pensar numa pedagogia engloba o sentido etimológico da palavra, *paidagōgia*, que significa ‘direção ou educação de crianças’, ou seja, educação abrange pressupostos, fundamentos, diálogo entre diferentes teorias que demarcam a consolidação de um campo de conhecimentos teóricos e metodológicos em articulação, relação dialógica entre aspectos globais e locais. Associar a expressão método e/ou trabalho com projetos demanda uma atuação e olhar mais específicos sobre o trabalho pedagógico a ser realizado. Estudiosos do assunto apresentam uma cronologia do desenvolvimento teórico e metodológico do trabalho baseado em projetos que teria se iniciado no final do século XVI, mais precisamente em 1590, nas escolas de arquitetura da Europa. Essa trajetória tem sua continuidade em 1765, quando o trabalho com projetos é considerado método de ensino e implementado nas Américas. Em 1880, o trabalho com projetos é instituído nas escolas de formação manual e nas escolas públicas em geral. No ano de 1915, há redefinição sobre o trabalho com projetos e retorno dessa problematização na Europa. Por fim, entre os anos de 1965 e 2006, há a redescoberta do trabalho com projetos e sua divulgação internacional pela terceira vez. Hoje essa metodologia está amplamente difundida e utilizada por diferentes áreas. A efervescência da discussão que culmina na expressão pedagogia de projetos esbarra nos aspectos históricos e econômicos ao longo do século XX, mas centra-se no declínio dos modelos taylorista e fordista que dinamizavam as empresas influenciando a estrutura e forma de organização da dinâmica escolar, ponto este de tensão que contribuiu para um (re)pensar educativo através da pedagogia de projetos por parte de todos os envolvidos na dinâmica da escola e assim propiciar possibilidades de transição da estrutura escolar tradicional para apropriar-se de abordagens mais dinâmicas, atrativas e ativas. A pedagogia de projetos constitui-se de forma a articular aspectos antes fragmentados, como o diálogo entre as disciplinas escolares, que favorece a integralidade curricular e, com isso, uma avaliação não mais centralizada, mas articulada com diversos instrumentos subjacentes ao processo baseados na autonomia e proatividade do aluno. A concepção inicial e origem da utilização da expressão “pedagogia de projetos” par-

te das contribuições do filósofo e educador escolanovista John Dewey (1959; 1971), no que se refere às percepções sobre uma experiência de produção de conhecimento, de engajamento e participação nas etapas que constituem os processos educativos. Assim, pretende-se, por meio da pedagogia de projetos, oferecer uma educação pautada na postura ativa e não mais passiva dos educandos, descentralizando a atuação docente, o que remodela a forma de organizar aspectos estruturantes de se fazer e viver a escola, sua dinâmica e organização ao descentralizar a atuação dos participantes do cotidiano escolar. Essa experiência ajuda a repensar, reordenar e assim resignificar as percepções sobre os elementos que constituem o processo de ensino e reposiciona os participantes desse processo, estabelecendo uma relação horizontal pautada no engajamento e caráter colaborativo de forma a atender as especificidades que surgem no processo de ensino e aprendizagem individual e coletivamente, bem como atender as necessidades dos indivíduos que a estes processos dinamizam. No Brasil, o maior colaborador para disseminação da pedagogia de projetos e a discussão que essa terminologia representa foi Anísio Teixeira.

Luanna Amorim Vieira da Silva

Referências

PASQUALETO, T. I., VEIT, E. A., & ARAÚJO, I. S. (2017). Aprendizagem Baseada em Projetos no Ensino de Física: uma Revisão da Literatura. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 17(2), 551-577. Disponível em: <<https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2017172551>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

PLANOS FOTOGRÁFICOS

Plano fotográfico é a organização dos elementos fotografados no enquadramento da cena. São divididos com base na distância entre a câmera e o objeto fotografado em: grande plano geral, plano médio, plano americano, primeiro plano, plano detalhe, *plongée* (cuja tradução literal do francês é mergulho) e *contraplongée*. O grande plano geral busca enquadrar e evidenciar todo o ambiente, dando pouca ênfase no sujeito. O plano geral busca enquadrar o sujeito no espaço onde ele se encontra, dando uma sensação de completude. O plano médio busca dar foco à captura do sujeito e é utilizado para fotografar todo o corpo de uma pessoa ou da cintura para cima. Os demais elementos compõem o cenário que ajudam no enquadramento. No plano americano, o sujeito é enquadrado da linha dos joelhos para cima. Foi criado por diretores de filmes de faroeste americanos para que as armas também fossem mostradas nas cenas de duelos. O primeiro plano, também conhecido popularmente como *close*, é utilizado para registrar emoções e expres-

sões do rosto do sujeito, enquadrando assim a cabeça e outros detalhes do corpo da pessoa que o fotógrafo julga importante. O sujeito é isolado e o ambiente pouco importa nesse plano. O plano detalhe busca captar os detalhes de parte do corpo, partes de objetos ou da natureza. No plano *plongée*, a câmera está acima do nível dos olhos, voltada para baixo. Essa forma de enquadramento é também chamada de câmera alta. Já no plano *contraplongée*, a câmera está abaixo no nível dos olhos e apontada para cima.

José Leandro Teixeira de Azevedo

Referências

DANTAS, Marcelo. O artista digital e os planos fotográficos. *Medium*, 2018. Disponível em: <<https://medium.com/aela/o-artista-digital-e-os-planos-fotogr%C3%A1ficos-373f8499d62c>>. Acesso em: 5 de jul. de 2020.

PLURILINGUISMO

O prefixo “pluri” tem sua origem no latim *plus* e se refere à ideia de “vários”, “diversos”, “plural”. Desse modo, plurilinguismo se refere ao ensino de várias línguas. Tal ensino se direciona a uma competência adquirida pelo falante para compreender e ser compreendido diante da presença de mais de uma língua em determinado contexto de comunicação intercultural. O ensino plurilinguístico evolui para uma capacidade comunicativa que expande a experiência do indivíduo para uma dimensão sociocomunicativa mais ampla. Assim, está ligado de forma mais estreita às questões culturais, e não só ao domínio de línguas estrangeiras. Dessa forma, a aprendizagem de outras línguas tende a promover a construção de identidades compostas por diversas culturas, valorizando as diferenças em um mundo multilíngue. Portanto, está relacionado a convivência pluricultural, na qual os indivíduos se comunicam por meio de uma variedade linguística.

Há também a compreensão de que a competência plurilinguística é transversal e corresponde às necessidades de comunicação da “era planetária” em que vivemos. Essa era evoca outra necessidade, a de articular e inter-relacionar conhecimentos, contrapondo-se ao ensino tradicional, compartimentado e linear. Diante da multiplicidade cultural e da diversidade linguística das populações, os multiletramentos se mostram necessários e condizentes com as linguagens, mídias e tecnologias que favorecem novas práticas de leitura e escrita, o que se justifica nas sociedades contemporâneas, cuja multiplicidade semiótica dos textos com os quais essa sociedade se informa e se comunica é notória.

Layla Júlia Gomes Mattos

Referências

CAROLA, Cristina; COSTA, Heloisa Albuquerque. Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. *Revista Moara*, n.42, p.99-116, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/download/2058/2397>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENEZES, Leonarda Jacinto José Maria. Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana. *PERcursos Linguísticos*, v. 3 n. 7 (2013). Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/index.php/percursos/article/view/4589>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PODCASTS

Podcast designa uma forma de produção e compartilhamento de arquivos de áudio na internet, cujas atualizações podem ser consumidas (ouvidas) pelos usuários que, por sua vez, podem também descarregá-las (fazer *downloads*) em seus dispositivos (*hardwares*).

Diferentemente do que se tornou comum considerar, o *podcast* não está necessariamente ligado ao áudio, já que qualquer conteúdo de mídia (vídeo, texto, foto) pode ser distribuído através do RSS (*Rich Site Summary* ou *Really Simple Syndication*).

A palavra *podcast* foi criada por Ben Hammersley para a edição de abril de 2004 do jornal britânico *The Guardian* e inaugura o neologismo cujo conceito tem sido debatido. Há duas versões sobre a origem do prefixo: na primeira, o *pod* provém do famoso aparelho tocador de áudio da empresa Apple (o 'iPod'); já na segunda, *pod* significaria personal *on demand*, ou 'pessoal por demanda'. O sufixo *cast* vem de *broadcasting*, ou seja, 'transmissão'. Desde então, diferentes abordagens do fenômeno ganharam espaço no debate acadêmico. Porém, não há acordo sobre a definição de padrões específicos ou regras que devem ser conduzidas no *podcasting*, mas converge sempre à produção sonora realizada de forma colaborativa e associada à mobilidade. A grande maioria dos ouvintes de *podcasts* utiliza seus *smartphones* para a escuta dos áudios, geralmente durante o trajeto de locomoção urbana ou em tarefas domésticas.

Thiago Caldeira da Silva

Referências

COUTO, Ana Luíza S.; MARTINO, Luís Mauro Sá. Dimensões da pesquisa sobre podcast: trilhas conceituais e metodológicas de teses e dissertações de PPGComs (2006-2017). *Revista Rádio-Leituras*, Mariana-MG, v. 9, n. 02, pp. 48-68, jul./dez. 2018.

SALVES, Déborah. *Podcast imediato: um estudo sobre a podosfera brasileira*. Orientador: Profª. Drª. Raquel Ritter Longhi. 2009. 84 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://nephijor.ufsc.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/05/Podcast-Imediato-um-Estudo-Sobre-a-Podosfera-Brasileira-Deborah-Salves-2009-2.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

VICENTE, Eduardo. Do rádio terrestre ao podcast: uma nova prática de produção e consumo de áudio. *Anais da Compós*. Disponível em: <http://www.compos.org.br/data/arquivos_2018/trabalhos_arquivo_5U524AASCK6777ZKAFXV_27_6695_25_02_2018_16_09_06.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

POLIFONIA

Entende-se por polifonia um recurso estético formal, apresentado por Mikhail Bakhtin (1895-1975), no ensaio publicado em 1963, intitulado *Problemas da poética de Dostoiévski*, a partir do estudo da obra do escritor russo Fiódor Mikhailovich Dostoiévski (1821-1881). O ponto de partida para a definição da polifonia é a relação autor-herói nos romances de Dostoiévski. Bakhtin percebeu que tanto a voz autoral, como a do herói são colocadas no mesmo plano. A voz do herói não está subordinada a uma imagem objetivada dele mesmo nem serve de intérprete da voz do autor, possuindo independência dentro da estrutura da obra. Nesses romances, que Bakhtin denominou de *romance polifônico*, em contraponto ao *romance monológico*, a voz do autor é uma voz como as outras, e todas são dotadas de valores e poderes plenos, nenhuma voz torna-se objeto da outra. A polifonia é, portanto, a equivalência de todas as vozes no interior do objeto estético, e essas vozes se constituem, através do diálogo, na maioria das vezes, em pontos de vista contraditórios, pois a voz, consciência falante que se faz presente nos enunciados, não é neutra, traz consigo a percepção de mundo, juízo e valores. Através da polifonia podemos compreender um mundo em constante transformação, plural, incluso, repleto de singularidades. Essa capacidade permite que o conceito bakhtiniano esteja ainda tão atual.

Ana Cláudia Rola Santos

Referências

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9217>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

QUIZZES E ENSINO

Quiz é uma palavra com origem na língua inglesa, cuja definição é questionário, teste ou uma sequência de perguntas. Quando este termo está relacionado ao ensino, o quiz passa a ser algo além de uma sequência de perguntas, pois este se torna uma ferramenta interativa capaz de aprofundar, consolidar, reforçar e principalmente avaliar a aprendizagem do estudante. O quiz tem o objetivo de incentivar os estudantes a pensarem, pesquisarem, refletirem e discutirem os conteúdos e conceitos passados em sala de aula, através de questões de ordem teóricas e práticas. Existem diversos aplicativos, *sites* e serviços que possibilitam a criação e uso gratuito de quizzes, podendo ser do tipo *on-line* ou *off-line*. Em sua forma *on-line*, os quizzes são criados e disponibilizados a partir de aplicativos, plataformas ou sites da *web*, como: Quizur, Google Forms, ProProfs Quiz Maker, Kahoot, Socrative etc. Já em seu modo *off-line*, utilizam-se aplicativos como o Plickers. Dessa maneira, com auxílio das tecnologias digitais, o quiz se torna uma ferramenta útil na área da educação, proporcionando experiências diferentes no ambiente estudantil, inclusive podendo ser utilizado de forma lúdica como um “jogo”.

Filipe Samuel Teixeira de Azevedo

Referências

VARGAS, Daiana de; AHLERT, Edson Moacir. *O processo de aprendizagem e avaliação através de QUIZ*. 2017. Artigo (Especialização) – Curso de Docência na Educação Profissional, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 22 set. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/2038>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

REDE SOCIAL (digital)

As redes sociais são *sites* e aplicativos que permitem conexão e interação entre os usuários. São também conhecidas como “mídias sociais”. Entre as mais populares atualmente estão o Facebook, Instagram, WhatsApp, SlideShare, YouTube e Twitter. Por também permitirem a comunicação entre empresas e seu público, são importantes canais para uma estratégia de marketing digital. As redes sociais têm como objetivo alcançar um público. Podemos enquadrar as redes sociais à definição de ‘mídias’ como um conjunto de ‘meios de comunicação’, de ‘massa’ ou ‘digitais’, destacados sobretudo por se tratar de dispositivos tecnológicos englobados, por vezes, em um âmbito institucional no qual ‘mídia’ ganha também o significado de ‘empresa de comunicação’ e em que a

mídia é encarada como elemento agenciador das ações e condições de realização de determinados fatos.

Maria Emilia D'Angelo Seabra Eiras Lopes Barbosa

Referências

EQUIPE EDUCAMUNDO. As redes sociais na educação: desafios e dicas imperdíveis. [S.l.]: Educamundo, 12 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.educamundo.com.br/blog/educacao-redes-sociais>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

REMIXAGEM

Remixagem relaciona-se com a palavra remix, originada do inglês, podendo ser tanto o verbo *to remix* quanto o substantivo *remix*. As formas mais conhecidas do termo descrevem o objeto e o processo de remix, tendo relação com vários outros termos, como o *sampling* e o *mashup*. Sobre o conceito de remix, pesquisadores desenvolveram três frentes distintas: o fenômeno cultural conhecido como cultura remix, praticado com o uso de tecnologias digitais; a prática ou técnica de remix; a ideologia e/ou discurso da cultura remix, conhecida como Remix (escrita apenas com a primeira letra na forma maiúscula). Como prática e/ou técnica ligada à cultura remix, o termo pode ser encarado como *re-mix*, em que o “re” traz consigo a ideia de fazer algo novamente e o “mix” significa mixagem (mistura). Assim, o termo remix deve ser entendido como o rearranjo e mixagem de algo que já foi editado antes, ou seja, uma forma de recriação de outra obra (música, vídeo, entre outras), uma remixagem. A partir disso, pode-se dizer que a palavra remixagem está mais ligada à prática ou à técnica de remix do que qualquer outra nuance do mesmo termo.

A prática de remix como apropriação, desvio e criação livre tem suas origens no movimento *hip-hop*, que surgiu no final da década de 1960, em Nova York, com gênese na música jamaicana. É nesse cenário, mais especificamente nos anos 1970, a partir da criação de máquinas de remix pelos DJs, que o termo remix começou a ser utilizado em contextos associados à música e a outras áreas como a literatura, o cinema e as artes plásticas. Em seu sentido amplo, a remixagem pode ser entendida como um processo de edição e apropriação de fragmentos de materiais preexistentes com o intuito de originar novas obras. As características das novas ferramentas digitais e da sociedade contemporânea têm potencializado a prática do remix a partir de outros formatos e modalidades. Nesse sentido, com a facilidade de acesso a *softwares* de edição de áudio, imagem e vídeo, a remixagem se torna uma prática cada vez mais comum na nossa cultura (cultura remix). Esse movimento é ainda

mais potencializado por *sites* de divulgação de vídeos, como o *YouTube*, que abarca uma grande variedade de remixes comuns na nossa cultura, tais como memes e *mashups*.

Filipe Samuel Teixeira de Azevedo e Tháís Mara Anastácio Oliveira

Referências

NAVAS, E. *Remix Theory*. Nova York: Springer, 2012.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

RENDERIZAÇÃO

O substantivo renderização deriva do verbo renderizar, cujo significado é tornar um trabalho de processamento digital de áudio, imagem, vídeo, dentre outros produtos digitais, em um material permanente. Esse material é resultado de compilações e edições que constroem o resultado final. Logo, renderização é a etapa final desse processo que demanda técnicas e recursos gráficos que envolvem cor, luz, contraste, som etc., partindo de um material bruto digitalizado que, por meio de edição, poderá proporcionar uma melhor experiência para o usuário, transformando vários arquivos em um único produto.

Layla Júlia Gomes Mattos

Referências

RENDERIZAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/renderizar/>>. Acesso em: 9 ago. 2020.

O QUE é renderização ou render?. *ControleNet*. Disponível em: <<https://www.controle.net/faq/renderizacao-ou-render-de-video-audio-e-imagens-3d>>. Acesso em: 9 ago. 2020.

SEE/MG. Cadernos de Informática - Curso de Computação Gráfica 3D. Belo Horizonte, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014214.pdf>>. Acesso: 9 ago. 2020.

REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA

A expressão reprodutibilidade técnica pode ser entendida pela análise do significado das palavras que a compõem. *Reprodutibilidade* é a qualidade do que pode ser reproduzido, enquanto *técnica* designa um conjunto de procedimentos ligados a uma arte ou uma ciência ou, ainda, a parte material dessa arte ou ciência. Nesse sentido, *reprodutibilidade técnica* pode ser entendida como um material ou um conjunto de procedimentos que podem ser reproduzidos. A ideia de reprodutibilidade

técnica é utilizada no campo das artes para fazer referência às possibilidades de reproduzir a imagem, principalmente a partir de técnicas como a fotografia e o cinema, que surgiram com o processo industrial. Esta relação entre reprodutibilidade técnica e imagem foi traçada por Walter Benjamin (1987), em seu livro *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. A fotografia foi inventada no início do século XIX, em meio ao desenvolvimento tecnológico, e afetou de forma acentuada o campo das artes visuais. Isso porque, até aquele momento, a produção de imagens visuais era feita manualmente, por artistas, o que propiciava o caráter único dessas obras. Por outro lado, a fotografia possibilita a captação de imagens por meio de uma máquina e viabiliza sua produção em série. Nesse sentido, a fotografia não se insere no âmbito da unicidade, como ocorre com a pintura, mas sim na ordem da reprodutibilidade técnica. Nesse processo de reprodutibilidade técnica não existe mais o original, pois todos têm acesso às cópias disseminadas.

Thaís Mara Anastácio Oliveira

Referências

ALMEIDA, J. G. M. A reprodutibilidade técnica e a mudança de percepção da realidade, *Revista Diálogo Educacional*, v. 5, n.15, p.27-43, 2005.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p

REUNIÃO VIRTUAL

Entende-se pela expressão “reunião virtual” um encontro de pessoas realizado pela internet através de aplicativos ou serviços com possibilidades de compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos, unindo participantes de diferentes locais geograficamente. Para realizar uma reunião virtual, podem ser usados computadores de mesa, *laptops*, *smartphones* ou *tablets*. Algumas plataformas como o Skype, o Google Meet, o Google HangOuts, o Zoom, o Team e o Jitsi possibilitam a realização de reuniões virtuais, permitindo, além das chamadas de vídeo, o compartilhamento de telas e a edição colaborativa de documentos. O Skype é um *software*, lançado no ano de 2003, que permite comunicação pela internet através de conexões de voz e vídeo, criado por Janus Friis e Niklas Zennstrom. Ele permite criar gratuitamente videochamadas com até 50 convidados. Não é preciso ser cadastrado no serviço para participar de uma reunião, que pode ser acessada por meio de um *link*. O Skype oferece bate-papo por vídeo, chamadas internacionais e mensagens de texto via *web*. Já o Google Meet é um

serviço de comunicação por vídeo, desenvolvido pela empresa Google. Ele conta com recursos multimídia de interação, como suporte ao microfone, câmera e gravação de tela. A plataforma também é chamada de Google Hangouts Meet, pois surgiu a partir da separação do *chat* do Hangouts e do recurso de vídeo. Hoje, a ferramenta de *chat* ficou responsável apenas pelo bate-papo em texto dos grupos, enquanto o Meet tornou-se um aplicativo específico para realização de reuniões de vídeo com até 250 pessoas, conforme a licença adotada. O Zoom é um serviço que possui diversas funcionalidades, como compartilhamento de tela, gravação de *webinars*, acesso via telefone, *upload* de reuniões na nuvem e permite o uso de um quadro branco para fazer anotações. O aplicativo tem uma versão gratuita que oferece até 40 minutos de vídeo com 100 pessoas e oferece a opção de uma conta gratuita, apenas registrando um endereço de *e-mail* e uma senha. Através dessa ferramenta, o administrador da reunião pode criar uma sala e enviar um convite via *e-mail* ou *link* para qualquer pessoa participar, mesmo que não tenha uma conta no serviço. Já o *Jitsi* é mais uma opção para quem procura realizar reuniões virtuais. Trata-se de uma plataforma sem fins lucrativos e de código aberto. Para entrar nas chamadas, não precisa se cadastrar, apenas é necessário acessar o *link* gerado, que pode ser protegido por senha. Importante lembrar que, com a acelerada evolução das tecnologias de informação e comunicação, alterações nessas plataformas e o surgimentos de outras ocorrem a todo momento, tornando as informações aqui prestadas facilmente ultrapassadas.

Rosângela Márcia Magalhães

Referências

10 ferramentas de videochamada para fazer reunião on-line. *Share*, 2020. Disponível em: <<https://tudodeshare.com.br/blog/10-ferramentas-de-videochamada-para-fazer-reunioes-online/>>. Acesso em: 12 de jul. 2020.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

LÉVY, Piérre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

ROSOLEN, Fábio. Google Meet: serviço de videoconferência agora é gratuito para todos. *MundoConectado*, 2020. Disponível em: <<https://mundoconectado.com.br/noticias/v/13436/google-meet-servico-devideoconferencia-agora-e-gratuito-para-todos>>. Acesso em: 12 jul. 2020

SEMIÓTICA

A palavra semiótica vem do grego *semeion*, que significa signo, sema ou sinal, o que demonstra imprecisão na definição dos limites da semiótica em relação a outras ciências afins, tais como a semântica e a

semiologia. De modo geral, a semiótica é uma ciência que estuda os signos (não no sentido da astrologia, mas no sentido de dar significado, referindo-se à linguagem) e seu uso no campo da comunicação, além dos seus significados. Embora, por muitos anos, o termo “semiologia” tenha prevalecido entre os conhecidos estruturalistas franceses, termo adotado pelo linguista e filólogo suíço Ferdinand de Saussure, a partir do século XX, mais precisamente no ano de 1969, o termo semiótica foi adotado como referência no estudo dos signos.

Fernanda Luiza de Sousa

Referências

B. DE M. BATISTA, M. DE F. A semiótica: caminhar histórico e perspectivas atuais. *Revista de Letras*, v. 1, n. 25, 2003.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

SEMIÓTICA (peirciana)

Charles Sanders Peirce foi cientista, matemático, pedagogo, filósofo e linguista americano. Desenvolveu trabalhos com contribuições importantes à matemática, filosofia, lógica e, principalmente, à semiótica. Para o entendimento da semiótica peirciana, é importante compreender o sistema categorial triádico definido por Peirce. Fenomenologia desenvolvida a partir de três categorias universais, denominadas como: primeiridade, secundidade e terceiridade. A categoria definida como primeiridade é a forma de ser daquilo como é, positivamente e sem nenhuma referência a qualquer outra coisa. Essa categoria indica a presença rápida da mera possibilidade, do sentimento irrefletido, da independência. Já a categoria definida como secundidade apoia-se na relação entre um primeiro e um segundo, indicada como categoria da experiência no tempo e espaço, do confronto, da realidade. Segundo Peirce, somos confrontados com ela em fatos tais como o outro, a relação, a coerção, o efeito, a dependência e a independência, a negação, o acontecimento, a realidade, o resultado. Por fim, a categoria definida como terceiridade baseia-se em um segundo em relação a um terceiro, essa categoria é definida como a da comunicação e da semiose, da mediação, da síntese, do hábito, dos signos ou da representação.

Fernanda Luiza de Sousa

Referências

SANTAELLA, L. *A Teoria geral dos signos*. São Paulo: Ática, 1995

PEIRCE, C. S.. *Collected papers*. Vols. I-VI ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-1935), Vols. VII-VIII ed. Arthur W. Burks (same publisher, 1958) (1994)

SEMIÓTICA SOCIAL OU SOCIOSSEMIÓTICA

A expressão semiótica social, ou o termo sociossemiótica, começou a ser usado ao final dos anos 1980 na Austrália, apoiado pelos princípios definidos pela Linguística Crítica e fundamentado sobre a concepção da Linguística Sistemico-Funcional. A semiótica social se desenvolve sobre os princípios fundamentados por Ferdinand de Saussure, nos quais são investigadas as consequências causadas pelo motivo que os sinais ou códigos de comunicação e linguagem são constituídos por processos sociais. Sendo assim, isso implica que os sistemas semióticos e significados são definidos a partir das relações de poder, ou seja, conforme o poder se desenvolve na sociedade, a linguagem e outros significados socialmente reconhecidos podem e/ou devem sofrer mudanças. A semiótica social realiza a análise dos signos na sociedade, tendo como atribuição principal o estudo sobre as trocas de informações. Nessa concepção, a escolha dos signos e a elaboração dos discursos são induzidos a partir de interesses, que constituem um significado definido por meio de análise lógica que se refere a um contexto social.

Fernanda Luiza de Sousa

Referências

- CARVALHO, F. F. *Semiótica social e imprensa: o layout da primeira página de jornais portugueses sob o enfoque analítico da gramática visual*. 286 páginas. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade de Lisboa, Portugal, 2012.
- SANTOS, Z. B. A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal. *Revista Gatilho*, v.13, 2011.
- HODGE, R. and KRESS, G. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity, 1988.

SISTEMAS SEMIÓTICOS TIPOLÓGICOS E SISTEMAS SEMIÓTICOS TOPOLÓGICOS

Pode-se definir que sistemas semióticos tipológicos estão relacionados ao modo verbal, como por exemplo a língua, já os sistemas semióticos topológicos estão relacionados à percepção visual e a gesticulação espacial, como, por exemplo a dança e o ato de desenhar. Segundo Lemke (2010), é possível construir de modo complementar significados essenciais, tais como: classificar coisas em grupos exclusivos e distinguir variação de grau no decorrer de vários contínuos de diferença. A composição real de um significado em geral compreende combinações de diversas modalidades semióticas e assim como combinações gerais do tipo tipológico ou topológica. A semântica das palavras relacionadas à língua é considerada como sistema semiótico tipológico, mas tratam-

do-se de características visuais da escrita manuscrita como, por exemplo, tipos e formatos das letras, efeitos acústicos, dentre outros, essas características são consideradas sistemas semióticos topológicos.

Fernanda Luiza de Sousa

Referências

LEMKE, Jay L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trab. linguist. apl.* [on-line]. 2010, vol.49, n.2, pp. 455-479. Disponível em: <<http://goo.gl/aYoAe5>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SONS

O som é uma onda mecânica que pode ser percebida pela membrana timpânica que compõe a orelha e nos dá a sensação sonora. Vivemos rodeados por ondas: sonoras, luminosas, de rádio, entre outras. São elas que nos possibilitam assistir a programas de TV, ouvir rádio, aquecer um alimento no forno micro-ondas, receber a luz solar. As ondas sonoras são ondas mecânicas, portanto, elas necessitam de um meio material para se propagarem. O meio material pode ser sólido, líquido ou gasoso. A velocidade do som depende da densidade do meio material em que ela se propaga. A reflexão do som tem aplicações práticas, como o uso de sonar, aparelho capaz de emitir ondas sonoras na água e captar seus ecos. Com ele, é possível fazer a localização de cardumes ou obter o perfil do fundo marinho, por exemplo. Alguns animais, como o golfinho e o morcego, têm sonar biológico e orientam-se pelos ecos dos sons que emitem. Os morcegos, por exemplo, utilizam o sonar biológico para se locomoverem e também para obterem seu alimento, em geral, insetos e frutos. Esses animais emitem som em alta frequência (ultrassom) que reflete depois de atingir um obstáculo e volta ao morcego, o qual decodifica as informações do ambiente. Com relação à área da música, os sons se dividem em modal, semimodal e tonal.

O tipo de som modal tem como características a ausência de harmonias, uso constante da ritmização cíclica ligada a rituais sagrados, sejam eles primitivos, africanos, indianos, chineses, japoneses, árabes, indonésios, indígenas das Américas, entre outras culturas. O som modal está presente também na tradição grega antiga e no canto gregoriano, sendo estes considerados etapas iniciais dessa estrutura sonora no Ocidente.

O som tonal apresenta um contraste entre o tom maior e o menor com ritmização mais complexa. Esse tipo de som abrange a música do período medieval até meados do século XIX. Seu ápice está entre o barroco e o romantismo tardio, transitando pelo estilo clássico. De forma

geral, o estilo tonal é a base da história da música, com uma pequena passagem pelo dodecafonismo, desenvolvendo-se na música atual, tornando possível uma articulação entre o passado e presente

Já o som pós-tonal tem um aspecto modal dentro do sistema tonal e está presente em ritmos mais contemporâneos como o jazz e a bossa nova da década de 1950 e os ritmos eletroacústicos. Encontra-se nas formas mais extremadas da música vanguardista do século XX, cujos expoentes são Schoenberg e Webern, bem como os seus desdobramentos, que se estabelecerão com a música eletrônica e suas formas recentes de repetição, consideradas também como minimalistas. Percebemos, atualmente, diante das inovações musicais, o fim da estrutura evolutiva da música ocidental, que perpassa o cantochão, o tonalismo e a polifonia, indo ao encontro do atonalismo, do serialismo e da música eletrônica. Provavelmente, essa etapa evolutiva da música finalizou-se na metade do século XX e atualmente vivenciamos uma mudança substancial de parâmetros em que o pulso atua de forma efetiva e que o minimalismo aponta para essa direção.

Ricardo Ferreira Vale

Referências

GOWDAK, Demétrio Ossowski; MARTINS, Eduardo Lavieri. *Ciências novo pensar-biologia, química e física*, 9. São Paulo: FTD, 2017.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

STREAMING

A palavra *streaming*, derivada do verbo *to stream*, que pode ser traduzido como “transmitir”. O substantivo *streaming* é utilizado para designar a tecnologia que permite captar sons e imagens num computador, como um fluxo contínuo, que permite ter acesso a estes sons e imagens antes de a informação ter sido baixada como um todo. Esse tipo de tecnologia significou uma inovação importante, pois nos primórdios da internet, o usuário só conseguia ouvir ou assistir vídeos depois que estes fossem transferidos por inteiro para o disco rígido do computador. Atualmente, existem duas técnicas para fornecer serviços de vídeo: *download and play e streaming*. Na primeira, o arquivo de vídeo precisa ser inteiramente transferido para o usuário antes de ser visualizado. Nesse tipo de tecnologia, o tempo necessário para a transferên-

cia de grandes arquivos é um dos principais limitantes, uma vez que o usuário precisa da transferência completa para iniciar a visualização. O armazenamento local do vídeo permite ao usuário visualizá-lo sempre que desejar. Por outro lado, o *streaming* permite que as informações fluam (sejam transmitidas) continuamente para o computador enquanto elas são mostradas ao usuário. A principal vantagem dessa técnica em relação à anterior é o fato de que ela reduz o tempo de início da exibição do vídeo e suprime a necessidade de armazenamento local do arquivo. Esses vídeos podem ser acessados em servidores no quais eles são armazenados (como ocorre, por exemplo, em plataformas como a Netflix) ou transmitidos em tempo real (como ocorre, por exemplo, em uma *live* ou em uma videoconferência).

Thaís Mara Anastácio Oliveira

Referências

TSCHÖKE, Clodoaldo. Criação de streaming de vídeo para transmissão de sinais de vídeo em tempo real pela internet. Orientador: Prof. Francisco Adell Péricas. 2001. 73 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências da Computação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2001. Disponível em: <<http://www.inf.furb.br/~pericas/orientacoes/Streaming2001.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

TAGUEAMENTO

Tagueamento deriva da palavra *tag*, que em inglês significa etiqueta, rótulo. Tagueamento está relacionado à organização e identificação de informações em páginas na internet, por exemplo. Essa organização se dá por meio de *tags*, palavras-chave que funcionam como etiquetas para informações e, por meio da marcação, relaciona e facilita o acesso a publicações conexas ou afins. Tagueamento também pode ser compreendido por etiquetagem, visto que o termo *tag*, originalmente utilizado nas especificações da linguagem de marcação HTML, também é chamado de etiqueta, marcador, rótulo ou comando. Esse tagueamento ou etiquetagem é criado por meio de Linguagem de Marcação e, como o próprio nome evidencia, define uma marca como um código que envolve a palavra ou texto. Uma forma de tagueamento é o uso das *hashtags* usadas nas redes sociais *on-line*, e por meio delas o usuário pode vincular sua postagem a outras que tenham a mesma *#palavra*, bem como encontrar postagens relacionadas a uma mesma *#hashtag* em apenas um *click* sobre ela. Além disso, elas também servem para orientar mecanismos de pesquisa de ferramentas de busca.

Layla Júlia Gomes Mattos

Referências

- CAMBRIDGE, Dictionary. *TAG*. Disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/tag>>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- ASSIS, Pablo. O que é tag? *Tecmundo*, 2009. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/navegador/2051-o-que-e-tag-.htm>>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- AMADO, Francisco. Para que serve uma tag? *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/informatica/para-que-serve-uma-tag.htm>>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- Fundamentos da linguagem HTML*: etiqueta, elemento, atributo e valor. Disponível em: <<http://www.nce.ufrj.br/ginape/cursoshtml/conteudo/introducao/fundamentos.htm>>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- FURGERI, S. O papel das linguagens de marcação para a Ciência da Informação. *Transinformação*, v. 18, p. 225-250, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tinf/v18n3/06.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

TEXTO

A palavra texto, de acordo com o dicionário etimológico, vem do latim *texere* (construir, tecer), cujo particípio passado *textus* também era usado como substantivo e significava ‘maneira de tecer’, ou ‘coisa tecida’, e ainda mais tarde, ‘estrutura’. Em meados do século XIV que a evolução semântica da palavra atingiu o sentido de ‘tecelagem ou estruturação de palavras’, ou ‘composição literária’, e passou a ser usado em inglês, proveniente do francês antigo *texte*. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência. Numa outra perspectiva, de acordo com estudos contemporâneos, o sentido de um texto não está nele, o sentido do texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. Na concepção interacional da língua, o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Cristiane Aparecida Araújo Viana

Referências

- KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010. 3. ed. 7ª reimpressão.
- FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.

TRANSMÍDIA

O termo transmídia foi criado por Marsha Kinder, uma estudiosa de cinema e professora de Estudos Críticos na Universidade do Sul da Califórnia, em 1991, no livro *Playing with Power*. Foi uma das primeiras a reconhecer formalmente que a história pode ser fragmentada e espalhada por diferentes meios de comunicação, contribuindo para uma experiência coletiva enriquecida quando apreciada em conjunto. Em 2001, Henry Jenkins, codiretor do programa de Estudos de Mídia Comparada do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), passou a promover a teoria de Kinder e chamar a atenção de escritores e produtores de Hollywood para suas perspectivas comerciais.

Henry Jenkins utilizou o termo transmídia pela primeira vez em um artigo da revista *Technology Review*, em 2003, e aperfeiçoou o conceito três anos mais tarde no livro *Cultura da convergência*, publicado no Brasil em 2008.

Uma história transmidiática se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo. Cada meio faz o melhor para que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romances e quadrinhos, por exemplo. Seu universo pode ser explorado em *games* ou experimentado como atração de um parque de diversões. O acesso deve ser autônomo para que não seja necessário ver o filme para gostar do *game*, ou vice-versa. Cada produto determinado é um ponto de acesso à franquia como um todo. As histórias se complementam em cada suporte e devem fazer sentido isoladamente.

A palavra transmídia surge para se referir à indústria do entretenimento e se difunde para outras áreas, como o jornalismo. O termo tem sido frequentemente confundido com a ideia de convergência e concebido de forma generalizada, utilizado para caracterizar qualquer narrativa que flui de uma mídia para outra, sem que sejam consideradas as suas peculiaridades.

Relacionada a comunicação de mensagens, histórias, conceitos por meio de diferentes plataformas de mídia, como filme, programa de televisão, livro, revista em quadrinhos, videogame, internet etc. Cada novo texto contribui com algo novo para a narrativa principal. Tem como objetivo captar novos consumidores para um determinado produto ou marca. Por exemplo, uma história é dividida em partes e veiculada por diferentes meios de comunicação. Cada um definido pelo seu maior potencial de explorar aquela parte da história. Há sempre uma mídia regente na qual se desenvolve uma narrativa principal, enquanto o transbordamento para as outras se caracteriza como narrativas secundárias.

A predominância de uma determinada mídia vai qualificar o tipo de conteúdo do projeto, como narrativas radiofônicas transmídia, ou então televisivas transmídia.

No caso do jornalismo, quatro características devem estar presentes em uma narrativa transmídia: a) interatividade; b) hipertextualidade; c) multimídia integrada; d) contextualização. A compreensão de transmídia, seja ela aplicada ao jornalismo ou ao entretenimento, deve incorporar estratégias de ampliação da narrativa regente, de engajamento e envolvimento da audiência na composição e/ou na recirculação de narrativas secundárias. Estrutura que se expande em termos de linguagens verbais, como as icônicas, textuais etc e de mídias, como televisão, rádio, celular, internet, jogos, quadrinhos etc.

Outras duas vertentes principais da narrativa transmídia podem ser citadas: a história é contada através de vários meios e plataformas, começando em um meio e continuando em outros; os prosumidores (consumidor que produz conteúdo) colaboram na construção do mundo narrativo. O relato gerado pelo emissor (de cima para baixo) deve-se somar à produção de baixo para cima – a colaboração dos consumidores agora convertidos em produtores.

A lógica transmídia ultrapassou o entretenimento e o *marketing*, alcançando a educação, o jornalismo e outras áreas do conhecimento. Uma extensão natural da chamada cultura da convergência.

Gláucio Antônio dos Santos

Referências

ALZAMORA, Geane; TÁRCIA, Lorena. Convergência e Transmídia: galáxias semânticas e narrativas emergentes em jornalismo. *Brazilian Journalism Research*. Vol. 8, N.º 1, 2012.

LOPEZ, Debora Cristina; VIANA, Luana. Construção de narrativas transmídia radiofônicas: aproximações ao debate. *Revista Mídia e Cotidiano*, Rio de Janeiro, v. 10, ed. 10, p. 158-173, 23 dez. 2016.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

TÁRCIA, Lorena. Transmídia, Multimodalidades e Educomunicação: O protagonismo infanto-juvenil no processo de convergência de mídias. *Revista Científica de Comunicação Social do Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH)e-Com*, Belo Horizonte, v. 10, ed. 2, p. 60-71, 2. sem. 2017. Disponível em: <<https://revistas.unibh.br/ecom/article/view/2506/1250>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

TRANSMODALIDADE

Entende-se por transmodalidade elementos da linguagem que podem ser utilizados em diferentes modos. É a transformação de um modo em outro; a combinação de elementos semióticos de modos dife-

rentes, mas pertinentes entre si, se correlacionando para que haja compreensão.

Alguns exemplos de transmodalidade: um livro transformado em filme, o modo de comunicação foi transformado em outro, alterando as características de cada um, que são bem definidas. Encontramos transmodalidade também na linguagem de sinais, as pessoas surdas estão em constantes processos de transmodalidade, ou seja, no trânsito entre línguas (sinais e orais) e entre modalidades linguísticas (visual-espacial e oral-auditiva).

Coincidindo com esse conceito, a transmídia utiliza diferentes mídias, ou seja, diferentes modos para transmitir conteúdos variados de forma que os meios se contemplem. Uma história transmídia, desenrola-se através de múltiplas plataformas de mídia, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo.

Andresa Carla Gomes de Carvalho

Referências

LIMA, Hildomar José de; RESENDE Tânia Ferreira. Escritas em português por surdos(as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38270>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MOURA, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224 p.

VIDEOCAST E REPOSITÓRIOS DE VÍDEOS

A palavra *videocast* surge depois da palavra *podcast*, quando ocorre a inclusão da imagem, estática ou em movimento, nos arquivos de conteúdo de áudio. Portanto, *videocasts* consistem em arquivos de vídeo que podem ser assistidos pela internet ou baixados pelo usuário, com a possibilidade de interação destes (compartilhamento e comentários em espaços no canal onde o videocast foi postado) caso esta opção seja habilitada pelo publicante. O termo *podcast* permanece sendo usado principalmente para referir-se a arquivos de áudio enquanto os arquivos de vídeo ganharam nomes específicos (*vodcasts* ou *videocasts*).

Os chamados “vídeos da internet” se popularizaram acompanhando os avanços tecnológicos com a digitalização das câmeras fotográficas e cinematográficas. Com a expansão e a popularização do *podcast* na primeira metade dos anos 2000, os vídeos disponíveis nos chamados repositórios mídia passaram a ser denominados por alguns de *videocasts* ou abreviadamente de *vodcasts*, conquanto vários autores também os considerem *podcasts*.

Atualmente existem inúmeros repositórios de vídeo na internet, alguns pagos e outros gratuitos (vimeo.com; pexels.com; dareful.com; videezy.com; pixabay.com; videvo.net; etc) sendo o YouTube o mais popular entre todos, que, desde 2005, hospeda vídeos de colaboradores do mundo inteiro.

Thiago Caldeira da Silva

Referências

ARAÚJO, P.M.P.; ERROBIDART, N.C.G.; JARDIM, M.I.A.. Videocast: Potencialidades e Desafios na Prática Educativa segundo a literatura. XI *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC* Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017

CORRÊA, Hércules Tolêdo; DIAS, Daniela Rodrigues. *Podcasts* na educação a distância: possibilidades pedagógicas e desafios a partir da experiência. Artigo apresentado como requisito da Disciplina Tópicos especiais em Comunicação I - Podcast: experimentações e formatos contemporâneos, ministrada pela docente Profa. Dra. Nair Prata, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação - Mestrado do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - ICSA da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, Mariana, MG, 2019.

PAULA, João Basílio Costa. *Podcasts* educativos: possibilidades, limitações e a visão do professor de ensino superior. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2010.

e q u i p e
e d i t o r i a l

Ana Elisa Ribeiro é doutora em Linguística Aplicada (Linguagem e tecnologia) e mestre em Estudos Linguísticos (Cognição, linguagem e cultura) pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-doutora em Comunicação pela PUC Minas, em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos de Linguagem da Unicamp, e em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora titular e pesquisadora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (mestrado e doutorado), no bacharelado em Letras (Tecnologias de Edição) e no ensino médio. É escritora, autora de livros e publicações literárias individuais e coletivas.

Hércules Tolêdo Corrêa é doutor em Educação, na área de Educação e Linguagem, pela Universidade Federal de Minas Gerais, realizou estágios de pós-doutoramento na área de educação, linguagem e tecnologias na York University, Toronto, Canadá, e na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Mestre em Letras: Estudos Linguísticos e graduado em Letras/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto e líder do grupo de pesquisa MULTDICS – Multiletramentos e usos das TDIC na Educação. Publicou capítulos de livros, livros e artigos em periódicos sobre letramento(s), letramento digital e letramento literário. Também escreve contos e crônicas para jornais e revistas.

Adriana Alves Pinto é doutoranda em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Mestre em Estudos linguísticos-Tradução língua inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Produção de Material Didático Utilizando o Linux Educacional pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduada em Letras (Licenciatura e Bacharelado) língua inglesa pela UFMG. Graduada em Letras/Português pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Adriana Alves também é professora de língua inglesa do ensino básico na escola estadual Celmar Botelho Duarte, em Belo Horizonte, MG.

Arlene Pereira dos Santos Faria é pós-graduada em ciências da religião pelo ISTA e em Administração Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente, mestranda em Administração pelo centro universitário Unihorizontes. Graduada em Pedagogia com ênfase no ensino religioso pela PUC Minas. Dirigiu, até fevereiro de 2021, o Colégio Agostiniano Frei Carlos Vicuna, projeto social da Sociedade Inteligência e Coração (SIC).

Aurélio Kubo é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG, fez mestrado em Estudos Linguísticos na UFMG e é licenciado em Letras. É professor no CEFET-MG Campus Timóteo.

Magno Martins é mestrando em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Produtor multimídia, estrategista em Marketing Digital e atualmente é professor e profissional independente em Marketing Digital e Comunicação Digital.

Marcos Felipe da Silva é mestrando em Estudos de Linguagens no CEFET e formado em Letras pela Faculdade Pitágoras de Belo Horizonte.

Michel Montandon é doutorando em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica e servidor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Nathalie Santos Caldeira Gomes é mestra em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, bacharela em Direito pelo Centro Universitário Newton Paiva, bacharela em Letras com Ênfase em Tecnologias de Edição pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, licenciada em Português e Inglês pelo Centro de Ensino Superior de Maringá e licenciada em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília. Atualmente, professora na Prefeitura Municipal de Lagoa Santa e na Seicho-No-Ie do Brasil.

Rafael Augusto Gonçalves Rocha é doutorando em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG e Mestre em Estudos Culturais Contemporâneos pela Universidade FUMEC, Graduado em Letras/Inglês pela UFMG, Ciências Biológicas pelo Grupo Educacional Unis-MG e Pedagogia pelo ISEIB. Professor no Colégio Tiradentes da PMMG, professor de Língua Inglesa no Colégio Santa Maria Minas - Unidades Betim e Nova Lima, e professor da SEE-MG.

Amanda Ribeiro é mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, escritora e professora da rede particular de ensino.

Aquiles Junio dos Santos é graduado em Administração Pública pela Faculdade Minas Gerais - Famig e Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. Técnico em Estradas pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG e servidor público estadual na Fundação Ezequiel Dias - Funed.

Gbènoukpo Gérard Nouatin é doutorando e mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Professor de línguas, com experiência em tradução. Professor Gbènoukpo é graduado em Letras/Espanhol, na especialidade Estudos Linguísticos, pela Université d'Abomey-Calavi.

Ione Aparecida Neto Rodrigues é doutoranda em Estudos de Linguagens - CEFET-MG. Mestre em Educação Tecnológica- CEFET-MG. Graduada em Pedagogia pela UEMG e Coordenadora Pedagógica da Faculdade Ciências da Vida, em Sete Lagoas (MG).

Mateus Esteves de Oliveira é doutorando e mestre em Estudos de Linguagens (CEFET-MG); Graduado em Gestão Comercial (Universidade de Itaúna); Letras Português Inglês (UNAR).

Rejane Aparecida da Silva é mestre em Letras - Linguística e Língua Portuguesa pela PUC Minas. Graduada em Letras pela PUC Minas. Atualmente é aluna em disciplina isolada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem no CEFET-MG e atua como professora na rede particular em Belo Horizonte.

Suzanne Silva Rodrigues de Moraes é doutoranda e mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Graduada em Letras pela UEMG, é professora de língua portuguesa e produção de textos na rede pública e particular de Divinópolis - MG.

Weliton da Silva Leão é mestrando em Estudos de Linguagem pelo CEFET-MG. Licenciado em Matemática pela PUC Minas e professor de Matemática na rede particular de Belo Horizonte.

Ana Cláudia Rola Santos é mestra em Literatura pela Universidade Federal de Minas Gerais, graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto, aluna da disciplina (isolada) Multiletramentos: entre teorias e Práticas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Ana Lúcia de Souza é mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de João Monlevade e em Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Andresa Carla Gomes de Carvalho é mestranda em Letras - Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto e graduada em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Congonhas.

Beatriz Toledo Rodrigues é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino pela Universidade Federal de Minas Gerais, graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Cristiane Aparecida Araújo Viana é especialista em Metodologia de ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto e aluna da disciplina (isolada) Multiletramentos: entre teorias e Práticas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Daniela Rodrigues Dias é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, MBA em Gestão de Instituições Educacionais pela Faculdade Pitágoras e em Gestão Empresarial pela Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira, especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras e bacharela em Sistemas de Informação pela Faculdade Kennedy de João Monlevade.

Elton Ferreira de Mattos é mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora e bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Fernanda Luiza de Sousa é mestra em Ensino de Ciências, com ênfase em Física, pela Universidade Federal de Ouro Preto, e Licenciada em Física pelo Instituto Federal de Minas Gerais - Ouro Preto.

Filipe Samuel Teixeira de Azevedo é bacharel em Engenharia de Controle e Automação pela Universidade Presidente Antônio Carlos de Conselheiro Lafaiete e aluno da disciplina (isolada) Multiletramentos: entre teorias e Práticas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Gláucio Antônio dos Santos é mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Gestão de Conteúdo em Comunicação/Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo e em Gestão de Pessoas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade e graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Hércules Tolêdo Corrêa é doutor em Educação, na área de Educação e Linguagem, pela Universidade Federal de Minas Gerais, realizou estágios de pós-doutoramento na área de educação, linguagem e tecnologias na York University, Toronto, Canadá, e na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Mestre em Letras: Estudos Linguísticos e graduado em Letras/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto e líder do grupo de pesquisa MULTDICS – Multiletramentos e usos das TDIC na Educação. Publicou capítulos de livros, livros e artigos em periódicos sobre letramento(s), letramento digital e letramento literário. Também escreve contos e crônicas para jornais e revistas.

José Leandro Teixeira de Azevedo é bacharel em Engenharia de Computação pela Universidade Presidente Antônio Carlos de Conselho Lafaiete e aluno da disciplina (isolada) Multiletramentos: entre teorias e Práticas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Layla Júlia Gomes Mattos é mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, aluna da disciplina (isolada) Multiletramentos: entre teorias e Práticas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Leidelaine Sérgio Perucci é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Luanna Amorim Vieira da Silva é mestranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, graduada em Pedagogia pela Faculdade Fransinette do Recife.

Márcus Vinícius Vieira Alves é mestrando em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes, graduado em Letras pela Faculdade Santa Rita.

Maria Emília D'Angelo Seabra Eiras Lopes Barbosa é graduada em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Informática Aplicada à Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, aluna da disciplina (isolada) Multiletramentos: entre teorias e Práticas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

Ricardo Ferreira Vale é doutorando em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestre em Biotecnologia e Gestão da Inovação pelo Centro Universitário de Sete Lagoas, especialista em Ensino de Biologia pela Universidade Cândido Mendes, licenciado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Sul de Minas e licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Unifacvest.

Rosângela Márcia Magalhães é doutoranda em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Prominas e graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Sabrina Ribeiro é graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto e voluntária do Grupo de Pesquisa Multiletramentos e usos das TDIC na Educação.

Thaís Mara Anastácio Oliveira é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, mestra em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, licenciada em Química pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Thiago Caldeira da Silva é mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de Ouro Preto, bacharel em Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa.

c r é d i t o s

**Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
(CEFET-MG)**

Diretor-Geral

Prof. Flávio Antônio dos Santos

Vice-Diretora

Prof^a. Maria Celeste Monteiro de Souza Costa

Chefe de Gabinete

Prof^a. Carla Simone Chamon

Diretor de Educação Profissional e Tecnológica

Prof. Sérgio Roberto Gomide Filho

Diretora de Graduação

Prof^a. Danielle Marra de Freitas Silva Azevedo

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Conrado de Souza Rodrigues

Diretor de Planejamento e Gestão

Prof. Moacir Felizardo de França Filho

Diretor de Extensão e Desenvolvimento Comunitário

Prof. Flávio Luis Cardeal Pádua

Diretor de Governança e Desenvolvimento Institucional

Prof. Henrique Elias Borges

Diretor de Tecnologia da Informação

Prof. Gray Faria Moita

Bacharelado em Letras - Tecnologias de Edição

Coordenadora

Prof^a. Joelma Rezende Xavier

Coordenador Adjunto

Prof. José de Souza Muniz Jr.

LED é a editora-laboratório do Bacharelado em Letras - Tecnologias de Edição do CEFET-MG. Tem por objetivo proporcionar ao corpo discente um espaço permanente de reflexão e experiência para a prática profissional em edição de diversos materiais. Tem como princípios fundadores: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a integração entre formação teórica e formação prática; e a valorização do aprendizado horizontal e autônomo.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Av. Amazonas, 5.253, Nova Suíça
Campus I, sala 344
Belo Horizonte, MG, Brasil, CEP 30.421-169
Telefone: +55 (31) 3319-7140

Coordenador

Prof. Dr. José de Souza Muniz Jr.

Vice-coordenador

Prof. Dr. Luiz Henrique Silva de Oliveira

Comissão Editorial

Prof^a. Dr^a. Ana Elisa Ribeiro
Prof^a. Dr^a. Elaine Amélia Martins
Prof. Dr. José de Souza Muniz Jr.
Prof. Dr. Luiz Henrique Silva de Oliveira
Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Alves Pereira
Prof. Dr. Rogério Silva Barbosa
Prof. Dr. Wagner Moreira

Conselho Editorial

Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Gruszynski (UFRGS, Brasil)
Prof^a. Dr^a. Andréa Borges Leão (UFC, Brasil)
Prof. Dr. Cleber Araújo Cabral (Uninter, Brasil)
Prof^a. Dr^a. Daniela Szpilbarg (CIS-IDES-CONICET, Argentina)
Prof^a. Dr^a. Isabel Travancas (UFRJ, Brasil)
Prof^a. Dr^a. Luciana Salazar Salgado (UFSCar, Brasil)
Prof. Dr. Luis Alberto Ferreira Brandão Santos (UFMG, Brasil)
Prof^a. Dr^a. Marília de Araújo Barcellos (UFMS, Brasil)
Prof. Dr. Mário Alex Rosa (CEFET-MG, Brasil)

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66 (1), pp. 60–93.

<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Copyright © 1996. President and Fellows of Harvard College. Translated and published with permission.

Projeto de tradução “Uma Pedagogia dos Multiletramentos”

Professores Coordenadores

Ana Elisa Ribeiro

Marcelo Amaral (Doutorando Posling - CEFET-MG)

Preparação

Carolina de Vasconcelos Silva

Gabriela Oliveira

Gabrielly Ferreira

Texto de quarta capa

Elinara Santana

Projeto Gráfico e Diagramação

Murilo Vale Valente

Revisão

Ângela Alves Vasconcelos

Revisão final

Elinara Santana

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária

Bibliotecário: Wagner Moreira de Souza – CRB/6-2623

P371 Uma pedagogia dos multiletramentos / Organização e
apresentação: Ana Elisa Ribeiro, Hércules Tolêdo Corrêa. – Belo
Horizonte: LED, 2021.

152 p.

ISBN: 978-65-87948-04-1

1. Linguística. 2. Letramento. I. Ribeiro, Ana Elisa. II. Corrêa,
Hércules Toledo. III. Título.

CDD: 410

Este e-book celebra os 25 anos do Manifesto da
Pedagogia dos Multiletramentos. Foram usadas as
fontes Palatia e Palatino Linotype. O projeto editorial
é de estudantes de Letras do CEFET-MG e foi
finalizado no inverno de 2021.

Em 1994, dez educadores se reuniram em Nova Londres (EUA) com o intuito de discutir a pedagogia dos letramentos. Desse encontro surgiu o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, importante documento que propôs a noção de multiletramentos, com sua diversidade linguística, cultural e textual. Agora, com esforço e dedicação de professores, mestrandos, doutorandos e alunos especiais do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (Posling) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em parceria com a editora-laboratório do Bacharelado em Letras, esse manifesto foi traduzido para o português brasileiro e está acessível para professores, pesquisadores e estudantes das áreas de educação e afins, acrescido de um glossário produzido por parceiros da Universidade Federal de Ouro Preto.



Programa de
Pós-graduação
em Educação



UFOP
ICHS
Instituto de Ciências
Humanas e Sociais



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

POSLING
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Departamento de
Linguagem &
Tecnologia
CEFET-MG



CEFET-MG