

DA BNCC AOS MEDIADORES CURRICULARES ESTADUAIS: DIDATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

FROM BNCC TO STATE CURRICULAR MEDIATORS: DIDATIZATION OF PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF MULTILITERACIES

Renata Cristina Alves Polizeli¹

RESUMO: Este artigo objetiva refletir sobre como os mediadores curriculares têm, no âmbito do componente de Língua Portuguesa, tratado didático-metodologicamente a perspectiva dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al*, 2021), a partir da ancoragem que a BNCC oferece para a ampliação da compreensão das práticas e gêneros que podem ser inseridos no componente, tendo em vista a etapa dos anos finais do ensino fundamental. O alicerce metodológico está em Geraldi (2012) por meio do cotejo dos textos, sejam eles normativos, como a BNCC, teóricos, como a do Grupo Nova Londres (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al*, 2021), e didáticos, como o recorte de uma Situação de Aprendizagem, do caderno Currículo em Ação (São Paulo, 2022), do sétimo ano, com vistas às construções valorativas dos multiletramentos na didatização das práticas contemporâneas de linguagem. Desse modo, espera-se que esse artigo possa contribuir com as reflexões não somente sobre a implementação da BNCC pelas redes de ensino, mas também sobre o modo como tem sido efetivado didaticamente a perspectiva dos multiletramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa; BNCC; Multiletramentos.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: re.cris_alves@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0030-4189>.

ABSTRACT: This article aims to reflect on how curricular mediators have, within the Portuguese language component on basic education, treated didactic-methodologically the perspective of multiliteracies (New London Group, 2021; Cazden *et al*, 2021), from the anchorage that BNCC offers for the expansion of the understanding of practices and genres discourses that can be inserted in the component, in view of the stage of the final years of elementary school. The methodological foundation is in Geraldi (2012) through the collation of texts, whether normative, such as BNCC theorists, such as the New London Group (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; New London Group, 2021; Cazden *et al*, 2021) and didactic, as the Learning Situation, from the book *Curriculum in Action* (SÃO PAULO, 2022), of the seventh year, with a view to the valuable constructions of multiliteracies in the didatization of contemporary practices of language. Thus, it is expected that this article can contribute to the reflections not only on the implementation of BNCC by basic education, but also on how the perspective of multiliteracies has been didactically implemented.

KEYWORDS: Portuguese language teaching; BNCC; Multiliteracies.

Introdução

A normatividade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) gerou a necessidade de reconstrução ou construção curricular, tendo em vista o atendimento às aprendizagens essenciais do documento normativo que não se configura como currículo, mas como um balizador do que é tido como comum para estabelecimento da relação comum-diversificado na composição dos currículos pelas redes de ensino.

A atualização dos pressupostos teórico-pedagógicos, gerada pela BNCC (Brasil, 2018), é articulada aos conceitos gerais, como habilidades, competências e educação integral, e às especificidades dos componentes em relação à etapa de ensino. Em Língua Portuguesa (LP), anos finais do ensino fundamental, é ampliada a compreensão epistemológica de letramentos, engendrando a virada multissemiótica, ancorada na evolução tecnológica contemporânea.

Produzidos há duas décadas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) orientam didaticamente as práticas de linguagem para a ação interindividual e para a interação, o que significa um direcionamento para uma concepção de linguagem que implica que o indivíduo se constitui e se altera nas interações sociais as quais está envolvido, consistindo, conseqüentemente, em um afastamento da acepção da linguagem enquanto comunicação. As práticas de linguagem, portanto, são impulsionadas para um percurso metodológico de ação-reflexão-ação, não normativo e tampouco prescritivo.

As práticas de linguagem contemporâneas, as quais são inseridas por meio da atualização dos fundamentos na BNCC (Brasil, 2018), envolvem gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, novas ferramentas, formas de interação, discursos e fenômenos sociais, que penetram em todos os campos de atividade humana. Neste cenário, surgem, a partir da BNCC (Brasil, 2018), a perspectiva dos Novos e Multiletramentos para fundamentar e direcionar o trabalho metodológico-pedagógico em LP.

Neste sentido, o presente artigo objetiva discutir como os multiletramentos são considerados nos pressupostos teóricos do componente LP, no Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e em relação à didatização no Currículo em ação (São Paulo, 2022). Para isso, metodologicamente, fundamenta-se no cotejo de textos (Bakhtin, 2020; Geraldi, 2012), compreendido como colocar um texto em diálogo com outros textos, a partir da recuperação de uma pequena parte da cadeia enunciativa na qual esse texto está inserido, por meio dos enunciados produzidos anteriormente, de modo que seja possível compreender as relações

estabelecidas entre eles e, também, as significações produzidas em consequência dessas relações construídas. Sob esse prisma, será apresentada a perspectiva dos multiletramentos (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden et al, 2021), para cotejá-la à posição assumida no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), em relação à compreensão da BNCC (Brasil, 2018) e dos teóricos que fundamentam as acepções supracitadas, com vistas ao estabelecimento de relação com os materiais didáticos produzidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) intitulados de Currículo em Ação, componente de LP, para o sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental.

Percurso metodológico

Podemos dizer que são variadas as possibilidades analíticas oferecidas no processo de recepção das obras do chamado Círculo de Bakhtin, sejam elas no que tange os gêneros discursivos, esferas de atividade humana (Bakhtin, 2020) ou as relações dialógicas (Bakhtin, 2013) estabelecidas nos elos comunicativos possíveis nas distintas atividades sociais. E até mesmo as relações dialógicas – diálogo entre os textos – podem ser analisadas de diferentes ângulos e percursos metodológicos, visto que “o ângulo dialógico [...] não pode ser estabelecido por meio de critérios genuinamente linguísticos, porque as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente linguístico” (Bakhtin, 2013, p. 208, ênfase do autor). Embora sejam, portanto, extralinguísticas, elas precisam ser analisadas no campo do discurso, a partir dos enunciados concretos (Bakhtin, 2013). Apresentam, nessa perspectiva, múltiplas possibilidades analíticas, como dissemos, e é nesse cenário que adotamos o viés de Geraldi (2012), por meio do que ele intitula de cotejo. A predileção por Geraldi (2012) no percurso metodológico não somente oportuniza uma análise dialógica do corpus, como também intersecciona a fundamentação teórica ao objeto a ser analisado, de modo que interfere na própria organização estrutural desse texto científico, ao promover a inversão das seções “Percurso metodológico” e “Grupo Nova Londres: os Multiletramentos”, para que, por conseguinte, o cotejo entre a fundamentação teórica e as seções de análise dialógica estejam intrinsicamente articuladas. Nesse sentido, o cotejo, como veremos adiante, não ocorre somente entre os textos analisados que estão no campo educacional-pedagógico ou no político-educacional, mas também ocorre em relação ao campo acadêmico-científico, por meio da perspectiva dos multiletramentos (Grupo Nova Londres,

2021; Cazden *et al*, 2021).

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. [...] Ao ir cotejando os textos com outros textos vai elaborando conceitos ou reutilizando conceitos produzidos em outros estudos (até mesmo de outros campos) com que se aprofunda a penetração na obra em estudo. O resultado apresentado é uma “tese” no sentido de que contém um ponto de vista argumentado em que se sustenta a interpretação construída. Mas uma tese não tem qualquer valor absoluto de verdade. Voltemos ao que se disse anteriormente: a tese aqui se constrói por raciocínios aditivos ($p \ \& \ q \ \& \ r \ \& \ x \ \& \ y \ \dots$) de modo que os sentidos são inacabáveis (e as relações com outros textos também, não importa se esta relação esteve ou não presente no processo de produção do discurso/texto em estudo. Interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos (Geraldi, 2012, p. 33).

O cotejo, segundo Geraldi (2012), é colocar em diálogos com distintos textos para que se possa extrair compreensões que, através da análise isolada de um texto, não seria possível. O sentido, conseqüentemente, é construído também no processo de adição dos enunciados. Do corpus que temos para esse texto, podemos construir o seguinte elo entre os textos: a partir da homologação da BNCC (Brasil, 2018), tem-se um enunciado concreto que direciona as aprendizagens essenciais para toda a educação básica de todo o país; esse texto é recepcionado, entre os possíveis interlocutores sociais, pelas redes de ensino, as quais estabelecem seus currículos em resposta à BNCC (Brasil, 2018). Nesse elo, a recepção é feita pela SEDUC-SP, que, em resposta ao enunciado concreto, gênero discursivo secundário (Bakhtin, 2020), Currículo Paulista (São Paulo, 2019), altera a produção dos mediadores curriculares realizados pela própria secretaria. O mediador curricular intitulado de *Currículo em Ação* (São Paulo, 2022) emerge como resposta ao Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e à BNCC (Brasil, 2018).

Os mediadores curriculares *Currículo em Ação* (São Paulo, 2022) são estruturados por Situações de Aprendizagem – conjunto de atividades que, geralmente, giram em torno de um determinado tema -, que advém da organização curricular anterior à BNCC (Brasil, 2018) no processo de didatização do Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2011). Assim, observa-se que o *Currículo em Ação* (São Paulo, 2022) vai estabelecendo diálogos com distintos enunciados, de esfera federal, estadual e científica. Na esfera teórico-científica, está o diálogo com os pressupostos que alicerçam o componente de LP, aqui, explicitada a perspectiva dos multiletramentos pelo Grupo Nova Londres (2021; Cazden *et al*, 2021), por meio da

recepção em terras brasileiras feita por Rojo (Rojo; Moura, 2012; Barbosa; Rojo, 2015).

É fato que muitos outros diálogos podem ser estabelecidos nessa reconstrução do elo desses enunciados, todavia, enquanto recorte do *corpus*, instituímos o percurso dialógico entre os pressupostos do Grupo Nova Londres (2021; Cazden *et al*, 2021) e da BNCC (Brasil, 2018) em relação ao Currículo Paulista (São Paulo, 2019) e ao Currículo em Ação (São Paulo, 2022), por meio de uma atividade didática que compõem uma situação de aprendizagem, do volume 2, do caderno do sétimo ano dos anos finais do ensino fundamental. A atividade é intitulada de Atividade 3- Explorando os memes, que está inserida em Situação de Aprendizagem 4 – Gêneros textuais diversificados, que é composta por 3 atividades: Atividade 1 – Explorando os símbolos; Atividade 2 – Por dentro da entrevista; Atividade 3 – Explorando os memes. Assim, consideramos a atividade selecionada como um diálogo possível na compreensão da apropriação da perspectiva dos multiletramentos a partir da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), a partir, principalmente, da seleção do gênero textual – meme – que está intrinsecamente relacionado às práticas contemporâneas de linguagem.

Grupo Nova Londres: os multiletramentos

Das contribuições teórico-metodológicas para o ensino de LP, podemos afirmar que a inserção dos campos de atuação e as perspectivas dos novos e multiletramentos são as mais expressivas, considerando não somente os pressupostos teóricos, mas as alterações significativas no processo metodológico de planificação do professor, de modo a conduzir o percurso do processo de ensino e aprendizagem de LP à virada multissemiótica, que, alarga a compreensão das práticas de linguagem, no âmbito das multiplicidades culturais, linguísticas, semióticas e tecnológicas. Dessas incorporações, direcionaremos nesse presente artigo aos multiletramentos.

Rojo e Moura (2012) fazem uma importante contribuição ao debaterem as acepções atribuídas ao termo letramento, considerando a inserção do termo nas perspectivas dos multiletramentos: “[...] o termo ‘letramento’ embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem” (Rojo; Moura, 2012, p. 24). As práticas de linguagens, portanto, são mediadas tecnologicamente por uma convergência dos meios de comunicação:

Refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídias, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. [...] No mundo da convergência das mídias, toda história importante é contada, toda marca é vendida e todo consumidor é cortejado por múltiplas plataformas de mídias (Jenkins, 2009, p. 29).

As práticas de linguagem compreendida pela perspectiva dos multiletramentos não envolve somente a multimodalidade dos textos; envolve todo o ecossistema social que pode abranger as práticas contemporâneas, sejam elas, como enfatiza Jenkins (2009), mercadológicas, culturais, tecnológicas ou sociais. Assim, uma das emergências “diz respeito à qualidade de informação e de participação em circulação (Barbosa; Rojo, 2015, p. 121). Barbosa e Rojo (2015) comentam que as fronteiras do que é tido como público e privado não são mais fixas, com esporádicas intersecções; são fluídas cuja exposição nas redes sociais podem ser feitas a qualquer momento sobre qualquer situação. Esse excesso de exposição (no âmbito individual do ser humano), de um lado, e a produção exorbitante de textos e estímulos (enquanto demanda social) cujos *feeds* das páginas das redes sociais são em demasia efêmero, de outro, provoca superficialidades que exigem a urgência de saber realizar curadoria de informação (Barbosa; Rojo, 2015), para que, principalmente, os estudantes saibam lidar com essas forças mercadológicas (Kress, 2006) e não somente produzam textos que atendam essas expectativas. É, portanto, importante que se saiba produzir textos diversos a partir de distintos recursos comunicativos, mas também é imprescindível saber fazer curadoria e análise social das mudanças sociais da convergência nos modos e canais de comunicação.

É diante disso que se reitera não somente os dois multi - “[...] a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (Rojo, 2012, p. 13) - mas, essencialmente, a pedagogia dos Multiletramentos. Em outras palavras, é viável tratar o texto multimodal sob diversas filiações teórico-metodológicas; sob a dos multiletramentos, podemos partir do seguinte questionamento feito pelo grupo:

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 (Cazden *et al*, 2021, p. 14)

Parafraseando o grupo: o que é uma educação adequada para os estudantes brasileiros, inseridos no contexto público, os quais orientados pelas políticas públicas federais que apresentam o que deve ser comum a todos, devendo, as redes de ensino, estabelecer uma relação orgânica da parte comum e parte diversificada para atendimento às especificidades e garantias de uma pluralidade linguística e cultural? A adoção dos multiletramentos nos ajuda a refletir sobre essas considerações.

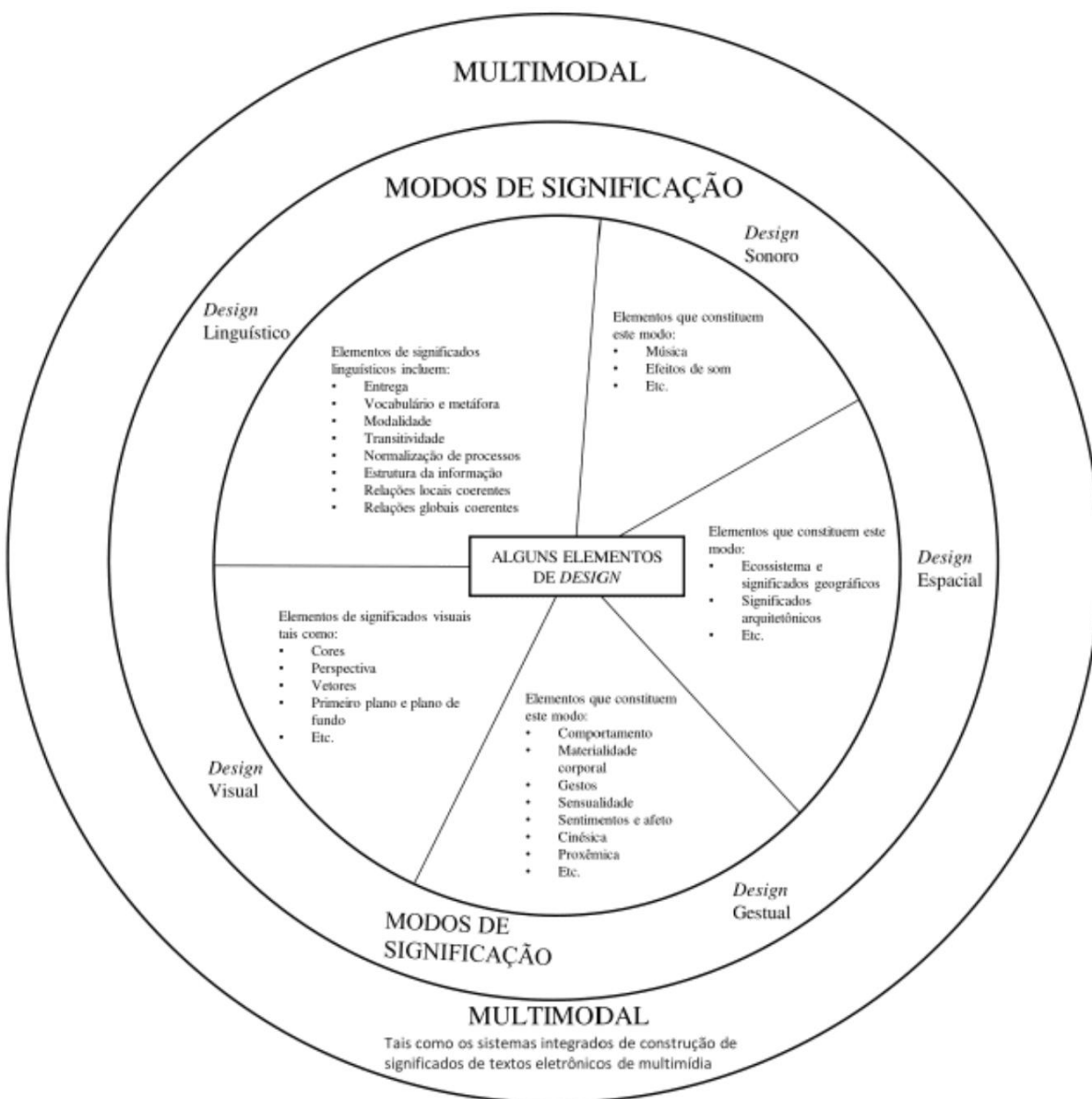
Intrínsecas à dimensão social desse ecossistema estão as distintas semioses ou modos de significação que podem compor um texto. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 167), ao tratarem da construção de sentido em um texto multimodal, afirmam que “a construção de significado ocorre quando inserimos os significantes juntos em um sistema coerente, que corresponde mais ou menos aos sentidos do mundo de nossos significados experienciados, ou ao significado”. Isto é, as nossas interpretações ocorrem não só em relação ao linguístico enquanto arena de luta de dois pontos axiológicos (Bakhtin, 2012; Volóchinov, Bakhtin, 2019), mas também em relação às demais semioses que os meios de comunicação oportunizam.

Em outras palavras, o intérprete só recebe uma mensagem, filtrada pelo prisma das maneiras pelas quais aprendeu a representar o mundo para si mesmo, por meio de suas próprias experiências, interesses e identidades, posto que só ouve ou vê aquilo que pode ou quer ouvir e ver (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 170).

É diante disso que o Grupo Nova Londres (2021; Cazden *et al*, 2021) ancoram a teoria dos multiletramentos na noção de *design* – processo e produto do percurso pedagógico: “na abordagem dos multiletramentos, por outro lado, enfocam-se na inevitável fluidez de significados, suas diferentes interpretações e a necessidade de negociá-los socialmente” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 171). Assim, os *designs* (disponíveis) são aqueles recursos que os estudantes têm acesso para a construção de interpretação e compreensão perante ao que se está interagindo (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al*, 2021; Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020). “O trabalho de construção de significado: reconstruindo recursos disponíveis para significar” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 173) está inserido no que o grupo chama de *designing* e o *redesigned* é o produto realizado que estará disponível para recomeço do *design*. Nesse sentido, esse processo não se finda, sempre é reconstruído a partir do que se tem

disponível naquele momento social da vida do estudante; é um constante processo de transformação (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020). Tendo em vista esse processo, tem-se os seguintes modos de significação possíveis (ver figura 1) na articulação dos textos multimodais:

Figura 1 – Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os elementos de Design das diferentes modalidades de significado



Fonte: Grupo Nova Londres (2021, p. 133)

Esses modos, conforme figura 1, apresentam especificidades que necessitam ser nomeadas para além da relação verbal e não verbal, no qual o não verbal é, de modo geral, tratado, como adorno ao verbal. Nos multiletramentos, esses modos interagem de maneira a constituir um significado único, considerando que esse se constituía na viabilidade dos designs

disponíveis daquele momento sócio-histórico do estudante. Assim, cada texto, diante da necessidade e projeto de dizer do estudante, pode inter-relacionar distintos designs - linguístico, sonoro, visual, gestual e espacial – na composição orgânica de um texto multimodal -, sendo que mesmo que um texto apresente maior visibilidade a um modo de significação, haverá outros modos menos evidentes, como acontece com o texto essencialmente linguístico, cujo espaçamento ou margem são indícios do design espacial na composição de sentido desse texto, sendo, conforme nos lembra Lemke (2010), todo letramento um letramento multimidiático.

Os multiletramentos: da BNCC ao currículo paulista

Embora as contribuições do Grupo Nova Londres, em terras brasileiras, sejam significativas mesmo antes da homologação da BNCC (Brasil, 2018), é plausível afirmar que a BNCC estabeleceu um marco na recepção das obras no Brasil, principalmente, no que diz respeito ao ensino de LP. É fato que há produções significativas no percurso histórico pregresso à BNCC (Brasil, 2018), como Rojo e Moura (2012) e Rojo e Barbosa (2015), sendo substancial a produção didático-científica que incide sobre as possibilidades pedagógico-metodológicas no ensino de LP no contexto básico (público ou não) a partir do documento normativo. A BNCC (Brasil, 2018), portanto, ancorada nos multiletramentos, considera que o ensino de LP precisa contemplar não somente os textos multimodais, mas também o ecossistema que envolve os textos multimodais - integração efetiva dos distintos recursos que temos a nossa disposição (Van Leeuwen, 2011):

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (Brasil, 2018, p. 70)

Nota-se que a BNCC (Brasil, 2018) reitera a noção e percurso teórico-metodológico da acepção de *design* para o alicerce do tratamento das práticas contemporâneas de linguagem, cuja articulação é estabelecida com a diversidade cultural:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, P. 70).

É interessante notar que ao tratar da preocupação com um raciocínio classificatório reducionista, a BNCC (Brasil, 2018) antecipa possíveis articulações didático-metodológico que podem acontecer no processo de didatização das práticas contemporâneas. Nesse sentido, podemos considerar que a preocupação tanto recai no tratamento reducionista na curadoria de textos para dialogar, quanto no estabelecimento dos modos de significação que podem ser utilizados para a composição de um texto.

Enquanto isso, no diálogo que o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) estabelece com a BNCC (Brasil, 2018) e com o Grupo Nova Londres (Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al*, 2021) é afirmado que:

Sendo assim, os multiletramentos podem acontecer com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e mesmo independentemente delas, dado que a confluência de linguagens (verbal — não verbal) ocorre também em materiais impressos, como fôlderes, peças de campanhas publicitárias, cartazes de reivindicações, outdoors. O uso do termo “confluência” deseja significar que as imagens e outras linguagens não são apenas ilustrativas, mas sim que, juntamente com o texto verbal, compõem um todo significativo cujo sentido é preciso que a escola compreenda para que os estudantes também o compreendam criticamente. (São Paulo, 2019, p. 104–105, destaque acrescentado)

Apesar da manutenção da noção de design para o ensino de LP, por meio de citação direta: “Somos herdeiros de padrões e de significados já convencionados, e ao mesmo tempo somos designers ativos de significados. E como designers de significados, somos designers de futuros sociais – de locais de trabalho, de cidadania e da comunidade (Grupo De Nova Londres, 1996, p.4)” (São Paulo, 2019, p. 105), o documento curricular estadual direciona a compreensão dos multiletramentos para a confluência de linguagens. É fato que os multiletramentos também são compostos pelas confluências de linguagens, todavia, conforme observamos na seção anterior, há um ecossistema social que está imbricado aos multiletramentos, os quais não podem ser apagados, com o risco de, retomando a BNCC (Brasil, 2018), reduzir, de maneira significativa, a perspectiva dos multiletramentos no ensino de LP.

É válido ainda ressaltar que há outros recortes que podem ser estabelecidos nos documentos federal e estadual para articulação com o que o grupo fundamenta, entretanto, compreendemos que esses recortes já oportunizam possibilidades de didatização dos multiletramentos no Currículo em ação (São Paulo, 2022). Assim, seguimos para o cotejo (Geraldi, 2012) do mediador curricular em relação ao apresentado anteriormente.

Currículo em Ação: práticas contemporâneas de linguagem

Com vistas ao cotejo (Geraldi, 2012) para reconstrução do elo da cadeia de comunicação, apresentaremos a seção da atividade 3 em sua integralidade. Primeiramente, a atividade será descrita e, posteriormente, serão tecidos os devidos comentários.

Conforme explicitado no âmbito metodológico, a atividade está em articulação com outras duas atividades precedentes que dialogam por meio da habilidade EF67LP37: “Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos” (São Paulo, 2022, p. 138). Há ainda outras sete habilidades que se inter-relacionam na presente situação de aprendizagem.

Na primeira atividade (Atividade 1 – Explorando os símbolos), são apresentados dois textos: um sobre a linguagem verbal, não verbal e mista, com definições do que é considerada cada uma; e outro que aborda a funcionalidade social e funcionamento do semáforo, sendo seguido de quatro questões de interpretação de texto. A Atividade 2 – Por dentro da entrevista é composta de uma entrevista cuja temática é a violência no trânsito e a imprudência dos motoristas, seguido de outras quatro questões de interpretação e compreensão do texto.

Na Atividade 3 – explorando os memes, há um texto com 5 perguntas de interpretação e compreensão que dialogam com a atividade 1 da situação de aprendizagem, bem como há uma atividade de produção de texto. Conforme a figura abaixo (ver figura 2), o texto apresentado é um meme, já indiciado pelo título da atividade. No exercício 1 há o questionamento de qual linguagem, de acordo com o que é definido na atividade 1 – verbal, não verbal ou mista - é utilizada na ilustração. É interessante notar que o meme é tratado como ilustração para, em seguida, se ter a definição de meme: “Qualquer objeto digital que traz uma ideia e que se espalha rapidamente pela internet (viralização), alcançando muita popularidade” (São Paulo, 2022, p. 143). Em seguida, é perguntado se a imagem pode ser considerada um

memes, com a necessidade de justificativa; qual é o tema, a ideia que esse tema passa e o significado do modo de significação linguístico de o que pode significar “uma corrida sem vencedores”.

Figura 2 – Atividade 3 Explorando os memes – parte 1

ATIVIDADE 3 – EXPLORANDO OS MEMES



Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/rua-faixa-de-pedestre-mulher-4106538/>.
Acesso em: 17 fev. 2022. Adaptado por: Fernanda Pio Fernandes.

1. A linguagem utilizada na ilustração acima é
 - a) só verbal.
 - b) só não verbal.
 - c) *mista.*

Ampliando seus saberes:

Meme: Qualquer objeto digital que traz uma ideia e que se espalha rapidamente pela internet (viralização), alcançando muita popularidade.

2. A imagem acima pode ser considerada um meme? Justifique.
Sim, trata-se de um objeto digital que traz um conteúdo presente na vida de uma grande parte de pessoas, portanto há muita chance de ser espalhado, compartilhado nas redes sociais, ocorrendo a viralização.
3. Qual o tema tratado na ilustração?
O excesso de velocidade e o desrespeito ao sinal verde para o pedestre, que correspondem a duas das infrações do Código de Trânsito.
4. O tema tratado na imagem passa a ideia de
 - a) solidariedade.
 - b) humor.
 - c) *crítica.*

Fonte: São Paulo (2022, p. 143)

Observa-se que, sendo o meme um texto multimodal no qual o design linguístico e o design visual dialogam, há ausência do design visual na composição dos questionamentos da

atividade. Cores², perspectivas³, vetores⁴ e primeiro plano e plano de fundo⁵ (Grupo Nova Londres, 2021) poderiam ser evidenciados: como é feita a construção da imagem estática na sobreposição de imagens que compõe o design visual - o carro, a motocicleta, a bicicleta em primeiro plano e o semáforo e a pedestre no plano de fundo – ou ainda as cores em tons mais escuros no primeiro plano em contraposição ao azul da tela de fundo no qual está a pedestre. Nesse sentido, pode-se afirmar que a estrutura composicional do meme não é explorada em sua plenitude da relação dos designs linguístico e visual. E embora a questão número 5 possa estabelecer um encadeamento de sentidos entre esses designs, essa não é efetivada na resposta sugerida ao professor, visto que é afirmado somente: “Nesse tipo de infração, o excesso de velocidade faz com que todos percam. Pedestres, motoristas e até animais, se o fato acontecer em estradas; bem como pode acarretar prejuízos materiais, quando atinge canteiros, muros, calçadas, postes, cabines de telefones etc.” (São Paulo, 2022, p. 144). Ou seja, mantém-se de modo implícito a relação entre os designs na composição da resposta do exercício.

Nesse sentido, ainda que o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) assuma a noção de design como fundamente à compreensão das práticas de linguagem contempladas no componente de LP, ela não se efetiva, nem ao menos quando há a possibilidade para tal, bem como, ao manifestar a confluência de linguagens como intrínseca à acepção dos multiletramentos, essa também não é apreciada na didatização das práticas contemporâneas de linguagem no recorte analisado. E em relação à BNCC (Brasil, 2018), no que diz respeito à preocupação com o reducionismo da adoção da perspectiva, observa-se que a redução não somente não comporta as possibilidades de análises dos designs linguístico e visual na hibridização ou mescla, como também não há estabelecimento de relação com a diversidade cultural, tendo em vista a cultura das mídias ou a cultura digital (Brasil, 2018).

No que tange o meme, enquanto gênero textual, há uma preocupação com a sua

² “A cor permite atrair a atenção, mas também é um agente conferidor de sentido, em função do contexto e da cultura” (Sousa, 2002, p. 90).

³ A perspectiva está relacionada à profundidade da imagem, de forma que é possível causar diversos efeitos visuais por meio da seleção do viés do objeto a ser fotografado (Sony). (Disponível em: <https://www.sony.com.br/alphauniverse/stories/perspectiva-y-como-dominar-la-fotografia#:~:text=%C3%89%20um%20recurso%20narrativo%2C%20assim,que%20geram%20impacto%20no%20espectador>. Acesso em 23 set. 2024).

⁴ “Os processos de reação, por sua vez, caracterizam-se por um vetor que corresponde sempre à linha do olhar de um ou mais participantes humanos ou personificados. Assim como os processos de ação, os de reação também podem ser transacionais ou não-transacionais” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2011, p. 535).

⁵ “O enquadramento concretiza-se no plano. A fotografia é uma unidade de significação precisamente porque se consubstancia num plano” (Sousa, 2002, p. 78). Assim, embora o autor reitere as distintas nomenclaturas que podem ser utilizadas referentes aos planos, eles se interrelacionam na construção do “espaço da realidade visível representado na fotografia” (Sousa, 2002, p. 78).

definição como qualquer objeto digital que viraliza rapidamente pelas redes sociais, sendo também fugaz o seu desaparecimento. No entanto, o texto como meme é tratado como ilustração e imagem, mesmo após sua definição de meme, sendo apresentado que ele contempla uma ideia de crítica, no exercício 4, o que se afasta da compreensão dos memes viralizados nas práticas contemporâneas vivenciadas nos muros extraescolares, haja vista que, de modo geral, o meme é relacionado à ironia, ao riso, embora a crítica possa se manifestar por meio dessa ironia ou riso. Ainda que, como nos relembra Bakhtin (2020), todo enunciado ancorado em determinado gênero é relativamente estável, nesse exemplar didatizado não é a relativa estabilidade nos termos de Bakhtin (2020) que está sendo efetivada, mas sim um simulacro que se afasta das práticas sociais as quais os estudantes estão habituados.

A última atividade a ser realizada no conjunto didático dessa situação de aprendizagem é a produção de texto, de acordo com a figura 3:

Figura 3 – Atividade 3 Explorando os memes – parte 2

5. Qual o significado de “Uma corrida sem vencedores...”?

Nesse tipo de infração, o excesso de velocidade faz com que todos percam. Pedestres, motoristas e até animais, se o fato acontecer em estradas; bem como pode acarretar prejuízos materiais, quando atinge canteiros, muros, calçadas, postes, cabines de telefones etc.

6. Produção de Texto

Em equipes, vocês criarão um *meme*, usando como tema “as leis de trânsito”.

Definam qual o aspecto da lei vocês irão abordar: sinais de trânsito, pedestres, infração (velocidade, direção sem habilitação etc.).

Busquem uma definição que seja educativa e possa contribuir para a conscientização das pessoas no trânsito.

Definam a tarefa de cada um e façam um esboço, um esquema da tarefa a ser realizada.

Façam a finalização, usando as imagens criadas.

Organizem-se em semicírculo e façam a apresentação do trabalho feito.

Em seguida, criem um grupo no *whatsapp* da classe, para que todos possam colocar as produções dos *memes* e compartilhá-las com os demais amigos de sua lista. Também podem ser divulgadas nas redes sociais da escola.

Fonte: São Paulo (2022, p. 144)

A produção de texto, inserida no exercício 6, tem como contexto de produção a temática das leis de trânsito que compõem as demais atividades anteriores. Novamente, ainda que se possa contemplar os designs linguístico e visual disponíveis para a articulação dos sentidos na produção textual, eles não são explicitados.

E embora, haja uma tentativa de veicular o meme ao contexto digital, por meio de um

grupo de *WhatsApp*, para que seja possível o compartilhamento nas redes sociais, a comanda didática precedente – “Busquem uma definição que seja educativa e possa contribuir para a conscientização das pessoas no trânsito” (São Paulo, 2022, p. 144) – não comporta a ironia ou riso que um meme pode provocar. A didatização, nesse exemplo analítico, tende a descaracterizar as práticas que estão envolvidas na produção, circulação e recepção do meme enquanto gênero. Assim, para conscientizar as pessoas poderiam ser realizadas produções textuais a partir de outros gêneros, como as campanhas publicitárias de conscientização.

Considerações finais

Chegando às conclusões finais, podemos considerar que o cotejo (Geraldi, 2012) para o estabelecimento de elos na cadeia de comunicação, nesse texto, da BNCC (Brasil, 2018), do Currículo Paulista (São Paulo, 2019), do Currículo em Ação (São Paulo, 2022) em relação ao alicerce dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Grupo Nova Londres, 2021; Cazden *et al*, 2021; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) oportunizam acompanhar o processo de recepção da obra do grupo na didatização em terras brasileiras. E a partir desse exemplo em específico suscitam pontos de atenção no que a BNCC (Brasil, 2018) considera reducionista o tratamento dos multiletramentos em relação à diversidade cultural ou aos designs.

Nessa dependência metodológico-teórica, é viável afirmar ainda que, embora seja significativa e relevante a inserção das práticas contemporâneas de linguagem na BNCC (Brasil, 2018), marcando uma virada multissemiótica no tratamento dos objetos de conhecimento do componente de LP na educação básica, é também imprescindível direcionar atenção aos mediadores curriculares, para além dos livros didáticos, principalmente, quando esses serão utilizados no contexto público, para que se possa verificar o modo como os fundamentos da BNCC (Brasil, 2018) estão sendo tratados pelas redes de ensino.

Por fim, além desses aspectos da didatização dos multiletramentos, cabe ainda um último comentário no que diz respeito à didatização a partir da noção dos designs: é essencial que o paradigma da linguagem verbal e não verbal seja ultrapassado para que se possa evidenciar os demais designs silenciados sob a nomenclatura do não verbal.

Referências

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. 5ª ed.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Colab. Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2020. 3a reimp.
- BARBOSA, J. P.; ROJO, R.; Moura, E. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 maio 2024.
- 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
- GERALDI, J. W. **Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores**: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19- 39.
- GRUPO NOVA LONDRES. *Uma Pedagogia dos Multiletramentos*: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 12 out. 2023.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- KALANTZIS, M; COPE. B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.
- KRESS, G. **Design and Transformation**: New Theories of Meaning. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006 [2000]. p. 153-161.
- LEMKE, J. *Letramentos metamidiáticos*: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 1-26, jul./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

NASCIMENTO, R. G; BEZERRA, A. S. F; HEBERLE, V. M. *Multiletramentos: iniciação à análise de imagens*. **Revista Linguagem & Ensino**. v. 14, n. 2, p. 529-552. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 23 set. 2024.

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

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos, e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019a. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo em Ação Língua Portuguesa Ensino Fundamental Anos Finais Caderno do Professor 2º semestre volume 2**. São Paulo: SEDUC-SP, 2022. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/WEB_EF_AF_CP_LP_Completo.pdf. Acesso em: 30 maio 2024.

SOUSA, J. P. **Fotojornalismo: Uma introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa**. Porto, 2002. Disponível em: <http://repositorio.asc.es.edu.br/bitstream/123456789/1690/1/Livro%20Fotojornalismo%20introdu%C3%A7%C3%A3o%20FOTOJORNALISMO%20%281%29.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

Recebido em: **04/08/2024**

Aprovado em: **12/09/2024**