

FormAÇÃO de professoras via oficina de multiletramentos

Glicia Azevedo¹

Valéria Batista Costa Montenegro²

Francisco Geoci da Silva³

Resumo: A relação entre universidade e escola nem sempre ocorre simetricamente. Atribui-se à primeira o papel de produzir saberes e fazeres que, à escola, cabe aplicar. Não alinhados a essa perspectiva colonialista, buscamos um ponto de convergência entre a formação continuada e a ação de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam na zona rural de uma escola pública do nordeste brasileiro e, com elas e seus estudantes, desenvolvemos uma oficina de multiletramentos. Neste artigo, fruto de pesquisa qualitativa e interpretativista, temos o objetivo de analisar redesenhos que essa oficina de multiletramentos trouxe para a formAÇÃO dessas professoras. Essa análise se fundamenta na concepção dialógica da linguagem, em conceitos da Linguística Aplicada, dos estudos de letramento de vertente sociocultural, da pedagogia de multiletramentos e da pedagogia crítica. Os dados analisados sinalizam que, ao tomarmos cada professora como uma intelectual e partirmos de suas práticas em sala de aula, geramos, juntos, eventos de reflexão crítica sobre a ação docente. Isso implica: (i) compreensão de conceitos que fundamentam o design disponível; (ii) abertura para o processo de designing; (iii) construção coletiva e colaborativa do redesign, ou seja, transformação de práticas, de saberes e de fazeres.

Palavras-chave: Formação docente continuada. Oficina de multiletramentos. *Design* disponível. *Designing*. *Redesign*.

Teacher continuing professional development via multiliteracies workshop

Abstract: The relationship between university and school does not always occur symmetrically. The former is attributed the role of producing knowledge and practices that the school is responsible for applying. Not aligned with this colonialist perspective, we seek a point of

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, com Pós-doc em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Professora titular da UFRN, atuando no Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT), no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Unidade de Natal-RN.

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-6489-2122>. E-mail: glicia.azevedo@ufrn.br.

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Mossoró (2014), atuando como Coordenadora de Projetos, Inovação e Tecnologia da Secretaria Municipal de Educação (SME). Professora efetiva da Rede Estadual do Rio Grande do Norte (2012). ORCID Id: <https://orcid.org/0009-0003-7556-7706>. E-mail: valeria.batista.012@ufrn.edu.br.

³ Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor adjunto da UFRN, atuando na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Unidade de Currais Novos-RN. ORCID Id: <https://orcid.org/0009-0006-2860-1870>. E-mail: geoci.silva@ufrn.br.

convergence between teacher continuing professional development and the actions of teachers from the initial years of elementary school who work in the rural area of a public school in the Brazilian Northeast. Together with them and their students, we developed a multiliteracies workshop. In this qualitative and interpretivist research, we aim to analyze redesigns that this multiliteracies workshop brought to the training of these teachers. This analysis is based on the dialogical conception of language, concepts from Applied Linguistics, sociocultural approaches to literacy studies, multiliteracies pedagogy, and critical pedagogy. The analyzed data indicate that by taking each teacher as an intellectual and starting from their classroom practices, we jointly generate events of critical reflection on teaching action. This implies: (i) understanding of concepts that ground the available design; (ii) openness to the designing process; (iii) collective and collaborative construction of redesign, i.e., transformation of practices, knowledge, and actions.

Keywords: Teacher continuing professional development. Multiliteracies workshop. Available design. Designing. Redesign.

Considerações iniciais

O caráter contínuo de formAÇÃO⁴ e aperfeiçoamento docente tende a promover uma estreita relação entre os estudos acadêmicos e os saberes constituídos nas escolas. No entanto, nem sempre esse processo se desenvolve como um espaço de construção e de partilha de conhecimentos a partir da análise dos recursos humanos e materiais, bem como dos saberes e fazeres de cada sala de aula. Tradicionalmente, é estabelecida uma relação assimétrica em que se legitima a superioridade acadêmica em detrimento de práticas e vivências escolares.

Nessa assimetria, é comum que teorias e métodos de ensino desenvolvidos em âmbito acadêmico sejam levados às escolas como um “pacote pronto”, por assim dizer, capaz de “solucionar” as demandas aí surgidas, cabendo aos docentes dessas instituições apenas a aplicação das “novidades pedagógicas”. Nesse sentido, se os resultados forem positivos, atribui-se o mérito aos pesquisadores, mas, se forem negativos, paira sobre professoras e professores a desconfiança de não terem feito o adequado uso didático do que foi produzido na universidade. Isso caracteriza uma perspectiva colonialista de formação docente.

O desenvolvimento de uma proposta diferente dessa perspectiva reconhece os professores como intelectuais (Giroux, 1997) e os pesquisadores universitários como

⁴ O uso de caixa alta na parte final da palavra “formAÇÃO” significa que os autores defendem a indissociabilidade entre o processo de se formar professor e a ação docente.

parceiros dos profissionais da educação básica. Isso implica pensar a formação a partir da AÇÃO de docentes/discentes e desenvolver um trabalho que não é produzido por professores universitários PARA professores de educação básica, mas COM eles.

Para tanto, articulando a concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018) a conceitos advindos da Linguística Aplicada (Kleiman; De Grande, 2015), dos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995), da pedagogia de multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020) e da pedagogia crítica (Dewey, 1978; 2010), apresentamos, neste artigo, fruto de pesquisa qualitativa e interpretativista, um recorte de dados de uma pesquisa de doutorado (em desenvolvimento)⁵. Nosso objetivo é analisar redesenhos gerados em uma oficina de multiletramentos para a formAÇÃO continuada de professoras de anos iniciais que atuam na zona rural de uma escola pública do nordeste brasileiro.

Nessa perspectiva, explicitamos o percurso de ação para o desenvolvimento da oficina de multiletramentos, sendo assim representada: o reconhecimento do design disponível, constituído pelas práticas planejadas pelas professoras participantes; o processo de designing, ou seja, as práticas (re)pensadas JUNTO COM as professoras; e o redesign, evidenciado pela transformação das práticas de ensino.

Isso posto, do ponto de vista estrutural, este artigo está dividido em seis partes: nesta primeira, fazemos uma apresentação geral da proposta de formAÇÃO docente que defendemos; na segunda, apresentamos os conceitos centrais que a sustentam; na terceira, explicitamos os procedimentos metodológicos do percurso formativo; na quarta, analisamos um recorte de dados da oficina de multiletramentos; na quinta, apresentamos algumas considerações finais; e, por último, explicitamos as referências mencionadas neste artigo.

Diálogos entre o Círculo e a Linguística Aplicada: olhares do Sul para o Sul

A concepção de língua(gem) produzida no seio do Círculo de Bakhtin aborda a produção de sentidos como um processo dialógico, dinâmico, polissêmico e ativamente

⁵ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte aprovou a realização dessa pesquisa de doutorado por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética no 70575523.2.0000.5537, de 09 de agosto de 2023.

responsivo (Volóchinov, 2018). Isso pressupõe que a comunicação humana continua a passar por transformações conforme surgem tecnologias e práticas se modificam. Isso significa adequar-se às necessidades da vida em sociedade e aos anseios de seus cidadãos, uma vez que a língua(gem) permite a relação entre um “eu” e um “outro” (na verdade, muitos “outros”), conforme proposto pelo Círculo de Bakhtin. Nas palavras de Volóchinov (2018, p. 129): “Todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior”.

Partindo dessa reflexão, é possível afirmar que a língua(gem) não é estática. Logo, no ensino de língua portuguesa, não se pode reduzi-la a um conjunto de regras, de estruturas, de prescrições. Segundo Bakhtin (2016, p. 38): “A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos [...] na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”. Nesses termos, defendemos que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve ser vivencial e que a própria formAÇÃO de professoras e professores também o deve ser, não se restringindo ao trabalho com a metalinguagem.

Dessas ideias se pode depreender que discentes e docentes tendem a ter experiências mais significativas (Ausubel, 2003) quando, juntos, aprendem fazendo (Dewey, 1978; 2010). Isso significa valorizar conhecimentos prévios e de outras vivências, além das escolares, e engajar os participantes em atividades que atendam a demandas reais, ou seja, não didatizadas. Nessa perspectiva, a formação continuada aos profissionais da educação deve considerar a agência docente. É devido a isso que enfatizamos que a oficina de multiletramentos, como trataremos mais adiante, não foi desenvolvida PARA as docentes, mas COM elas.

Isso quer dizer que, na formação continuada, assim como na educação básica, as vozes de todos os participantes precisam ser ouvidas. Para tanto, não se deve impor modos de pensar nem de fazer distanciados da realidade dos educadores e educandos. Defendemos que a horizontalização das relações evita que se privilegie o dizer daquele que exerce papel de formador porque busca gerar uma participação ativa dos demais envolvidos na relação. Afinal, todos somos detentores de conhecimentos diversos e usuários da língua e de muitas tecnologias da informação e comunicação, inclusive digitais. Não levar isso em conta pode fazer com que se reproduzam desigualdades

sociais, pois significa negar a multiculturalidade, para dizer o mínimo. Porém, isso não implica evitar o conflito – uma vez que a própria palavra é uma arena em miniatura, em que interesses, valores e ideologias entram em disputa (Volóchinov, 2018) –, mas acolhê-lo como um dos elementos a partir dos quais costumam emergir outros significados para as atividades docentes e até diferentes práticas, ao passo que outras podem ser mantidas ou modificadas.

Ora, se toda compreensão é ativamente responsiva e a palavra é “[...] uma ponte que liga o eu ao outro” (Volóchinov, 2018, p. 205), parece incoerente apresentar qualquer proposta formativa que tente submeter os envolvidos a uma visão única sobre o fazer pedagógico. Pelo contrário, da nossa posição de linguistas aplicados, temos de olhar com “[...] olhos do Sul, para o Sul [...]” (Kleiman, 2013, p. 50), o que “[...] implica trazer para a pesquisa os sujeitos sócio-históricos de nossa realidade social e suas epistemes em relação à sua própria formação e atuação profissionais, legitimando os saberes por eles produzidos” (Kleiman; De Grande, 2015, p. 21).

Ademais, pelo próprio significado do termo, a formAÇÃO continuada tem de se dar a partir do que já existe, de um processo formativo iniciado e contínuo. Parece-nos, pois, contraditório apagar a trajetória dos sujeitos envolvidos nessas situações de ensino-aprendizagem. Não se trata de “redescobrir o fogo”, mas de encontrar formas mais eficientes de acendê-lo e de mantê-lo para que seja distribuído de forma mais equânime para um número maior de pessoas.

Além disso, é preciso ter clareza de que muitas forças se cruzam na formAÇÃO do professor. Um exemplo disso é o fato de a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) ter sido fundante para a inserção do trabalho com gêneros discursivos/textuais em livros didáticos brasileiros e como objeto de ensino na dinâmica das aulas de língua portuguesa. Essa inserção, que se deu a partir da memorização de “modelos” de textos e da ênfase na estrutura composicional dos gêneros, desenvolveu práticas pedagógicas que ainda persistem. Isso sinaliza a necessidade de priorizar, no espaço formativo, discussões que não reduzam o gênero a aspectos formais e, ao mesmo tempo, evidenciem a potência de ação social que se pode alcançar por meio do trabalho COM os gêneros, e não SOBRE eles.

Esse trabalho vai ao encontro do que afirma Bakhtin (2016, p. 38): “[...] falamos apenas através de certos gêneros do discurso [...] [que] nos são dados quase da mesma

forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”. Assim, ao tornarmos esses enunciados concretos um objeto de estudo nas aulas, faz-se necessário o engajamento em situações comunicativas reais, das quais emergem gêneros, e isso implica não os reduzir a seus aspectos formais. Em outras palavras, a prática social precede o estudo teórico e, ao mesmo tempo, atravessa-o. Em síntese, o trabalho com gêneros do discurso se dá a partir de demandas reais para que não se perca o propósito. De outra forma, é possível que as aulas se reduzam à reprodução de textos considerados prototípicos para um gênero pré-selecionado, para o qual o objetivo da aula é identificar as características consideradas mais salientes, o que acaba por esvaziar sua função na sociedade e, assim, seu propósito comunicativo.

Acrescente-se a isso que, mesmo em exercícios de análise de textos, temos de considerar que os gêneros discursivos apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional (Bakhtin, 2016). O conteúdo temático “[...] se configura como um domínio de sentido saturado de valores, que reflete e refrata as condições e as finalidades da esfera em que circula, ou seja, o que se torna comunicável, dizível por meio do gênero, um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (Oliveira; Souza, 2018, p. 5). O estilo, por seu turno, corresponde à seleção dos recursos linguístico-textuais empregados, assim como à seleção de outros recursos semióticos para a construção de sentidos. Já a construção composicional, elemento lembrado com maior frequência por se associar mais diretamente àquilo que é relativamente estável no gênero, compreende os elementos estruturais dos enunciados/gêneros.

Conforme asseveram Rojo e Barbosa (2015, p. 28): “[...] os gêneros são formas de dizer, de enunciar, de discursar tramadas pela história de uma sociedade, de uma cultura e que nelas circulam nos saberes das pessoas – um universal – mas que só aparecem concretamente na forma de textos orais, escritos ou multimodais [...]”. Por esse motivo, apre(e)nder os gêneros, e não trabalhar sobre aspectos formais deles, significa participar efetivamente da comunicação social. Podemos até dizer, parafraseando Drummond, que é preciso transcender a construção composicional dos gêneros para penetrar no seu reino.

Em consonância com essa perspectiva, Kleiman e De Grande (2015) afirmam que é possível estabelecer articulações transdisciplinares entre o círculo de Bakhtin, a

Linguística Aplicada e, mais especificamente, a vertente sociocultural dos estudos de letramento, cujo eixo é a prática social. Nas palavras dessas pesquisadoras: “A prática social, não o texto, é o objeto de pesquisa dos Estudos de Letramento. Um objeto complexo, que precisa dos aportes de diversas ciências para sua compreensão [...]” (Kleiman; De Grande, 2015, p. 14). Alinhados a essa defesa, entendemos que não basta considerar diferentes prescrições, conteúdos e produtos resultantes de formações docentes. Há de se priorizar o processo de AÇÃO-formAÇÃO-reAÇÕES e, sobretudo, as pessoas que dele participam, considerando diferentes variáveis de seu contexto.

Isso se justifica porque:

Ao entender as práticas de letramento formativas do professor em seu local de trabalho na relação com a escola como espaço e como esfera sócio-histórica, os significados construídos pelos participantes na prática social de letramento são analisados de maneira situada, relacionando lugar físico, tempo histórico, participantes e suas relações e funções no evento e nos temas construídos (Kleiman; De Grande, 2015, p. 18).

Nesses termos, a formAÇÃO continuada é construída “no chão da escola”, e não de maneira idealizada para qualquer que seja o local de trabalho. Essa perspectiva situada de formAÇÃO se coaduna com princípios da pedagogia dos multiletramentos e será retomada na análise da oficina que desenvolvemos com as professoras e os estudantes delas. Isso ocorre porque a prática social e a vivência da comunidade escolar são o fio condutor desse fazer pedagógico, como detalharemos nas seções seguintes.

Multiletramentos na formação de professoras

A ampliação dos letramentos do professor é fulcral para a transformação de práticas de ensinar e de aprender que sejam condizentes com o contexto sócio-histórico e tecnológico em que vivemos. Para tanto, parece promissora a criação de espaços dialógicos nos quais a troca de experiências seja possível, assim como a proposição de inovações pedagógicas que respondam às mudanças nos paradigmas sociais e tecnológicos da contemporaneidade.

Esse pressuposto nos remete à diversidade das práticas de linguagem que caracterizam nosso ser/estar no mundo atual. Por causa da cultura digital em que estamos (desigualmente) imersos no nosso cotidiano, a sociedade grafocêntrica vem integrando cada vez mais práticas de linguagem MULTImodais, MULTIculturais, MULTIssemióticas e MULTImidiáticas.

Cientes disso, a proposta de formAÇÃO continuada que defendemos se ancora na perspectiva dos multiletramentos (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020; Rojo; Barbosa, 2015; Kleiman; Sito, 2016) e toma como princípio a ideia de que professoras e professores são intelectuais, ou seja, agentes capazes de “[...] assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (Giroux, 1997, p. 161). Essa é uma das capacidades que ficará evidenciada na análise dos dados.

Partindo dessa premissa, o processo de formAÇÃO ora desenvolvido teve como fator propulsor o anseio docente por experienciar diferentes recursos que ampliem as possibilidades de ação pedagógica, sem, no entanto, negar os saberes já vinculados às práticas de ensino constitutivas do seu fazer docente. Tendo em vista o trabalho já desenvolvido com leitura e escrita na escola, um aspecto inicial foi considerar a forma como os gêneros discursivos estavam sendo tratados nas aulas de língua portuguesa.

Logo, partindo das práticas planejadas e executadas pelas professoras colaboradoras e buscando compreender de que modo a formAÇÃO poderia contribuir para a ressignificação dessas práticas, analisamos, inicialmente, os designs disponíveis, isto é, os recursos encontrados conforme a cultura e o contexto específico. Feito isso, o passo seguinte foi, colaborativamente, dar início ao processo de designing, com vistas a repensar práticas de ensino-aprendizagem e chegar a uma possível “remodelagem” das ações, promovendo um ambiente fecundo para a emergência de outros significados por parte dos envolvidos. Por fim, sistematizamos, junto às professoras, aspectos que remetem à transformação das práticas “tradicionais” por meio da vivência do redesign.

Essa proposta de formAÇÃO continuada se retroalimenta pela interação e pela construção conjunta de saberes e fazeres, condizentes com a realidade local, mas sem negligenciar questões globais. Isso implica investir em uma formAÇÃO “situada”. Nela, há diminuição da assimetria entre “agente formador” e “agente em formação”, tendo em vista que ambos se inscrevem nas situações vividas sem trazer “respostas

prontas” para as demandas apresentadas. Na busca por “respostas”, eles constroem um ambiente propício à ação de agentes de letramento (Kleiman, 2007), que são sujeitos capazes de:

[...] articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (Kleiman, 2007, p. 21).

A orquestração desse conjunto de ações (articular, organizar, auxiliar, interagir, modificar, transformar) requer uma formAÇÃO de agentes de letramento que é incompatível com o oferecimento de uma espécie de “pacote teórico-metodológico” como uma promessa revolucionária. Diferentemente disso, a formAÇÃO a que nos referimos se alinha ao que defendem Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p. 24), segundo os quais, é necessário: “[...] formar indivíduos que possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar de forma eficaz em ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e por meio de um vasto repertório comunicativo.

Para tanto, ponderamos ser compatível com essa busca a adoção do modelo didático que subjaz da “oficina de multiletramentos”, o qual, de acordo com Silva (2023, p. 52), apresenta como algumas de suas características a flexibilidade, “[...] o que permite aos envolvidos recorrer a outros textos e a outras mídias [...] [e a] adequação aos interesses e necessidades dos participantes e ao tempo disponível”, além de

[...] levar em conta a cultura dos envolvidos e seus interesses; trabalhar com textos multimodais e hipertextos, assim como com as diversas mídias, inclusive com as hiper mídias; e propiciar a apropriação crítica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), as quais são necessárias a diversas práticas de letramento da sociedade atual (Silva, 2023, p. 55).

A oficina de multiletramentos⁶ valoriza a participação ativa dos envolvidos, seus saberes e fazeres e apresenta um caráter adaptável aos sujeitos em formação. Além disso, tem como direcionamento a ampliação dos letramentos, com base em componentes relevantes nas interações verbais da contemporaneidade, principalmente as consolidadas a partir da segunda década do século XXI: multimídia, multiculturalidade, multimodalidade, multissemiose (Silva, 2023; Moraes; Azevedo; Albuquerque, 2024).

Esses quatro aspectos ficam mais evidentes quando consideramos os meios digitais. Para tratar de modo mais específico de cada um desses quatro aspectos, tomemos como exemplo os aplicativos de troca de mensagens instantâneas. Utilizados diariamente em diversas esferas da atividade humana, cada um desses aplicativos “[...] não se restringe à noção de ‘lugar’, mas envolve os tipos de participantes possíveis da interação e suas possibilidades de relações sociais, além de definir os conteúdos temáticos possíveis e as maneiras de discursar típicas do campo social” (Kleiman et al., 2024, p. 244). Em uma mesma conversa dentro desses aplicativos, os interlocutores podem adicionar aos textos que produzem prints ou fotos de páginas da internet, de um livro, de uma outra conversa, adicionar imagens para representar uma ideia, enviar o “corte” de vídeo do YouTube ou de uma reportagem apresentada na televisão, encaminhar links que levam a um podcast. Tudo isso sem se desviar da pauta ou sem a necessidade de trocar de aparelho, daí a característica multimidiática.

Esse mesmo tipo de interação tende a permitir formas bastante diversificadas de construção de significados, ainda mais quando um conjunto maior de signos culturalmente construídos são compartilhados – algo esperado em qualquer forma de comunicação, mas intensificado com o uso de recursos digitais. É possível estabelecer pontos de convergência entre culturas diferentes por meio de recursos compartilhados: o emoji do WhatsApp de duas mãos espalmadas se tocando significa, para alguns, um cumprimento (high five ou “toca aqui”) e, para outros, um gesto de oração. Sobreposição

⁶ Compreendemos que o conceito de “oficina de multiletramentos” é derivado de um produtivo trabalho com “oficinas” que vem sendo desenvolvido por Angela Kleiman, na Unicamp, desde a década de 1990. Nessa época, após ministrar vários cursos de curta duração usando esse modelo didático, Kleiman lança a obra clássica “Oficina de leitura” pela Editora Pontes. Em 2012, ela e Cida Sepúlveda publicaram “Oficina de Gramática” também pela Editora Pontes. Em 2019, Angela Kleiman e Ivoneide Santos-Marques publicaram o artigo “Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social” pela Revista ComSertões, Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019.

a essas interpretações uma reação positiva ao que foi dito e que reflete bons votos, parceria, ajuda mútua.

Transitamos, pois, cotidianamente, por uma miríade de situações em que são mobilizados multiletramentos, “[...] isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)”, conforme asseveram Rojo; Moura (2019, p. 20). Nessas situações, os gêneros discursivos são materializados em enunciados escritos, orais, imagéticos ou mesmo engendrados na relação entre múltiplos modos de comunicação, no que se tem designado textos multimodais. Estes, é preciso deixar claro, não resultam da sobreposição de palavras faladas e/ou escritas em relação a outros modos de fazer sentido (gestos, imagens, movimentos, entonação), mas de uma relação de integração que preza pela não redundância.

Em outras palavras, não há sobreposição de modalidades nem de semioses. Visando à construção de uma unidade de sentido coesa e coerente, buscamos a integração de recursos. Logo, ao escrevermos, podemos optar por acrescentar aos enunciados escritos, por exemplo, elementos que não alteram as palavras em si, mas podem oferecer pistas a mais para que o interlocutor atribua sentidos: caixa alta para sinalizar elevação do tom; negrito, itálico, sublinhado para destacar algo; cores para distinguir informações. Ao enviarmos um áudio, não nos ocupamos apenas com a materialidade linguística, mas também com a forma de dizer: intensidade, tom, ritmo.

Do mesmo modo, e pensando nos recursos digitais, ao compartilharmos um conteúdo externo, é possível enviar um print, um link, uma prévia do conteúdo com o link. Isso quer dizer que estamos escolhendo cada aspecto dos enunciados, independentemente das modalidades integradas ou das semioses selecionadas. Portanto, a escrita e a leitura, em sentido amplo, compreendem gêneros multimodais/multissemióticos⁷ e, na contemporaneidade, devido às tecnologias digitais, isso tem se acentuado.

Em sendo assim, enfatizar o trabalho com os multiletramentos na formação continuada parece-nos compatível com as atribuições docentes, visto que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa contribui com a formação de sujeitos críticos,

⁷ Para melhor compreensão dos conceitos de multimodalidade e de multissemiose, recomendamos a leitura de Silva (2015) e de Pinheiro (2024).

capazes de agir de maneira ativamente responsiva por meio da linguagem. Isso significa ter consciência quanto aos modos de produção de sentidos e o domínio dos meios tecnológicos necessários. Esses atributos, conforme demonstra Afonso (2001, p. 429), tendem a ser alcançados de maneira mais consolidada quando se formam “comunidades de aprendizagem”:

[...] um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico, que facilita e sustenta a aprendizagem, enquanto promove a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros cuja meta principal é o apoio mútuo para o desenvolvimento eficaz de actividades construtivas de aprendizagem.

Além desse conceito ser compatível com outros aqui discutidos, inclusive pelo papel central dado ao contexto e à linguagem, fica clara a busca da desconstrução de assimetrias, algo de especial relevância quando a atuação se dá em ambientes multiculturais. Entre as características que definem uma comunidade de aprendizagem estão: “[...] poder distribuído, conhecimento socialmente construído e partilhado, actividades de aprendizagem flexíveis e partilhadas, membros autónomos, níveis elevados de interação e colaboração, interesses e objectivos comuns” (Afonso, 2001, p. 430).

Essa configuração se coaduna com os princípios formativos propostos em nosso trabalho, o qual se destina a desenvolver JUNTO COM as professoras e toda a comunidade escolar um espaço profícuo de trocas, partilhas, interação e colaboração para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Orientação metodológica

Tomamos como base o paradigma qualitativo, tendo em vista que as subjetividades das professoras que conosco participaram da oficina em análise são consideradas pertinentes para a compreensão do “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (Minayo, 2001, p. 21-22). Isso se dá

em razão de buscarmos compreender o processo de transformação das práticas docentes ocorridas no período entre o planejamento inicial das ações relativas ao projeto “Alimentação Saudável” e a culminância da oficina de multiletramentos “Cozinheiros em ação: masterchef júnior”.

No que tange à análise dos dados, assumimos um caráter interpretativista, justamente porque buscamos produzir conhecimento socialmente relevante e criar inteligibilidade a respeito dos usos da linguagem em interações reais, levando em conta a perspectiva dos sujeitos sócio-históricos implicados, como é próprio das pesquisas realizadas sob a égide da Linguística Aplicada (Kleiman; De Grande, 2015).

Sobre os estudos com essa natureza, Pozzebon e Petrini (2013, p. 2) ressaltam que as pesquisas interpretativistas são empregadas na tentativa de “[...] compreender os fenômenos através dos significados que os atores sociais atribuem a eles”, concentrando-se “[...] na complexidade do ser humano e dos fenômenos sociais na busca do entendimento dentro de um determinado contexto”.

Nesse sentido, para analisarmos os redesenhos possíveis para a formAÇÃO de professoras de anos iniciais que atuam na zona rural de uma escola pública do nordeste brasileiro, geramos nossos dados a partir das interações com professoras, estudantes e demais colaboradores durante as oficinas de multiletramentos e, para este artigo, fizemos um recorte específico.

Esse recorte nos levou a construção de um corpus composto por: (i) sugestões didáticas do projeto “Alimentação Saudável”; (ii) modelo de receita; (iii) fotos e trechos de vídeos com áudio, além de algumas transcrições deles; (iv) receita vencedora do concurso “Cozinheiros em ação: masterchef júnior”.

Compreendidos os contornos metodológicos, consideramos pertinente descrever, também, o contexto de ação da oficina de multiletramentos desenvolvida na proposta de formAÇÃO de que aqui tratamos. Essa oficina, composta por sete eventos, foi desenvolvida com duas professoras pedagogas atuantes em turmas multisseriadas de 1o ao 5o ano da zona rural de Mossoró-RN. As turmas eram compostas por uma média de 11 estudantes, com faixa etária entre 6 a 11 anos, residentes na própria comunidade rural. A maior parte deles ainda estava em processo de alfabetização. Essa ação formativa constitui parte de um projeto sobre “Alimentação Saudável”, vinculado à Lei Municipal no 2.712, de 22 de dezembro de 2010.

No âmbito da leitura e da escrita, os estudantes foram orientados a buscar informações sobre alimentos e receitas saudáveis em diferentes suportes, como livros, revistas e sites. Com o objetivo de conduzi-los a uma experiência de busca de informações, de modo que os textos lidos e produzidos por eles não servissem apenas como atividade de reprodução, vinculamos essa ação a um concurso, para o qual demos o nome de “Masterchef Júnior”. Assim, a busca por receitas culinárias envolveu lê-las, analisá-las e selecioná-las a partir de dois critérios: (i) a inclusão no conceito de alimentação saudável (vinculando a atividade ao projeto e à lei municipal já mencionada) e (ii) a possibilidade de preparar a receita vencedora na escola⁸ (ênfatisando a prática social).

Concomitantemente a esse trabalho, exibimos o filme *Ratatouille* (Pixar, 2007) para aguçar, de forma lúdica e criativa, o olhar das crianças para o papel do cozinheiro. O resultado extrapolou o planejado: esse filme estimulou os estudantes a ressignificarem a cozinha escolar como um espaço de aprendizagem e as merendeiras da escola como agentes no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a oportunidade de preparar lá suas próprias receitas com a mediação e o julgamento prévio delas.

Feitas essas considerações, passamos à análise dos dados, a qual consiste também num maior detalhamento das etapas que constituíram a oficina aqui abordada.

Para além de um projeto escolar

A problemática social da alimentação saudável, no âmbito das escolas municipais de Mossoró-RN, está vinculada à Lei no 2.712/2010, que institui que “[...] ações relativas à promoção da alimentação saudável envolverão toda a comunidade escolar, compreendendo os alunos e suas famílias, professores e demais servidores da unidade educacional”. Diante desse texto legal, as professoras desenvolveram um

⁸ Como alguns estudantes ainda estavam em processo de alfabetização, integramos aos dados os registros orais feitos por familiares a respeito das suas experiências culinárias e outras formas de representação das receitas (como desenhos feitos pelos estudantes). Isso culminou na produção de uma coletânea multimodal de receitas culinárias, a qual representa um *continuum* entre leitura, escrita e oralidade.

projeto escolar para as aulas de língua portuguesa com vistas a trabalhar bons hábitos alimentares.

Em geral, o projeto escolar se volta para (e, por vezes, se restringe a) uma temática. No caso em tela, há uma temática de forte relevância. Nossa proposta, porém, era a de extrapolar a temática para chegar à prática social. Com vistas a evidenciar os contornos desse processo de ir além do projeto escolar, passaremos à análise do design disponível, passando pelo processo de designing até chegarmos à transformação das práticas docentes.

Design disponível

O projeto “Alimentação Saudável” foi planejado pelas professoras em atendimento a uma demanda municipal, conforme já mencionado. Nesse planejamento, elas listaram oito “sugestões didáticas” (ver figura 1).

Figura 1- Sugestões didáticas do projeto

4. Sugestões didáticas (como fazer)
CONTAR HISTÓRIAS RELACIONADAS AOS BENEFÍCIOS DA BOA ALIMENTAÇÃO COMO EXEMPLO A CESTA DE DONA MARICOTA.
FAZER EXPOSIÇÃO DAS FRUTAS E VERDURAS E FALAR DAS VITAMINAS E BENEFÍCIOS.
CONFECCIONAR O BEBE COMILÃO DE PAPEL COLORIDO COM O ESPAÇO DA BOCA ABERTO E A BARRIGA TRANSPARENTE PARA COLOCARMOS PARA O BEBE APENAS ALIMENTOS SAUDÁVEIS DENTRO DA BOCA DELE.
REALIZAR A MONTAGEM DA LANCHEIRA SAUDÁVEL USANDO IMAGENS DE ALIMENTOS RICOS E POBRES EM NUTRIENTES.
REALIZAR NO FIM DO PROJETO A VISITA A BODEGA MAIS PRÓXIMA E ANALISAR AS COMPRAS SAUDÁVEIS.
REALIZAR NA SALA A RECEITA DA SALADA DE FRUTAS
REALIZAR A RECEITA DO BOLO DE BANANA E LARANJA.
OFERECER NA ESCOLA DIFERENTES SUCOS DE FRUTAS DA ÉPOCA NA COMUNIDADES.

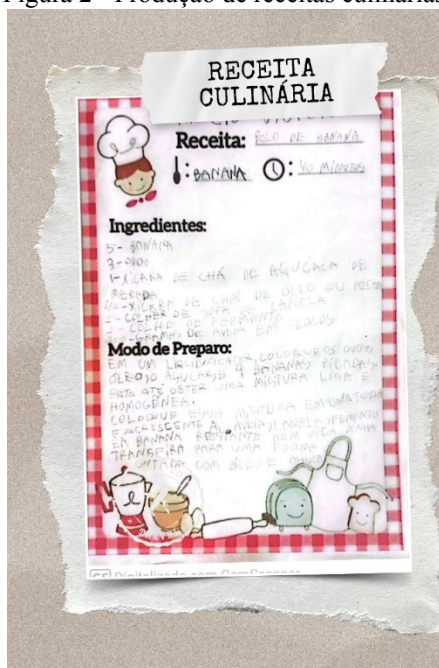
Fonte: Montenegro (no prelo)

Essas “sugestões didáticas” remetem a oito ações que compõem o design disponível e sinalizam três aspectos centrais: (i) foco na abordagem temática “alimentação saudável”; (ii) enumeração de ações que se voltam para a preparação de alimentos a partir de receitas culinárias já disponíveis; (iii) caráter vivencial e coletivo envolvendo a concepção de gênero como ação social, tendo em vista que a receita

envolve a seleção e a compra dos ingredientes, a preparação e a degustação do prato. Podemos depreender, então, que, nesse recorte, o gênero discursivo já é tratado como um enunciado concreto.

Apesar disso, a primeira prática observada em sala de aula teve como foco apenas a estrutura composicional desse gênero (ver figura 2). Essa abordagem concentrou-se nos aspectos formais do texto, como elementos constitutivos (nome da receita, tempo de preparo, ingredientes e modo de preparo) em detrimento do contexto de produção e de circulação social desse gênero. Tal escolha pode ser compreendida a partir das abordagens comumente adotadas em aulas sobre os gêneros, nas quais frequentemente se busca familiarizar os estudantes com o que há de mais recorrente no gênero: a estrutura composicional.

Figura 2 - Produção de receitas culinárias



Fonte: Montenegro (no prelo)

A figura 2 reúne três registros que comprovam um trabalho didático que tem por eixo a estrutura composicional da receita culinária. Porém, essa estrutura já está integrada a outros recursos semióticos, o que representa um avanço em relação a outras abordagens desse gênero que enfatizam apenas a modalidade escrita. De fato, a moldura da atividade remete a uma toalha xadrez, típica da mesa posta ou do piquenique; na parte superior esquerda, destaca-se o “tocque blanche”, ou seja, o chapéu do cozinheiro,

símbolo icônico da alta culinária francesa; na parte superior direita, constam a colher, para indicar a divisão por porções, e o relógio, para marcar o tempo de preparo; na parte inferior, há diferentes utensílios de cozinha, para representar itens essenciais na preparação da maioria das receitas.

Após esse trabalho com a estrutura composicional do gênero “receita culinária” sob uma perspectiva multimodal, as professoras acrescentaram, ao planejamento, uma visita à horta da própria escola. Essa visita ofereceu subsídios para a compreensão sobre os ingredientes que compõem o preparo da merenda escolar, cujo cardápio contempla receitas saudáveis. Como se pode perceber, o trabalho dessas professoras se conecta com uma vivência concreta, relacionando a temática “alimentação saudável” ao cotidiano de cultivo, colheita e preparo de alimentos, o que valoriza as vivências do contexto rural.

Levando em consideração o planejamento inicial das professoras (figura 1), a aula sobre a estrutura composicional do gênero “receita culinária” (figura 2) e a visita à horta da escola, depreendemos o design disponível. A partir dessa identificação, (re)pensamos, em colaboração com as professoras, a práxis, de modo a priorizar as práticas sociais vinculadas à problemática da alimentação saudável. Para tanto, propomos a inter-relação do ensino do gênero discursivo (Bazerman, 2021) com práticas de multiletramentos, reconhecendo a variedade de linguagens e mídias próprias das interações contemporâneas, conforme veremos a seguir.

Processo de *designing*

O processo de *designing* se deu a partir do reconhecimento das práticas já desenvolvidas pelas professoras e da análise colaborativa das possibilidades de ressignificação. Com uma visão de trabalho colaborativo, buscamos oportunizar experiências de ampliação de práticas, mídias e interações, no sentido de potencializar a multiplicidade linguística e cultural presente nesse contexto.

Para tanto, propusemos a elas que o projeto “Alimentação Saudável” passasse a ser planejado por meio de uma oficina de multiletramentos denominada “Cozinheiros

em ação: masterchef júnior”. Essa oficina requereu o desenvolvimento de sete eventos⁹. Não obstante, pela necessidade de recorte dos dados, dado o espaço limitado de que dispomos aqui, optamos por tratar de cinco eventos apenas: (i) exibição do filme *Ratatouille*; (ii) busca por receitas culinárias em diferentes suportes e mídias; (iii) produção multimodal de uma coletânea de receitas culinárias; (iv) exposição e concurso de receitas; (v) gravação de um vídeo com preparo e degustação da receita vencedora (ver figura 3).

Figura 3 - Processo de designing



Fonte: Montenegro (no prelo)

A exibição do filme *Ratatouille* fomentou uma discussão em sala de aula sobre a utilização de artefatos de cozinha, a função social da receita culinária e a composição dos ingredientes. Essa discussão gerou uma outra forma de olhar para a culinária e para os cozinheiros, permitindo-lhes associar a narrativa de animação com a prática social e cultural do universo da alimentação.

Na etapa seguinte, a busca por receitas saudáveis exigiu dos estudantes práticas de leitura em diferentes meios e suportes, como livros impressos, sites, vídeos, além de conversas com familiares e membros da comunidade local. O foco dessa etapa foi a identificação de receitas que priorizassem o uso de ingredientes naturais e um preparo mais saudável, respeitando os contextos alimentares e culturais das famílias e da comunidade escolar.

Feito isso, os estudantes exploraram os modos escrito e imagético no processo de produção textual das receitas culinárias. Essas produções foram, inicialmente, expostas em um mural da escola, para que toda a comunidade pudesse ver. Depois, elas

⁹ Importante destacar que uma oficina de letramento pode não se limitar a um evento. Ela está associada a quantos eventos forem necessários para que se possa chegar ao fim das atividades a essa oficina associadas.

compuseram uma coletânea multimodal que integrou o concurso de receitas saudáveis. Esse concurso teve as merendeiras da escola como juradas. Essas profissionais, que têm o olhar de especialistas do cotidiano alimentar da instituição, mobilizaram saberes práticos e experiências profissionais para avaliar todo o material apresentado oral e visualmente pelos estudantes. Essa etapa fortaleceu os vínculos entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar além de reconhecer e valorizar o papel das merendeiras como agentes de letramento (Kleiman, 2007). Com isso, não apenas o tema “alimentação saudável” foi valorizado. Toda uma cadeia de valorização dos agentes, do trabalho criativo/colaborativo e dos saberes compartilhados foi colocada em destaque.

A última etapa da oficina envolveu a gravação de um vídeo com o preparo e a degustação da receita vencedora do concurso: bolo de banana com aveia. Essa atividade foi realizada na cozinha da escola. Com o apoio das professoras e das merendeiras, os estudantes vivenciaram as etapas da produção culinária, interagindo com os utensílios, os ingredientes e os saberes práticos das profissionais da alimentação escolar.

Interagiram também com diferentes mídias ao desenvolverem as ações de gravar/editar vídeos no Canva e compartilhá-los com a comunidade escolar. A integração da prática culinária com o uso de mídias digitais gerou também a ampliação de habilidades comunicativas e tecnológicas, tais como: (EF15LP07) editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital e (EF15LP08) utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

Transformação da prática docente

Do processo de designing oportunizado pela oficina de multiletramentos analisada decorrem algumas mudanças que geram transformação da prática docente. A primeira delas é não ter o tema (alimentação saudável) nem o trabalho sobre um gênero discursivo (receita culinária) como eixo. A prática social passa a ser o eixo das ações. A experiência da alimentação saudável como uma prática antropológica e cultural é

vivenciada, visto que as receitas culinárias estavam intimamente relacionadas à experiência dos estudantes e da comunidade em que vivem.

A segunda mudança se evidencia no trabalho integrado entre o texto escrito, as imagens e os vídeos. Essa integração favorece o entendimento de que o gênero discursivo é dinâmico e passível de ressignificações conforme o público-alvo, o suporte e a função comunicativa.

A terceira mudança se desdobra em dois aspectos: (i) a ampliação de espaços e de agentes de aprendizagem e (ii) o trabalho COM o gênero discursivo “receita culinária”, e não SOBRE ele. No pátio da escola (e não apenas na sala de aula), estudantes tiveram a satisfação de compartilhar suas receitas preferidas. Na cozinha da escola, merendeiras, professoras, estudantes e pesquisadora/formadora fizeram a receita vencedora e a degustaram. Juntos, esses agentes conseguiram atingir o ápice da prática social ensejada pelo gênero “receita culinária”: o momento de comer.

Vale destacar que essa ampliação de agentes de aprendizagem requereu a horizontalização das relações entre esses agentes na construção de saberes. Isso foi possível porque as ações eram coletivas e colaborativamente, e não impositivas. Para melhor apresentar essa percepção, transcrevemos a fala de uma das merendeiras.

Todos estão de parabéns, sem contar que não é só o projeto de alimentação saudável que exige uma comida saudável na escola. Vocês sabiam que toda alimentação que eu faço aqui na cozinha é tudo indicado pela nutricionista? Toda porcionada com os ingredientes necessários para uma alimentação saudável. E isso a gente incentiva muito a vocês para comerem a merenda da escola, porque ela é toda balanceada e indicada para vocês. Então, todos estão de parabéns pelas receitas e a que eu escolhi foi uma que teve mais opções, foi o bolo de banana com aveia.

Nessa transcrição, é possível observar que a merendeira agrega a sua identidade profissional ao compartilhar seu saber especializado, uma vez que demonstra a relação entre o projeto desenvolvido e a existência de uma política pública para a segurança alimentar. Ademais, investida do “poder” de jurada, que lhe foi atribuído pelos demais participantes do projeto, ela não só justifica seu voto em uma das receitas do concurso, mas parabeniza todos pela participação.

Considerações finais

O processo de formAÇÃO de professoras via oficina de multiletramentos se configura como uma construção coletiva e colaborativa de compartilhamento de saberes e de ressignificação de práticas. Para isso, o ponto inicial é considerar práticas que as professoras já realizam em seus contextos (design disponível), analisar essas práticas JUNTO COM elas e propor ações que, articuladas em rede, possibilitem a abertura para um processo de designing que remete a progressivas mudanças e, consequentemente, à transformação de práticas.

Conforme vimos emergir dos dados analisados, essas mudanças são de diferentes naturezas: tomar a prática social como eixo estruturante da ação didática; compreender a produção textual como um trabalho integrado de diferentes modalidades e semioses; trabalhar COM os gêneros discursivos; ampliar os espaços e os agentes de aprendizagem.

Defendemos que essa proposta de formAÇÃO docente se afasta de modelos engessados e se apresenta como um processo dinâmico, dialógico e crítico. Nela, a ação e a formação se integram, permitindo que as professoras, a formadora, os estudantes e demais profissionais da escola (e até agentes fora dela) se tornem parceiros dessa eterna aventura de ser aprendiz.

Referências

- AFONSO, Ana Paula. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: **Procedure of the II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. 2001. p. 427-432.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo. **A conquista**: língua portuguesa: 3o ano: ensino fundamental: anos iniciais / Isabella Pessoa de Melo Carpaneda. -- 1. ed. -- São Paulo: FTD, 2021.

- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2 ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFCG, 2021.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed). **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design. London, Palgrave, 2015.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and design of social futures. Routledge: 2000.
- DEWEY, John. [1913]. *Vida e educação*. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DEWEY, John. [1959] Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. In: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 111-128.
- GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.
- KLEIMAN, Angela B.; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan./jun. 2015.
- KLEIMAN, Angela B.; SITO, Luanda Rejane Soares. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. (orgs.).

Significados e ressignificação do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 2016, p. 169-198.

KLEIMAN, Angela B. *et al.*. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 63, n. 1, p. 240–254, jan. 2024.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

OLIVEIRA, M. B. F.; SOUZA, A. S. Uma experiência com Alunos de Letras em formação inicial: Construindo Blogs em sala de aula. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a4. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/35853>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PINHEIRO, Petrilson. Da linguística saussuriana à semiótica social: o conceito de multimodalidade sob escrutínio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 63, n. 2, p. 396-411 2024.

RATATOUILLE. Direção: Brad Bird. Produção: Pixar; Walt Disney Pictures. EUA: Buena Vista Pictures Distribution, 2007.

ROBERTSON, R. Glocalization: Time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S.; ROBERTSTONE, R. (ed.). *Global Modernities*, London, UK: Sage, 1995. p. 25-44.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo; KLEIMAN, Angela B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista Com Sertões**, Juazeiro, v.7, n.1, jul.-dez. 2019, p. 16-34.

MORAIS, Débora Praxedes; Azevedo, Glícia; ALBUQUERQUE, Rômulo. Produção de um episódio de podcast com o uso da inteligência artificial via oficina de multiletramentos. **Cadernos de letras da UFF**, v. 1, p. 138-160, 2024.

SILVA, Francisco Geoci da. **Desinformação tem tratamento**: leitura crítica contra a pandemia de Fake News e pós-verdade. 2023. 217f. Orientação: Dra. Glícia Azevedo. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2023.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Recebido em: 25 de setembro de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.