



ALESSANDRO JOSÉ DA CUNHA

**MULTILETRAMENTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS,
DIÁLOGOS E RESPONSABILIDADES FORMATIVAS**

**LAVRAS – MG
2025**

ALESSANDRO JOSÉ DA CUNHA

**MULTILETRAMENTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS, DIÁLOGOS E
RESPONSABILIDADES FORMATIVAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

**Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder
Orientador**

**LAVRAS - MG
2025**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

José da Cunha, Alessandro.

Multiletramentos : Concepções e práticas, diálogos e responsabilidades
formativas / Alessandro José da Cunha. - 2025.

137 p. : il.

Orientador: Marco Antônio Villarta-Neder

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Multiletramentos. 2. Ato Responsável. 3. Tom valorativo. 4. Formação de
professores. I. Villarta-Neder, Marco Antônio. II. Universidade Federal de Lavras. III.
Título.

ALESSANDRO JOSÉ DA CUNHA

**MULTILETRAMENTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS, DIÁLOGOS E
RESPONSABILIDADES FORMATIVAS**

**MULTILITERACIES: CONCEPTIONS AND PRACTICES, DIALOGUES AND
FORMATIVE RESPONSIBILITIES**

Dissertação ser apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 27 de fevereiro de 2025

Prof.^a Dra. Helena Maria Ferreira - UFLA

Prof.^a Dra. Janaína de Assis Rufino - IF SUDESTE MG

**Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder
Orientador**

**LAVRAS - MG
2025**

*A Dona Feli, Minha avó,
(18/07/1924 – 29/08/2023)
Que, com o seu olhar sábio e especial, sempre
se alegrou com as minhas escolhas, com o meu
percurso formativo.
Aos 99 anos, partira desta terra... Uma pena não tê-la aqui
para vibrar com o término deste ciclo.
A minha dedicação!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras, em especial ao PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação e a SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Programa Trilhas Educadores, pela oportunidade de cursar o mestrado.

Ao Professor Marco Villarta, pela condução, parceria e diálogo durante esse percurso formativo.

Às minhas avós Feli e Elza, que respectivamente, em 2023 e 2024, partiram desta terra e não poderão celebrar comigo a realização de um sonho.

Ao meu pai João (na memória) e à minha mãe Ana pelo apoio em todos os momentos de minha vida, principalmente quando decidi que seria professor.

Aos meus amigos, Aída, Júnior, Hudson, Romildo e Rosinalva, que estiveram sempre presentes, desde o início dessa jornada.

Aos professores e professoras deste país, em especial àqueles que participaram de minha caminhada.

Minha gratidão!

[...] A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

(Bakhtin)

RESUMO

Este trabalho, intitulado “Multiletramentos: Concepções e Práticas, Diálogos e Responsabilidades Formativas”, investiga as práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, buscando compreender de que forma essas práticas dialogam com os conceitos bakhtinianos de ato responsável e tom valorativo no contexto dos multiletramentos. A investigação se insere na intersecção entre linguagem, multiletramentos e educação, explorando como os professores se posicionam discursivamente diante das demandas de uma pedagogia que transcende o letramento grafocêntrico e incorpora a multiplicidade semiótica e cultural da contemporaneidade. O delineamento teórico-metodológico fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e de campo. Por meio de uma abordagem qualitativa e quantitativa, os dados foram coletados através de questionários aplicados a docentes de 18 municípios da Zona da Mata Mineira e analisados sob uma perspectiva enunciativa e dialógica, fundamentada nos postulados do Círculo de Bakhtin. Os resultados indicam que os discursos dos professores, ainda que reconheçam a importância dos multiletramentos, revelam tensões entre a teoria e a prática pedagógica, evidenciando dificuldades em integrar plenamente as demandas éticas do ato responsável e as implicações do tom valorativo em suas abordagens didáticas. Os enunciados analisados demonstram como as práticas pedagógicas refletem, em diferentes níveis, os valores ideológicos e as responsabilidades éticas que permeiam a relação entre professor, aluno e texto no espaço escolar. A conclusão aponta que o ato responsável emerge como uma categoria central para compreender a postura ética dos professores, enquanto o tom valorativo revela as nuances ideológicas e subjetivas que atravessam suas práticas discursivas. Tais conceitos, interligados, fornecem uma base teórica robusta para a análise das interações pedagógicas, destacando a importância de uma práxis que articule os múltiplos letramentos à responsabilidade ética e à dialogicidade constitutiva da linguagem. O estudo reforça a tese de que a educação linguística no Ensino Médio, ao ser compreendida sob a ótica dos multiletramentos, exige um posicionamento ético-discursivo dos docentes, fundamentado nos princípios bakhtinianos que entrelaçam linguagem e existência. O produto educacional consistiu na elaboração de um curso de formação pedagógica intitulado “Multiletramentos em movimento: o compromisso ético e pedagógico com a diversidade de linguagens”. A proposta configura-se como uma ferramenta voltada à formação docente, promovendo o compartilhamento de saberes e a articulação entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: multiletramentos; ato responsável; tom valorativo; formação de professores.

ABSTRACT

This work is entitled “Multiliteracies: Conceptions and Practices, Dialogues, and Formative Responsibilities” and investigates the pedagogical practices of Portuguese language teachers in the 1st year of high school, seeking to understand how these practices dialogue with Bakhtinian concepts of responsible act and evaluative tone in the context of multiliteracies. The theoretical-methodological framework is based on bibliographic and field research. Through a qualitative and quantitative approach, data were collected via questionnaires administered to teachers from 18 municipalities in the Zona da Mata region of Minas Gerais and analyzed from an enunciative and dialogic perspective grounded in the principles of the Bakhtin Circle. The results indicate that while teachers’ discourses recognize the importance of multiliteracies, tensions persist between theory and pedagogical practice, highlighting difficulties in fully integrating the ethical demands of the responsible act and the implications of evaluative tone into their didactic approaches. The analyzed utterances show how pedagogical practices reflect, at various levels, the ideological values and ethical responsibilities that permeate the relationship between teacher, student, and text in the school environment. The conclusion points out that the responsible act emerges as a central category for understanding the ethical posture of teachers, while the evaluative tone reveals the ideological and subjective nuances underlying their discursive practices. These interrelated concepts provide a robust theoretical foundation for analyzing pedagogical interactions, underscoring the importance of praxis that intertwines multiple literacies with ethical responsibility and the constitutive dialogism of language. The study reinforces the thesis that linguistic education in high school, when understood through the lens of multiliteracies, requires an ethical-discursive positioning by teachers, grounded in Bakhtinian principles that interweave language and existence. The educational product consisted of the development of a pedagogical training course entitled “Multiliteracies in Motion: The Ethical and Pedagogical Commitment to the Diversity of Languages”. The proposal is configured as a tool aimed at teacher education, fostering the sharing of knowledge and the articulation between theory and practice.

Keywords: multiliteracies; responsible Act; valuable tone; teacher education.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa aqui desenvolvida revela um potencial significativo de contribuição para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Médio. O estudo teve como objetivo analisar de que maneira esses docentes integram as práticas de multiletramentos em suas estratégias pedagógicas. Guiado pelos conceitos bakhtinianos de ato responsável e tom valorativo, investigaram-se percepções, desafios e práticas relacionadas às novas demandas formativas de uma sociedade permeada por múltiplas linguagens e tecnologias. Os resultados confirmam a relevância e atualidade do debate sobre a Pedagogia dos Multiletramentos. Observa-se que os professores reconhecem a necessidade de ampliar suas práticas pedagógicas para contemplar as diversas formas de linguagem e comunicação próprias da contemporaneidade. No entanto, persistem desafios expressivos, como a limitação da formação continuada e a escassez de recursos tecnológicos. Nesse sentido, tanto o estudo quanto o produto educacional dele decorrente — característico do mestrado profissional — apresentam impacto social ao evidenciarem a importância de uma postura ética e reflexiva por parte dos educadores. Essa postura é fundamental para a construção de um processo formativo que valorize a pluralidade de discursos e promova a interação dialógica. Além disso, o produto educacional possui um caráter extensionista, ao configurar-se como uma oportunidade formativa que articula teoria e prática. Isso permite aos professores compreender e incorporar os multiletramentos em seu cotidiano escolar. Sua abrangência é ampla, podendo alcançar diversos grupos de profissionais da educação, para além da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu, considerando sua divulgação por meio de plataformas virtuais. A perspectiva docente aqui discutida, à luz da teoria bakhtiniana, envolve a capacidade de analisar, avaliar e produzir informações de forma ética e responsável. Dessa maneira, os impactos e potenciais deste trabalho contribuem para a disseminação e o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras em diferentes territórios e comunidades.

IMPACT INDICATORS

The research developed here reveals a significant potential for contribution to the continuing education of Portuguese language teachers working in high school. The study aimed to analyze how these teachers integrate the practices of multiliteracies in their pedagogical strategies. Guided by the Bakhtinian concepts of responsible act and evaluative tone, perceptions, challenges and practices related to the new formative demands of a society permeated by multiple languages and technologies were investigated. The results confirm the relevance and timeliness of the debate on the Pedagogy of Multiliteracies. It is observed that teachers recognize the need to expand their pedagogical practices to contemplate the various forms of language and communication typical of contemporaneity. However, significant challenges persist, such as the limitation of continuing education and the scarcity of technological resources. In this sense, both the study and the educational product resulting from it — characteristic of the professional master's degree — have a social impact by evidencing the importance of an ethical and reflective posture on the part of educators. This posture is fundamental for the construction of a formative process that values the plurality of discourses and promotes dialogical interaction. In addition, the educational product has an extensionist character, as it is configured as a formative opportunity that articulates theory and practice. This allows teachers to understand and incorporate multiliteracies into their daily school life. Its scope is broad, and it can reach different groups of education professionals, in addition to the Regional Superintendence of Education of Manhuaçu, considering its dissemination through virtual platforms. The teaching perspective discussed here, in the light of Bakhtinian theory, involves the ability to analyze, evaluate and produce information in an ethical and responsible way. In this way, the impacts and potentials of this work contribute to the dissemination and strengthening of innovative pedagogical practices in different territories and communities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu.....	23
Figura 2 - Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Padrões e categorias de respostas da incorporação dos multiletramentos nas práticas pedagógicas	74
Quadro 2 - Categorias da pergunta: quais estratégias você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais/discursivos em sala de aula?.....	75
Quadro 3 - Categorias da pergunta: você promove a análise crítica de textos multimodais com seus alunos? De que maneira?	77
Quadro 4 - Integração das tecnologias digitais e os recursos multimídia	78
Quadro 5 - Categorias de tons valorativos na pergunta.....	85
Quadro 6 - Categorias de tons valorativos sobre: quais estratégias você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais/discursivos em sala de aula	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos participantes	66
Gráfico 2 - Idade dos participantes.....	67
Gráfico 3 - Formação acadêmica dos docentes	68
Gráfico 4 - Tempo de exercício na docência.....	69
Gráfico 5 - Tempo de atuação no Ensino Médio.....	70
Gráfico 6 - Há quanto tempo finalizou a licenciatura/graduação.....	71
Gráfico 7 - Compreensão sobre o conceito de multiletramentos.....	72
Gráfico 8 - Incorpora multiletramentos na prática pedagógica.....	73

SUMÁRIO

	PREÂMBULO - UMA TRAJETÓRIA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO.....	14
1	INTRODUÇÃO	17
2	METODOLOGIA	23
3	A LEITURA E A COMPREENSÃO NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN.....	26
3.1	O enunciado em Bakhtin	26
3.2	A teoria do ato de Bakhtin	29
3.3	Comunicação discursiva	32
3.4	Produção discursiva, subjetividade e leitura	35
3.5	Educação e leitura no Círculo de Bakhtin	40
4	RESPONSABILIDADE ÉTICA DOCENTE	44
4.1	Princípios democráticos do exercício da docência em sala de aula	44
4.2	O ato responsável pedagógico	48
4.3	O tom valorativo e a ação pedagógica.....	53
5	A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	56
5.1	Letramento e o mundo digital.....	59
5.2	Multiletramentos e ensino: aplicações e práticas	64
6	ANÁLISE DOS RESULTADOS - UM OLHAR DOCENTE SOBRE OS MULTILETRAMENTOS.....	66
6.1	Caracterização dos participantes da pesquisa.....	66
6.2	Análise com referência ao objeto de pesquisa	71
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO.....	105
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	134
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	136

PREÂMBULO - UMA TRAJETÓRIA DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO

“É na interação com o outro que nos constituímos” (Bakhtin, 1992)

A educação, para mim, sempre foi, antes de tudo, um ato dialógico. O processo de ensino e aprendizagem não acontece de maneira isolada, mas na construção coletiva do conhecimento, na troca de experiências e na interação cotidiana com alunos, colegas e o contexto escolar. Essa perspectiva bakhtiniana moldou minha trajetória docente e continua sendo o alicerce da minha identidade profissional.

Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, e também no Ensino Médio, sentia pulsar em mim o forte desejo de ser professor. Escolhi essa profissão por vocação, consciente de que o conhecimento é construído no encontro com o outro, na diversidade de vozes e realidades que permeiam a sala de aula.

Entre 2002 e 2004, durante o Ensino Médio, já carregava o sonho de cursar Letras, mesmo sem saber exatamente como concretizá-lo. Morava na zona rural e via na educação a oportunidade de transformar minha trajetória e ampliar horizontes. No entanto, minha família não tinha condições de arcar com os custos de uma graduação naquele momento.

A vida é feita de momentos, lembranças e oportunidades, e uma delas surgiu em 2004, quando fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Naquele mesmo ano, foi criado pelo Governo Federal o Programa Universidade para Todos (ProUni). Com uma média positiva no exame, fui contemplado com uma bolsa integral para cursar Letras na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola – na época, uma instituição privada conveniada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), que mais tarde passaria por um processo de estadualização.

Ingressei no curso de Letras em 2005, aos 17 anos, e, já no primeiro semestre, tive a certeza de que havia feito a escolha certa. Em junho daquele ano, aos 18 anos recém-completos, tive minha primeira experiência docente: uma substituição de dez dias na rede estadual. Esse breve contato com a sala de aula foi o ponto de partida para minha caminhada profissional.

Durante a graduação, conciliei estudos e trabalho em outras áreas do serviço público. Atuei por três anos como escriturário na Secretaria de Administração da Prefeitura de São João do Manhuaçu. No entanto, ao concluir o Curso de Letras em 2008, decidi dedicar-me integralmente à docência e buscar oportunidades no magistério.

Em 2009, decidi sair da casa dos meus pais e mudar-me para Manhuaçu, uma cidade polo no Leste de Minas. Foi um período de intensa aprendizagem, marcado por desafios e movimentações constantes. Como não havia concursos naquele momento, ingressei na rede

estadual por meio de contratos temporários e, ao longo do ano, passei por seis escolas diferentes. Minha primeira experiência no Ensino Médio aconteceu na Escola Estadual de Manhuaçu, conhecida como Colégio Polivalente. As aulas aconteciam no período noturno, e os alunos demonstravam grande interesse, o que tornava o ambiente de ensino extremamente gratificante. No entanto, o contrato durou apenas 60 dias, pois se tratava de uma substituição temporária.

Ainda em 2009, surgiu uma nova oportunidade: assumi 11 aulas de Língua Portuguesa na Escola Estadual João Xavier da Costa, em uma vaga de licença-maternidade. A escola estava situada em um bairro periférico de Manhuaçu, uma comunidade carente e vulnerável. Foi nesse espaço que vivi experiências marcantes e compreendi, na prática, a importância do diálogo na educação básica. A escuta ativa e a mediação de conflitos tornaram-se habilidades essenciais para meu trabalho.

Paralelamente à atuação docente, cursei uma especialização em Ensino de Leitura e Produção de Textos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o que me permitiu aprofundar a relação entre teoria e prática em sala de aula. Permaneci na Escola João Xavier da Costa até 2011, quando recebi um convite para integrar a equipe de Analistas Pedagógicos da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu.

Na SRE Manhuaçu, tive a oportunidade de atuar e contribuir com a formação continuada de professores de Língua Portuguesa e supervisores pedagógicos de 18 municípios. Trabalhei diretamente com a implementação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Língua Portuguesa, promovendo capacitações e desenvolvendo estratégias voltadas à intervenção pedagógica.

Essa experiência ampliou minha visão sobre a educação e me motivou a cursar uma segunda licenciatura, a Pedagogia. O trabalho na formação de professores reforçou em mim a ideia de que ensinar é sempre um ato coletivo, uma construção que se dá no diálogo entre sujeitos.

Em 2014, o projeto ao qual estava vinculado na Superintendência chegou ao fim. Durante esse período, prestei concurso público e, mesmo antes da nomeação, retornei à sala de aula, reassumindo turmas no Ensino Médio da Escola Estadual de Manhuaçu. Nos anos seguintes, continuei minha trajetória em diferentes instituições, sendo aprovado em outros concursos e atuando tanto na rede municipal de São João do Manhuaçu quanto na rede estadual. Essa fase foi marcada por novas aprendizagens e pelo fortalecimento do meu compromisso com a docência.

Em 2015, prestei concurso para o cargo de Especialista da Educação Básica – Supervisor

Pedagógico. Após a nomeação, em setembro de 2017, precisei tomar uma decisão difícil: permanecer na cidade natal dos meus pais, conciliando os cargos nas redes municipal e estadual, ou solicitar uma remoção para Manhuaçu, concentrando minha atuação apenas na rede estadual. Optei pela segunda alternativa.

Assim, passei a atuar como Supervisor Pedagógico na Escola Estadual de Manhuaçu, acumulando a função com as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Essa nova experiência permitiu-me ampliar minha atuação na mediação de conflitos, no acompanhamento pedagógico e no fortalecimento do diálogo entre professores e alunos.

Em 2019, um novo desafio surgiu: assumi a gestão da Escola Estadual de Manhuaçu, a maior instituição da jurisdição, com aproximadamente 1.450 alunos. O papel de diretor escolar exigiu de mim um olhar ainda mais atento para as demandas pedagógicas e administrativas, bem como uma postura dialógica para mediar interesses diversos e garantir um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Ao longo dessa trajetória, compreendi que a educação é, essencialmente, um processo interativo. Como afirma Bakhtin (1992), é na interação com o outro que nos constituímos. Minha identidade profissional foi sendo moldada nos encontros com alunos, colegas e gestores, na troca de experiências e no enfrentamento dos desafios diários do cotidiano escolar.

O diálogo continua sendo meu principal norteador, tanto na sala de aula quanto na gestão escolar. Cada etapa percorrida reafirma minha convicção de que a educação transforma vidas e de que o professor é um agente essencial nesse processo. Desde que assumi a gestão escolar em 2019, atualmente em meu segundo mandato, tenho me dedicado a fortalecer os vínculos com a comunidade e a promover uma escola mais acolhedora, democrática e dialógica, sempre pautada na responsabilidade ética que a educação exige.

Inspirado pela perspectiva de Bakhtin, entendo a escola como um espaço vivo de interação, onde as vozes de estudantes, professores e famílias se entrelaçam na construção de significados e saberes. Nesse percurso, vejo com satisfação o avanço no acolhimento, no diálogo e na valorização do protagonismo juvenil.

O futuro ainda reserva novos desafios, mas sigo firme no compromisso de aprender, inovar e contribuir para a construção de uma escola verdadeiramente humana, ética e participativa.

1 INTRODUÇÃO

Não há como pensar a escola e suas práticas pedagógicas fora dos contextos históricos que as produzem. Os contextos sócio-históricos se reproduzem nos currículos, na formação de professores, nas decisões gerenciais e, inclusive, nas práticas escolhidas pelos professores para trabalhar com a leitura. Neste mundo contemporâneo, marcado por constantes mudanças tecnológicas e sociais, os sistemas educacionais são desafiados a repensarem suas abordagens pedagógicas. Nesse cenário, a Pedagogia dos Multiletramentos emerge como um conceito essencial para entender as práticas de leitura em diferentes linguagens, mídias e contextos socioculturais. A escola tem sido legitimada como espaço de ensino, aprendizagem e práticas de linguagem, o que leva a amplas conjecturas sobre as melhores estratégias metodológicas de ensino de linguagem.

Lima, Santos e Maior (2014) descrevem que o letramento é um conceito complexo e gerou diversas reflexões ao longo do tempo. Considerando sua relevância para a vida dos indivíduos na sociedade atual, esse conceito passou por revisões, uma vez que a mera habilidade de decodificação não garantia que os indivíduos se tornassem participantes ativos e críticos nas práticas sociais. Ao se manifestarem em relação aos fenômenos da linguagem, esses indivíduos criam significados que conectam o que é sensível ao que é compreensível. Nesse processo, eles reagem a enunciados anteriores, que podem ser rejeitados, confirmados ou ampliados, sempre levando em conta o que é já conhecido.

Observamos, com base em Lima, Santos e Maior (2014), que a própria definição de letramento evolui conforme as interações entre o conceito e as realidades sociais em constante mudança, reorganizando noções associadas ao termo, como será discutido a seguir. De fato, a ideia de letramento foi ajustada às exigências sociais nas interações dialógicas presentes nas práticas humanas.

Nesse sentido, surge a necessidade de abarcar as múltiplas formas de linguagem que permeiam os diferentes contextos culturais, tecnológicos e comunicativos. É nesse movimento que se insere a ideia de multiletramentos, uma proposta que vai além do domínio técnico da leitura e da escrita, focando nas variadas maneiras pelas quais os indivíduos interagem com o mundo. A transição para essa abordagem se torna evidente com a contribuição do New London Group, como será explorado a seguir.

A perspectiva do letramento, nesse processo evolutivo, transformou-se para a ideia de multiletramentos, especialmente com a publicação do New London Group, denominada, em português, de “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”, que possui

uma teoria pedagógica específica.

No manifesto “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais”, o New London Group parte da premissa de que a mente, a sociedade e o aprendizado são incorporados, contextualizados e socializados. Isso significa que o conhecimento não é inicialmente formado como algo “geral e abstrato”, mas sim como algo que surge em ambientes sociais, culturais e materiais. Além disso, o aprendizado humano se desenvolve através de interações colaborativas com pessoas que possuem habilidades, experiências e visões variadas, unidas em uma comunidade epistêmica específica, isto é, um grupo de aprendizes engajados em práticas comuns em torno de um determinado campo do saber que é histórica e socialmente construído.

Em primeiro lugar, o grupo acredita que abstrações, generalizações e teorias abertas emergem dessa base fundamental e devem sempre retornar a ela ou a uma versão contextualizada. Embora essa aprendizagem situada possa resultar em competência prática, os alunos envolvidos em experiências ricas e complexas – como aquelas promovidas pelos multiletramentos – podem diferir bastante entre si (incluindo seus objetivos educacionais), e alguns podem acabar seguindo percursos distintos.

Em segundo lugar, o New London Group aponta que muito da “imersão” vivida na infância, como no aprendizado da língua “nativa”, é claramente apoiada pela biologia humana e pelo desenvolvimento normal. Esse suporte não está presente na imersão escolar posterior, em áreas como alfabetização e disciplinas acadêmicas, que se manifestam muito tarde no desenvolvimento humano para ter garantido um suporte biológico ou evolutivo significativo. Assim, qualquer apoio que a biologia e o desenvolvimento proporcionem às crianças durante sua socialização inicial deve ser complementado – ou seja, abordado de forma mais explícita – quando utilizamos a “imersão” como estratégia no ambiente escolar.

Nesse contexto, com base no grupo, enfatizar as práticas de multiletramentos no aprendizado implica em reconhecer que as diferenças são extremamente significativas em ambientes de trabalho, cidadania e estilos de vida diversos. O ensino nas salas de aula e o currículo precisam se conectar às experiências e aos discursos dos alunos, que são cada vez mais moldados pela diversidade cultural, assim como pelas variadas origens e práticas linguísticas associadas a essa diversidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de formar cidadãos capazes de navegar por esses ambientes plurais e dinâmicos, especialmente no Ensino Médio, fase em que os estudantes consolidam habilidades críticas e reflexivas. Sobre isso, vejamos um trecho da própria BNCC sobre multiletramentos:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (Brasil, 2018, p. 498).

Embora seja consenso nas políticas educacionais curriculares, há ainda lacunas sobre as práticas pedagógicas baseadas em multiletramentos, especialmente na perspectiva da BNCC. Entretanto, conforme Karwoski e Gaydeczka (2013), há uma lacuna entre as concepções teóricas de multiletramentos e as práticas pedagógicas efetivamente realizadas em sala de aula. Nesse contexto, várias perguntas surgem: como os professores do 1º do Ensino Médio compreendem e aplicam a abordagem dos multiletramentos? Quais são os tons valorativos presentes em suas falas/percepções sobre a perspectiva do multiletramentos? Partindo da teoria bakhtiniana, os conceitos de ato responsável e tom valorativo oferecem uma chave interpretativa para compreender as interações entre professores, alunos e os múltiplos textos que compõem o universo escolar.

A perspectiva de letramento fundamentada em Bakhtin (2014) se alicerça na concepção de linguagem como prática social, dialógica e interativa. Para o autor, a linguagem é sempre situada, ocorrendo em contextos específicos que envolvem sujeitos históricos e culturais. O letramento, sob esse enfoque, não pode ser reduzido a uma habilidade técnica de decodificação e codificação, mas deve ser compreendido como um processo que envolve relações de sentido, significados e interação. Assim, os textos e discursos os quais os indivíduos se engajam são sempre impregnados de valores, ideologias e intencionalidades, tornando o ato de ler uma atividade socialmente mediada.

Esse entendimento dialoga diretamente com a ideia de que o letramento é indissociável da esfera social em que ocorre. Para Bakhtin (2014), todo enunciado é proferido em resposta a um contexto preexistente e visa provocar uma resposta futura, o que implica uma relação de responsabilidade no uso da linguagem. Nesse sentido, o conceito de ato responsável emerge como um princípio central. O ato responsável diz respeito à postura ética do sujeito ao se engajar com a linguagem, reconhecendo que todo dizer está inscrito em uma cadeia de significados, capaz de afetar outros sujeitos e o mundo ao redor.

O ato responsável, portanto, não se restringe ao campo da moralidade individual, mas envolve uma postura ética em relação ao outro e à sociedade. Em um contexto de letramentos,

isso significa que os sujeitos envolvidos – sejam professores ou alunos – são corresponsáveis pelos significados que constroem e compartilham. Para Bakhtin (1993), o ato de linguagem sempre carrega um tom valorativo, ou seja, uma perspectiva subjetiva e posicionada do sujeito que enuncia. Esse tom valorativo reflete os valores, crenças e experiências de quem fala ou escreve, e é por meio dele que se estabelece o diálogo com os textos e discursos dos outros.

Na prática educativa, a perspectiva de letramento e o conceito bakhtiniano de ato responsável demandam uma formação crítica e reflexiva, na qual professores e alunos se reconheçam como agentes ativos no processo de construção de sentidos. Essa abordagem reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a pluralidade de vozes, os diferentes contextos socioculturais e os múltiplos letramentos que permeiam a vida dos estudantes. A responsabilidade formativa dos educadores, nesse contexto, transcende o ensino de técnicas e alcança a esfera do ético e do humano, promovendo uma educação que não apenas prepara para o uso da linguagem, mas também para a convivência em uma sociedade plural e dialógica.

Assim, esta pesquisa busca investigar como os professores se posicionam frente às responsabilidades formativas no contexto dos multiletramentos, dialogando com as demandas da BNCC e com a realidade dos estudantes. Dessa forma, o problema de pesquisa que guia este trabalho é: quais são as concepções e percepções dos professores do 1º do Ensino Médio em relação aos Multiletramentos e como seus discursos refletem as noções de ato responsável e tom valorativo propostas por Bakhtin? Para responder a essa pergunta de pesquisa, investigou-se como os professores de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio exploram o trabalho com os Multiletramentos a fim de desenvolver habilidades de leitura, analisando seus discursos à luz dos conceitos de ato responsável e tom valorativo de Bakhtin.

O objetivo geral, por sua vez, se desdobrará em quatro objetivos específicos, a saber: I. Pesquisar os multiletramentos como prática para a compreensão e a interpretação de textos contemporâneos, sejam estes multimodais e multissemióticos; II. Analisar as percepções dos professores em relação aos multiletramentos, com base na formação inicial e/ou continuada dos docentes participantes da pesquisa; III. Compreender como os atos responsáveis e os tons valorativos se manifestam nas narrativas dos professores sobre suas práticas e responsabilidades formativas e IV. Elaborar um projeto de minicurso, no qual são trabalhadas estratégias a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, visando minimizar os problemas levantados e aprimorar a compreensão de leitura do ano de escolaridade selecionado para pesquisa, além de propor tecnologias digitais que podem ser utilizadas como ferramenta de formação docente em multiletramentos.

Este trabalho se justifica por trazer à investigação científica algumas das mais relevantes contribuições do Círculo de Bakhtin sobre o conceito de ato responsável, destacando seu potencial para enriquecer o entendimento e a prática da produção textual. Bakhtin (1997, p. 99) descreve que:

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-alibi no existir que constitui a base da existência, sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-alibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criação deste, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, ser não indiferente ao todo na sua singularidade.

A reflexão supracitada trata-se da compreensão de que a singularidade da existência humana é inalienável e irreduzível, impondo a cada indivíduo a responsabilidade de ser plenamente autor de seus atos no mundo. Esse ato responsável não é meramente uma resposta passiva às condições exteriores, mas uma manifestação ativa de um compromisso ético que transcende a neutralidade ou a indiferença. Assim, a singularidade não é apenas uma qualidade estática, mas um desafio dinâmico, uma demanda que exige que o sujeito inscreva sua presença no mundo de forma autêntica e transformadora. A ideia de que o não-alibi constitui a base da existência argumenta que a existência humana não se sustenta em uma abstração ou em uma possibilidade vaga, mas no engajamento efetivo, no ato que transforma a potencialidade em realidade concreta. Isso alinha-se à crítica ao pensamento puramente contemplativo ou teórico, que se distancia da vida como ação. Bakhtin (1997) rejeita a cisão entre sujeito e mundo, entre pensar e agir, propondo que o sujeito só é plenamente real na medida em que assume a sua posição ética como um ser não indiferente. A referência emotivo-volitiva mencionada no texto é crucial, pois aponta para o fato de que a responsabilidade é inseparável de uma dimensão afetiva e volitiva – é o sentir e o querer que mobilizam o ser a agir.

Dessa forma, partimos da premissa de que o professor é o responsável pela construção de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva dos multiletramentos, na qual o encontro com o outro é mediado pela responsabilidade ética.

Bakhtin (1997) discute que tudo deve ser observado – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento e cada emoção – como um ato que carrega responsabilidade; e só assim eu realmente existo, mantendo-me ligado às raízes ontológicas da existência verdadeira. O autor afirma que está inserido no reino da realidade inevitável, e não no da mera possibilidade accidental. A responsabilidade não se relaciona ao significado em si,

mas sim à sua afirmação ou negação específica. De fato, é possível ignorar o significado ou, de forma irresponsável, deixar que o significado suplante a existência.

Sobre a relação entre o “eu” e o “outro” dentro do contexto da existência e da responsabilidade, Bakhtin (1997) trata de como o sujeito se orienta no mundo, não de maneira passiva, mas através de uma ação contínua e responsiva, em uma interação constante com o “evento” da vida. A divisão arquitetônica mencionada, a qual separa o mundo em “eu” e “outros”, não é algo estático ou imposto, mas um processo ativo e dinâmico. Isso significa que o “eu” não é simplesmente colocado de maneira inerte em uma estrutura pré-existente, mas participa de forma ativa da construção do outro. Essa participação ocorre justamente por meio do ato responsável, ou seja, a ação ética e singular de cada indivíduo que assume a responsabilidade por sua posição e relação com os outros no evento único da existência.

A “arquitetônica” descrita é tanto algo dado quanto algo a ser realizado. Ela é dada porque há uma estrutura inicial no evento da vida, mas cabe ao sujeito edificá-la continuamente através de suas ações e escolhas. O dever arquitetônico, portanto, refere-se à obrigação do sujeito ocupar seu lugar único na existência de maneira responsiva, reconhecendo sua singularidade e conexão ética com o “outro”. Por fim, essa divisão entre “eu” e “outro” é valorativa, ou seja, carrega implicações de posicionamento ético e afetivo. O “eu” não é indiferente ao “outro”, mas se define em relação a ele, em uma oposição que não é de conflito, mas de diferença significativa. Essa diferença cria um campo de responsabilidades mútuas, no qual o “eu” deve agir levando em conta o impacto de suas ações na vida e existência compartilhada com os outros. É nessa relação dinâmica que se constrói a estabilidade, não como algo fixo, mas como um equilíbrio sustentado pela responsabilidade ativa de cada ato.

2 METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando o questionário como instrumento principal de coleta de dados. Para dar início à essa investigação, foi feita uma pesquisa bibliográfica na obra de Bakhtin. Por sua vez, foi elaborado um questionário contendo questões abertas e fechadas visando captar tanto aspectos descritivos quanto reflexivos sobre concepções e percepções relacionadas à prática do trabalho com multiletramentos. Esse questionário foi aplicado a professores do 1º do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 18 municípios pertencentes a uma Superintendência Regional de Ensino da Zona da Mata mineira, localizada no município de Manhuaçu. O convite para participação da pesquisa foi feito através do contato online, via e-mail com as unidades, o corpo administrativo e os professores das escolas.

A Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu é composta por 18 municípios. Nesta pesquisa, tivemos participantes de todos eles, a saber: Santa Margarida, Matipó, Caputira, Manhuaçu, São João do Manhuaçu, Luisburgo, Alto Jequitibá, Manhumirim, Reduto, Martins Soares, Durandé, Santana do Manhuaçu, Simonésia, Lajinha, São José do Mantimento, Chalé, Conceição de Ipanema, e Mutum. Vejamos a representação da localização dos referidos municípios, no mapa abaixo:

Figura 1 - Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu



Fonte: Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu (2019).

Segundo Xavier (2012) o questionário é um dos instrumentos mais utilizados em

pesquisas em educação, especialmente em abordagens quantitativas ou mistas, mas também pode ser adaptado para pesquisas qualitativas. Ele consiste em um conjunto estruturado de perguntas, projetado para coletar dados diretamente dos respondentes sobre um determinado tema ou problema de pesquisa. Sua flexibilidade permite o levantamento de informações a respeito de opiniões, conhecimentos, atitudes, práticas e percepções, tornando-o uma ferramenta valiosa para explorar fenômenos educativos.

Ainda de acordo com Xavier (2012), no contexto educacional, o questionário pode ser aplicado a diferentes grupos, como estudantes, professores, gestores, pais ou outros agentes envolvidos no processo educacional. Ele pode assumir formatos distintos, desde questões fechadas, que permitem respostas objetivas e categorizadas (como múltipla escolha, escalas de Likert ou alternativas dicotômicas), até questões abertas, que convidam os respondentes a expressar suas opiniões ou experiências de maneira mais livre. A escolha entre esses formatos depende dos objetivos da pesquisa e do tipo de dado que se pretende coletar.

A presente pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos sobre o Círculo de Bakhtin (GEDISC/UFLA/CNPQ). Grupo de pesquisa alocado no Departamento de Estudos da Linguagem (DEL), da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH), da Universidade Federal de Lavras, liderado pelo Professores: Dr. Marco Antonio Villarta-Neder e Dra. Helena Maria Ferreira.

O trabalho em questão vincula-se à pesquisa: “Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa”, com parecer do COEP sob o nº. 5.823.377, a qual problematiza questões teóricas relacionadas ao ensino de língua portuguesa e formação de professores de língua portuguesa. Em linhas gerais, a proposta se circunscreve na análise dos fenômenos de textualização em diversos gêneros do discurso, no ensino de leitura e escrita de textos multissemióticos e na formação de professores sob a perspectiva dos multiletramentos. Nesse sentido, este projeto, com temática mais abrangente, busca contemplar várias ações de pesquisa que abarcam contextos de formação docente ou de projetos de intervenção na Educação Básica, que estão devidamente cadastradas na Instituição (Universidade Federal de Lavras) no contexto desta proposta (projeto guarda-chuva: “Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa”) e que se configuram como pesquisa de campo na área de Letras/Educação.

A análise do corpus foi alicerçada numa perspectiva interacional – enunciativa –, entendendo que os sujeitos se constituem, seja nas posições que ocupam no mundo seja na maneira como produzem, fazem circular e recebem os saberes enquanto enunciados que vão construindo uma corrente de réplicas e compreensões responsivas ativas. Para isso será utilizada

a metodologia do correlacionamento, implicada no conceito de enunciado/enunciação, a partir do Círculo de Bakhtin (2011). Os dados foram analisados tendo como fundamento os conceitos de ato responsável e tom valorativo propostos por Bakhtin. O enfoque estará na identificação das percepções dos professores sobre suas responsabilidades formativas e os significados atribuídos às práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio, considerando as demandas dos multiletramentos e a complexidade das interações escolares.

Tendo em vista a realidade escolar e a formação continuada de professores, este trabalho contribui para aqueles que desejam pensar e ressignificar a prática docente em meio às múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos.

3 A LEITURA E A COMPREENSÃO NA PERSPECTIVA DE BAKHTIN

O objetivo desta primeira seção é estudar os conceitos de leitura e compreensão na perspectiva de Bakhtin. Para isso, vamos nos apropriar da teoria do ato de Bakhtin e as teorias sobre comunicação, linguagem e subjetividade no contexto do círculo de Bakhtin. Esta seção tem como foco aprofundar a análise dos conceitos de leitura e compreensão sob a ótica do pensamento bakhtiniano, articulando a teoria do ato responsável de Bakhtin com as elaborações teóricas sobre comunicação, linguagem e subjetividade produzidas no âmbito do Círculo de Bakhtin. A leitura, nessa perspectiva, não se restringe a um ato de decodificação ou à atribuição unilateral de sentidos, mas é compreendida como um processo dialógico, em que o sujeito-leitor se posiciona responsivamente diante do texto. A partir da teoria do ato, propõe-se examinar como cada leitura constitui uma ação ética e situada, marcada por uma irrepetibilidade que evidencia sua inserção em um horizonte social, cultural e histórico. Ademais, as concepções bakhtinianas de linguagem, ancoradas na ideia de interação verbal, possibilitam problematizar a leitura como uma prática atravessada por múltiplas vozes e enunciados, reafirmando seu caráter constitutivamente relacional e polifônico. Sob essa perspectiva, buscamos evidenciar como os processos de leitura e compreensão são intrinsecamente vinculados à alteridade e à dialogicidade, configurando-se como práticas discursivas impregnadas de valores, ideologias e intencionalidades.

3.1 O enunciado em Bakhtin

Para Bakhtin (2006), o enunciado é uma unidade fundamental de comunicação, distinta da simples sentença gramatical. Para o autor, trata-se de qualquer segmento de discurso que possui um sentido completo e é delimitado por fronteiras de sentido. Essas fronteiras são determinadas pelas mudanças nos sujeitos da fala, ou seja, o enunciado começa e termina com a troca de locutores. Assim, o enunciado não é apenas um conjunto de palavras ou sentenças, mas uma unidade comunicativa que reflete uma intenção comunicativa concreta de um locutor específico. Ele está situado em um contexto social e histórico específico e carrega as marcas dessa situação, incluindo a relação do locutor com o interlocutor e com o tema discutido. Sobre isso, Bakhtin (2006, p. 8) diz “A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação.”

Bakhtin (2006) introduz a ideia de que o enunciado é essencialmente dialógico. Isso

significa que ele está sempre em interação com outros enunciados. Cada enunciado responde a enunciados anteriores e antecipa respostas de futuros interlocutores. Essa interação contínua forma uma cadeia ininterrupta de comunicação, na qual o sentido é construído coletivamente através do diálogo. O enunciado, portanto, não é um elemento isolado, mas uma parte de um processo comunicativo mais amplo.

A dialogicidade do enunciado também implica que ele está impregnado de valores sociais, ideológicos e culturais. Bakhtin (2006) argumenta que a linguagem é inerentemente heterogênea e que cada enunciado reflete a multiplicidade de vozes e perspectivas presentes na sociedade. Essa polifonia de vozes torna a análise do enunciado uma tarefa complexa, exigindo uma compreensão profunda do contexto social e histórico no qual ele é produzido e recebido.

Bakhtin (2006) explora como o enunciado funciona na criação literária. Ele argumenta que a obra literária é um enunciado complexo que dialoga com outros textos, tradições literárias e o próprio leitor. O autor e o leitor se engajam em um diálogo implícito através do texto, e o significado da obra é cocriado nesse processo interativo. Nesse contexto, o autor ressalta que sua origem é coletiva, não pessoal: a fala está inseparavelmente ligada às circunstâncias da interação, as quais, por sua vez, estão sempre conectadas às organizações sociais. Nesse contexto, explica o autor:

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (Bahktin, 2006, p. 58).

Para Bahktin (2006), cada expressão, cada ato de criação singular é único e irrepetível, mas em cada expressão encontramos elementos semelhantes aos de outras expressões dentro de um determinado grupo de falantes. São justamente esses elementos semelhantes que são normativos para todas as expressões – aspectos fonéticos, gramaticais e lexicais – que asseguram a singularidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os falantes de uma mesma comunidade. Na prática, o falante utiliza a língua para suas necessidades específicas de expressão (para o falante, a estrutura da língua está voltada para a expressão oral). Segundo ele, trata-se de empregar as formas regulares (considerando, por ora, a validade delas) em um contexto específico. Para ele, o centro da língua não está na conformidade com a norma da

forma utilizada, mas sim no novo significado que essa forma adquire no contexto. O que realmente importa não é a aparência da forma linguística, a qual permanece sempre a mesma em qualquer situação em que é utilizada. Não; para o falante, o que importa é o que faz com que a forma linguística se destaque em um determinado contexto, o que a torna um sinal adequado às condições de uma situação concreta específica. Para o falante, a forma linguística não é relevante como um sinal estável e constante, mas sim como um sinal sempre mutável e adaptável.

Para o autor, a enunciação surge da interação entre dois indivíduos inseridos em um contexto social. Não existe um interlocutor abstrato, pois a linguagem é moldada pelo contexto social que nos cerca. Geralmente, é necessário considerar um horizonte social estabelecido que influencia a criação de ideias do grupo social ao qual pertencemos, como literatura, ciência, moral e direito. O mundo interior de cada indivíduo tem um público social específico, que influencia suas interpretações, motivações e avaliações.

Bakhtin (2006) explica ainda que, quanto mais inserido na cultura o indivíduo estiver, mais seu público se aproximará da média social, porém o interlocutor ideal não ultrapassa os limites de uma classe ou época específica. A enunciação humana, mesmo que realizada por um indivíduo, é organizada fora dele pelas condições sociais. A comunicação é um produto da interação social, seja em um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo da comunidade linguística. A comunicação individual, ao contrário do objetivismo abstrato, não é um fato isolado e individual, impossível de analisar sociologicamente. A soma de atos individuais e as características comuns a esses atos podem gerar um produto social.

Em Bakhtin, toda enunciação, por mais abrangente e detalhada que seja, representa apenas uma parte de uma corrente contínua de comunicação verbal (relacionada à rotina diária, à literatura, ao conhecimento, à política etc.). No entanto, essa comunicação verbal contínua é apenas um aspecto na evolução constante, em todas as direções, de um grupo social específico. Surge daí um desafio importante: analisar as relações entre a interação concreta e o contexto não linguístico – não apenas o contexto imediato, mas também, por meio dele, o contexto social mais amplo. Essas relações se manifestam de várias formas, e os diferentes elementos da situação adquirem, em conexão com uma ou outra forma, um significado distinto (por exemplo, as conexões estabelecidas nos diferentes elementos de uma situação de comunicação artística são diferentes das de uma comunicação científica). A comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada sem considerar essa ligação com a situação concreta. A comunicação verbal está intimamente ligada aos outros tipos de comunicação e surge em conjunto com eles, dentro do terreno comum da situação de interação.

Não é possível separar a enunciação dessa comunicação global em constante evolução. Graças a essa ligação concreta com a situação, a comunicação verbal está sempre acompanhada por ações sociais não verbais (como gestos de trabalho, atos simbólicos de rituais, cerimônias etc.), dos quais muitas vezes é apenas um complemento, desempenhando um papel secundário. A expressão realizada é como uma ilha surgindo de um mar infinito, o discurso interior. As características e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da expressão e pelo seu público. A situação e o público obrigam o discurso interior a se manifestar em uma expressão externa específica, que se integra diretamente ao contexto não verbal da vida cotidiana, ampliando-se por ações, gestos ou respostas verbais dos outros participantes na situação de interação. Uma pergunta completa, uma exclamação, uma ordem, um pedido são exemplos típicos de expressões completas da vida cotidiana. Todos esses tipos de discursos menores são moldados pela interação da palavra com o ambiente não verbal e com a palavra dos outros.

3.2 A teoria do ato de Bakhtin

Nesse tópico traremos a teoria do ato de Bakhtin (1993). O autor afirma que cada pensamento dos sujeitos representa um ato responsável. É um dos muitos atos que tornam a vida de cada sujeito única e uma série contínua de atos. Dessa forma, cada vida como um todo pode ser vista como um ato complexo ou ação singular que o sujeito realiza: o sujeito pratica atos, isto é, executa ações, ao longo de toda a vida, e cada ato específico e experiência vivida é um momento constituinte da vida – uma parte contínua de minha série de ações. Como uma ação executada, um pensamento em particular se torna um todo completo: tanto seu significado quanto o fato de estar presente em minha consciência real – a consciência de um ser humano perfeitamente definido – em um tempo específico e circunstâncias específicas, ou seja, toda a concretude histórica de sua realização – ambos os momentos (o momento do significado e o momento histórico-individual) são unificados e indivisíveis na avaliação desse pensamento como minha ação ou ato responsável. Assim, o ato concreto é sempre fruto de um sujeito historicamente situado, dentro das suas relações sociais, e constituído dialogicamente.

Portanto, em Bakhtin (1993), todo ato humano é único e irrepetível, situado em um contexto histórico específico e carregado de responsabilidade ética. Assim, a teoria do ato parte do princípio de que cada ação humana possui um caráter moral inerente e deve ser compreendida não apenas em termos de suas consequências, mas também de suas intenções e do contexto histórico no qual ocorre. Sobre isso, define o autor:

Não existem normas morais que sejam determinadas e válidas em si como

normas morais, mas existe um sujeito moral com uma determinada estrutura (não uma estrutura psicológica ou física, é claro), e é nele que nós temos de nos apoiar: ele saberá o que está marcado pelo dever moral e quando, ou, para ser exato: pelo dever como tal (porque não há dever especificamente moral). (Bakhtin, 1993, p. 24).

Bakhtin (1993) argumenta que a vida humana é essencialmente um processo de interação contínua com o mundo e os outros. Cada ato, seja ele uma fala, uma escolha ou uma ação física, insere-se em uma rede complexa de relações sociais e culturais. Dessa forma, os atos humanos não são isolados ou autônomos; eles estão sempre em diálogo com o contexto histórico e social em que ocorrem. Esse diálogo não é apenas uma troca de informações, mas um encontro profundo entre diferentes vozes, perspectivas e valores.

Nenhum ato pode ser completamente replicado porque ele é realizado por um indivíduo específico, em um momento específico e em circunstâncias específicas. Essa unicidade confere a cada ato uma responsabilidade ética única. A impossibilidade de replicar completamente um ato, conforme Bakhtin, está enraizada na sua concepção de ato como evento único, irrepetível e situado. Cada ato é realizado por um sujeito específico, cuja existência é marcada por uma singularidade ontológica. Esse sujeito se encontra em um momento único da história e em circunstâncias sociais, culturais e materiais igualmente únicas. Logo, o ato não é apenas uma manifestação individual de vontade ou intencionalidade, mas também um evento ético que emerge em resposta às condições concretas nas quais se insere. Para Bakhtin (1993), a ética não é uma questão de seguir regras universais, mas de responder de maneira adequada e responsável às situações concretas que se apresentam a nós.

Um aspecto central da teoria do ato de Bakhtin (1993) é a noção de “responsividade”. Ele argumentava que os seres humanos são fundamentalmente responsivos – não apenas no sentido de reagir ao que nos acontece, mas também no sentido de estarmos obrigados a responder ao mundo e aos outros de maneira ética. Cada ato envolve uma resposta a uma situação particular, e essa resposta deve ser orientada por um senso de responsabilidade para com os outros e o mundo. Justamente sobre o conceito de responsabilidade, o autor define:

Essa responsabilidade do ato realmente desempenhado é o levar-em-conta nele todos os fatores – um levar-em-conta tanto a sua validade de sentido como a sua realização em toda a sua concreta historicidade e individualidade. A responsabilidade do ato realmente executado conhece um plano unitário, um contexto unitário no qual esse levar-em-conta é possível – no qual sua validade teórica, sua factualidade histórica e seu tom emocional-volitivo figuram como momentos de uma só decisão ou resolução (Bakhtin, 1993, p. 46).

A teoria do ato também tem implicações significativas para a compreensão da

identidade. Para Bakhtin (1993), a identidade humana não é fixa ou estática, mas está em constante formação através de nossos atos. Cada ação contribui para a construção de quem somos, e nossa identidade é moldada pelas interações e diálogos em que nos envolvemos ao longo da vida. Assim, a identidade é uma categoria dinâmica, em constante transformação e diálogo com o mundo.

Sobral (2008), em sua análise da teoria do ato, mostra que se trata de uma proposta de análise do comportamento humano no contexto real, o mundo social e histórico, portanto sujeito a transformações, não só em termos de sua manifestação física, mas também das formas como os seres humanos o interpretam simbolicamente, ou seja, como o representam por meio de alguma linguagem e como agem com base nisso em situações específicas.

Segundo o autor, o estudo de Bakhtin sobre esse tema busca mostrar como generalizar a respeito das particularidades que constituem os atos sem perder de vista sua singularidade ou a universalidade. Falar de ato é falar de uma ação ampla que abarca os atos individuais; por conseguinte, falar de ato é falar, ao mesmo tempo, de atos. O conceito de ato representa o aspecto amplo da ação humana, enquanto os atos representam seu aspecto individual e específico. Todos os atos compartilham alguns elementos em comum: um agente que age, um local onde esse agente age e um momento em que a ação ocorre. Isso se aplica tanto aos atos realizados na presença de outros agentes quanto aos atos realizados sem a presença de outros, incluindo atos cognitivos sem expressão linguística, entre outros. Para isso, é necessário abordar dois níveis interconectados: uma dimensão de universalidade, dos atos em geral, e uma dimensão de particularidade, de cada ato em específico.

Para Sobral (2008) a filosofia de Bakhtin considera a generalidade e a particularidade como categorias filosóficas e distingue entre o conteúdo de um ato, isto é, o que o ato produz e o processo do ato, ou seja, as etapas realizadas pelo agente para concretizar a ação. A concepção de ato engloba o processo, o produto e o agente. Ao contrário de outras correntes filosóficas que enfatizam a ação ou o processo, a filosofia de Bakhtin pode ser vista como uma “filosofia humana do processo”, ou seja, uma abordagem que reconhece a importância do agente do processo, não apenas do processo em si. Além disso, ao contrário de outras correntes mais formalistas ou teóricas, o produto do ato não é o elemento central para Bakhtin. Isso ocorre porque, para ele, a vida concreta é a vida de sujeitos reais, é prática, e sua compreensão teórica não pode ser abstrata, ou seja, tão generalizada que negligencie os atos concretos realizados por pessoas reais em situações específicas que teorias não podem abarcar de forma completa.

Ademais, segundo Sobral (2008), Bakhtin vê a vida de cada sujeito como composta por uma sucessão de atos concretos; esses atos são singulares, únicos (acontecem apenas uma vez),

distintos uns dos outros, mas com elementos comuns que os unem e os tornam parte de uma categoria maior. Portanto, Bakhtin critica diferentes teorizações, filosóficas e não filosóficas, que, ao generalizar, ignoram a singularidade de cada ato, focando apenas no que é compartilhado entre eles; isso é o que Bakhtin chama de “teoricismo”, ou a tendência de perder de vista, ao criar conceitos, o aspecto real e concreto dos eventos que fundamentam esses conceitos.

Sobral (2008) explica que, na teoria do ato, ser “responsável” implica em se mostrar diante do outro como alguém que assume a responsabilidade por aquilo que diz ou faz, e, nesse sentido, o indivíduo “assume a autoria” do que expressa, pois mesmo que toda ação seja social em certo aspecto e, portanto, repetível em certo sentido, para o outro cada ação é única, irrepitível, visto que nunca se repete da mesma forma: cada pessoa realiza o “mesmo” de uma forma “diferente”, de forma própria, sem deixar de se transformar no contato com o outro e sem que suas ações únicas sejam tão distintas a ponto de não serem reconhecidas como pertencentes ao universo de ações compreensíveis.

O aspecto mais relevante nessa concepção, conforme explica Sobral (2008), é a atuação ativa do indivíduo, sua natureza de agente, que une aspectos pessoais e sociais, cognitivos e empíricos, universais e singulares, em ações que têm um conteúdo que remete a outras ações, mas cujo processo é sempre singular. Logo, o mundo está no indivíduo, assim como o indivíduo está no mundo: a ação do indivíduo modifica o mundo em que se encontra e, por sua vez, o indivíduo também é modificado por esse mundo. Entretanto, é importante ressaltar que nem todo indivíduo tem a mesma liberdade de expressão e ação, pois isso depende de seu contexto social, papel na sociedade, ambiente familiar e profissional, entre outros fatores, o que influencia suas possibilidades de ação como sujeito ao longo da vida e em diferentes circunstâncias. Assim, a avaliação ética que o indivíduo deve fazer de suas ações é o elemento que une todas as suas atividades. Trata-se de uma avaliação “responsável”, na qual se considera o processo da ação, sua singularidade, o conteúdo da ação, sua generalidade e o agente como sujeito que avalia suas ações dentro do contexto mais amplo. O sujeito não está isolado: o valor das suas ações, a avaliação que ele faz delas, é relativo ao indivíduo e não um valor absoluto, sendo feito em interação com outros sujeitos.

3.3 Comunicação discursiva

Fundamentado na teoria bakhtiniana, Oliveira (2018) mostra que a “comunicação discursiva” relaciona-se ao despertar no interlocutor a responsividade, indo além da simples

compreensão e comunicação. Isso quer dizer que o interlocutor, ao compreender o significado linguístico do discurso, assume uma posição ativa responsiva em relação a ele, seja para concordar ou discordar do que foi dito. Além disso, a ideia de parcialidade ou totalidade na concordância, bem como de adicionar algo, aplicá-lo, entre outras possibilidades, são contempladas nesse processo de continuidade. É fundamental ressaltar que a posição responsiva ativa do interlocutor se inicia desde o momento da audição, leitura e compreensão do discurso. Ainda de acordo com Oliveira (2018), mesmo que o grau de ativismo responsivo varie conforme o interlocutor, toda compreensão de um enunciado está intrinsecamente ligada à natureza responsiva ativa, implicando que toda compreensão é uma resposta potencial. É dessa forma que o interlocutor se torna um falante, segundo o postulado bakhtiniano. A ideia central é a constante atualização no processo discursivo, já que a resposta ao discurso do outro, mesmo que silenciosa, imediata ou não, como na obediência a uma ordem de um superior, leva tanto o falante quanto o interlocutor a trocarem de posições. O empenho em tornar o discurso o mais compreensível possível reflete o desejo de uma participação ativa do interlocutor, sendo essa compreensão responsiva ativa o prelúdio da resposta que será oferecida ao falante, independentemente da sua forma.

Sendo assim, Oliveira (2018) salienta que cabe à instituição de ensino promover, por meio de atividades regulares, a possibilidade dos estudantes terem contato com diferentes tipos de textos, a fim de capacitá-los a identificar, compreender as diversas perspectivas de mundo e, sobretudo, enxergar o que está subjacente a cada fala, por mais inofensivo que possa aparentar. Oliveira (2018) avalia ser romantizada a ideia de que a leitura está ligada apenas ao entretenimento, à escapada da vida real, a uma viagem sem sair do lugar, como se fosse inofensiva, como se não envolvesse também uma resposta ativa nesse tipo de leitura. A leitura por diversão também contém em si uma resposta. Além disso, ler é um direito fundamental, uma necessidade para o ser humano, um benefício social. À medida que as perspectivas de leitura têm se alterado, as visões sobre quem é esse leitor também têm se transformado: de um leitor passivo que usava a leitura como forma de distração e escapismo para um leitor ativo, que reconhece e utiliza a leitura como uma maneira de se conectar com o mundo, participando ativamente e se integrando nos contextos histórico-culturais.

Conforme Oliveira (2018), outra ideia que ainda persiste, sobretudo na visão convencional da escola, na mídia e entre críticos literários mais conservadores, é a de que ser um bom leitor é dominar as técnicas ensinadas na escola e que só se torna um leitor de verdade quem lê os clássicos indicados pela escola e as universidades. Sem critérios claros para definir isso, tudo o que vai além desse padrão é considerado não-leitura, ou seja, quem lê autores menos

conhecidos é visto como não leitor. É evidente que essas ideias sobre leitura são elitistas, pois insistem em perpetuar a noção de que a leitura é apenas para alguns privilegiados, os letrados, os escolhidos. No entanto, diante das demandas do mundo profissional e tecnológico atual, é necessário um leitor que encarar a leitura não apenas como uma fuga da realidade, nem como uma simples busca por informação, mas sim como uma prática que traga benefícios para a evolução do pensamento crítico do indivíduo.

Ao longo do tempo, as ideias sobre linguagem foram enriquecidas com contribuições da linguística, psicologia e pedagogia, influenciando diretamente as práticas educacionais. É fundamental destacar que teorias sociointeracionistas, postuladas a partir do Círculo Bakhtiniano, teorias do letramento e análise do discurso provocaram mudanças significativas no trabalho dos professores, permitindo uma abordagem mais interativa. Assim, a língua não deve ser encarada apenas como um sistema, mas sim como algo que requer uma abordagem comunicativa em situações reais, em vez de apenas rotulá-la com termos controversos. Baseado na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin, esses são vistos como modelos de comunicação que geram expectativas nos interlocutores e os preparam para reações ativas. Por exemplo, em termos educacionais, quando um aluno se depara com um gênero que conhece, ele busca pistas para uma compreensão mais aprofundada do texto. Isso difere da leitura mecânica, que se limita à decodificação e compreensão superficial (Oliveira, 2018).

Para Oliveira (2018), restringir a comunicação somente à língua é ignorar que em suas utilizações existem outras maneiras de discutir significados, como os gestos, as expressões faciais, a vestimenta utilizada. Tudo isso faz parte da comunicação do indivíduo e o auxilia em suas interações comunicativas, ajudando-o a se expressar e a demonstrar sua visão quanto ao mundo ao seu redor, seja para concordar ou discordar do que está sendo discutido.

Andrade (2020) afirma que, em Bakhtin e Volochínov, as práticas de leitura estão relacionadas às instituições sociais envolvidas, considerando os conflitos verbais e as relações de poder entre os participantes do ambiente de interação. De acordo com o autor, os sujeitos nunca têm acesso direto à realidade, pois essa interação se dá por meio de signos. Nesse sentido, Bakhtin propõe que é pela linguagem que nos reconhecemos e nos definimos, contribuindo para a formação da nossa subjetividade. Assim, a leitura é vista como uma interação, em que o texto é o espaço desse processo, na qual aspectos sociais e discursivos se entrelaçam. Ele destaca que o sentido de um texto é construído na interação entre texto e leitores, não sendo algo preexistente a essa relação.

Portanto, conforme Andrade (2020), a leitura é uma atividade complexa de produção de significados, que se baseia nos elementos linguísticos do texto e nas habilidades comunicativas

dos envolvidos. Qualquer concepção de leitura que desconsidere os elementos sociais, culturais e ideológicos do processo de construção de sentidos é, na visão desses autores, uma visão limitada do ato de ler e da própria linguagem. Contrariamente à ideia de uma leitura redutora, o leitor deve ser ativo na busca pelos significados do texto e estar atento às ideologias presentes na construção textual.

O autor aponta que os gêneros revelam discursos não apenas através de palavras e frases, mas também pela forma como esses elementos organizam a temática em termos retóricos. Para Bakhtin, as relações dialógicas não se restringem apenas ao diálogo entre discursos, mas também incluem a interação entre o discurso do autor e as experiências individuais do leitor, que, através da leitura, devem ser reavaliadas para transformação. Os textos evocam múltiplos sentidos, já que as construções ideológicas mudam ao longo do tempo e os leitores interpretam os enunciados de maneiras distintas, gerando diálogos diferentes a partir do que foi lido. Com base nas reflexões de Bakhtin, podemos dizer que os diálogos complementam os sentidos, ou seja, as inferências do leitor, influenciadas pelo dialogismo, são essenciais para a construção da compreensão.

3.4 Produção discursiva, subjetividade e leitura

De acordo Loureiro (2014), é por meio das práticas discursivas que criamos significados e moldamos nossas subjetividades. Os significados e a identidade social são resultados de uma produção discursiva que inclui a presença do outro e a situação em que estamos inseridos. Fica evidente que as práticas discursivas nas quais nos envolvemos não são sem história, pois sempre estão contextualizadas em um ambiente social. Em diversas interações sociais que participamos, nós nos formamos, ao mesmo tempo em que contribuímos para a formação dos nossos interlocutores. Torna-se importante, então, considerar os aspectos relacionais, situacionais e históricos envolvidos na construção do entendimento do mundo social e de quem somos através da linguagem. Essa perspectiva sobre a linguagem entrelaça o mundo social, os processos linguísticos e os processos subjetivos. Se a linguagem tem impacto sobre o mundo o sujeito, sua função não pode ser apenas representacional – o que nos leva a pensar que o mundo social e o sujeito são construções discursivas.

É nesse aspecto que Loureiro (2014) ressalta como a linguagem não pode ser compreendida sem considerar a presença do outro. Os significados não são fixos, mas sim fluidos e influenciados pelos contextos sociais e culturais, uma vez que são desenvolvidos em uma realidade histórica e social específica. O paradigma ideológico do Letramento é baseado

nessa percepção da linguagem como uma prática social, que se desenvolve no contexto das relações entre indivíduos. Dessa forma, é essencial pensarmos como a linguagem é utilizada no contexto social e que significados, culturalmente estabelecidos, são validados em nossas interações diárias, visto que, ao empregarmos a linguagem, estamos atribuindo significados a nós mesmos, aos nossos interlocutores e ao mundo, os quais podem reforçar crenças e valores sociais existentes ou desafiá-los. Surge, então, a questão de que a linguagem não se limita a apenas representar o mundo social, mas, ao contrário, os significados construídos nas relações interpessoais fornecem compreensão sobre a realidade. Assim, a linguagem molda a sociedade.

Partindo-se, portanto, do princípio de que a atividade discursiva deve ser concebida como uma resposta a outro discurso, pois é característica intrínseca do enunciado solicitar uma resposta, a compreensão de um discurso nada mais é do que uma manifestação dialógica na qual se apresenta como uma contrapalavra, tenha ela a função de concordar, discordar, refutar ou completar. Nesse exercício da contrapalavra, temos um interlocutor que complementa o outro levando em consideração suas marcas de alteridade, isto é, o seu ponto de vista, seus posicionamentos axiológicos. É nesse processo dialógico que os sujeitos se interconstituem (Oliveira, 2018).

Oliveira (2018) destaca que o aluno do Ensino Médio precisa ter práticas de leitura que vão além do estudo das regras gramaticais. É fundamental compreender que a língua é formada por enunciados que dialogam entre si. Em vez de apenas memorizar regras, os alunos precisam entender que cada enunciado responde a outro, refletindo diferentes pontos de vista. Em uma sociedade diversa, os enunciados funcionam como arena para diferentes vozes sociais. O ensino baseado nas unidades da língua é limitado, pois os enunciados sempre se dirigem a alguém, buscando concordância ou discordância. Nas aulas de língua e literatura, é essencial destacar para os alunos que cada enunciado é uma resposta do autor a outras vozes, mesmo que não estejam explicitamente marcadas. É importante perceber como diferentes concepções estéticas, culturais e visões de mundo fundamentam os enunciados responsivos. Desse modo, é fundamental que os estudantes percebam, ao analisar textos, que o narrador apresenta uma contraposição em relação a outras obras anteriores, demonstrando uma discordância em relação a certas ideologias. Além disso, é essencial que os alunos entendam que o dialogismo não se restringe apenas à literatura ou a citações em trabalhos acadêmicos, mas sim que faz parte do cotidiano e que compreender como os discursos se entrelaçam possibilita uma leitura mais crítica da sociedade e do mundo em geral.

Dessa forma, para reconhecer a independência parcial do indivíduo, é essencial questionar o ensino da língua a fim de compreender a dinamicidade em que ele está envolvido.

O ensino não deve ser visto como um produto finalizado que busca apenas atingir um objetivo específico (em qualquer ambiente escolar). A abordagem dinâmica revela o quão complicado é o processo de aprendizado de um idioma, seja ele nativo ou estrangeiro. De modo a sugerir caminhos para reestruturar conceitos padronizados em ambientes institucionais, é fundamental que o professor seja relativamente autônomo para planejar atividades que promovam a reflexão dos alunos, os quais, assim como o professor, também devem desenvolver sua autonomia (Santana e Silva Junior, 2020).

No processo de ensino e aprendizagem da leitura, é essencial adotar abordagens dialógicas que valorizem a compreensão ativa e responsiva do aluno em seu processo de aprendizagem. Essas abordagens devem integrar as diferentes práticas de linguagem, como a oralidade, leitura, escrita e análise linguística e semiótica. Portanto, a adoção dessas práticas é um ato responsivo. Os efeitos dessas abordagens vão além das habilidades de produção textual, influenciando também a compreensão do conteúdo, as conexões com a vida social e as questões gramaticais e estruturais presentes em qualquer atividade de escrita. Dessa forma, evidenciam a importância do professor como mediador das práticas educacionais (Santana e Silva Júnior, 2020).

A atual sociedade, como enfatizam Silva Junior e Cruz (2019), requer uma superação do modelo de letramento autônomo, principalmente no ambiente escolar, que encara o processo de leitura e escrita como algo completo, do qual o aluno simplesmente precisa se apropriar. É fundamental ter em mente que as atividades de leitura e escrita estão intimamente ligadas ao contexto social e cultural dos indivíduos. Nesse sentido, o significado do que é lido redefine as práticas sociais realizadas nos ambientes em que os alunos convivem, interagindo com diferentes pessoas. Seguindo os preceitos do Círculo de Bakhtin, os textos que lemos são influenciados por outras leituras prévias, além de considerar a expectativa do leitor para uma interação efetiva. Em resumo, nossas palavras refletem as palavras dos demais. Dessa forma, a compreensão responsiva é fundamental nos processos de interação entre as pessoas.

A linguagem e a sociedade estão interligadas uma à outra, já que a comunicação depende dos ambientes sociais para se desenvolver e a coletividade só se manifesta por causa da linguagem que orienta a relação entre os indivíduos. Assim, podemos afirmar que o indivíduo estará em constante formação durante o processo de trocas com outros indivíduos e diferentes pontos de vista. Segundo as ideias de Bakhtin, esses aspectos são vistos como partes integrantes, indissociáveis e essenciais das ações humanas, ou seja, a identidade do sujeito é moldada através de sua interação em um contexto específico, que leva em consideração o ambiente social, histórico e real em que está inserido. De fato, é necessário avançar para além da mera

solicitação para que o estudante leia o livro e posteriormente realize uma avaliação, uma vez que a capacidade de leitura é progressivamente construída por meio das estratégias promovidas pela instituição no cotidiano escolar, para o aprimoramento da compreensão dos textos lidos (Silva Junior e Cruz, 2019).

Loureiro (2014) enfatiza que os significados criados por nós estão inseridos em um ambiente social específico, sendo assim, são influenciados pelas circunstâncias históricas e sociais. Nossa interação com a leitura e a escrita também pode ser afetada por essas influências contextuais e, por isso, é importante refletir sobre o papel dos multiletramentos na sociedade atual. De fato, devido aos progressos tecnológicos, estamos constantemente conectados às diferentes redes de comunicação, como a televisão e a internet, que nos proporcionam acesso imediato a um vasto universo, modificando nossa percepção de tempo e espaço. Além da TV, o computador se mostra relevante na atualidade. Através da internet, encontramos uma variedade de discursos que nos apresentam diferentes perspectivas sobre os significados sociais, questionando conceitos estabelecidos e abrindo novas possibilidades de ação, reflexão e convivência. As telas do computador não são apenas uma ponte entre o indivíduo e o mundo, mas sim um universo que utiliza diversas formas de comunicação – imagens, sons, cores, movimento – para criar interpretações da sociedade.

A linguagem, conforme esclarece Loureiro (2014), desempenha um papel fundamental na construção de significados sobre o sujeito e a sociedade em que vivemos, por isso é importante que os alunos estejam cientes de que as interações sociais influenciam esses significados, impactando nossas visões do mundo social. Os letramentos midiáticos estão enraizados em estruturas culturais e sociais que envolvem relações de poder. Portanto, ao combinar letramento midiático e letramento crítico, é possível questionar quais grupos sociais são privilegiados, quais interesses políticos, culturais e econômicos são atendidos e quais formas de interação social são valorizadas, negligenciadas ou desvalorizadas pelos discursos midiáticos. A capacidade de analisar criticamente esses discursos midiáticos permite aos alunos compreenderem que os significados atribuídos à vida social não são algo inato, mas sim construídos através da linguagem, refletindo crenças, normas e valores de determinados grupos sociais.

As demandas contemporâneas por habilidades de letramentos parecem desafiar as práticas pedagógicas que priorizam o texto escrito, como os livros didáticos, e promovem um modelo de letramento autônomo, desvinculado do contexto social. A visão da linguagem como algo neutro e objetivo limita nossa compreensão das nuances sociais, culturais e ideológicas (Loureiro, 2014).

A teoria bakhtianiana enfatiza que o enunciado só pode ser verdadeiramente entendido em relação ao contexto de onde surgiu. A vitalidade e a essência do enunciado como criação humana, portanto social e historicamente contextualizada, estão na intersecção entre vida e linguagem. Compreender essa intersecção significa compreender como o sujeito se constitui através do uso da linguagem e, ao mesmo tempo, como ele (re)cria a linguagem conforme seus propósitos e a posição que ocupa no mundo em que vive. Por isso, é impossível reduzir os letramentos apenas ao conhecimento dos gêneros textuais e de seus objetivos comunicativos, pois essa abordagem nega o caráter dinâmico da linguagem. É necessário adentrar no campo da prática linguística, na qual os enunciados são produzidos juntamente com os quadros axiológicos que guiam as ações dos sujeitos no mundo e suas respostas a partir desses enunciados. Esse princípio tem grandes implicações para as práticas escolares envolvendo a linguagem, que precisam levar em conta os sujeitos envolvidos, suas crenças, expectativas e experiências, para evitar que a linguagem seja imposta a eles de forma alienada. Esse é um dos temas centrais na filosofia da linguagem de Bakhtin (Micarello e Magalhães, 2014).

As concepções de educadores e estudantes a respeito dessas vivências podem diferir significativamente, já que a realidade é interpretada de maneira única por cada indivíduo. Essa interpretação é mediada por valores pessoais, construídos a partir de suas experiências de vida. Nossas ações são sempre orientadas em relação às ações dos outros, e é nesse contraste no qual emergem os valores que nos sustentam. O “outro”, como interlocutor do “eu”, torna-se a referência a quem respondemos por meio de nossas ações, incluindo as atividades de linguagem nas quais estamos inseridos (Micarello e Magalhães, 2014).

Em diversos âmbitos da vida humana, são elaboradas falas a partir das interações entre sujeitos, nas quais se confrontam valores de orientações diversas, por vezes antagônicas. A instituição escolar, como um desses espaços da vida humana, em que a linguagem exerce um papel central, também é um local de encontros e desencontros de valores e perspectivas que guiam as ações do indivíduo. Dessa forma, é possível pensar que a experiência de educadores, crianças e adolescentes com a leitura e a escrita na escola, se por um lado é marcada pelos encontros, também é, por outro, uma experiência de desencontros, de embates, de conflitos entre pontos de vista, muitas vezes divergentes, sobre a importância de ler e escrever e sobre o significado que o envolvimento nessas práticas pode ter para os sujeitos. Essa diversidade de perspectivas não impede o diálogo, mas, ao contrário, estimula a criação do novo, do surpreendente (Micarello e Magalhães, 2014).

Assim, conforme explicita Loureiro (2014), surgem novas exigências relacionadas ao comportamento letrado na atualidade que colocam em questão nossas estratégias educacionais,

que não apenas priorizam o texto escrito – principalmente de livros didáticos – mas também favorecem os modelos de letramentos independentes, desconsiderando o contexto social. Ainda de acordo com a autora, a linguagem, muitas vezes vista como imparcial e objetiva, é reduzida a uma perspectiva sistêmica que negligencia as diversas nuances sociais, culturais e ideológicas. Fica evidente que ainda falta aos estudantes a compreensão de que usamos a linguagem para agir e interagir socialmente, gerando impactos em nós mesmos e em nossos interlocutores. Em suma, não se reconhece que a linguagem é fundamental na construção do que percebemos como realidade, assim como de nossa própria subjetividade.

Concluimos essa seção com essa afirmação de Bakhtin (2006, p. 7):

A atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência é diretamente proporcional à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior.

A partir da sua analogia sobre a tomada de consciência coletiva acerca da fome, o autor instiga o professor a tornar a leitura um ato crítico, no qual os sujeitos tomem consciência de si dentro de uma coletividade.

3.5 Educação e leitura no Círculo de Bakhtin

Em primeiro lugar, é importante compreender que as ideias de educação baseada nas pesquisas do Círculo de Bakhtin ampliam a perspectiva convencional da leitura e escrita, considerando a linguagem como uma atividade social e de diálogo, em que a comunicação inclui interação e comunicação contínua. Dessa maneira, o ato de entender ultrapassa a simples decifração de termos e requer um envolvimento ativo na elaboração de sentidos porque faz parte da formação do sujeito humano. O leitor pertence a um espaço sócio-histórico que define sua compreensão.

Zozzoli (2012) aborda como essa concepção defende a rejeição de uma linguagem uniforme e abstrata, além de compreender que a linguagem se estabelece através da interação verbal concreta e no diálogo. Isso implica que, no processo de compreensão de uma mensagem, estamos simultaneamente respondendo a ela, seja através, por exemplo, de um pensamento ou palavra, mantendo assim a interação e o diálogo vivo.

Desse modo, Zozzoli (2012) explana que, na compreensão ativa responsiva, entendemos que a compreensão e o reconhecimento são, portanto, dois procedimentos distintos: o signo,

que sempre tem caráter ideológico, é interpretado; o sinal, por sua vez, é identificado. Assim, por exemplo, ao estudarmos um idioma estrangeiro e não conseguirmos entender certas palavras, isso ocorre porque elas ainda não possuem significado para nós e este idioma ainda não se tornou completamente familiar.

Zozzoli (2012) ainda enfatiza que na vida em sociedade sempre ocorre uma interação ativa, bem como ocorre em um diálogo. Aplicando essa ideia ao contexto educacional, a autora afirma que, quando se fala em “falta de compreensão do aluno”, ainda nesse contexto sempre há uma atitude ativa, que pode se manifestar por meio da não resposta, da resposta inadequada ou de qualquer tipo de comportamento ou ação. Em outras palavras, trata-se de uma compreensão que foge do esperado, que não está de acordo com o padrão de compreensão definido pelas normas da disciplina estudada, pelo professor, pela metodologia, pelo livro didático e demais instâncias que regulam as práticas escolares. Jamais se trata de uma passividade ou de uma completa falta de entendimento.

Dessa forma, conforme Zozzoli (2012), a concepção dialógica da compreensão responsiva ativa é fundamental nas atividades de formação e representa um aspecto essencial, sem o qual não se abarca integralmente o processo. Essa elaboração de respostas surge a partir da reflexão coletiva sobre as ações já realizadas ou a serem desenvolvidas em situações práticas de ensino e aprendizagem. Todavia, isso não se torna viável em ações isoladas, especialmente quando as atividades são apresentadas de maneira prescritiva. O mesmo princípio se aplica à formação do estudante: a implementação de práticas que incentivem uma compreensão responsiva ativa, não apenas na interpretação de textos nas disciplinas de línguas, mas em relação a todo e qualquer conteúdo abordado em qualquer disciplina. É essencial para que o ensino transcenda a mera memorização e repetição de informações preestabelecidas. Ainda segundo a autora, essa ideia é importante para criar atividades práticas de escrita e fala nas situações de ensino e aprendizagem, categorizando-as de acordo com o nível de participação ativa que elas podem implicar. Além disso, é importante para examinar linguisticamente as produções dos estudantes em relação aos sinais de engajamento ativo, de modo a avaliar durante o próprio processo de aprendizagem ou para propósitos de pesquisa.

No contexto do ensino e aprendizagem da língua materna (LM), a ideia de compreensão interativa ativa requer, em termos de práticas em sala de aula, um enfoque na leitura do texto que promova o diálogo, em vez de simples distribuição de um questionário tradicional. Isso implica em estabelecer uma dinâmica de interação que permita ao aluno se posicionar como emissor, integrando diferentes saberes, como os conhecimentos da cultura escrita e dos grupos culturais não alfabetizados aos quais os alunos possam pertencer em determinados contextos

(Zozzoli, 2012).

Por sua vez, Ferreira, Barbosa e Boldarine (2019) afirmam que a compreensão e interpretação de diferentes textos, com toda a sua variedade e vitalidade, em um determinado contexto, podem ir além do indivíduo, atingindo sua consciência social e individual e se manifestando através de declarações ou discursos complexos. Isso ocorre porque a formação do sujeito humano acontece por meio da linguagem.

Ao escolher um texto, ao explicar uma imagem inserida em um texto ou quaisquer outras ações de multiletramentos envolvem escolhas que são, por si mesmas, políticas. O professor escolhe a partir da sua leitura ideológica de mundo. Por isso, no ensino de leitura e compreensão textual, faz-se necessário colocar o aluno como construtor dos sentidos.

Dessa forma, Ferreira, Barbosa e Boldarine (2019) afirmam que é imprescindível adotar uma abordagem dialógica em relação à linguagem e ao ensino de leitura, considerando a importância da constituição do enunciado e dos valores ideológicos que impulsionam a língua e garantem o seu funcionamento. Essa abordagem é essencial para possibilitar mediações de leitura que realmente estimulem o desenvolvimento da capacidade de leitura com autonomia. Portanto, faz-se necessário reavaliar a perspectiva adotada nas práticas educacionais a fim de promover interações dialógicas que permitam aos alunos se tornarem participantes ativos na construção do significado e agentes na transformação da sociedade em que vivem.

Ferreira, Barbosa e Boldarine (2019) explicam que, quando o leitor percebe sua individualidade, sua diferença em relação ao próximo, sua interpretação não precisa necessariamente ser validada pelo outro e ele consegue reconhecer e afirmar sua presença através da presença do outro; é nesse momento que o interlocutor consegue compreender mais profundamente o significado de um determinado texto. Só é possível alcançar uma verdadeira compreensão através do diálogo, pois isso permite a abertura para múltiplos sentidos e relações que podem ser explorados no ambiente escolar e na complexidade do dia a dia.

No entanto, argumentam os autores, a ênfase do pensamento do círculo reside na constante referência às atividades diárias, destacando-as como locais onde já estão presentes os fundamentos da construção ideológica mais complexa e as origens de sua constante atualização. Do mesmo modo que o ensino de gramática e de elementos linguísticos da Língua Portuguesa no cotidiano das salas de aula, muitas vezes, ainda se resume a explicar por fragmentos ou palavras isoladas e fora de contexto, como se estivesse analisando um objeto sem vida, o trabalho com a leitura de textos no ambiente escolar, em certos momentos, ainda se baseia em análises estruturais das características dos gêneros, visando apenas localizar informações explícitas nos textos, elaborar listas de questionários e respostas, dentre outras atividades que

nem sempre dão a devida atenção ao sentido.

É justamente esse o nosso questionamento – o modelo de práticas de leitura reducionistas, que silenciam os sentidos produzidos pelos alunos. O texto lido em sala de aula é certamente um conjunto de enunciados socialmente dirigidos e, como tal, produz sentido a partir do leitor. Se o professor contemplar sua aula meramente a partir da ideia de gênero e da textualidade, como sustentam os currículos propostos nacionalmente e também no estado de Minas Gerais, os sentidos que os alunos produzem sobre ele não serão silenciados. Nesse contexto, os multiletramentos produzem possibilidades de construção de sentidos, contribuindo para a formação de leitores críticos e conscientes de suas responsabilidades.

4 RESPONSABILIDADE ÉTICA DOCENTE

O objetivo dessa seção é analisar a teoria de Bakhtin à luz da ação pedagógica docente, no sentido de entender como o conceito de ato responsável e tom valorativo se constituem como elementos fundadores de toda ação pedagógica. Partimos do pressuposto de que a ação pedagógica nunca é neutra, pelo contrário, ela é política e engajada em ideologias. Essa perspectiva nos permite compreender que a ação pedagógica é permeada por escolhas que refletem valores, crenças e compromissos éticos. A partir do conceito de ato responsável, conforme elaborado por Bakhtin, o professor assume sua posição como um sujeito responsável pela transformação do outro e de si mesmo, considerando a singularidade de cada situação pedagógica e o impacto de suas decisões no contexto histórico e social. O tom valorativo, por sua vez, evidencia que toda interação entre professor e aluno é carregada de significados, orientados por intencionalidades que transcendem o mero ato de ensinar conteúdos. Assim, a ação pedagógica docente emerge como um ato dialógico e criativo, no qual o docente não apenas comunica saberes, mas também mobiliza sentidos e contribui para a construção de um mundo compartilhado, sempre em tensão com as forças ideológicas que atravessam o espaço educacional.

4.1 Princípios democráticos do exercício da docência em sala de aula

Uma educação ética, constituída por uma interação não autoritária entre professor e aluno, demanda que a sala de aula e os processos em que nela ocorrem tenham como base os princípios democráticos. Isso implica na necessidade do professor possibilitar a circulação da palavra e a presença do conflito. Por conflito, aqui não nos referimos às brigas comuns ao ambiente escolar, mas sim à possibilidade da discordância.

Freire (2013) aponta que a pedagogia deve ser um exercício de liberdade e não de autoritarismo. Por isso, entendemos que são os princípios democráticos que devem circular discursivamente em sala de aula. Para o autor, a nossa inexperiência democrática – dadas nossas instituições políticas tão fragilizadas – impacta até mesmo em sala de aula. Segundo ele, somos uma democracia sem povo, porque a população é constantemente calada diante dos desafios do cotidiano, da fome, da pobreza, da injustiça, das omissões dos serviços públicos e tantos outros problemas que silenciam as possibilidades de resistências no cotidiano. Aqui, vale pensar sobre a seguinte afirmação de Freire (2013, p.105):

Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas. [...] Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto da ingênua o próprio é sua superposição à realidade.

Nosso pressuposto aqui é que a abordagem dos multiletramentos possibilite essa democratização da cultura e uma estratégia de tomada dessa consciência crítica. Sobre os princípios democráticos na escola, Barcelos e Azzolin (2022) afirmam que, no contexto da educação sobre a democracia, a função dos docentes é fundamental. Ainda, mostram que a escola pode ser um local privilegiado para a prática diária e responsável da democracia. Contudo, é essencial e urgente que todos os envolvidos nesse ambiente escolar desejem, de forma sincera e comprometida, estabelecer processos que promovam uma gestão democrática nas relações educacionais.

Barcelos e Azzolin (2022) enfatizam que democracia não deve ser apenas um conceito teórico; ela precisa ser vivenciada e praticada para ser verdadeiramente compreendida. Em sua perspectiva, a melhor forma de alcançar isso é encorajando os educadores a integrar a vida dentro da sala de aula. Assim, um modo eficaz de proceder é estimular a reflexão crítica dos alunos sobre os assuntos que compõem a realidade.

Segundo Barcelos e Azzolin (2022), uma escola baseada em relações democráticas requer que consideremos as vivências dos alunos. É essencial entender quais experiências relacionadas à democracia eles trazem ao chegar à instituição. Em nossa sociedade, caracterizada por um sistema patriarcal, a luta pelo controle e pela dominação é uma realidade histórica que não pode ser ignorada. A escola que decidir adotar uma gestão democrática desempenha um papel crucial ao proporcionar aos alunos a verdadeira chance de vivenciar a democracia. Mais uma vez, isso requer pensar sobre a interseção entre política e educação, a qual enfatiza que os alunos se conectem mais facilmente a processos de aprendizado que sejam familiares em termos de linguagem, comportamentos e, de modo geral, alinhados com suas experiências pessoais.

Os autores apontam que refletir sobre a prática diária de cada educador e a maneira como percebem a gestão escolar é um exercício pedagógico essencial capaz de transformar a implementação de uma gestão democrática, superando as meras normas burocráticas. Assim como adquirimos conhecimento por meio da interação com os outros, também aprendemos a

ser professores democráticos na vivência, no diálogo e na participação ativa e afetiva nas atividades da escola. Por isso Barcelos e Azzolin (2022) ressaltam sua preocupação ao afirmar que a construção de relações democráticas dentro da instituição escolar não deveria ser limitada a um grupo restrito de iluminados e bem-intencionados. A emancipação e a conquista da autonomia por aqueles que se encontram em situações de opressão não devem ser encaradas como uma libertação imposta por um “libertador” que vem de fora. Essa emancipação deve ser compreendida como um processo que envolve indivíduos – protagonistas de suas próprias histórias –, pois é fundamental lembrar que, na educação, estamos lidando com seres humanos. Ao adotar esse ponto de vista epistemológico, ainda de acordo com Barcelos e Azzolin (2022), damos um passo crucial da realidade que vivemos para uma que aspiramos, um futuro sonhado. Estamos abrindo mão da ideia de que alguém pode ensinar algo a outro, muitas vezes coisas das quais esse outro já tem conhecimento, mas que, ao desconsiderarmos suas experiências, não conseguimos perceber. Esse conhecimento pode estar organizado de maneira diferente do conhecimento acadêmico e científico, mas é pertinente para a vida daquela pessoa. Estar presente na realidade compartilhada transforma o educando e o educador em colaboradores em uma tarefa conjunta. Nesse relacionamento de cooperação, estão duas pessoas, dois sujeitos, e não uma pessoa que ensina e outra que é apenas um objeto a ser moldado.

Saviane (2017) percebe, contudo, enorme dificuldade em atender a esse modelo de educação supramencionado. Segundo ele, esse é o paradoxo: o mesmo raciocínio lógico e aceitável que fundamenta a função da escola em preparar indivíduos para o exercício consciente da cidadania leva a conclusões conflitantes. Assim, ao responder à pergunta sobre que tipo de escola desejamos, indicamos que queremos uma instituição que promova o desenvolvimento de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. No entanto, nos deparamos com expectativas contraditórias: almejamos, através da educação, cidadãos engajados, críticos e propulsores de mudanças, mas, na essência, aspiramos que esses mesmos indivíduos sejam dóceis, cooperativos, compreensivos com as diferenças e desigualdades e que respeitem as normas sociais, aceitando a realidade como ela é; ou seja, que se submetam às regras e valores da sociedade tal como ela se encontra atualmente.

Diante dessas reflexões, Saviane (2017) afirma que é evidente que a emancipação política, ou seja, a democracia formal, é insuficiente para que a escola seja espaço de emancipação. É crucial avançar em direção à emancipação humana, que envolve a superação da democracia formal e a implementação da democracia real. Contudo, a transição da emancipação política para a emancipação humana, assim como da democracia formal para a

democracia real, não acontecerá de maneira natural ou automática. Sua implementação requer a intervenção ativa dos indivíduos visando esse objetivo, pois são eles que moldam a história.

Dessa forma, a ação humana sempre se desenvolve em contextos específicos, independentemente do nível de consciência que os indivíduos têm sobre suas ações. Portanto, observa-se que a práxis, de modo geral, e, em particular, a práxis revolucionária, para ser bem-sucedida, requer que condições tanto objetivas quanto subjetivas sejam atendidas. De fato, o conceito de práxis é muitas vezes confundido com prática, mas, em um sentido mais preciso, é um conceito dialético que sintetiza, através da superação, os dois elementos opostos representados pela teoria e pela prática. Assim, pode-se definir a práxis como a atividade prática humana fundamentada teoricamente.

É nesse contexto que Veiga-Neto (2012) fala em vigilância epistemológica. A vigilância epistemológica e a hiper crítica não devem ser vistas como censura ou controle das ideias e expressões. Elas não surgem de uma obrigação ética ou moral; ao contrário, reconhecem que não existe uma base sólida, um princípio único e duradouro que permita supervisionar, criticar, aprovar ou reprovar o que é pensado e falado. Ademais, ambas estão distantes do frequentemente contestado conceito de politicamente correto. Devemos afastar a proteção excessiva do discurso e a divinização da verdade. O que a vigilância epistemológica e a hiper crítica podem e devem fazer é sempre desafiar a coerência, a relevância e a lógica do que é pensado e dito, tanto em suas ligações com os fundamentos estabelecidos quanto na lógica interna das ideias e expressões. E, como já mencionado, elas devem se submeter a esse desafio, ou seja, devem questionar a si mesmas, avaliando se conseguem sustentar suas próprias premissas.

Veiga-Neto (2012) afirma que o impacto mais evidente de tudo isso reside na compreensão implícita que permeia toda a modernidade, na qual a educação, através de sua capacidade transformadora, possibilita a manifestação de certos traços considerados inerentes ao ser humano, os quais, por sua vez, poderiam assegurar a salvação redentora da humanidade. Esses traços são assumidos *a priori* e refletidos sob diferentes aspectos, sejam eles espirituais, naturais, políticos ou epistemológicos. Usando uma expressão que está em alta, é possível afirmar que, até os dias atuais – e talvez com mais intensidade do que antes – esses temas estão entranhados na essência da pedagogia. Em um país como o nosso, onde o pensamento pedagógico e as práticas relacionadas avançaram significativamente devido às teorias educacionais críticas e às pedagogias libertárias, isso se torna especialmente evidente.

Para o autor, é evidente que são raras as pessoas que se preocupam em explorar as origens dessas ideias prejudiciais e o contexto em que prosperaram. Somente um número

limitado se aprofunda nas bases que sustentam suas escolhas epistemológicas e, por consequência, poucos têm conhecimento do alicerce que nutre suas crenças sobre a salvação derivada da educação. Não estamos afirmando que não existem escolhas ou que as convicções (sejam sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas, entre outras) não são feitas. Enunciar isso seria um erro grotesco. O que parece faltar é a compreensão das origens e do desenvolvimento dessas escolhas e crenças. O que muitos de nós carecemos é dessa disposição para indagar mais profundamente. A grande maioria apenas adota essas crenças e decisões, aceitando-as como verdades absolutas e, portanto, sem questionamentos.

Veiga-Neto (2012) declara que cabe ao professor possibilitar que os alunos compreendam como se desenvolveram historicamente, as situações e os elementos presentes são cruciais, sem levar em conta nossos próprios valores a respeito. Esse entendimento nos permitirá promover de forma mais eficaz aquilo que consideramos positivo e justificável. Ao mesmo tempo, facilitará a luta contra estereótipos e preconceitos, que são frequentes e prejudiciais, tanto para uma análise mais precisa e significativa dos fenômenos sociais — incluindo os educacionais — quanto para a implementação de práticas sociais mais justas e equitativas.

Portanto, o que argumentamos aqui, sob a perspectiva do ato responsável, é que o professor desenvolve princípios éticos quando busca romper com as tradicionais formas de dominação praticadas pela escola e, especialmente, quando percebe que os próprios conteúdos podem ser dominadores quando o docente não possibilitar a circulação da palavra em sala de aula e apenas ele tiver legitimidade sobre ela.

4.2 O ato responsável pedagógico

Szundy (2014) estudou, a partir do trabalho do Círculo de Bakhtin, o conceito de educação como ato responsável. Dentro da crítica bakhtiniana, percebe-se que diversas abordagens educacionais ainda contribuem para a divisão entre as linguagens e a vivência social, que é justamente aquilo que a perspectiva dos multiletramentos quer evitar. A língua, nessa perspectiva, adquire sentido a partir do momento em que encontra o mundo social, não de forma independente dele. Assim, é essencial que os métodos de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa envolvam os estudantes em discussões ideológicas sobre questões de importância social e incluam práticas de leitura, interpretação e produção de textos, tanto orais quanto escritas, nos estilos e formatos de discurso que esses textos adotam na sociedade. Nesse contexto, cabe ao professor a responsabilidade ética e a criação de estratégias

pedagógicas para que as práticas de ensino e aprendizagem tenham em conta que o ensino de língua não seja segregado do contexto social. Sobre isso, Szundy (2014) afirma que uma ação educativa pode ser considerada verdadeiramente responsável e, por conseguinte, responsiva, quando cria espaços inovadores para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os participantes do processo educativo: alunos, educadores, gestores, coordenadores, pesquisadores, estagiários, pais e a comunidade ao redor. Como o conflito e a desestabilização são elementos essenciais para a transformação, é vital que uma educação responsiva e responsável esteja receptiva às contradições e à diversidade. O discurso arbitrário, que ainda aparece em ambientes educacionais e que exige assimilação e reconhecimento por parte dos outros, possui um caráter dogmático que limita essa abertura. Por outro lado, um discurso persuasivo, flexível às mudanças de interpretação, adaptável às condições específicas e ao contexto histórico e cultural e que permite críticas, é o mais apropriado para guiar as práticas pedagógicas.

O que podemos assumir aqui é que a ação ética do professor implica no rompimento com esse modelo autoritário de educação, o qual silencia e apaga os alunos em nome do poder do docente em sala de aula. Szundy (2014) avalia práticas de compreensão e produção de textos que não estão contextualizadas e são socialmente desconectadas em todos os componentes curriculares como uma das principais limitações da educação no Brasil. Portanto, é proposta a ideia de que a linguagem deve ser analisada em um contexto situacional, levando em conta a interrelação com existências e eventos locais em suas dimensões sociais, históricas, culturais e institucionais. A avaliação crítica de que a falta de contextualização nas práticas de linguagem prejudica uma participação social mais significativa, reforçando processos de exclusão social, é refletida em documentos oficiais que servem como parâmetros, diretrizes e referências curriculares.

Dentro dessa perspectiva, a ação ética do professor que contextualiza os conceitos de trabalho devem seguir algumas sugestões de acordo com Szundy (2014): facilitar a compreensão das práticas linguísticas que guiam a formação do conhecimento em diversas áreas científicas; abordar a linguagem como um elemento essencial nos processos de criação e evolução do saber científico, não apenas nas ciências sociais, mas também nas ciências biológicas e exatas; permitir a adaptação didática dos gêneros que circulam em diferentes áreas como um meio para que os alunos compreendam a construção do conhecimento e participem ativamente dela; reconhecer a natureza interdisciplinar das atividades humanas como um jeito de desenvolver e implementar projetos que ultrapassem as barreiras entre disciplinas e, finalmente, fomentar o diálogo entre pesquisadores, docentes e alunos de pós-graduação

(mestrado e doutorado), graduação (iniciação científica) e ensino básico (pré-iniciação científica).

Quando abordamos as questões de multiletramentos, estamos necessariamente falando em didática e metodologia de ensino, já que adotar a perspectiva dos multiletramentos impacta a forma como o professor ensina e os recursos que utiliza. Nesse contexto, define Corsino (2015, p. 400):

[...] a didática, entendida aqui como ato responsivo. Ato que se instaura cotidianamente na relação entre professores e alunos e que implica em tomadas de posição. Parte do pressuposto de que aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos são sempre respostas ao nosso modo de apreender o mundo.

Sob essa ótica, Corsino (2015) afirma que a didática – ou seja, a maneira de refletirmos sobre as relações de ensino e aprendizagem – se configura como um ato que responde, uma resposta consciente e atenta ao outro, que são as pessoas a quem se destina o ensino. Contudo, considerando que a didática abrange diversas dimensões, as respostas também se orientam em múltiplas direções. No processo de ensinar e aprender há uma ampla gama de vozes que são ouvidas e levadas em conta. Trata-se de uma ação envolvendo aspectos éticos, estéticos, epistemológicos e políticos, na qual a atenção ao outro é o que impulsiona e confere significado aos passos dados por indivíduos situados, que assumem um compromisso com os diversos outros, oferecendo respostas a partir de sua posição exótica, singular e sem justificativas.

Adotar essa visão que desafia o modelo de um campo tradicionalmente visto como meramente prático e técnico requer e continua a exigir uma reflexão contínua. Isso implica em se mover em diversas direções, aproveitando a relação dialética entre teoria e prática que a caracteriza, reconhecendo a incerteza e eventualidade do processo de ensino-aprendizagem. É fundamental compreender que as respostas são específicas a um contexto histórico e que se referem tanto ao ponto de partida quanto ao futuro, uma vez que cada ação gera novas consequências (Corsino, 2015).

O autor aponta que o ato responsivo realizado no encontro e na interação entre o eu e o outro, no contexto do ensino e da aprendizagem, vai além de um simples aspecto interpessoal, apresentando uma dimensão social fundamental, em que a linguagem atua como uma mediação significativa essencial. A linguagem permeia a existência humana, e esta, por sua vez, é permeada pela linguagem. Assim, é impossível dissociar linguagem e vida. Nesse contexto, a didática, cujo foco é o ensino como uma prática social entre indivíduos, se forma e se desenvolve pela linguagem em suas diversas manifestações verbais, não verbais e multimodais: palavras, contraditórios, afirmações, suposições, silêncios, imagens, gestos e expressões.

Durante o processo de ensinar e aprender, diferentes vozes moldam os sujeitos – vozes de múltiplos outros que contribuíram e ainda contribuem para o seu processo de subjetivação – e se colocam à escuta dos indivíduos a quem se dirigem. A partir das escutas são organizadas respostas possíveis, conforme as condições oferecidas por cada contexto comunicativo. Parte dessas respostas pode ser planejada, em razão da natureza intencional da didática. Contudo, é no espaço relacional estabelecido a cada ato enunciativo que os sentidos são construídos e os significados compartilhados se consolidam. Portanto, os processos de significação que emergem das práticas sociais refletem a essência semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humanas, evidenciando que somos, simultaneamente, produtos e produtores da cultura. A relação entre ensino e aprendizagem é parte desse processo, sendo moldada pelas ações e interações de sujeitos – professores e alunos –, os quais se encontram sempre em transformação nesse contexto.

Quando o professor se reconhece em constante transformação, abre espaço para abandonar práticas de ensino e aprendizagem que desconsideravam o contexto do que era ensinado. Assim, ao adotar a perspectiva dos multiletramentos, o docente amplia sua capacidade de ouvir novas vozes, indo além da sua própria. Sobre isso, Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015, p. 841) afirmam:

A prática do professor como discurso deve ser um elo na cadeia do processo de ensino e aprendizagem. É preciso que a voz do aluno tenha lugar em sala de aula, que ele se posicione. Além disso, a docência como singularidade deve pretender dar conta de levar os alunos à abstração, ao mundo da cultura, para que eles também, a partir da vida concreta, consigam elaborar suas próprias explicações, suas próprias teorias a respeito do mundo que os cerca.

Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015) declaram que o educador deve tomar para si a responsabilidade por sua atuação. Cada professor é singular e, por isso, deve participar ativamente do processo educativo, sendo capaz de definir metas e prioridades, além de identificar as verdadeiras necessidades dos alunos. Os autores avaliam a falta de conexão e o distanciamento do ensino quanto às situações reais enfrentadas pelos alunos, o que representa desafios significativos que precisam ser superados por meio de abordagens pedagógicas verdadeiramente engajadas. É essencial ir além da visão tradicional da educação científica, que prioriza a formação instrumental, em detrimento de outras áreas formativas cruciais, como atitudes, valores e interações.

Catarino, Barbosa-Lima e Queiroz (2015) apontam que a valorização de uma abordagem dialogal no ambiente escolar revela que o professor participa de um processo dinâmico e dialético entre a ação (realidade cotidiana) e a reflexão (contexto cultural), analisando

criticamente sua própria atuação. Assim, a interação entre teoria e prática se manifesta em suas falas sobre a sala de aula. O reconhecimento do papel de professor é um processo intrincado e repleto de desafios. Logo, o educador surge como um profissional que navega por essas complexidades: a luta contra a hegemonia, ao acreditar em uma educação que transcende a mera transferência de informações (abordagem curricular tradicional/mecanicista), abrangendo várias dimensões do aluno como ser humano, um ser em constante diálogo que se forma em conjunto; a tensão de uma identidade multifacetada (hibridismo como maneira de aprimorar o conhecimento) – um professor que atua na interface do ambiente escolar.

É fundamental a percepção de que, a fim de que o professor esteja preparado para a atuação supramencionada, ele precisa ter uma formação adequada. Sobre isso, Deconto e Ostermann (2023) estudaram justamente a formação de professores à luz do pensamento bakhtiniano, como mostraremos a seguir.

Os autores afirmam que, ao iniciar o curso de formação, o estudante de licenciatura traz consigo diversas ideias sobre como ensinar, como ocorre a aprendizagem, como realizar avaliações, o que constitui a ciência, entre outros aspectos. Esse conjunto de ideias pode ter um impacto significativo no processo de formação, mas também pode, inclusive, se tornar um fator negativo, uma vez que resulta de experiências repetidas e é adquirido de maneira não reflexiva, sendo percebido como algo natural e evidente, o que se chama de ‘senso comum’, escapando à crítica e se transformando em um verdadeiro obstáculo.

Os autores explicam que essas ideias, típicas da ideologia cotidiana, entrarão em conflito direto com as concepções acadêmicas sobre os mesmos assuntos, que são mais aceitas, estabilizadas e validadas pelos pesquisadores ao longo do processo de formação. Portanto, compreendemos que o educador responsável pela formação desempenha um papel crucial nesse contexto, pois cabe a ele promover a reflexão crítica e o processo de desconstrução e (re)construção das concepções em conflito. Embora a ideologia cotidiana possa se apresentar como um empecilho na formação, Deconto e Ostermann (2023) sugerem que, ao se considerar a formação ambiental, sua contestação não se revela tão problemática, pois, apesar de sua forte naturalidade, carece de estabilidade e consistência, resultado de uma origem mais acidental. Provavelmente, essa fraqueza se deve, como indicado na reflexão do Círculo, ao fato de representar um nível inferior de ideologia cotidiana. Assim, é fundamental que o formador identifique as concepções comuns sobre a docência trazidas pelos alunos, analise-as e avalie seu grau de estabilidade e consistência para que possa discuti-las de forma adequada. Nesse processo, a forma como os discursos do formador serão apresentados fará uma grande diferença na obtenção das aprendizagens desejadas, podendo se configurar, segundo a perspectiva

bakhtiniana, como autoritários ou persuadidos internamente, aspectos a serem abordados posteriormente, na seção ferente à análise de dados da pesquisa.

4.3 O tom valorativo e a ação pedagógica

Para entender o tom valorativo na prática pedagógica, assumimos que todo professor, ao falar em sala de aula, produz sentidos e ideologias. Oliveira e Francelino (2018) afirmam que o indivíduo, em suas interações sociais e comunicativas, expressa diferentes, e até opostas, visões em relação aos outros e ao mundo. Nesse contexto, a língua e o texto ocupam um espaço fundamental, pois as palavras se evidenciam repletas de significados imbuídos em diversos conteúdos ideológicos. Assim, a tensão dialética surge como uma característica central do signo linguístico, abrigando simultaneamente valores que geram interpretações variadas, inclusive contraditórias, ao refletirem de maneira polêmica sobre o objeto da fala e o sujeito em seu contexto socioideológico. Portanto, é nesse processo de interação que se formam as relações dialógicas, permitindo-nos perceber os variados tons emocionais e volitivos nos enunciados.

Diante desse contexto, o professor pode explorar o conceito de tom valorativo em suas aulas, possibilitando espaços nos quais os alunos tenham voz, dentro dos tradicionais espaços silenciadores da escola. Tradicionalmente, nas escolas, é a voz do docente que centraliza os processos de ensino e aprendizagem. Em uma educação ética, a voz do aluno precisa ser ouvida e legitimada; seus valores e sentidos produzidos importam.

Oliveira e Francelino (2018) explicam que, nesse intercâmbio de expressões, o discurso se configura sempre em relação a outro, de tal modo que todos eles possuem um caráter argumentativo, visto que, em maior ou menor grau, estão envolvidos em uma polêmica, seja contestando, apoiando ou sustentando uma determinada posição, funcionando como uma resposta a outros enunciados, agindo como uma fagulha que gera concordâncias e discordâncias nas trocas verbais.

Conforme já apresentado, o conceito de “ato responsável” de Bakhtin (2006) está relacionado à ética da ação humana no processo de comunicação. Para o autor, cada ato – discursivo, verbal ou não – carrega uma responsabilidade em relação ao outro e ao contexto em que ocorre. Isso significa que a linguagem nunca é neutra ou isolada; ao contrário, está sempre envolvida em uma relação dialógica com outros discursos, sendo inevitavelmente impregnada de valores sociais, éticos e ideológicos. O ato de falar implica em uma responsabilidade tanto pelo que é dito quanto pelo possível impacto sobre o ouvinte, dentro de uma teia de interações sociais.

Dessa forma, quando associamos o conceito de “ato responsável” com o “tom valorativo”, percebemos que todo enunciado carrega, além de seu conteúdo explícito, uma carga emocional, ética e ideológica. O tom valorativo, segundo indicado por Oliveira e Francelino (2018), é uma expressão dos valores do falante, refletidos na escolha de palavras, no ritmo da fala e na intenção comunicativa. Esse tom, imbuído de significados variados, influencia as interpretações do ouvinte e revela a postura do sujeito frente ao mundo e às outras vozes com as quais dialoga.

Aplicar o conceito de ato responsável e tom valorativo nesta pesquisa significa reconhecer que o professor, ao ensinar, não apenas constrói conhecimentos de maneira neutra. O discurso docente sempre estará permeado de valores, intencionalidades e visões de mundo que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a sala de aula não é apenas um espaço de troca de conteúdos, mas um lugar onde diferentes discursos – do professor e dos alunos – se encontram, gerando polêmicas, concordâncias e discordâncias, sendo parte de uma dinâmica viva e complexa. Esses atos comunicativos têm consequências éticas, pois moldam as relações interpessoais e as visões de mundo construídas dentro do ambiente escolar, um processo sempre mediado pela pluralidade de experiências e perspectivas presentes. O professor, embora tenha a possibilidade de optar por tons alienadores ou emancipatórios, exerce esse poder em interação constante com os outros sujeitos, cujas vozes e interpretações também configuram o ambiente escolar.

Nesse cenário, ao trazer o tom valorativo e o ato responsável para o ensino, o professor pode criar um espaço dialógico no qual as vozes dos alunos são legitimadas. Em vez de centralizar o processo de ensino, o docente passa a valorizar as diferentes perspectivas dos alunos, permitindo que eles expressem suas visões de mundo e dialoguem com as do professor. Nesse processo, abrimos espaço para uma educação mais ética, em que o aluno não apenas recebe as informações, mas é ouvido e considerado em sua singularidade, e na qual seus próprios atos de fala também carregam responsabilidade e valores.

Na prática pedagógica, isso implica em reconhecer que cada interação na sala de aula é um ato responsável e produz sentido. O professor deve ser consciente de que seu discurso não apenas potencializa acesso ao conteúdo, mas também discute sobre o comportamento e os valores dos alunos. Ao mesmo tempo, ele deve incentivá-los a assumirem responsabilidade por suas próprias falas e interpretações, encorajando o diálogo e a reflexão crítica. Assim, a escola deixa de ser um espaço meramente transmissivo e autoritário para se tornar um local de formação ética, no qual o diálogo entre diferentes vozes e perspectivas é central para o processo de aprendizagem.

Compreendemos que os métodos de ensino e aprendizado estão intrinsecamente ligados a uma relação de alteridade, na qual os papéis de professor e aluno se formam nessa interação de limites, em uma construção interdependente. O que esses indivíduos expressam, realizam e entendem, assim como seu lugar único no mundo e o espaço distinto do outro, além do contexto do evento que os une, são perspectivas essenciais para refletir sobre assuntos educacionais e, em especial, sobre o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa.

5 A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A Pedagogia dos Multiletramentos representa uma abordagem contemporânea para compreender e ensinar a linguagem e as interações, em um mundo cada vez mais marcado pela diversidade sociocultural e pela presença das tecnologias digitais. Diferentemente das práticas tradicionais de leitura e escrita, que focam principalmente nos textos impressos, os Multiletramentos reconhecem que vivemos em uma sociedade multimodal, na qual imagens, sons, gestos e interações digitais desempenham papéis cruciais na construção de significados. Como afirmam Rojo e Moura (2019, p. 26), “as novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – que, por seu turno, ampliaram a multisssemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos”.

Nesta seção exploraremos o conceito de Multiletramentos, enfatizando como as práticas de leitura e escrita se expandiram para incluir novas formas de comunicação e produção de sentidos. Também discutiremos o impacto das tecnologias digitais na educação e como elas exigem novas competências dos indivíduos para navegar por diferentes linguagens e meios. Ao abordar os Multiletramentos, consideramos as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que moldam as formas de aprender, ensinar e interagir no século XXI, refletindo acerca das implicações pedagógicas para uma educação mais inclusiva e diversificada.

“A (r)evolução das tecnologias e das mídias, no último século, é contínua, rápida e tem determinado mudanças acentuadas no consumo e na recepção/produção das linguagens e dos discursos” (Rojo e Moura, 2019, p. 36). Nesse contexto, a Pedagogia dos Multiletramentos surge como uma resposta à necessidade de adaptação educacional a essas novas realidades comunicativas e culturais.

Mafra e Barros (2023) pontuam que a Pedagogia dos Multiletramentos apresenta uma visão abrangente do potencial de realização, ou seja, dos propósitos educacionais, além de estabelecer uma conexão única com o contexto histórico-social, visando formar pessoas que serão capazes de resolver desafios, aplicar diferentes formas de pensamento, mais atentas em um ambiente complexo e sujeito a mudanças frequentes, que assumirão riscos de maneira inovadora e criativa, colaborativamente.

Segundo os mesmos autores, essa discussão nasce em 1996, por meio de um manifesto conhecido em inglês como “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”, traduzido para o português como “Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”. Esse manifesto foi criado por um grupo de pesquisa formado por pesquisadores de diferentes

nacionalidades chamado “The New London Group” (NLG). O grupo fazia pesquisa em linguagem e educação linguística. Eram dez autores deste texto, educadores experientes, que se encontraram durante uma semana, em setembro de 1994, na cidade de New London, New Hampshire, nos Estados Unidos, e que tinham como objetivo pensar e debater esta pedagogia. Mafra e Barros (2023) argumentam que, mesmo após 25 anos de estudo sobre os Letramentos, ainda enfrentamos mudanças linguísticas, educacionais, sociais, territoriais e tecnológicas que levam à discussão do multiculturalismo e da multimodalidade, como destacado pelo New London Group. O multiculturalismo visa o reconhecimento mútuo entre culturas para enriquecimento, já a multimodalidade ressalta a singularidade de cada modo de significação, indo além da diversidade na linguagem escrita, isto é, a articulação de muitas linguagens ou semioses. Na teoria dos Multiletramentos, identificamos sete modos de significação: escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral. “A multimodalidade é a teoria de como esses modos de significado estão interconectados em nossas práticas de representação e comunicação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181). Diante disso, torna-se essencial problematizar a inclusão desses fenômenos no ensino, pois a educação deve considerar as diversidades, exigindo uma abordagem plural que leve em conta as linguagens e culturas presentes. Nesse contexto, a Pedagogia dos Multiletramentos busca integrar trabalho, cidadania e vida cotidiana, priorizando a autoexpressão e participação com diferentes habilidades de comunicação para a construção de sentidos.

Faremos, a partir de agora, uma análise do manifesto supracitado. Nele, Cazden et al. (2021) afirmam que, se pudéssemos resumir de forma genérica o propósito da Pedagogia (PL), poderíamos dizer que sua principal função é garantir que todos os alunos se beneficiem do processo de aprendizagem, permitindo-lhes participar ativamente da sociedade, da economia e da comunidade. Os autores defendem que uma abordagem pedagógica centrada nos Letramentos desempenha um papel crucial nessa missão. Eles explicam que, tradicionalmente, as práticas de ensino têm se concentrado no domínio da leitura e da escrita das formas formais das línguas nacionais, padronizadas e oficiais. No entanto, eles buscaram expandir essa compreensão, considerando a diversidade cultural e linguística de nossas sociedades globalizadas, bem como a multiplicidade de textos e linguagens em circulação. Além disso, reconhecem a importância de incorporar as diferentes formas de comunicação emergentes das tecnologias da informação e multimídia. Assim, defendem que promover a competência na compreensão e no uso dessas formas textuais é essencial para uma participação plena na sociedade atual, em que a diversidade cultural e a proliferação de mídias exercem um papel significativo.

Cazden et al. (2021) abordam duas questões principais no manifesto. Primeiramente, a crescente variedade e combinação de formas de construção de significado importantes, que envolvem não apenas o textual, mas também o visual, o sonoro, o espacial, o comportamental, e assim por diante. Esse aspecto os autores consideram particularmente relevante nas mídias de massa, multimídia e na hipermídia eletrônica. Apesar de podermos manter um certo nível de desconfiança em relação às visões futuristas da ficção científica sobre um próximo cenário em que todos serão consumidores virtuais, é inegável que as novas formas de comunicação estão alterando a nossa utilização da linguagem. Talvez para os autores, na década de 1990 do século XX, as infovias fossem ficção científica, mas certamente não são atualmente, o que torna o texto dos autores ainda mais atual. Para eles, com a rápida evolução das tecnologias de produção de significado, não existia um conjunto único de padrões ou competências englobando os propósitos da alfabetização, por mais que tentemos ensiná-los.

Em segundo lugar, os autores optaram por adotar o termo “multialfabetização” para destacar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. Eles argumentam que lidar com diferenças linguísticas e culturais tornou-se um aspecto central de nossas vidas pessoais, profissionais e cívicas. Tanto a cidadania eficaz quanto o trabalho produtivo agora demandam interações efetivas utilizando diversos idiomas, diferentes variantes e padrões de comunicação que ultrapassam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais com frequência crescente. A diversidade subcultural também abarca uma ampla gama de registros especializados e variações situacionais na linguagem, sejam elas técnicas, esportivas ou relacionadas a grupos de interesse e filiação, considerando que uma das realidades mais marcantes de nossa era é a crescente proximidade entre diversidade cultural e linguística.

Nesse contexto, Cazden et al. (2021) discutem que, no momento de interagir com a diversidade, é importante que os professores e os estudantes se percebam como agentes envolvidos na transformação da sociedade, como indivíduos que estão constantemente aprendendo e que têm a capacidade de moldar futuros sociais.

Dessa forma, a base do manifesto é, de acordo com Cazden et al. (2021), as mudanças sociais que afetam tanto nossa vida profissional quanto pública e privada. A questão central do manifesto é: como essas mudanças impactam a educação em Letramento? Para responder a essa pergunta, eles consideram necessário compreender o conceito de design, que nos faz refletir sobre nossas heranças culturais e a maneira como construímos significados. Como designers de sentidos, influenciemos os futuros sociais – no trabalho, na esfera pública e na comunidade.

Essa é a base de uma pedagogia de acesso, conforme denominam os autores. Nela se garante o acesso ao capital simbólico com um valor genuíno nas realidades emergentes da nossa

época. Essa abordagem pedagógica não consiste em substituir as subjetividades existentes pela linguagem da cultura dominante. Os antigos conceitos de “acesso” e “mobilidade” são alicerces para modelos pedagógicos que consideram culturas e idiomas diferentes dos predominantes como um déficit. Entretanto, na realidade atual, ainda há déficits reais, como a falta de acesso ao poder social, à riqueza e aos símbolos de reconhecimento. A função da Pedagogia (PL) é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que conceda acesso sem que as pessoas precisem abdicar ou deixar para trás suas diversas subjetividades. Essa deve ser a base de uma nova norma, conforme o posicionamento dos autores.

Ainda segundo Cazden et al (2021), a transformação das instituições de ensino e da alfabetização escolar é, ao mesmo tempo, um assunto amplo e específico, uma parte crucial de um projeto social mais amplo. Contudo, há um limite para o alcance das escolas sozinhas. A grande questão é: o que será considerado sucesso no futuro próximo, um mundo que pode ser concebido e atingido? A pergunta mais específica é: como podemos gradualmente transformar os resultados educacionais alcançáveis e adequados? Como podemos complementar o que as escolas já proporcionam? Não podemos recriar o mundo por meio da educação escolar, mas podemos promover uma visão através da pedagogia que estabelece, em nível micro, um conjunto transformador de relações e possibilidades de futuros sociais, uma visão que é experimentada nas escolas. Isso pode incluir atividades como simular relações de trabalho com colaboração, comprometimento e engajamento criativo; utilizar a escola como espaço para acesso e aprendizado de mídia de massa; resgatar o espaço público da cidadania escolar para diferentes comunidades e discursos e criar comunidades de aprendizes diversificadas que respeitem a autonomia dos estilos de vida.

5.1 Letramento e o mundo digital

O cenário de mudanças sociais, culturais e tecnológicas envolvendo a contemporaneidade implica em uma demanda por diferentes formas de interagir entre os grupos. Nesse contexto, se abordamos uma amplitude de formas de comunicação, necessitamos também de uma escola pronta para desenvolver uma educação que abarque essa complexidade e diversidade no que tange às possibilidades de expressões da linguagem, seja através de textos, áudio, recursos visuais e outras vias comunicativas, superando, assim, práticas tradicionais.

Rojó e Moura (2019, p. 24), ao abordarem a multiplicidade de modos de comunicação que envolve o Letramento, afirmam que o:

[...] “letramento,” embutido no conceito de multiletramentos abre cada vez mais espaço ao conceito de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando, neste caso, o sufixo (multi-). Sem dúvidas, ver assim o letramento e a linguagem descortina toda uma série de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados.

De acordo com Barbosa, Araújo e Aragão (2016), a expressão Multiletramentos remete às transformações sociais e culturais decorrentes da globalização e do avanço cada vez maior das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Nesse contexto, surge a necessidade de novas habilidades de leitura e de escrita, que vão além, não se limitando apenas às questões linguísticas, e sim abrangendo a proficiência e a capacidade de realizar diversas competências e habilidades, participando mais ativamente dos cenários sociais, políticos e culturais.

Além disso, Rojo e Moura (2012, p. 23) destacam que os estudos sobre Multiletramentos apontam algumas características fundamentais:

[...] (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Corrêa e Dias (2016) esclarecem que, naquela época, o GNL argumentava que as mudanças na vida pessoal, pública e profissional dos indivíduos estavam impactando as culturas e formas de comunicação. O manifesto defendia que a escola deveria abraçar a diversidade de textos multimodais devido à influência das tecnologias no dia a dia e à presença de culturas diversas nas salas de aula de um mundo globalizado, muitas vezes marcado pela intolerância. Para os pesquisadores, a falta de abordagem da diversidade cultural em sala de aula contribuía para o aumento da violência e para a falta de perspectivas futuras por parte dos jovens.

Mencionando ainda a proposta do GNL, Corrêa e Dias (2016) ressaltam que o grupo aborda as diversidades culturais em um cenário de globalização, com a presença de idiomas e culturas americanas, europeias, árabes, indianas, africanas, asiáticas e outras, todas coexistindo no ambiente escolar. No contexto brasileiro, as diversidades culturais são mais regionais, pois essas disparidades podem estar relacionadas à etnia/raça (negros, brancos, mestiços, além de indivíduos de outras origens), gênero (orientação sexual), classes sociais, comunidades (digitais, religiosas, locais, regionais, rurais, urbanas) e diferenças físicas ou cognitivas. Assim, conforme os autores, vale destacar que a cultura é resultado da criação humana (costumes, ideias, crenças, leis, conhecimentos, entre outros) e cada pessoa tem sua própria forma de pensar, agir e se expressar, com sua cultura própria, o que gera uma gama de diversidades

culturais. Portanto, diversas culturas em áreas distintas da vida social ou nos discursos (escolar, científico, artístico, jornalístico, político, publicitário e do dia a dia, por exemplo) terão práticas e textos circulantes em gêneros diferenciados.

Dentro das possibilidades de Multiletramentos, Barbosa et al. (2016) destacam o Letramento digital, afirmando ser inegável que os progressos na tecnologia da informação e da comunicação causaram impactos significativos em nossa sociedade em diversas áreas, como a individual, coletiva, cultural e educacional. Entretanto, no que diz respeito à educação, mesmo com muitas discussões sobre o assunto, acredita-se que ainda há muito a percorrer para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz devido ao uso dessas tecnologias. Também destacam o letramento visual, considerando que, assim como o letramento digital envolve a capacidade dos usuários de utilizar as tecnologias digitais de maneira eficaz para a comunicação nas práticas sociais, culturais e educacionais, o letramento visual está diretamente relacionado ao entendimento da informação visual não apenas como um adorno da informação verbal, mas como um elemento semiótico que agrega sentido ao texto. Finalmente, enfatizam a relevância do letramento crítico, em um processo que permita ao leitor identificar as decisões e pontos de vista expostos em um texto por um determinado autor e saber interpretar os discursos subjacentes sobre poder, gênero e questões sociais, políticas e culturais nas imagens textuais.

No que tange aos aspectos tecnológicos envolvendo o Multiletramento, Monteiro (2020) versa sobre como a tecnologia tem desempenhado um papel crucial nessas mudanças, permitindo, em um curto espaço de tempo, a emergência de novas formas de comunicação, principalmente no âmbito digital. Uma das principais mudanças está na transferência do destaque da linguagem verbal escrita, que por muito tempo teve papel central, para uma maior relevância da linguagem visual. Conforme ressalta a autora, apesar de educadores e pesquisadores reconhecerem a combinação cada vez maior entre linguagem verbal e não verbal em nossa sociedade atual, acreditamos que ainda há uma lacuna significativa a ser preenchida em relação a isso, principalmente no âmbito escolar.

Dias (2012) discorre sobre como as novas tecnologias, em especial as plataformas digitais, proporcionam ao indivíduo contemporâneo a possibilidade de ter uma voz global poderosa, que facilite a interação e colaboração entre pessoas de diferentes partes do mundo por meio de diferentes formas de linguagem – seja verbal, visual, gestual, sonora ou espacial. A sociedade passou por transformações significativas devido a essas tecnologias e, por isso, novas habilidades de leitura e escrita são essenciais. Não é o bastante comunicar-se apenas por meio da linguagem escrita. É necessário também estar preparado para utilizar outros meios de comunicação e desenvolver uma consciência crítica em relação ao conteúdo consumido. Além

disso, é fundamental possuir competências digitais, principalmente na internet, para construir e compartilhar conhecimento. A interação com pessoas de diferentes origens geográficas e culturais agora faz parte do dia a dia, graças ao ambiente virtual.

É nesse contexto que Corrêa e Dias (2016) destacam a relevância de se promover a alfabetização digital das crianças desde cedo em um país que ostenta uma das eleições menos fraudulentas do mundo, baseando-se em um sistema eletrônico. Formamos cidadãos que necessitam realizar transações bancárias pela internet ou em caixas eletrônicos, visto que os bancos operam em horários limitados e a insegurança não permite carregar grandes quantias em dinheiro vivo. É uma nova geração, que acompanha de perto pelos meios virtuais os movimentos políticos e sociais em um país em constante evolução. A tecnologia se tornou o meio pelo qual o cidadão se mantém informado atualmente. Necessário mesmo é garantir acesso a todos em primeiro lugar. No entanto, segundo os autores, um grande desafio da educação contemporânea também é garantir que essas ferramentas tecnológicas contribuam efetivamente para a qualidade da educação.

Para Oliveira e Szundy (2014), pensar em métodos educacionais adaptados aos dias atuais está intrinsecamente ligado à análise do desenvolvimento inicial e contínuo de educadores, já que, sem mudanças na maneira de pensar e agir desses profissionais, as práticas de ensino tradicionais permanecerão as únicas aceitas nas instituições de ensino, ampliando a separação entre a educação e a realidade e reforçando processos de exclusão e marginalização social. Ainda conforme as autoras, em um cenário no qual a evolução tecnológica permite a mistura de linguagens e culturas em processos elaborados de (re)interpretação de significados, torna-se cada vez mais essencial que os educadores atuem como intérpretes dos discursos capazes de envolver os estudantes em atividades de análise e (re)construção de significados baseados nos Multiletramentos, ou seja, na conexão entre diferentes formas de linguagem e diversas culturas. Essa conexão implica em relações constantes entre as práticas de Letramentos e as experiências do cotidiano, em processos de criação de significados éticos.

Para Rojo (2012), os Multiletramentos são reconhecidos por serem interativos e, além disso, colaborativos; são, portanto, relevantes por desafiar e infringirem as hierarquias de poder estabelecidas, especialmente as relações de propriedade (dos equipamentos, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); serem diversificados, limítrofes, mestiços (em termos de linguagens, formas, mídias e culturas). Ainda de acordo com Rojo (2012), os Multiletramentos utilizam a abordagem interativa e colaborativa, isto é, incentivam a produção de vídeos, ferramentas, textos, designs etc. de maneira não apenas unidirecional, mas interativa e colaborativa, rompendo assim com a ideia de propriedade de ideias.

Considerando a diversidade de pontos de vista característica do ambiente acadêmico, Monteiro (2020) reforça ser comum que variadas análises se concentrem na interação entre diferentes linguagens nos mecanismos de comunicação entre indivíduos. No entanto, existe um acordo geral de que as ferramentas visuais, ao se conectarem com a linguagem oral e escrita, colaboram para a formação de um significado completo e amplo. Conforme a autora, assim como acontece com todo sistema aberto, o intrincado processo comunicativo humano se aprofunda de maneira natural ao longo do tempo: enquanto certos elementos perdem sua importância ou passam a operar de maneira diferente, novos elementos se juntam, resultando em um contínuo processo de auto-organização que promove constante renovação e crescimento.

Liberali (2022), ao realizar uma leitura vygotskiana sobre o Multiletramento, afirma que, nessa perspectiva, o ensino é estruturado e compartilhado com base nas necessidades, interesses e questões sócio-histórico-culturais dos estudantes. O aprendizado tem início na investigação concreta/contextualizada, avançando em direção aos conceitos gerais/abstratos/científicos. Isso implica que o planejamento das atividades educativas deve considerar as experiências vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano. Ao revisitar essas atividades e os conceitos do cotidiano neles experimentados, os estudantes constroem a base para estabelecer conexões entre sua vivência e os conceitos científicos que por sua vez formam as bases das propostas curriculares oficialmente estabelecidas para seu processo de ensino. Assim, a vida prática orienta o processo de ensino-aprendizagem e permite a formação ativa dos sujeitos.

Nessas práticas realizadas pelos indivíduos, eles buscam atingir uma finalidade que nasceu de uma carência e se transformou em um desejo. Liberali (2020) salienta que essas práticas se desenvolvem no âmbito de um conjunto de pessoas que compartilham valores, normas e maneiras específicas de agir que devem ser levadas em conta para sua realização. Além disso, os sujeitos necessitam de ferramentas (materiais e simbólicas) para participar dessas práticas. Em uma abordagem pedagógica, a partir da vivência dos sujeitos e de suas experiências diárias, os conhecimentos de diversas áreas, bem como as formas de agir, sentir, ser, saber e experimentar determinadas práticas, são vistos como recursos simbólicos/instrumentos que os indivíduos precisam adquirir para participar das práticas sociais.

Assim, considerando os cenários das práticas sociais, Dias (2012) afirma que as ações multiletradas têm, pois, sua origem e influência nas mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line. Acima de tudo,

precisa interpretar textos multimodais e perceber suas lacunas, silêncios e tendenciosidade, ou seja, desenvolver seu letramento crítico. Cabe salientar que todo e qualquer texto é produzido sob o ponto de vista de quem o cria e dos interesses sociais, econômicos e culturais que representa. Textos não são neutros e são sempre fontes de poder (Dias, 2012).

5.2 Multiletramentos e ensino: aplicações e práticas

Silva, Bonilla e Florêncio (2020) apontam ser evidente que grande parte das instituições públicas de ensino apenas adotou a tecnologia em seu espaço físico, sem utilizá-la de forma eficaz para melhorar seus processos e abordagens, mantendo-se estagnada em seus métodos, padrões e sistemas de avaliação. Isso limita significativamente sua capacidade de motivar os jovens e de se engajar em questões sociais e na geração de conhecimento, impactando de forma direta sua função fundamental de incorporar as tecnologias atuais na formação de indivíduos e na mudança social.

Conforme estudos de Koch (2009) e Marcuschi (2009, 2010), os jovens que muitas vezes mostram resistência à leitura, interpretação e produção de textos na escola demonstram o oposto nas redes sociais: eles criam, leem, interpretam, compartilham e comentam postagens regularmente, sem perceber que estão, de fato, produzindo textos. Nesse sentido, a escola acaba não aproveitando a tecnologia para melhorar a aprendizagem, mantendo-se à parte do que está ocorrendo na sociedade. Segundo os estudos supramencionados, a tecnologia a serviço da informação/comunicação é uma realidade dinâmica que faz parte do nosso dia a dia e que ainda está longe de atingir seu potencial máximo. Ignorar esse recurso é também se afastar das interações sociais, uma vez que a conectividade digital se tornou essencial para a participação plena na sociedade. No entanto, é importante destacar que, embora a tecnologia tenha avançado consideravelmente, o acesso a ela ainda não é universal. Muitos indivíduos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e econômica, ainda enfrentam barreiras significativas, como a falta de infraestrutura, acesso à internet de qualidade e dispositivos adequados. Isso cria uma divisão digital que, por sua vez, impede uma parte significativa da população de usufruir dos benefícios das tecnologias de comunicação e informação, restringindo seu potencial de inclusão social e educacional.

Os multiletramentos se destacam especialmente nas hipermídias devido à variedade de linguagens, à interatividade, ao movimento e aos processos colaborativos. Nesse sentido, é relevante que as escolas adotem as práticas de multiletramentos, promovendo a produção de conhecimento e cultura tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Com a internet, os

dispositivos móveis e a crescente preocupação governamental quanto ao acesso à rede, a escola tem um papel crucial em nossa sociedade vigente.

Portanto, segundo Silva, Bonilla e Florêncio (2020), é essencial que as tecnologias sejam integradas como parte da vida humana e indispensável a ela, e dentro das escolas, a fim de evitar uma luta contra a dominação que envolva um novo tipo de analfabetismo, ainda mais cruel do que antes, pois divide as pessoas através do conhecimento, influenciado puramente pelo poder econômico.

Maso (2017) aponta que o ensino e a aprendizagem sob a perspectiva dos multiletramentos são caracterizados pela interação proporcionada pelas novas formas de textos e habilidades de leitura e escrita, bem como pela presença de novos usuários, o que requer que eles sejam incluídos no sistema educacional para promover o avanço tecnológico desses usuários. Segundo a autora, o letramento vai além da capacidade de entender os sistemas de linguagem e tecnologias.

Para Maso (2017), as habilidades de leitura e escrita continuam sendo fundamentais em uma sociedade letrada, como requisito para a interação e participação do sujeito nas atividades sociais. A autora evidencia que a novidade está na interpretação e organização dos discursos presentes na tela do computador. Argumenta que as condições de produção e a mudança no suporte dos textos demandam o desenvolvimento de um novo sistema de convenções específico para essa tecnologia. Conforme a autora, o leitor, cada vez mais competente, deve ser capaz de lidar com diversos gêneros textuais, de modo a não se sentir totalmente desconfortável ao se deparar com novas formas de textualidade ou suporte. Ela ressalta que o letramento, além de envolver a experiência com materiais de leitura, também deve permitir que o leitor deduza e explore o que é familiar e reconhecível em cada gênero ou suporte de texto, podendo então manipulá-lo de forma segura, sem medo.

Kleiman (2008), por sua vez, destaca a importância de novas perspectivas em relação ao letramento, que exploram os limites e potenciais dos conhecimentos sobre linguagem, culminando na proposta de um princípio orientador dos currículos tanto na universidade, nos cursos de formação de professores quanto na escola, nas aulas de leitura e escrita de textos variados: o elemento central do currículo e do ensino deveria ser a prática social, e não construções teóricas formais, sejam elas textuais, enunciativas ou discursivas.

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS - UM OLHAR DOCENTE SOBRE OS MULTILETRAMENTOS

Essa seção tem como foco fazer a análise dos questionários aplicados aos docentes que atuam nas 49 escolas de Ensino Médio da SEE/MG, pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu. A pesquisa foi realizada entre os dias 25 de junho e 28 de agosto de 2024. Obtivemos sessenta e três docentes participantes. A análise será feita com base no pensamento de Bakhtin (2014), especialmente nos conceitos de ato responsável e tom valorativo.

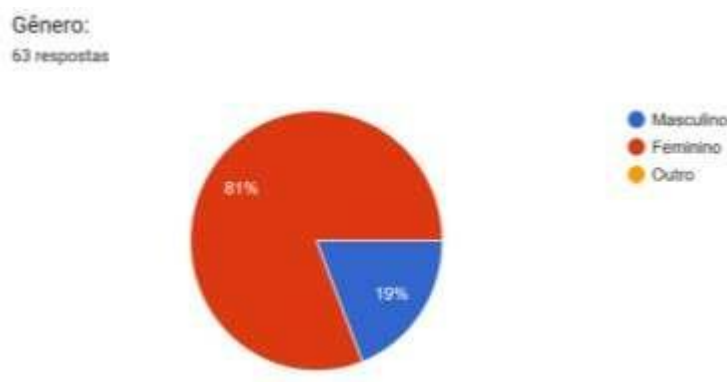
O questionário foi constituído por questões fechadas e discursivas. Ele foi elaborado utilizando-se o Google Forms e encaminhado aos professores que lecionam a disciplina Língua Portuguesa nas turmas de 1º ano do Ensino Médio. Tal encaminhamento se deu através de contato online, via email institucional das unidades de ensino, corpo administrativo e professores das escolas, bem como pela Diretoria Educacional da SRE Manhuaçu, via grupo de whatsapp com os gestores.

6.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Iniciamos com o questionário de perfil, e as perguntas iniciais possuem o propósito de caracterizar os participantes da pesquisa. O primeiro questionamento foi, na verdade, uma declaração: “Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e que aceito participar voluntariamente deste estudo”. Todos aceitaram participar da pesquisa.

A segunda pergunta referia-se ao gênero dos participantes. Vejamos então as respostas:

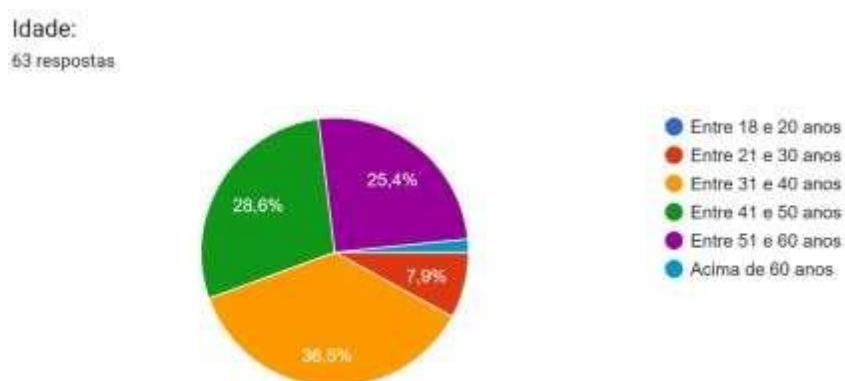
Gráfico 1 - Gênero dos participantes



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Conforme podemos observar, a maior parte dos participantes eram mulheres. Por sua vez, no Gráfico 3 a seguir temos a idade dos participantes.

Gráfico 2 - Idade dos participantes



Fonte: dados da pesquisa (2024).

O perfil etário dos participantes é bastante diversificado. A maioria dos professores se concentra entre os 31 e 50 anos, totalizando 65,1% do grupo. Isso revela que a amostra tem predominância de adultos em fase de maturidade profissional e pessoal. Faixas mais jovens (18-30 anos) e pessoas acima de 60 anos têm uma menor representatividade.

Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, a Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu é composta por 18 municípios, todos dos quais tivemos partícipes. Abaixo, apresentamos o número de participantes por município:

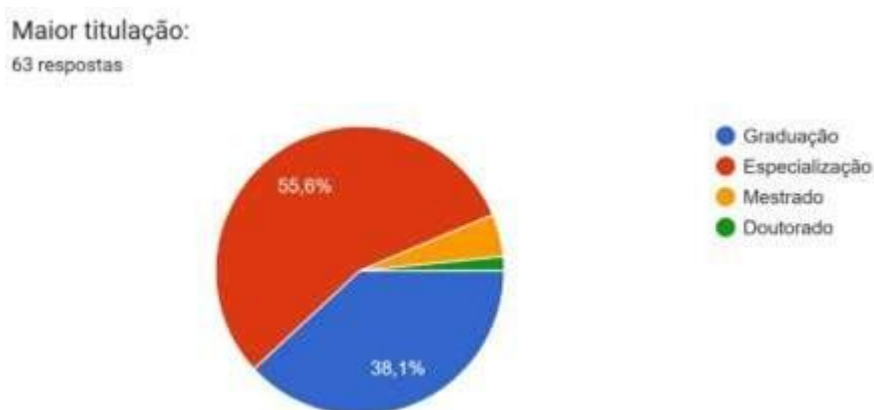
Figura 2 - Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu

CIDADE	Fa	Fr %
MANHUAÇU	24	38,10
SÃO JOÃO DO MANHUAÇU	4	6,35
MATIPÓ	2	3,17
SANTA MARGARIDA	2	3,17
CAPUTIRA	2	3,17
LUISBURGO	2	3,17
REDUTO	1	1,59
ALTO JEQUITIBÁ	2	3,17
MANHUMIRIM	3	4,76
MARTINS SOARES	1	1,59
DURANDÊ	2	3,17
LAJINHA	1	1,59
CHALÊ	2	3,17
CONCEIÇÃO DE IPANEMA	2	3,17
SÃO JOSÉ DO MANTIMENTO	2	3,17
SIMONÉSIA	4	6,35
SANTANA DO MANHUAÇU	2	3,17
MUTUM	5	7,94
TOTAL	63	100,00
*Fa: Frequência absoluta		
*Fr: Frequência relativa		

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Ao proceder a análise da frequência absoluta/frequência real, vê-se que há participantes dos 18 municípios da região. A cidade com maior atuação profissional dos participantes é Manhuaçu, em seguida Mutum, o município mais distante da sede da superintendência. A próxima informação que buscamos se referia à formação acadêmica dos docentes. Sobre isso, temos o seguinte cenário:

Gráfico 3 - Formação acadêmica dos docentes

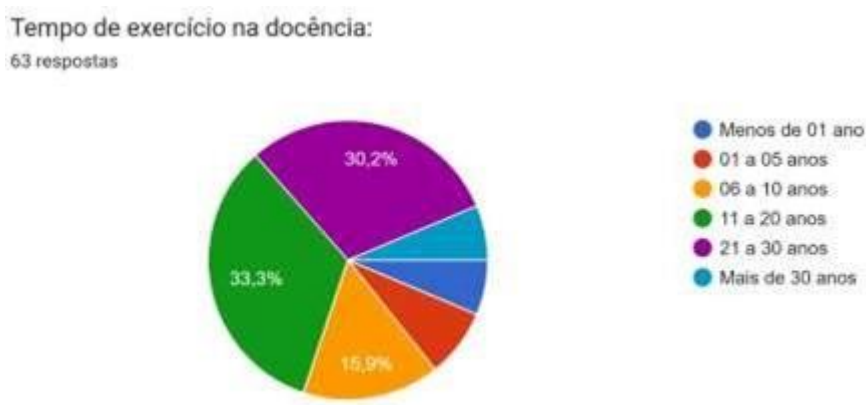


Fonte: dados da pesquisa (2024).

Todos são profissionais com ensino superior, conforme exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Procedendo com a análise dos dados, percebe-se que 55,6% tem Especialização – a maioria dos respondentes tem um nível de pós-graduação *lato sensu*, indicando uma busca por aperfeiçoamento profissional além da graduação; 38,1% tem apenas Graduação – um percentual significativo de professores ainda não avançou para a pós-graduação, o que indica desafios no acesso à formação continuada. Uma pequena parcela tem mestrado – representa um grupo reduzido de profissionais que buscaram aprofundamento acadêmico *stricto sensu*. O doutorado aparece com um percentual ainda menor, indicando que poucos professores atingiram o nível mais alto de formação acadêmica. O baixo número de mestres e doutores sugere desafios de acessibilidade à programas de pós-graduação *stricto sensu* para profissionais da rede.

A próxima pergunta se refere ao tempo de exercício na docência. Essas foram as respostas obtidas:

Gráfico 4 - Tempo de exercício na docência



Fonte: dados da pesquisa (2024).

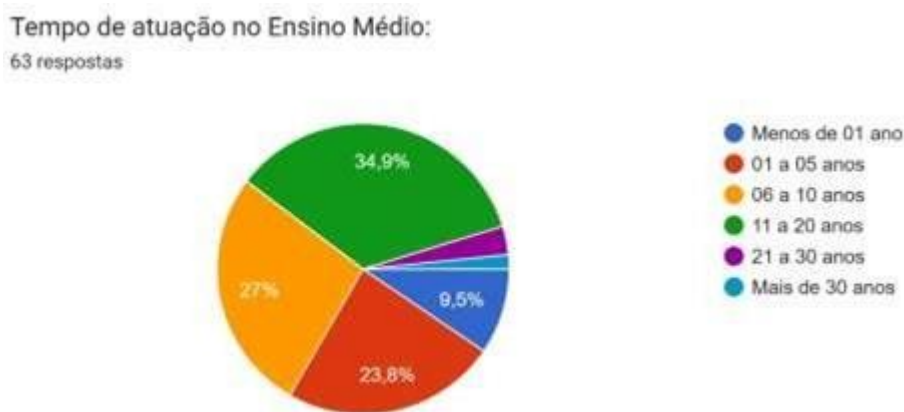
A maior parcela dos respondentes tem entre 11 e 20 anos de experiência (33,3%), o que aponta uma predominância de professores com carreira consolidada. Professores com 21 a 30 anos de experiência representam 30,2%, reforçando a ideia de um corpo docente experiente. Professores com 6 a 10 anos de experiência constituem 15,9%, sugerindo um número significativo de docentes em estágio intermediário de carreira. Os professores com 1 a 5 anos de experiência aparecem em menor proporção. Aqueles com menos de 1 ano de docência e os com mais de 30 anos de experiência são as menores parcelas, sinalizando uma baixa entrada de novos professores e uma pequena presença de profissionais veteranos.

Os dados revelam um corpo docente predominantemente experiente, com maior concentração entre 11 e 30 anos de atuação. A baixa porcentagem de professores iniciantes

indica desafios na renovação do quadro docente, enquanto a pequena representatividade de professores com mais de 30 anos pode ser atribuída a aposentadorias.

Avaliamos, portanto, que a maior parte dos participantes tem amplo tempo de experiência docente. Ainda, é relevante para esta pesquisa saber quanto tempo o participante tem como docente no Ensino Médio, para que possamos compreender a experiência nessa etapa da Educação Básica:

Gráfico 5 - Tempo de atuação no Ensino Médio



Fonte: dados da pesquisa (2024).

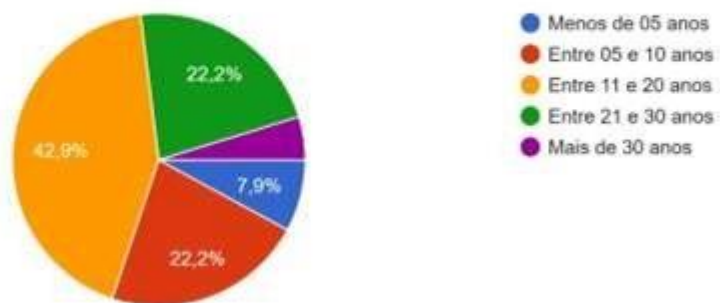
A maior porcentagem de docentes (34,9%) possui de 11 a 20 anos de experiência no Ensino Médio, indicando uma predominância de profissionais com carreira consolidada nesse nível de ensino. Em segundo maior grupo, temos professores com 6 a 10 anos de experiência, que representam 27%, o que aponta uma presença significativa de docentes em fase intermediária de atuação. Em seguida, temos aqueles com 1 a 5 anos de experiência, correspondente a 23,8%, indicando um número considerável de profissionais mais recentes na docência do Ensino Médio. Temos ainda docentes com menos de 1 ano de experiência, que representam 9,5%, indicando uma menor entrada de novos professores nesse segmento. Os que têm 21 a 30 anos de atuação são minoria. A pesquisa aponta ainda que a presença de professores com mais de 30 anos é muito reduzida.

Ao proceder a análise dos dados, vê-se que a maioria dos professores do Ensino Médio tem entre 6 e 20 anos de experiência, mostrando um equilíbrio entre docentes experientes e intermediários. Novamente, avaliamos que os participantes têm, em sua maioria, vasta experiência. Nesse contexto, também interrogamos há quanto tempo cada participante era formado em Letras e obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico 6 - Há quanto tempo finalizou a licenciatura/graduação

Há quantos anos finalizou sua licenciatura / graduação ou complementação pedagógica em Letras?

63 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2024).

O gráfico acima apresenta a distribuição do tempo desde a finalização da licenciatura, graduação ou complementação pedagógica em Letras. Mais uma vez, observamos que a maior parte dos professores tem pelo menos 5 anos de formação. Vemos, a partir dos dados, que: 42,9% concluíram a formação entre 11 e 20 anos, o que indica que a maioria dos profissionais já tem uma experiência consolidada na área. Professores que se formaram há entre 5 e 10 anos e entre 21 e 30 anos aparecem empatados, com 22,2% cada, demonstrando uma distribuição equilibrada entre profissionais em fase intermediária de carreira e aqueles com mais tempo de formação. Apenas 7,9% dos professores concluíram a formação há menos de 5 anos. O grupo com mais de 30 anos de formação tem uma representatividade ainda menor, sugerindo que poucos docentes dessa categoria permanecem na ativa.

A maioria dos docentes tem entre 11 e 20 anos de formação, o que aponta para um corpo docente experiente. Há uma presença significativa de professores com mais tempo de formação (21 a 30 anos), mas uma renovação mais lenta, já que apenas 7,9% se formaram recentemente. Acerca da baixa quantidade de profissionais com mais de 30 anos de formação, entendemos que tal dado pode estar relacionado às aposentadorias por tempo de trabalho e contribuição previdenciária.

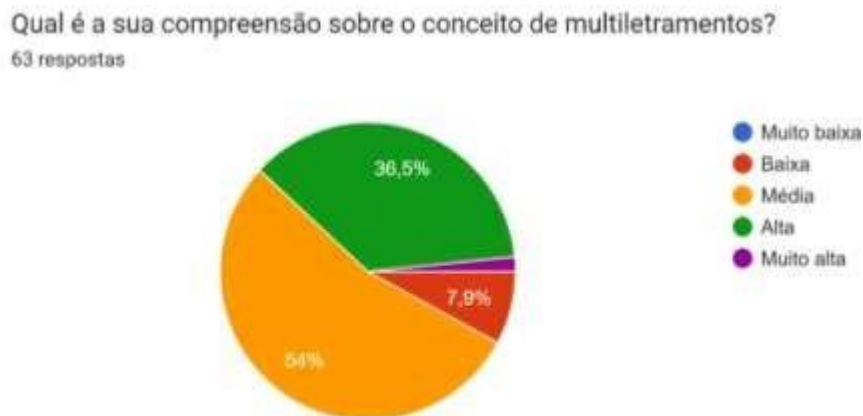
6.2 Análise com referência ao objeto de pesquisa

Nesta seção serão analisadas as respostas dos professores com referência ao nosso objetivo de pesquisa, que se trata da Pedagogia dos Multiletramentos. Na segunda parte do

questionário havia questões fechadas e discursivas.

A primeira pergunta foi: qual é a sua compreensão sobre o conceito de letramentos?

Gráfico 7 - Compreensão sobre o conceito de multiletramentos



Fonte: dados da pesquisa (2024).

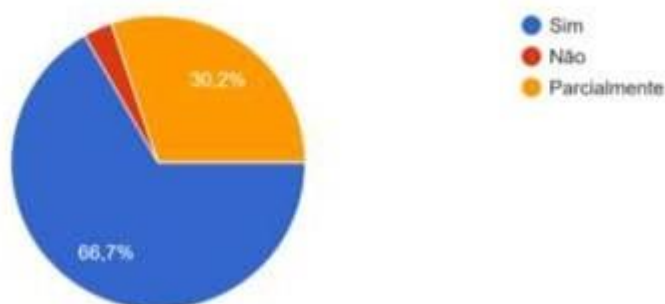
Nenhum participante, conforme podemos observar, afirma não conhecer o conceito. A maioria dos respondentes, 54%, acredita ter um nível mediano de compreensão sobre o conceito de multiletramentos. Um número significativo de participantes, 36%, se sente confiante em seu conhecimento sobre a temática; já uma pequena parcela, 7,9%, indica ter pouco conhecimento sobre multiletramentos. Apenas um pequeno grupo, 1,6%, afirma ter um domínio aprofundado do conceito. Com relação à opção “muito baixa”, nenhuma resposta foi registrada nessa categoria.

Os dados indicam que, embora uma parte significativa dos respondentes tenha um conhecimento razoável sobre multiletramentos (média e alta compreensão somam cerca de 90,5%), ainda há um grupo que não se sente seguro sobre o conceito. Pode-se considerar que, apesar da relevância dos multiletramentos no contexto educacional, há a necessidade de mais investimentos em formação continuada e aprofundamento teórico para que os professores se sintam mais preparados para a aplicabilidade eficaz em suas práticas pedagógicas.

Adiante, fora perguntado se há a incorporação dos multiletramentos para desenvolver habilidades de leitura com os alunos. Vejamos o consolidado através do gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Incorpora multiletramentos na prática pedagógica

Em sua prática pedagógica você incorpora os multiletramentos para desenvolver habilidades de leitura com seus alunos?
63 respostas



Fonte: dados da pesquisa (2024).

Embora a maior parte dos participantes tenha dito que incorporam o uso, ainda tivemos algumas respostas negativas. A maioria dos professores, 66%, afirmou que incorpora os multiletramentos em sua prática pedagógica. Isso indica uma tendência positiva na adoção dessa prática no cotidiano escolar. Um número significativo de professores, 30,2%, utiliza os multiletramentos de forma limitada, o que mostra que há desafios na implementação. Apenas uma pequena parcela de professores, 3,2%, afirmou não incorporar os multiletramentos. Vê-se, a partir dos dados, que a maioria reconhece sua importância na educação.

O alto percentual de docentes que afirmaram utilizar os multiletramentos reflete um reconhecimento da importância dessas práticas para o desenvolvimento da leitura dos alunos. No entanto, a porcentagem daqueles que utilizam de forma parcial indica algumas barreiras no percurso dos docentes, como a ausência e/ou resistência à formação, falta de materiais e, ainda, tempo para explorar plenamente essas abordagens.

A próxima pergunta era aberta e questionava: como a prática com os multiletramentos pode ser aprimorada?

Faremos agora a análise das respostas com base no discurso de Bakhtin, ou seja, percebendo que os participantes são sujeitos históricos e que atribuem sentido conforme constroem seus discursos. Para isso, analisamos padrões e tendências e organizamos o quadro a seguir:

Quadro 1 - Padrões e categorias de respostas da incorporação dos multiletramentos nas práticas pedagógicas

Categorias	Descrição	Exemplos de respostas
Dinamicidade e Variedade	Uso de práticas variadas e dinâmicas para engajar os alunos e desenvolver habilidades de leitura.	“Com aulas mais dinâmicas”, “Desenvolvendo práticas diferenciadas de incentivo à leitura”, “Utilizando as ferramentas necessárias para o bom aprendizado dos estudantes”.
Interdisciplinaridade	Integração de multiletramentos com diferentes disciplinas para enriquecer o aprendizado.	“Pode ser aprimorada através de uma prática interdisciplinar com educação física e artes”, “O letramento perpassa todas as disciplinas”.
Uso de Mídias e Tecnologias Digitais	Inclusão de recursos digitais e plataformas modernas para diversificar a prática pedagógica.	“Utilizar Diferentes Mídias, Trabalhar com Textos Digitais”, “Integrando recursos digitais, como blogs, podcasts e vídeos às aulas”.
Acesso e Recursos	Disponibilidade e acesso a materiais e recursos diversos para apoiar a prática pedagógica.	“Com mais materiais pedagógicos nas escolas”, “Através do melhoramento de acesso à internet nas escolas”.
Formação e Capacitação	Necessidade de formação contínua e capacitação dos professores para aprimorar suas práticas.	“Por meio de cursos”, “Fazendo capacitações”, “Através de formação”.
Diversificação de Gêneros Textuais	Exploração e uso de diferentes tipos de textos e gêneros para promover a leitura crítica e interpretação.	“Leitura de variados gêneros e tipos textuais - foco: interpretação”, “Textos diversificados, uso de tecnologias”.
Motivação e Engajamento	Implementação de estratégias para motivar os alunos e promover o hábito da leitura.	“Desenvolvendo práticas diferenciadas de incentivo à leitura”, “Atividades motivadoras para o hábito de ler e conversas sobre a leitura”.
Práticas Ativas e Experienciais	Utilização de metodologias ativas e experiências práticas para aprofundar o aprendizado dos alunos.	“Metodologia Ativa”, “Estimular pesquisas, oferecer diferentes gêneros textuais”, “Trabalhando vários tipos de comunicação como escrita, oral, visual”.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Conforme indicamos na introdução, um dos nossos objetivos de pesquisa era avaliar as percepções dos professores em relação aos Multiletramentos. As respostas mostram que os professores se preocupam com o tema e estão envolvidos na implementação. Para realizar análise desses discursos com base na teoria de Mikhail Bakhtin (2006) usando as respostas dos professores, é essencial considerar como diferentes discursos se interagem e se relacionam dentro do contexto educacional. Tais discursos, como já analisamos no perfil, são de professores de Língua Portuguesa que atuam no 1º ano do Ensino Médio.

Contudo, essa categoria não é homogênea. Bakhtin (2006) enfatiza a coexistência de múltiplos discursos dentro de um texto. Por exemplo, algumas respostas refletem professores diretamente engajados com práticas inovadoras, enquanto outras ecoam preocupações sobre a falta de recursos ou formação profissional.

Além disso, é importante analisar como essas respostas dialogam com outros discursos educacionais. Os enunciados produzidos dialogam com desafios da própria prática docente, como a necessidade de mais recursos pedagógicos, que vão além quadro e giz e que possibilitem o uso de tecnologias digitais. Bakhtin (2006) argumenta que os discursos não são neutros, mas estão carregados de ideologias e valores que moldam a forma como os discursos são produzidos e interpretados. Portanto, vemos enunciados de docentes que se mostram como estratégias de resistência e questionamentos ao educacional.

A pergunta seguinte foi: quais estratégias você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais/discursivos em sala de aula? Vejamos os padrões e tendências de respostas no quadro a seguir:

Quadro 2 - Categorias da pergunta: quais estratégias você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais/discursivos em sala de aula?

(Continua)

Categorias	Descrição	Exemplos de resposta
Diversidade de Gêneros Textuais	Uso de diferentes tipos e formatos de textos para enriquecer a experiência de leitura e escrita dos alunos.	“Textos de ficção, não ficção, poesia, biografias, contos de fadas, histórias em quadrinhos, podcasts”, “Exploração de gêneros textuais diversos em material escrito”.
Uso de Tecnologias e Mídias Digitais	Inclusão de ferramentas digitais e mídias modernas para engajar os alunos e diversificar o aprendizado.	“Uso das tecnologias para chegar até os alunos”, “Exploração de textos multissemióticos”, “Divulgação e leitura em/com ferramentas digitais”.
Atividades Dinâmicas e Interativas	Implementação de atividades variadas para estimular o interesse e a participação dos alunos.	“Recital de poema”, “Trabalhos de apreciação e análise de música, texto teatral”, “Dinâmicas, jogos, apresentações em data-show”.

Quadro 2 – Categorias da pergunta: quais estratégias você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais/discursivos em sala de aula?

(Conclusão)

Categorias	Descrição	Exemplos de resposta
Produção e Análise Textual	Envolvimento dos alunos na produção e análise de diferentes tipos de textos para desenvolver habilidades críticas.	“Produção textual, Debates e discussões”, “Trabalhos em grupo, visando a interação e a monitoria”, “Leitura e Análise de Textos Diversificados”.
Integração com Outras Disciplinas	Conexão dos gêneros textuais com conteúdos de outras disciplinas para uma abordagem interdisciplinar.	“Projetos interdisciplinares”, “Atividades escritas e orais sobre a intencionalidade do texto”, “Estímulo à leitura crítica”.
Exploração de Gêneros no Contexto Cultural	Análise de textos que refletem diferentes culturas e contextos linguísticos.	“Explorando Diversidade Cultural e Linguística”, “Fornecendo materiais de diferentes culturas e em diferentes variações linguísticas”.
Leitura Crítica e Reflexiva	Fomento à leitura crítica e reflexiva sobre os textos e a informação encontrada.	“Desenvolvendo Habilidades Críticas”, “Discussão sobre credibilidade, viés e a importância de fontes confiáveis”, “Leitura reflexiva”.
Envolvimento com Recursos Visuais e Audiovisuais	Utilização de recursos visuais e audiovisuais para complementar a leitura e análise dos textos.	“Análise/ filmes/documentários”, “Leitura de imagens”, “Material impresso e vídeos”.
Formação e Desenvolvimento Profissional	Participação em cursos e capacitações para melhorar a prática pedagógica em relação à diversidade textual.	“Capacitações”, “Estudos e pesquisas sobre a prática”.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Para Bakhtin (2006), os sujeitos produzem enunciados a partir do lugar de onde falam. Aqui, temos participantes de pesquisa falando da sua experiência docente. O discurso é uma expressão linguística que está ligada ao ambiente social em que é produzido. Isso significa que as ideias presentes em um discurso são influenciadas diretamente pelo cenário político e social do autor. Além de analisar o texto em si, a Análise do Discurso busca compreender o contexto em que a estrutura discursiva é construída. Por isso que os léxicos escolhidos pelos docentes são sempre direcionados diretamente à prática pedagógica e falam de recursos, metodologias e práticas pedagógicas já consolidadas.

As respostas a seguir, de um dos docentes, mostra um ato responsável: “Explorando Diversidade Cultural e Linguística”, “Fornecendo materiais de diferentes culturas e em diferentes variações linguísticas”, porque, na perspectiva de Geraldi (2021), a qual versa sobre

alteridade, o posicionamento do professor, entendido como um ato discursivo, não se resume a uma simples escolha de métodos ou estratégias de ensino, mas constitui uma ação formativa que molda a subjetividade do aluno e estabelece uma relação com a alteridade.

A próxima questão selecionada para análise foi: você promove a análise crítica de textos multimodais com seus alunos? De que maneira?

Os resultados foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 3 - Categorias da pergunta: você promove a análise crítica de textos multimodais com seus alunos? De que maneira?

Categorias	Respostas selecionadas
Debate e Discussão Oral	Sim. Debate. Sim. As discussões e debates na sala de aula- textos e intertextos. Por meio de aulas interativas e debates. Promovendo a reflexão, análise e a discussão conjunta desses textos.
Rodas de Conversa	Sim. Através de rodas de conversa. Sim. A partir de debates, apresentação, interpretação escrita. Roda de conversa, debates sobre diferentes conteúdos de diferentes plataformas.
Leitura Crítica	Por meio da leitura crítica do texto, com leitura individualizada e em grupo. Sim. Fazendo a abordagem de descrição e compreensão da leitura que acontece durante um evento comunicativo. Leitura, interpretação, inferências.
Análise Escrita e Produção Textual	Sim. Análise escrita e oral, Interpretação, Produção textual, Recriação através de paráfrases e paródias. Sim. Propondo estudo em grupo e troca de experiências de leitura.
Trabalhos em Grupo e Atividades Interativas	Sim. Através de atividades de análise de gêneros textuais que tenham tal característica. Sim. Atividades em grupo. Leitura, grupos de estudos.
Exploração do Conhecimento Prévio	Sim. Procuro buscar o conhecimento de mundo dos alunos sobre o assunto. Sondando os conhecimentos prévios dos alunos. Por meio de análise de exemplos, trazendo perguntas para o cotidiano do aluno.
Análise de Elementos Multimodais	Identificando e destacando os elementos que aparecem no texto. Sim. A partir das escolhas de imagem e vocabulário, comparando abordagens do mesmo assunto.
Metodologia de Ensino Investigativa	Fazemos a leitura e crio um ambiente investigativo. Sim. Deixando que os alunos se tornem protagonistas. Sim. Debates e mesa redonda. Monitoria.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Conforme podemos verificar, um dos professores fala de debate. Geraldi (2021) discute justamente como o professor precisa do outro e sua prática apenas se consolida com o aluno. Para o autor, em cada gesto há um projeto de futuro que ele compartilha com o aluno.

Vejamos a próxima pergunta: como você integra as tecnologias digitais e os recursos multimídia no ensino de língua portuguesa visando promover os multiletramentos?

Quadro 4 - Integração das tecnologias digitais e os recursos multimídia

Categorias	Respostas selecionadas
Uso de Vídeos, Filmes e Música	Vídeo aula, quiz, música, filmes e etc. Por meio de filmes, livros que foram encenados etc. Exibição de filmes e produções audiovisuais.
Ferramentas e Recursos Digitais	Utilizando as tecnologias para trazer textos atuais; vídeos sobre os assuntos; jogos. Utilizando sites de pesquisas, vídeos e textos variados. Uso de data show e ou TV para apresentar e realizar a apreciação crítica dos mais variados gêneros.
Pesquisas e Estudos Online	Promovendo pesquisas de gêneros que abordem linguagem mista para apresentação e discussão do tema em sala de aula. Através de pesquisas, do estímulo à leitura em blogs e diferentes suportes de leitura online. Pesquisa e estudo por mídias digitais.
Gamificação e Ferramentas Interativas	Gamificação: Aplicar elementos de jogos no ensino, usando plataformas como Quizlet, Wordwall. Fazendo uso de jogos interativos, vídeos, filmes, músicas.
Aulas Interativas e Expositivas	Aulas expositivas/vídeos/análises. Tentando ao máximo utilizar nas aulas os recursos tecnológicos. Aulão na data show, tv, aula invertida.
Integração com Smartphones e Computadores	Às vezes usamos o celular em sala. O smartphone (quando possível) é uma ferramenta muito útil nesta prática. Com o uso do laboratório de informática, pesquisas no celular.
Produção e Análise de Conteúdo Multimídia	Ferramentas de Edição e Produção de Conteúdo: Criação de vídeos, podcasts ou infográficos utilizando ferramentas como Canva. Utilizando o celular para a produção de vidrotextos e playlists. Trabalhando com exibição e análise de diferentes vídeos e imagens e leitura de textos digitais.
Desenvolvimento de Habilidades Digitais	As ferramentas digitais ajudam os alunos a desenvolverem habilidades digitais práticas que podem ser aplicadas nas tarefas do cotidiano. Propondo aos alunos reflexões, utilizando da tecnologia e os recursos na busca de informações.
Atividades relacionadas ao cotidiano	Trazendo propostas que estejam interligadas ao cotidiano dos alunos e que sejam relevantes à cada ano a serem aplicadas. Os alunos gostam muito de conversar sobre temas da atualidade, notícias, usando o celular para pesquisa.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Os enunciados dos docentes mostram uma percepção de multimodalidade apenas ligadas à tecnologia. Essa é uma percepção reducionista, porque há dimensões fora do mundo digital que poderiam ser exploradas, ampliando o repertório cultural dos sujeitos. Contudo, os enunciados se reduzem àquilo que pode ser vivido em sala de aula. A percepção da escola como a única arquitetura possível para a educação formal provoca essas construções reducionistas.

A próxima pergunta foi a seguinte: e como você tenta superar esses desafios? Algumas respostas foram absolutamente vagas, sem problematizações que fossem relevantes para a presente pesquisa. Por outro lado, há respostas que refletem contradições dos processos. Iniciamos avaliando a resposta do P1¹:

¹ Como se trata de uma pesquisa anônima, vamos chamar os professores de P + um número.

P1: Há muitos desafios, como Sobrecarga de Trabalho: Incorporar multiletramentos exige planejamento adicional e desenvolvimento de novos materiais. Desigualdade de Acesso à Tecnologia: Nem todos os alunos têm acesso a dispositivos eletrônicos e internet de qualidade em casa, o que pode dificultar a participação em atividades que dependem desses recursos; Falta de formação: algumas tecnologias, alguns recursos, ainda não domino de forma eficaz.

Em Bakhtin (2014), é por meio do enunciado que aquele que fala define suas ideologias. Para o autor, é nos contextos específicos (bem como em outros elementos simbólicos) que se manifesta o ambiente ideológico no qual circulam os princípios éticos, as influências religiosas e intelectuais, as formas de conhecimento e as ideias políticas e filosóficas que, representando a harmonização historicamente viável, em um determinado momento, entre as formas de exploração econômica e os processos de controle político e social, garantem, ainda que não eliminem a diversidade e a contradição das forças em conflito sob a influência de movimentos contrários e convergentes, um mínimo de estabilidade e consenso necessários para manter a liderança e exercer o domínio. A formação desse centro fundamental de conceitos e interpretações está intimamente ligada a mudanças específicas que ocorreram nas capacidades de produção, as quais resultaram, nos últimos quarenta ou cinquenta anos, em formas de regulação econômica, política e social que coincidem com redefinições na criação de significados e mensagens em diversas áreas de atuação e na comunicação ideológica.

Portanto, o professor que fala sobre a sobrecarga de trabalho está dialogando dialeticamente com o capitalismo e o próprio estado neoliberal. Trata-se de um discurso contra-hegemônico. Contudo, ele mostra novamente entender que multimodalidade é meramente aprendida por meio da tecnologia.

Agora, vejamos a análise do P2: *“Às vezes ouço reclamações de colegas, por acharem que os alunos estão “agitando” a escola, ou seja, não estão sentados atrás das mesas. E também o desafio da internet ruim, que nem sempre colabora, atrapalhando bastante o rendimento da aula”.*

O enunciado supramencionado revela uma concepção ideológica do docente também contra-hegemônica, porque mostra que a educação vai além de estar disciplinado atrás de uma mesa. Por outro lado, sujeita a multimodalidade a ter internet.

Geraldi (2021) fala na relação com o outro em sala de aula. Esse professor que tem um olhar moral sobre o aluno não constrói essa relação a partir da perspectiva do ato responsável.

A próxima questão foi: como você acredita que os multiletramentos podem preparar os alunos para a participação na sociedade contemporânea?

Vejamos o que disse P3:

P3: Os vários Tipos e Gêneros textuais circulam na sociedade e dessa forma os alunos precisam ter contato com essa diversidade textual que cresce a cada dia. Precisamos trabalhar o contexto de circulação e produção como também outros aspectos como função social dos textos// Produção, análise e interpretação.

Aqui, o professor fala claramente de um lugar pedagógico que dialoga com a BNCC, porque está falando da abordagem dela sobre o ensino de Língua Portuguesa, que é o dos gêneros textuais. Ele usa conceitos típicos da linguística e, ao fazê-lo, se legitima como profissional, mas efetivamente não atende ao que a pergunta investiga, que é a participação na sociedade contemporânea.

De acordo com análise de discurso bakhtiniana, a língua é criada com base no uso que seus falantes (quem fala ou escreve) e ouvintes (quem lê ou escuta) fazem dela em diferentes situações de comunicação, sejam elas cotidianas ou mais formais. O ato de ensinar, aprender e usar a linguagem está diretamente ligado ao indivíduo, que é o agente das interações sociais e o responsável pela estrutura e estilo dos discursos. Esse indivíduo utiliza conhecimentos prévios para elaborar seus discursos. Além disso, o discurso é sempre adaptado pelo falante de acordo com o contexto social, histórico, cultural e ideológico em que está inserido.

Por sua vez, o docente P4 constrói a sua fala em uma perspectiva freiriana: P4: *Cidadãos participativos são aqueles que entendem que o se fala, sobre o que se escreve, são capazes de refletir e mudar o que lê e vê.*

Ele traz a perspectiva da participação como possibilidade de transformação social, apresentando uma abordagem mais progressista de educação. Por outro lado, em uma visão mais conservadora de educação, temos a resposta do P5: *“Entre outras coisas, o domínio dos multiletramentos é o meio de inserção no mercado de trabalho que exige cada vez mais essa competência”*. No seu enunciado, P5 reduz a participação social com a inserção no mundo do trabalho, deixando de apontar que a multimodalidade pode ampliar possibilidades de resistência e rupturas.

Adiante, a pesquisa trouxe a seguinte perspectiva: caso considere necessário, faça considerações adicionais. Foram apenas oito comentários adicionais. Vejamos o interessante comentário do P6:

P6: Diante de uma cobrança cada vez maior pela SEE/MG e com uma condição de trabalho(material) cada vez mais escassa, nós professores estamos sofrendo para podermos acompanhar as novas metodologias. Precisamos ter capacitações que nos permitam adquirir conhecimento.

O enunciado aqui é de denúncia. Ele declara que as multimodalidades são novas

metodologias e que é difícil incorporá-las na prática pedagógica. Na perspectiva de Bakhtin (1997), essas análises mostram que a prática docente, ao ser entendida como um ato responsivo e responsável, é inseparável das condições sociais, históricas e ideológicas em que se realiza. Esse professor, em sua narrativa, não apenas descreve suas ações, mas revela a complexidade do ato ético que permeia cada escolha pedagógica. Ao denunciar as cobranças, ele também realiza um trabalho de resistência.

Bakhtin (2006) traz o conceito de tom valorativo, fundamental para apreender os sentidos produzidos pelos professores. O autor explora a ideia de “tons valorativos” em seus estudos sobre a linguagem, especialmente em relação ao conceito de dialogismo. Para ele, todo enunciado carrega uma orientação valorativa, que reflete a atitude do falante em relação ao conteúdo de sua fala, bem como em relação aos interlocutores e ao contexto social mais amplo. Esses tons valorativos são manifestações das posições ideológicas, emocionais e sociais do falante, influenciando como o discurso é percebido e interpretado.

O conceito de tom valorativo de Bakhtin (2006) nos importa aqui porque ele nos indica que a linguagem nunca é neutra; está sempre carregada de valores. Essa carga valorativa está presente tanto nas palavras escolhidas quanto na maneira como são articuladas, ou seja, na entonação, na semântica, no ritmo e na ênfase. O tom valorativo, portanto, expressa a postura subjetiva do falante, indicando aprovação, desaprovação, ironia, entusiasmo, entre outras atitudes possíveis.

Portanto, para Bakhtin (2006), os tons valorativos são uma parte fundamental do processo comunicativo, pois revelam as atitudes e as avaliações subjacentes do falante, contribuindo para a construção de significados no diálogo e, no caso em análise, possibilitando compreender como os professores se posicionam diante do uso dos multiletramentos.

Bakhtin (2011, p. 289-290) define o tom valorativo como: “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe.” Em outras palavras, todos os enunciados possuem uma carga ideológica, visto que a imparcialidade da linguagem é apenas uma possibilidade. Assim que proferimos uma palavra, estamos inseridos em um contexto sócio-histórico, socializamos nossas perspectivas, nossas opiniões sobre o assunto, o interlocutor, revelando nosso modo de expressão.

No nosso corpus de análise, é possível analisar alguns tons valorativos críticos à escola e ao sistema educacional. São claramente enunciados com críticas de cunho político, à própria gestão das políticas educacionais brasileiras pelo poder público. Sobre isso, vejamos exemplo

a seguir, cujo enunciado foi produzido quando o docente é perguntado sobre de que forma superar os desafios da implementação dos multiletramentos como prática pedagógica:

P63: Tento equilibrar essa balança por meio de investimento pessoal, como, por exemplo, adquirindo um projetor próprio para utilizar recursos audiovisuais, arcando com os custos de impressões coloridas, e sendo, às vezes, insistente quanto ao uso da biblioteca e da sala de informática, garantindo o acesso dos estudantes a esses espaços. Além disso, e principalmente, investindo na minha formação acadêmica.

O caráter irrepetível de cada ato pedagógico, destacado por Bakhtin (1997), também é evidenciado nas narrativas dos professores. Cada enunciado pedagógico – mesmo que aparentemente repetitivo – carrega em si uma singularidade irreproduzível, marcada pela historicidade do evento de ensino e pelas relações específicas que ali se configuram. Ao relatar episódios específicos de sua prática, os professores demonstram como esses atos concretos são atravessados por uma intencionalidade ética que os coloca como coautores das experiências educacionais. Nesse sentido, o ato pedagógico não pode ser reduzido a uma técnica ou a uma resposta padronizada: ele é, antes, uma manifestação singular de um compromisso ético que reconhece o outro em sua alteridade. Nesse contexto, o compromisso ético é justamente comprar o material com seu próprio dinheiro.

Na análise do tom valorativo aqui, há uma certa ênfase no sacrifício pessoal e na perseverança para garantir que os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade, o que pode também indicar uma crítica implícita à falta de recursos fornecidos em algumas escolas, evidenciando uma postura resiliente e dedicada. O fato dele precisar adquirir recursos com seu próprio dinheiro e insistir no uso de espaços como a biblioteca e a sala de informática evidencia uma crítica implícita à dificuldade ou a negligência da gestão escolar em fornecer os materiais e recursos necessários. Esse tom sublinha uma insatisfação com as condições de trabalho e a frustração com a falta de apoio adequado, colocando em evidência algumas falhas da gestão escolar em atender às necessidades básicas para uma prática pedagógica eficaz.

O enunciado do professor P63 não é único. O professor P24 também é crítico dessa realidade, conforme podemos verificar a seguir, na fala do professor P51:

P51: Há muitos desafios, como Sobrecarga de Trabalho: Incorporar multiletramentos exige planejamento adicional e desenvolvimento de novos materiais; Desigualdade de Acesso à Tecnologia: Nem todos os alunos têm acesso a dispositivos eletrônicos e internet de qualidade em casa, o que pode dificultar a participação em atividades que dependem desses recursos; Falta de formação: algumas tecnologias, alguns recursos, ainda não domino de forma eficaz.

A fala de P51 expressa um tom valorativo de reconhecimento e frustração referente aos desafios envolvendo a incorporação de multiletramentos na prática pedagógica. O professor menciona três obstáculos principais: sobrecarga de trabalho, desigualdade de acesso à tecnologia e falta de formação. Esse tom reflete uma postura de conscientização sobre as dificuldades estruturais e pessoais, sugerindo uma percepção das limitações que impedem a implementação eficaz dos multiletramentos. Há uma sensação de pressão e, possivelmente, de impotência diante das barreiras do sistema educacional, como a falta de recursos e a necessidade de desenvolvimento profissional.

Comparando com a fala de P63, percebemos que, enquanto P63 também aborda as dificuldades, o tom ali é mais voltado para a resiliência e a iniciativa pessoal, mesmo diante da falta de apoio institucional. P63 revela um esforço ativo para superar as limitações, inclusive com uma crítica implícita às falhas institucionais, mas o tom é mais voltado para a ação e o comprometimento pessoal. Por outro lado, a fala de P51 tem um tom mais explicitamente de frustração, reconhecimento dos desafios e limitações, com uma ênfase nos obstáculos que parecem estar, em certa medida, fora do controle do professor, como a sobrecarga de trabalho e a desigualdade de acesso à tecnologia. Enquanto P63 responde aos desafios com ação, P51 parece mais focado em reconhecer e lamentar as dificuldades, o que resulta em uma comparação em que P63 tem um tom mais proativo e crítico e P51 um tom mais resignado e consciente das dificuldades estruturais.

Conforme Bakhtin (1997), o caráter responsivo do ato pedagógico se manifesta, assim, na forma como os professores reinterpretem os discursos hegemônicos que atravessam o espaço escolar, como vemos no caso supracitado. Em suas falas, é possível perceber uma dialética entre a conformidade e a resistência, na qual os docentes, ao mesmo tempo em que reconhecem as normatividades curriculares e institucionais, subvertem-nas em atos concretos que buscam atender às singularidades dos alunos. Esse processo remete diretamente à dialogicidade constitutiva da linguagem: o ato pedagógico não é monológico, mas sempre se realiza no entrelaçamento de vozes, marcadas por tensões ideológicas e afetivas.

Pereira e Rodrigues (2014) estudaram o conceito de tom valorativo nas obras do círculo de Bakhtin e colocam a valoração entre a ideologia e a linguagem. É nesse contexto que os autores ensinam que, uma vez estabelecida a ligação essencial entre ideologia e signo/linguagem, percebemos a afirmação da parte valorativa/axiológica dos discursos, não existindo neutralidade neles. As frases, que evidenciam os discursos, sempre carregam uma carga de avaliação e refletem uma posição social, como será detalhado na próxima seção. Portanto, segundo o Círculo, todo enunciado é sempre ideológico – para eles, não há enunciado

não ideológico. E ideológico em dois sentidos: todo enunciado ocorre em um campo de uma das ideologias e sempre expressa uma posição de valorização.

Dessa forma, ainda de acordo com Pereira e Rodrigues (2014), o discurso verbal na vida cotidiana não é autossuficiente, uma vez que surge de uma situação pragmática que mantém uma ligação estreita com essa situação. Nessa perspectiva, os autores propõem que o enunciado não apenas reflete passivamente a situação, mas também a conclui, indo além de ser apenas uma causa externa. O caráter social do enunciado se constitui e se confirma no extraverbal, que é a sua dimensão social, em que a ideologia e a valoração atuam. O discurso formado dentro de uma esfera social específica, refletido pela ideologia e pela valoração, se materializa em enunciados. Portanto, cada enunciado é único, histórica e individualmente concreto, representando uma nova unidade na comunicação discursiva, e também uma postura ativa do sujeito que se enuncia socialmente em uma esfera determinada. A fala do P15 traz um enunciado que nos ajuda a entender essa perspectiva:

P15: Com os colegas tento explicar que trabalho assim porque é a forma que os alunos gostam, é assim que tem dado certo e, que tento me adequar a realidade dos alunos, jovens, de hoje. Mas também tenho alguns colegas professores que partilham da mesma opinião, o que ajuda bastante. Com relação a internet, às vezes uso dados móveis meus, às vezes os próprios alunos compartilham internet privada comigo. E com os aparelhos eletrônicos, como data show, impressora 3 D, apps, os meninos, alunos, me ajudam muito.

A última parte do formulário, conforme já mencionado, constituiu em pedir que os professores fizessem comentários adicionais. Vejamos esse do professor P2:

P2: Diante de uma cobrança cada vez maior pela SEE/MG e com uma condição de trabalho(material) cada vez mais escassa, nós professores estamos sofrendo para podermos acompanhar as novas metodologias. Precisamos ter capacitações que nos permitam adquirir conhecimento.

O tom valorativo aqui é bastante crítico. Conforme já mencionamos, o professor entende que, para trabalhar multiletramentos, o docente precisa ter acesso à tecnologia, uma premissa simplificadora. Embora o ambiente digital seja frutífero para ensinar sobre multiletramentos, há multiletramentos em jornal escrito, em livros literários, dentre outros.

Na perspectiva de Bakhtin (1997), os atos responsivos e responsáveis que constituem as práticas e percepções dos professores não se situam em uma esfera meramente descritiva, mas revelam, em sua base, uma tensão fundamental entre o singular e o universal, característica da ontologia ética delineada pelo autor. A narrativa desse professor indica que sua prática pedagógica é uma arena de confronto entre as múltiplas vozes que o atravessa e a necessidade

de performar atos éticos em situações concretas. Esse movimento não se reduz à execução de uma resposta às demandas externas, mas envolve uma apropriação ativa do enunciado, em que o sujeito-docente é compelido a responsabilizar-se não apenas por aquilo que diz ou faz, mas pelas implicações desse dizer e fazer na dinâmica escolar.

No quadro a seguir trazemos algumas tendências (categorias) de tons valorativos no texto, com falas correspondentes a eles, relacionados à pergunta: como você acredita que os multiletramentos podem preparar os alunos para a participação na sociedade contemporânea?

Quadro 5 - Categorias de tons valorativos na pergunta

Categorias de Tons Valorativos	Exemplos de Falas
Formação Crítica e Cidadã	“Ajudam a formar alunos mais críticos”; “Capacitando-os para serem cidadãos críticos e atuantes.”
Valorização da Diversidade	“Cada um deve ser valorizado dentro de seu nível e capacidade cognitiva”; “A diversidade de texto e assuntos está presente a todo momento.”
Preparação para a Sociedade	“Por meio da conscientização crítica de ser participante da sociedade”; “Preparando-os para posicionar-se com criticidade diante de fatos”; “Preparar os estudantes para transitar pelos espaços e situações do mundo globalizado.”
Ampliação do Conhecimento	“Ao entrar em contato com textos diversos, abre-se o leque do conhecimento”; “Ampliando suas habilidades.”
Domínio de Tecnologias	“Habilidade de usar ferramentas digitais de forma eficaz e crítica”; “No mundo conectado em que vivemos, muitas profissões exigem competências em tecnologia e comunicação digital.”
Capacitação para o Mercado	“Preparação para o Mercado de Trabalho”; “Os multiletramentos fornecem bases para os alunos lerem e escreverem com liberdade e autonomia.”
Autonomia e Liberdade	“Preparar o cidadão para sua livre expressão de liberdade, pensamento reflexivo e pleno exercício da cidadania”; “Formando pessoas críticas, autônomas, capazes de empreender sonhos, desejos e serem felizes.”
Uso social da linguagem	“Levar os alunos a compreender, apreender a importância da comunicação, seus objetivos, sua função e o engajamento.”

Fonte: dados da pesquisa (2024).

De acordo com Volochínov (2013), a influência do status social do público-alvo – pertencimento de classe dos interlocutores, situação econômica, profissão, entre outros – é denominada de orientação social do enunciado. Portanto, impacta nas respostas dos professores o fato de eles estarem respondendo uma pesquisa acadêmica, a ser avaliada em uma universidade.

Volochínov (2013) discute que essa orientação social é uma força ativa e estruturadora dos enunciados. Ou seja, o tom valorativo muda conforme aqueles que escutam. Um enunciado é composto por uma parte verbal (semiótica) e uma não verbal, que está ligada à situação de

interação, ou seja, às condições de produção e circulação do enunciado. No caso em análise, a condição de circulação dos enunciados é a própria pesquisa.

Para esse autor, são as diferentes situações de produção do enunciado que determinam as diferentes interpretações de uma mesma expressão verbal. A parte não verbal é formada pelo contexto espacial e temporal (onde e quando), o contexto temático (sobre o que se fala na enunciação) e o contexto valorativo que corresponde à atitude/valoração dos locutores. É importante destacar que essas dimensões são analisadas separadamente para fins metodológicos, mas estão profundamente interligadas na materialidade dos enunciados reais, já que o enunciado efetivo produzido está ligado à situação de interlocução: espaço-tempo e tema do enunciado, sobre o que falam, quando e em que contexto social da linguagem estão inseridos. Portanto, os participantes da pesquisa falam como professores de educação básica, inseridos na educação básica da Rede Estadual de Minas Gerais e seus enunciados narram uma escola que ainda possui recursos tecnológicos insuficientes que possibilitem ao professor um maior aprimoramento do trabalho com os multiletramentos.

Em Volochínov (2013) não há enunciado sem a dimensão valorativa ou orientação social. No entanto, também não há valoração sem uma expressão material/simbólica. Assim, essa dimensão axiológica/valorativa se manifesta ideologicamente não apenas na situação de interlocução, mas também na concretude material-semiótica dos enunciados. Isso ocorre porque, sem uma materialidade, a enunciação não se concretiza. É na materialidade dos enunciados, na forma de enunciação, entoação, seleção e disposição das palavras ou signos utilizados que a dimensão valorativa se revela. Nesta pesquisa, a materialidade se manifesta na dialética trabalho docente/pesquisa científica, ou seja, é o professor que fala de seu trabalho em uma investigação sobre o trabalho docente.

No quadro a seguir, analisamos as categorias de tons valorativos percebidos quando os professores são questionados sobre: quais estratégias você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais/discursivos em sala de aula?

Quadro 6 - Categorias de tons valorativos sobre: quais estratégias você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais/discursivos em sala de aula

(Continua)

Categorias de Tons Valorativos	Descrição	Exemplos de Falas
Valorização da Diversidade Textual	Enfatiza a importância de expor os alunos a uma ampla variedade de gêneros textuais, promovendo a inclusão de diferentes formas de comunicação e expressão.	“Expondo os alunos a uma grande diversidade de gêneros textuais na sala de aula.”; “Textos de ficção, não ficção, poesia, biografias, contos de fadas, histórias em quadrinhos, podcasts, são diversidade textuais capazes de provocar o pensamento crítico.”
Desenvolvimento do Pensamento Crítico	Foca em estratégias que incentivam os alunos a pensar de forma crítica, avaliar informações e refletir sobre diferentes perspectivas.	“Leitura e debates”; “Desenvolvendo Habilidades Críticas: Ensinando os alunos a avaliar criticamente a informação e os textos que encontram online.”; “Estímulo à leitura crítica, uso de diferentes suportes textuais que suscitem o interesse e a reflexão dos alunos.”
Integração de Tecnologias Digitais	Destaca o uso de ferramentas tecnológicas para engajar os alunos e facilitar a aprendizagem, reconhecendo a relevância das tecnologias no contexto atual.	“Uso das tecnologias para chegar até os alunos, já que hoje para os mesmos, os livros estão ultrapassados.”; “Utilizar ferramentas digitais.”; “Divulgação e leitura em/com ferramentas digitais.”; “Ultimamente as mídias digitais têm sido a ferramenta que mais desperta o Interesse.”
Engajamento e Motivação dos Alunos	Busca envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, tornando as aulas mais interativas e interessantes.	“Proporcionar projetos.”; “Práticas variadas individuais e em grupo para uma melhor absorção do conteúdo.”; “Dinâmicas, jogos, apresentações em data-show e aulas de leitura.”; “Grupos de debates, gêneros discursivos na prática.”
Aprendizagem Colaborativa	Incentiva o trabalho em grupo e a interação entre os alunos para promover uma aprendizagem mais rica e compartilhada.	“Trabalhos em grupos, paródias e paráfrases, intertextualidade.”; “Realização de trabalhos em grupo, visando a interação e a monitoria.”; “Trabalhos cooperativos (em grupos)”;
Conexão com a Realidade e Contexto Social	Relaciona os gêneros textuais ao cotidiano dos alunos e à sua vivência na sociedade, tornando o aprendizado mais relevante e aplicável.	“Proporcionar aos alunos conteúdos que ajudam no convívio social.”; “Utilizando gêneros do cotidiano dos alunos.”; “Levar os alunos a compreender, apreender a importância da comunicação, seus objetivos, sua função e o engajamento.”; “Fazendo dos alunos leitores críticos.”

Quadro 6 – Categorias de tons valorativos sobre: quais estratégias você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais/discursivos em sala de aula

(Conclusão)

Categorias de Tons Valorativos	Descrição	Exemplos de Falas
Fomento da Criatividade e Expressão	Promove atividades que permitem aos alunos expressar-se de maneira criativa através de diferentes gêneros e mídias.	“Produção de podcast, HQs, charges, narrativas, reportagens...”; “A música com interpretação do texto é um método que gosto muito.”; “Atividades escritas e orais, individual e/ou coletiva sobre abordagem, sobre a intencionalidade do texto.”
Uso de Recursos Multimídia e Audiovisuais	Integra diferentes tipos de mídias e recursos visuais para enriquecer a experiência de aprendizagem e atender a diferentes estilos de aprendizagem.	“Slides com os textos e leitura e produção dos diversos gêneros textuais.”; “Uso de recursos audiovisuais, trabalhos em grupos.”; “Recortes, debates, videoaulas, aulas práticas etc.”; “Filmes, playlists; Trabalhos de produção textual integrados com artes.”
Personalização e Diferenciação	Adapta as estratégias de ensino para atender às diversas necessidades e capacidades dos alunos, valorizando cada indivíduo.	“Cada um deve ser valorizado dentro de seu nível e capacidade cognitiva.”; “Várias. Depende da receptividade da turma.”; “Trabalhos de apreciação e análise de música, texto teatral.”; “Atividades variadas.”
Foco nas práticas de linguagem	Dá ênfase tanto à compreensão quanto à criação de diferentes gêneros textuais, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita dos alunos.	“Leitura e produção dos diversos gêneros textuais.”; “Produção textual, debates e discussões.”; “Leitura, interpretação e produção textual.”; “Apresentação e produção dos textos em diversos momentos.”
Integração Interdisciplinar	Combina diferentes disciplinas e áreas de conhecimento para enriquecer a aprendizagem e tornar as conexões mais significativas para os alunos.	“Projetos interdisciplinares.”; “Trabalhos de produção textual integrados com artes.”; “Pesquisa na internet.”
Valorização da Cultura e Linguagem	Reconhece e valoriza as diversas culturas e variações linguísticas presentes na sala de aula, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade.	“Explorando Diversidade Cultural e Linguística.”; “Fornecendo materiais de diferentes culturas e em diferentes variações linguísticas.”; “A diversidade de texto e assuntos estão presentes a todo momento na vida das pessoas.”

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Não existe, por parte dos professores, respostas negativas no sentido de recusa quanto a aplicação dos Multiletramentos. De fato, por se tratar de algo presente na BNCC, trata-se de uma responsabilidade ética do professor dialogar com essa pedagogia. Vejamos como Bakhtin (1997, p. 16) define o chamado ato ético:

Um conteúdo semântico abstraído do ato ético pode ser integrado a uma existência [...] singular, mas, neste caso, não se trata do Ser único em que vivemos e morremos, no qual se realiza nosso ato responsável, mas de uma existência que é fundamentalmente alheia a historicidade da vida. A vida tão somente pode ser concretizada em uma responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só é possível tomar consciência da vida como um evento em processo, e não como de ser enquanto dado. Uma vida que se afastou da responsabilidade não pode possuir uma filosofia: ela seria por princípio fortuita e carente de raízes. Uma representação ou descrição da arquitetura real valorativa, concreta do viver no mundo, não com uma fundamentação analítica a frente, mas com um centro verdadeiramente concreto (espaço-temporal) do qual emergem avaliações, afirmações, atos reais cujos membros constituintes são objetos reais vinculados entre si por meio de relações de um evento concreto.

O conceito de ato ético em Bakhtin (1997) está profundamente relacionado à ideia de que a vida humana é um evento concreto, único e irrepetível, no qual cada ato que realizamos tem uma dimensão ética. Para o autor, o ato ético não é simplesmente uma ação moral genérica, mas algo enraizado na vida real, vinculado à responsabilidade concreta do sujeito que age. Portanto, uma vez que a BNCC demanda do professor que sua prática pedagógica seja baseada nos multiletramentos, as respostas mostram que os professores exercem esse ato ético. Embora haja dificuldades encontradas na escola, marcadas massivamente pela falta de recursos da escola, há uma regularidade discursiva que narra: “eu faço, embora seja muito difícil”.

Bakhtin (1997) argumenta que a vida não pode ser entendida como algo estático ou dado, mas como um processo contínuo de eventos em que cada ação tomada tem implicações éticas. Quando agimos, não estamos apenas seguindo regras morais abstratas, mas estamos envolvidos em um evento único que exige uma resposta responsável. Essa responsabilidade é concreta, ou seja, está ligada às circunstâncias específicas e irrepetíveis da nossa vida. Quando o autor fala de existência fundamentalmente alheia à historicidade da vida, ele se refere à ideia de que uma vida que se desvia dessa responsabilidade concreta se torna superficial, desconectada da realidade viva e histórica do sujeito. Em outras palavras, uma vida que não assume essa responsabilidade ética não pode ser verdadeiramente compreendida ou vivida em sua totalidade, pois falta a ela uma base moral e um enraizamento na realidade concreta. Contudo, para que esse ato seja compreendido como ético por parte do professor, é preciso que ele reconheça, na sua subjetividade, que ter um alinhamento pautado no currículo é um ato ético.

Assim, para Bakhtin (1997), a filosofia da vida é essencialmente uma filosofia moral, pois a vida só pode ser plenamente realizada e compreendida por meio de atos éticos que são conscientes de sua singularidade e responsabilidade. A vida, portanto, é vista como um “evento

em processo”, na qual o ato ético é central, e não como algo fixo ou dado. Esses atos éticos, por sua vez, não são abstrações, mas estão enraizados em um centro verdadeiramente concreto do qual emergem as avaliações e decisões reais que moldam a nossa existência.

Nas falas do Quadro 6, vemos que os professores conscientemente tomam decisões reais de usar os multiletramentos. Dessa forma, o ato ético em Bakhtin (1997) é a expressão mais profunda da responsabilidade do sujeito em relação à sua própria vida e à vida em geral, sendo uma manifestação concreta e irrepetível de sua singularidade e historicidade.

Oliveira e Szundy (2014) discutem que, no pensamento bakhtiniano, a noção de ato responsável é central para a prática educativa, pois implica em uma ética da alteridade que reconhece a inseparabilidade entre o professor e o aluno no processo formativo. Sob essa perspectiva, o professor nunca atua de maneira isolada ou neutra; sua prática pedagógica é intrinsecamente dialógica e constitutiva, participando diretamente da formação do sujeito. Nesse sentido, a responsabilidade docente transcende a mera socialização de conteúdos, configurando-se como um compromisso ético-discursivo que modela a constituição do outro.

Na primeira camada do ato ético, a constituição do sujeito educando ocorre como um fenômeno relacional e ético. Cada ato pedagógico do professor – seja uma orientação, uma fala, ou mesmo um silêncio – carrega uma marca, uma “pegada” formativa que influencia a constituição do aluno enquanto sujeito. Aqui, o ato responsável não é apenas um gesto técnico ou instrucional, mas um ato criador, no qual o professor, consciente ou não, participa diretamente do processo de subjetivação do aluno. A sala de aula, nesse sentido, não é um espaço neutro, mas um território de alteridade, onde o professor, ao agir, posiciona-se como coautor na constituição ética, cognitiva e discursiva do aluno. Assim, o docente, através de suas escolhas didáticas, metodológicas e discursivas, não apenas ensina, mas também “cria” o outro, assumindo, inevitavelmente, uma posição ética que afeta profundamente a formação do sujeito. Por sua vez, a segunda camada refere-se à tomada de consciência dessa responsabilidade constitutiva. Quando o professor compreende que sua prática pedagógica não é apenas instrucional, mas ética e dialógica, ele passa a reconhecer a profundidade de sua implicação na formação do outro. Essa consciência transforma o ato educativo em um gesto deliberado, orientado por uma responsabilidade ética que transcende o currículo formal. Aqui, o professor compreende que suas ações e enunciados, mesmo os mais cotidianos, moldam as possibilidades de inserção do aluno no espaço discursivo. O docente, ao tomar ciência de sua responsabilidade constitutiva, passa a atuar de forma mais intencional, criando oportunidades para que o aluno se reconheça como sujeito de enunciação e participante ativo no processo dialógico da educação.

Oliveira e Szundy (2014) explicam que essa consciência exige que o professor reflita sobre sua posição no espaço pedagógico, reconhecendo que ele pode (e deve) modificar seu lugar discursivo para trazer o aluno à discursividade, promovendo a autonomia e a construção do sujeito enquanto autor de seus próprios enunciados. O ensino, sob essa ótica, não se limita à reprodução de conhecimentos, mas torna-se um ato responsivo, marcado pela dialogicidade, pela escuta ativa e pela abertura ao outro. Assim, a prática educativa deixa de ser uma transmissão unidirecional de saberes e se converte em um espaço ético de criação compartilhada, no qual o professor e o aluno se constituem mutuamente em um processo dialógico contínuo.

Para os autores, a teoria bakhtiniana nos convoca a compreender que o ato educativo, fundamentado no ato responsável, é ao mesmo tempo constitutivo e reflexivo. Ele evidencia que o professor não apenas age sobre o mundo do aluno, mas também contribui diretamente para sua constituição como sujeito ético e discursivo. A tomada de consciência dessa dinâmica implica em um reposicionamento do professor, que assume sua prática pedagógica como um compromisso ético com a formação do sujeito. Nessa perspectiva, a educação transcende a dimensão técnica e curricular, constituindo-se como um ato de responsabilidade formativa, no qual professor e aluno, em sua relação dialógica, transformam-se mutuamente.

Por sua vez, Kramer (2021) afirma que o ato responsável é a consciência de que a posição assumida pelo docente em sua prática pedagógica é, simultaneamente, ética e constitutiva, exige uma tomada de responsabilidade não apenas em relação ao ensino, mas também à formação integral do aluno enquanto sujeito. Nessa dinâmica, o professor se torna coautor da subjetividade de seus alunos, assumindo, de forma consciente, a responsabilidade por sua constituição ética e discursiva. Para a autora, a experiência humana é sempre epistemológica, estética e ética. Faz-se necessário que, a partir desses pressupostos, o professor reflita sobre a sua prática no cotidiano escolar.

Quando os sujeitos professores se marcam ao assumir essa responsabilidade, passam a compreender que suas escolhas pedagógicas, metodológicas e discursivas deixam vestígios formativos. Cada ato é irrepetível — uma orientação, um comentário, ou até mesmo a seleção de um material didático — constitui um gesto ético que influencia o modo como o aluno enxerga a si mesmo, aos outros e ao mundo. Essa marca formativa não é neutra, mas carregada de valores ideológicos e perspectivas que o professor, muitas vezes, imprime inconscientemente. Ao tomar consciência dessa responsabilidade constitutiva, o docente reconhece que sua posição no espaço pedagógico não é estática, mas dinâmica, e que ele possui o poder — e o dever ético — de desenvolver práticas que favoreçam o desenvolvimento crítico

e autônomo do aluno, garantindo sua voz em diversos os momentos em sala de aula.

A maneira como o professor se posiciona pedagogicamente é, portanto, um ato de responsabilidade que extrapola o âmbito técnico do ensino, que também tem valor estético. Cada escolha, desde a abordagem curricular até a interação no ambiente escolar, reflete um posicionamento ético-discursivo que modela a constituição do outro. Nesse sentido, tomar consciência de que “eu sou responsável pela maneira como o outro me vê” implica que o professor deve refletir continuamente sobre como suas ações afetam a formação do aluno. Essa consciência não se limita a um nível teórico, mas demanda uma prática deliberada que incorpore a ética da alteridade em cada gesto pedagógico.

Para Kramer (2021), a mudança tanto de professores quanto de alunos se dá pela coexistência de posições que se chocam em sala de aula e criam possibilidades emancipatórias. Não há mudança com autoridade e linearidade, mas sim com a dúvida e o diálogo.

No contexto dos Multiletramentos, essa reflexão assume uma dimensão ainda mais urgente. Trabalhar multiletramentos significa reconhecer que os alunos vivem em uma multiplicidade semiótica e cultural, que transcende o letramento tradicional centrado apenas no texto verbal. A prática pedagógica, então, precisa dialogar com as vivências e experiências dos alunos, incorporando suas práticas culturais, suas referências midiáticas e suas interações sociais em uma abordagem que valorize a diversidade de modos de significação. O professor, nesse processo, é chamado a atuar como mediador, ampliando as possibilidades de leitura e produção de sentidos dos alunos em múltiplas linguagens.

Faz-se necessário que os professores tomem consciência de sua responsabilidade ao trabalhar os Multiletramentos a partir das vivências dos alunos. Essa prática exige um olhar atento e respeitoso às realidades socioculturais que os estudantes trazem consigo, integrando essas vivências ao planejamento pedagógico de maneira crítica e transformadora. Ao fazer isso, o professor não apenas reconhece o aluno como sujeito de significação, mas também como autor de seus próprios enunciados, ampliando sua capacidade de interagir com o mundo de maneira ativa e reflexiva. É nisso, na perspectiva de Kramer (2021), que está a práxis.

A proposta de reflexão sobre o ato responsável, nesse contexto, é uma convocação ética ao professor para que ele reconheça e assuma sua responsabilidade constitutiva de forma consciente. Não se trata apenas de ministrar conteúdos ou preparar os alunos para avaliações externas, mas de construir um espaço pedagógico em que a dialogicidade e a alteridade sejam centrais. Essa postura exige que o professor repense a sua prática, reposicione-se discursivamente e esteja aberto a se transformar na relação com o outro. Com base nesses princípios, a educação pode se tornar um ato verdadeiramente responsivo, no qual professor e

aluno se constituam mutuamente em um processo contínuo de significação e aprendizado. Podemos ver exemplos que docentes reconhecem essa perspectiva com as falas a seguir:

“Preparar o cidadão para sua livre expressão de liberdade, pensamento reflexivo e pleno exercício da cidadania”;

“Formando pessoas críticas, autônomas, capazes de empreender sonhos, desejos e serem felizes.”

Ao produzir esses enunciados, os professores se valem de um tom valorativo, mostrando compreenderem que a escola é espaço de uma práxis educativa transformadora. Uma escola que escuta o aluno, que reconhece o outro e entende que a sua presença deve ser ativa.

Assim, ao proceder as análises das práticas e percepções docentes à luz do pensamento bakhtiniano, é possível reconhecer que o espaço pedagógico se configura como um lugar de tensão e de criação, no qual o ato responsável não apenas responde o mundo, mas o transforma. É na realização desse ato que os professores se afirmam como sujeitos éticos, cujas práticas constroem, desconstroem e reconstroem constantemente as condições e possibilidades do ensino e da aprendizagem na escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada “Multiletramentos: Concepções e Práticas, Diálogos e Responsabilidades Formativas”, teve como objetivo analisar como professores de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio integram as práticas de multiletramentos em suas estratégias pedagógicas. Guiados pelos conceitos de ato responsável e tom valorativo de Bakhtin (1986), investigamos suas percepções, desafios e práticas em relação às novas demandas formativas de uma sociedade permeada por múltiplas linguagens e tecnologias.

Os resultados confirmam a pertinência e a atualidade do debate sobre multiletramentos. Em conformidade com Oliveira e Szundy (2020), verificamos que os professores reconhecem a necessidade de ampliar suas práticas pedagógicas para abarcar a diversidade de linguagens e práticas comunicativas presentes na contemporaneidade. Contudo, persistem desafios significativos, como a formação continuada limitada e a insuficiência de recursos tecnológicos, fatores que reduzem a efetividade das práticas educacionais.

Bakhtin (1986) nos oferece uma base teórica para compreender a dinâmica entre os discursos dos professores e suas práticas. O conceito de ato responsável evidencia a importância de uma postura reflexiva e comprometida por parte dos educadores na construção de um processo formativo que valorize a pluralidade de vozes e a interação dialógica.

Identificamos que, embora os professores demonstrem interesse e compreensão acerca dos multiletramentos, muitos ainda enfrentam dificuldades para implementá-los de forma sistemática. A pesquisa também revelou que a formação continuada dos professores é essencial para promover a integração dos multiletramentos no contexto escolar. Como sugerem Oliveira e Szundy (2020), é necessário oferecer oportunidades de capacitação que articulem teoria e prática, permitindo aos docentes compreender e aplicar os multiletramentos em diferentes contextos pedagógicos.

Outro aspecto importante diz respeito às percepções dos professores sobre as tecnologias da informação e da comunicação. Sabe-se que as tecnologias podem atuar como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a comunicação entre escola, comunidade e alunos. No entanto, sua efetividade depende de um planejamento e suporte adequados e da formação técnica e pedagógica dos docentes.

No contexto das escolas investigadas, verificou-se que muitos professores demonstram esforços individuais para integrar tecnologias em suas práticas, apesar das limitações estruturais. Essa iniciativa reforça a importância da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, neste caso, representada pelo órgão central, órgão regional e também pela gestão

escolar, valorizarem e apoiarem os docentes, fornecendo-lhes recursos, suportes e condições para trabalhar os multiletramentos.

Bakhtin (1986) reforça a importância de considerar o contexto social e histórico na formação das práticas discursivas. Nesse aspecto, os professores desempenham um papel crucial como mediadores entre os diferentes discursos presentes na escola e na sociedade, promovendo um ensino mais contextualizado e significativo.

Os resultados também apontaram para a necessidade de um maior engajamento das instituições educacionais na promoção de ações que incluam a comunidade escolar e local, uma vez que a participação colaborativa de diferentes atores sociais é fundamental para criar um ambiente educativo mais inclusivo e responsivo às demandas sociais. A integração entre a escola e a comunidade foi identificada como um elemento-chave para a construção de práticas de multiletramentos que reflitam a realidade local. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas deve ser repensado para a incorporação, de forma mais estruturada e intencional, dos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos.

Observou-se que o trabalho com os multiletramentos oferece uma perspectiva ampla e integradora para a educação, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades críticas e criativas em relação às linguagens e à comunicação, competências que são essenciais para a formação de cidadãos ativos e participativos. Entretanto, é importante ressaltar que a efetividade das práticas dessa pedagogia depende de um esforço conjunto entre professores, gestores, alunos e comunidade. A participação de todos os atores envolvidos no processo educativo é essencial para superar os desafios identificados.

Outro ponto relevante é o papel das políticas públicas na promoção dos multiletramentos. Como argumentam Oliveira e Szundy (2020), é fundamental que as autoridades educacionais desenvolvam diretrizes e programas que incentivem a integração dos multiletramentos nas escolas. Os resultados também indicam que a formação docente precisa ir além da capacitação técnica, abrangendo aspectos pedagógicos e reflexivos que considerem o contexto e as especificidades de cada comunidade escolar.

A perspectiva docente discutida neste trabalho, à luz da teoria bakhtiniana, envolve a capacidade de analisar, avaliar e produzir informações de maneira responsável e ética, competências fundamentais para a vida em sociedade. Destacamos, dessa forma, a necessidade de uma colaboração mais efetiva entre os professores no uso das ferramentas digitais. A troca de experiências entre os docentes, o compartilhamento, a construção coletiva e as conexões de boas práticas são fundamentais para o sucesso integrativo dos multiletramentos na escola. O trabalho colaborativo contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inovador

e integrado, no qual os alunos se sintam motivados e engajados a participarem e a desenvolverem novas habilidades de leitura. Ao final deste estudo, reafirma-se a relevância dos multiletramentos como uma abordagem educativa transformadora.

Faz-se necessário ressaltar que, como em toda pesquisa há limitações, essa também as possui. Uma limitação importante a ser citada é o foco nas narrativas dos professores como principal fonte de dados. Embora as respostas ofereçam acesso às percepções, valores e justificativas dos docentes, elas podem não refletir com precisão a dinâmica concreta das interações em sala de aula. Essa limitação decorre da diferença entre o discurso e a prática, uma vez que aquilo que os professores declaram pode ser influenciado por expectativas institucionais, ideológicas ou sociais, as quais não necessariamente se traduzem em ações específicas. Além disso, o contexto em que essas narrativas são produzidas, como o ambiente, também pode influenciar os enunciados, gerando respostas mais alinhadas às normas ou ao que os participantes consideram socialmente desejável.

É imperativo que as escolas assumam um papel ativo na promoção da Pedagogia dos Multiletramentos, criando espaços de formação e colaboração que possibilitem a troca de experiências e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas. Por sua vez, este trabalho contribui para a literatura ao lançar luz sobre o ato pedagógico como uma manifestação ética e responsiva intrinsecamente situada no entrelaçamento de tensões históricas, sociais e ideológicas que atravessam a prática docente. Diferentemente de abordagens que reduzem o ensino a uma técnica instrumental ou a uma aplicação normativa de políticas educacionais, este estudo evidencia a densidade ontológica e dialógica do enunciado pedagógico, revelando-o como um campo de disputa simbólica e construção ética.

Ao mobilizar os conceitos bakhtinianos de ato responsável e tom valorativo, a pesquisa inscreve o ato docente em um espaço de contínua criação e negociação de sentidos, reafirmando a centralidade da linguagem como lugar de transformação e de resistência. Assim, mais do que uma análise descritiva das práticas pedagógicas, esta investigação propõe uma chave interpretativa que reposiciona o professor como um sujeito ético-polifônico, cuja prática, ainda que tensionada por discursos hegemônicos, carrega o potencial de reconfigurar as relações de poder e os sentidos atribuídos ao saber e à educação. Nesse sentido, essa dissertação não apenas dialoga com a tradição bakhtiniana, mas a expande, explorando suas implicações para os estudos contemporâneos sobre a formação docente e a ética educacional em contextos de pluralidade e incerteza.

Diante das dificuldades apontadas pelos docentes — que revelam lacunas nas políticas educacionais —, observa-se, por parte dos participantes, uma postura receptiva em relação ao

trabalho com os multiletramentos. Consideramos fundamental que os professores estejam cada vez mais dispostos a refletir criticamente sobre sua responsabilidade ética e o papel que desempenham como mediadores e formadores de sujeitos. Tal abertura e proatividade se manifestam na busca por práticas pedagógicas que, mesmo diante das limitações impostas pelas instituições, valorizam a alteridade e favorecem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa postura evidencia que, apesar das adversidades, os docentes não se furtam às suas responsabilidades; ao contrário, engajam-se ativamente em uma constante negociação entre as exigências do sistema educacional e os princípios éticos que orientam sua prática. Com isso, reafirmam a potência transformadora do ato pedagógico enquanto espaço de criação, resistência e construção de sentidos.

Assim, espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço das práticas educacionais pautadas nos multiletramentos e também incentive novas investigações e iniciativas que fortaleçam a relação entre escola, comunidade e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisco Rogiellyson da Silva. A leitura à luz do Círculo de Bakhtin: uma abordagem dialógico-interacionista. **Línguas & Letras**, [s. l.], v. 21, n. 49, p. 48-67, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24378>. Acesso em: 6 fev. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. *Iskusstvo i Otvetstvennost (Arte e Responsabilidade)*. **Den' iskusstva**, Nevel, n. 13, p. 3-4, 13 set. 1919.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores: y otros escritos. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. Editora: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Linguagem, cultura e mídia**. São Paulo: Editora Vozes, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- BARBOSA, Vânia Soares.; ARAÚJO, Antonia Dilamar.; ARAGÃO, Claudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169909>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/pM68n9gfxmRZZzVVRzvdSBC/>. Acesso em: 27 maio 2024.
- BARCELOS, Valdo Hermes.; AZZOLIN, Maria Aparecida. Gestão democrática da escola: mais Freire, nunca menos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 770-786, maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n22021.113152>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932021000200770&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição de Almeida. QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 4, p. 835-849, out. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320150040004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/byVTQggT4sPXyq3ppY35W5J/#>. Acesso em: 2 out. 2024.

CAZDEN et al. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais**. (org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa). Belo Horizonte: LED, 2021.

COBUCCI, Paula. Novas Práticas De Ensino De Língua Portuguesa Em Ambientes Virtuais Multifacetados De Aprendizagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 105-124, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220108-9621>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/HZxVRPLWDZSzcdxBL6rs9HC/#>. Acesso em: 27 maio 2024.

CORRÊA, Hércules Tolêdo.; DIAS, Daniela Rodrigues. Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 241-262, maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318134964176471>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/zQvRfYv8gdDXnWwFFhPFdrh/?format=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CORREA, Hércules Tôledo.; CASTRO, Marcelo de. Multiletramentos em aulas de português em uma escola pública de Ouro Preto-MG. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 851-874, jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n3p851>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000300851&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2024.

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646089>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Gf6PwJnfrRt5LCX6Q7RR6Mz/#>. Acesso em: 2 out. 2024.

DE OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes.; DA SILVA, Paula Tatiane Carreira. **Multiletramentos na educação básica: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli.; OSTERMANN, Fernanda. Dimensões política, contextual e do conhecimento da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e36778, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469836778>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/x8BCf4Pjy4RTZd7GmnnGNFF/>. Acesso em: 22 nov. 2024.

DIAS, Reinildes. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gmb584b6c3fW5HnyLz7QgKD/> Acesso em: 13 mar. 2024.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Ana Estela.; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite.; BOLDARINE, Rosaria de Fátima. Práticas de leitura e círculo bakhtiniano: algumas aproximações. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 232-246, jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992331>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2331>. Acesso em: 12 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>. Acesso em: 23 mar. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **As TIC na educação: comunicação, interação e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

GERALDI, João Wanderley. Bahktin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bahktin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. (org.). **Educação, arte e vida em Bahktin**. [s. l.]: Autêntica Editora, 2021.

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

KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz. Multiletramentos na escola. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 55, p. 1053-1056, out. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9Bd6mdTWFQmWYPHZy6hGGg/>. Acesso em:

KLEIMAN, Angela B. “Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna”. **Linguagem em (Dis)curso**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwggmVJpFv4bk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia. **Educação como resposta responsável. Conhecer, acolher e agir**. [s. l.]: Papyrus Editora, 2021.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMBTKgh4MLvKvqMBMCQRk/#>. Acesso em 19 jun. 2024

LIMA, Antônio Carlos Santos de; SANTOS, Lúcia de Fátima; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Refletindo sobre letramento e responsabilidade na formação docente. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 111-130, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19354>. Acesso em: 23 mar. 2024.

LIMA, Eliana de Souza.; SANTOS, Valdir Heitor Barros dos.; MAIOR, Izabel Cristina Sanches. **Letramento: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LOUREIRO, Ana Paula. Linguagem e letramento: construindo novos sentidos. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [s. l.], n. 2, p. 1-20, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23729/23729.PDF>. Acesso em: 11 set. 2024.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática**. Campinas: Papirus, 2009.

MAFRA, Gabriela Martins.; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A Pedagogia dos Multiletramentos: intersecções entre abordagens didáticas, processos de conhecimento e design em materiais didáticos. In: PINHEIRO, Petrilson.; AZZARI, Eliane Fernandes (org.). **Multiletramentos na escola por meio da hipermídia**. vol. 2. Campinas: Pontes Editores, 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Recife: **Linguagem & Ensino**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v4i1.15529>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15529>. Acesso em: 12 maio 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O hipertexto na sala de aula**. Recife: Editora UFPE, 2010.

MASO, Luci Terezinha Kroetz Fernandes. Multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem na redação científica. **Revista Panorâmica On-Line**, Barra do Garças, v. 22, p. 40-51, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/686>. Acesso em: 9 set. 2024.

MICARELLO, Hilda Aparecida Micarello.; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 150-163, jul. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19321>. Acesso em: 22 nov. 2024.

MONTEIRO, Leila Maria Taveira. Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 83-93, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/article/view/1415>. Acesso em: 27 jun. 2024.

NOVO GRUPO DE LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Rojo, Roxane e Moura, Maria Aparecida. In: ROJO, Roxane (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Alixandra Guedes Rodrigues de.; FRANCELINO, Pedro Farias. O tom valorativo como estratégia argumentativa no gênero comentário on-line. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 17, p. 2-18, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/eidea-17-1943>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revista>. Acesso em: 3 out. 2024.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatiane Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205 / Eng. 191, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19345>. Acesso em: 27 jun. 2024

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de.; SZUNDY, Paula Tatiane Carreira. **Multiletramentos e práticas pedagógicas: teoria e aplicações**. São Paulo: Cortez, 2020.

OLIVEIRA, Paulo Martins de. **Leitura e compreensão responsiva ativa no Ensino Médio**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/f81027c1-047e-4cd0-9f3c-d3531fc58abc>. Acesso em: 9 set. 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2012.

PEREIRA, Rodrigo Acosta.; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322014000100011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KTGv6yBxFHQFVDCqTjdmRXk/#>. Acesso em: 2 set. 2024.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; MOURA, Eduardo de (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; MOURA, E (org.). **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Práticas de Linguagem na Sala de Aula: Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de.; SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Compreensão responsiva ativa e autonomia relativa do sujeito no ensino e na aprendizagem da escrita: uma análise interpretativista. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 30-45, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2020v21n2p30>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71354/44947>. Acesso em: set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 653-662, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 de nov. 2024.

SILVA JÚNIOR, Sílvio Nunes da; DA CRUZ, Antonia Maria Medeiros. A compreensão responsiva ativa do aluno em uma prática de letramento literário no Ensino Médio. **Revista Interfaces**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 53-65, 2019. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5865. Acesso em: 9 set. 2024.

SILVA, Hanna Moitinho Freire Queiroz.; BONILLA, Maria Helena Silveira.; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Práticas de Multiletramento: uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 5-64, jan./abr. 2020.

SOBRAL, Adail. O Ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **SIGNUM: Estudos de Linguística**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 219-235, jul. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2008v11n1p219>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092>. Acesso em: 2 out. 2024.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE MANHUAÇU. **Municípios da jurisdição**. 2019. Disponível em: <https://sremanhuacu.educacao.mg.gov.br/index.php/home/lista-de-escolas>. Acesso em: 2 out. 2024.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 1, p. 13-32, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/xdSSh3qFDMRbNpLRm5W4xjh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 17, n. 50, p. 267-282, maio 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhhx#>. Acesso em: 3 out. 2024.

VIAN JR., Orlando. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 351-368, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445083664775946276>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bPsMWXcS87ShycpVLC9vddp/abstract/?lang=pt#ModalHow cite>. Acesso em: 3 out. 2024.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **A construção da Enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Alice Pereira. Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 293-307, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/pyvWrspW7gKhx3KLfgfdcMC/#>. Acesso em: 22 nov. 2024.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dpMJmmk3kRwrF6vhJPr4s8h/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2024.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: CURSO DE FORMAÇÃO**MULTILETRAMENTOS EM MOVIMENTO: O COMPROMISSO ÉTICO E PEDAGÓGICO COM A DIVERSIDADE DE LINGUAGENS**

O presente anexo tem por finalidade apresentar o Produto Educacional: *Curso de Formação Pedagógica*, parte integrante da pesquisa: *Multiletramentos: concepções e práticas, diálogos e responsabilidades formativas*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Villarta-Neder.

Esse curso, além de se constituir como um elemento que viabiliza a pesquisa na formação docente é também uma ferramenta pedagógica, uma vez que é organizado por profissionais da educação que desejam compartilhar temáticas e conhecimentos discutidos na

universidade com professores do 1º ano do Ensino Médio, promovendo assim o compartilhamento do saber e a interação entre a teoria e a prática.

OBJETIVOS GERAIS

- Discutir os Multiletramentos como prática para a compreensão e a interpretação de textos contemporâneos, sejam estes multimodais e multissemióticos;
- Dialogar sobre as percepções e práticas dos participantes em relação aos multiletramentos;
- Evidenciar a importância de uma postura ética e reflexiva frente ao trabalho com os multiletramentos;
- Propor ferramentas, estratégias e tecnologias digitais para o trabalho em sala de aula.

JUSTIFICATIVA

Vivemos em um mundo globalizado e em constante mudança. Sabemos da importância do letramento grafocêntrico, mas em meio à presença cada vez maior das tecnologias de informação e comunicação que impactam a sociedade, tanto de forma local quanto global, tal letramento já não é suficiente. Assim, conforme afirma Pinheiro (2020, pág. 16), “foi então neste contexto que se propalou a ideia de uma nova pedagogia para que indivíduos pudessem aprender a lidar com esses avanços tecnológicos: a pedagogia dos multiletramentos”. Ideia que nasceu de um manifesto intitulado: “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”, publicado em 1996, por um grupo de pesquisadores, o Grupo Nova Londres, “*The New London Group*”, cujo objetivo era discutir a pedagogia direcionada para os multiletramentos, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos e interativos.

Pinheiro (2020, p. 16) nos diz que:

O grupo se apoiou em dois argumentos dentro de uma (nova) ordem global, cultural e institucional então emergente: o primeiro estava relacionado à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, devido à multiplicidade de meios de comunicação, em que o texto escrito se integra a imagens e sons, de uma forma nunca antes possível. O segundo argumento tomava como referência a imensa diversidade linguística, cultural e social do mundo atual e a forma como isso vinha se tornando cada vez mais constitutivo da vida social.

Como vemos, a crescente multiplicidade e integração de modos de construção de

sentido, o aumento da diversidade local e conexão global e a imensa diversidade linguística, cultural e social, são marcas da sociedade contemporânea e fazem parte realidade escolar. Assim, mostrando aos mesmos, ações as quais possam oferecer aos alunos a oportunidade de inserçãoeste curso de formação busca contribuir de forma significativa junto aos professores, em diferentes práticas de linguagem, dentro e fora do ambiente escolar e que, portanto, lhes possibilitem participar de diferentes Letramentos.

METODOLOGIA

Este trabalho se alicerça numa perspectiva interacional – enunciativa, entendendo que os sujeitos se constituem, sejam nas posições que ocupam no mundo, seja na maneira como produzem, fazem circular e recebem os saberes enquanto enunciados que vão construindo uma corrente de réplicas e de compreensões responsivas ativas. Para isso, é utilizada a metodologia do correlacionamento, implicada no conceito de enunciado / enunciação, a partir do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011). Além disso, incorporamos metodologias ativas como: Sala de aula invertida, Aprendizagem Colaborativa, Gamificação, visando tornar o curso mais dinâmico e interativo. No contexto da gamificação, utilizamos ferramentas como *Kahoot!*, *Quizizz*, *Classcraft*, *Socrative* e *Nearpod* para criar atividades lúdicas e envolventes, que promoverão o engajamento e a participação ativa dos professores.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Um curso de formação de 40h, ministrado de maneira híbrida em 08 a 10 semanas. As aulas serão divididas em atividades de formato presencial e também de forma remota (videoconferências), utilizando metodologias ativas para maximizar o aprendizado. A proposta será especificamente oferecida aos professores que ministram aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 1º ano do Ensino Médio. O curso, após possível diálogo com os gestores escolares, será oferecido em horário de atividades extraclasse. Conforme Resolução SEE/MG nº. 4.968/2024, as reuniões coletivas são de cumprimento obrigatório pelos docentes.

ETAPAS DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO

1º momento:

- Leitura, estudo e seleção de material, com foco na Pedagogia dos Multiletramentos, a partir das referências abaixo:
 - Multiletramentos na Escola. Roxane Rojo e Eduardo Moura;
 - Escol@ Conectada – os multiletramentos e as TICs. Roxane Rojo;
 - Aula de Português – encontro & interação. Irandé Antunes;
 - Livro de Receitas do Professor de Português – atividades para a sala de aula. Carla Viana Coscarelli.
- Seleção de gêneros textuais impressos para análises junto aos professores.

2º momento: Organização e confecção de material em mídia; Preparação das aulas, incluindo atividades baseadas em metodologias ativas;

3º e 4º momentos: Ministração do Curso de Formação, considerações finais e avaliação dos participantes.

MULTILETRAMENTOS EM MOVIMENTO: O COMPROMISSO ÉTICO E PEDAGÓGICO COM A DIVERSIDADE DE LINGUAGENS

1º ENCONTRO

Tópico proposto

"O trabalho de aprender e ensinar os Multiletramentos: por que repensar o ensino da linguagem?"

Duração estimada: 03 a 04 h.

Formato: Presencial ou remoto síncrono

ESTRUTURA SUGERIDA DO ENCONTRO

Momento Inicial

- Dinâmica de acolhimento e integração (“Linha do tempo dos Letramentos” – cada participante compartilha rapidamente uma prática pedagógica significativa envolvendo a linguagem e/ou linguagem e tecnologia).
- Apresentação do curso, carga horária, cronograma e objetivos.
- Leitura coletiva da carta de abertura.

CARTA DE ABERTURA AO GRUPO

Caros professores e professoras,

É com grande entusiasmo que damos início a esta formação pautada na perspectiva dos *Multiletramentos*, uma temática essencial no contexto da educação contemporânea. Vivemos em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, pela multiplicidade de linguagens e pela presença constante das tecnologias digitais. Diante desse cenário, o papel do professor do Ensino Médio se transforma: mais do que transmitir conteúdos, é preciso formar leitores e produtores críticos de textos nos mais variados formatos, suportes e contextos.

Os multiletramentos nos convidam a refletir sobre o ensino da linguagem, ampliando assim o nosso olhar para várias óticas. Eles envolvem práticas sociais de significação que se constroem por meio de textos multimodais — aqueles que combinam palavras, imagens, sons, gestos e espaços. Trabalhar com essa proposta é reconhecer que os estudantes de hoje se

comunicam e aprendem de maneiras diversas, e que a escola precisa dialogar com essas práticas, integrando-as de forma crítica e reflexiva.

Durante este percurso formativo, vamos explorar conceitos, discutir práticas pedagógicas e construir estratégias que possam ser aplicadas em sala de aula, sempre valorizando o protagonismo dos nossos estudantes e o contexto em que estão inseridos. Vamos juntos, ampliar nossas ferramentas didáticas, fortalecer a nossa atuação docente e promover uma educação mais inclusiva, significativa e conectada com os desafios do século XXI.

Que este espaço de formação seja também um espaço de troca, escuta e construção coletiva. Contamos com a participação ativa de cada um de vocês para fazermos desta jornada uma experiência rica e dialógica.

Sejam todos bem-vindos!

Momento Formativo: Introdução Conceitual Apresentação e discussão dos seguintes tópicos

1. O que são Multiletramentos?

- Com base em Mary Kalantzis, Bill Cope e no Grupo Nova Londres;
- Tópico revisional sobre os tipos de linguagem: visual, oral, gestual, espacial e multimodal.

2. Por que ensinar Multiletramentos hoje?

- Panorama social, cultural e tecnológico;
 - Práticas de linguagem dos estudantes dentro e fora da escola.
-

Momento de Interação Reflexiva

- Roda de conversa: **Quais desafios e possibilidades vocês veem no ensino de textos multimodais nas suas turmas?**
 - Registro coletivo (pode ser em jamboard, mural ou cartolina) com as ideias compartilhadas.
-

Encaminhamentos Finais

Indicação de leitura complementar:

- ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012. *Multiletramentos na escola* (seção 1).

- CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa). Belo Horizonte: LED, 2021. (*Leitura de texto selecionado do manifesto*).

Atividade prévia para o próximo encontro:

- Escolher um exemplo de texto multimodal (post de rede social, meme, propaganda, vídeos etc.) e trazer impresso ou salvo no celular/computador.

2º ENCONTRO

Tópico proposto:

“Multiletramentos e o papel docente: significar, refletir e transformar”

Duração: 2h30 a 3h

Assuntos abordados

- Multiletramentos como ferramentas para a construção de significados;
 - Os professores de hoje x os professores de amanhã;
-

Leitura, análise e proposta de trabalho a partir dos textos selecionados, a seguir.

TEXTO I

A VERDADE

Luís Fernando Veríssimo

Uma donzela estava um dia sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante. E a donzela disse:

— Agora me lembro, não era um homem, eram dois.

E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem, e o encontraram, e o mataram, mas ele também não tinha o anel. E a donzela disse:

— Então está com o terceiro!

Pois se lembrara que havia um terceiro assaltante. E o pai e os irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante, e o encontraram no bosque. Mas não o mataram, pois estavam fartos de sangue. E trouxeram o homem para a aldeia, e o revistaram, e encontraram no seu bolso o anel de diamante da donzela, para espanto dela.

— Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida - gritaram os aldeões. — Matem-no!

— Esperem! — gritou o homem, no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço. - Eu não roubei o anel. Foi ela quem me deu!

E apontou para a donzela, diante do escândalo de todos.

O homem contou que estava sentado à beira do riacho, pescando, quando a donzela se aproximou dele e pediu um beijo. Ele deu o beijo. Depois a donzela tirara a roupa e pedira que ele a possuísse, pois queria saber o que era o amor. Mas como era um homem honrado, ele resistira, e dissera que a donzela devia ter paciência, pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias. Então a donzela lhe oferecera o anel, dizendo “Já que meus encantos não o seduzem, este anel comprará o seu amor”. E ele sucumbira, pois era pobre, e a necessidade é o algoz da honra.

Todos se viraram contra a donzela e gritaram: “Rameira! Impura! Diaba!” e exigiram seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a forca para o seu pescoço.

Antes de morrer, a donzela disse para o pescador:

— A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua. Onde está, afinal, a verdade?

O pescador deu de ombros e disse:

— A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

TEXTO II**POEMA TIRADO DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL**

Manuel Bandeira

João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número

Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro Bebeu

Cantou Dançou

Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.

TEXTO III**A RITA**

Chico Buarque

A Rita levou meu sorriso No sorriso dela

Meu assunto

Levou junto com ela

E o que me é de direito Arrancou-me do peito E tem mais

Levou seu retrato, seu trapo, seu prato

Que papel!

Uma imagem de São Francisco E um bom disco de Noel

A Rita matou nosso amor De vingança

Nem herança deixou Não levou um tostão Porque não tinha não

Mas causou perdas e danos Levou os meus planos Meus pobres enganos

Os meus vinte anos O meu coração

E além de tudo Me deixou mudo Um violão

TEXTO IV
RECADO AO SENHOR 903

Rubem Braga

Vizinho,

Quem fala aqui é o homem do 1003. Recebi outro dia, consternado, a visita do zelador, que me mostrou a carta em que o senhor reclamava contra o barulho em meu apartamento. Recebi depois a sua própria visita pessoal – devia ser meia-noite – e a sua veemente reclamação verbal. Devo dizer que estou desolado com tudo isso, e lhe dou inteira razão. O regulamento do prédio é explícito e, se não o fosse, o senhor ainda teria ao seu lado a Lei e a Polícia. Quem trabalha o dia inteiro tem direito ao repouso noturno e é impossível repousar no 903 quando há vozes, passos e músicas no 1003. Ou melhor: é impossível ao 903 dormir quando o 1003 se agita; pois como não sei o seu nome nem o senhor sabe o meu, ficamos reduzidos a ser dois números, dois números empilhados entre dezenas de outros. Eu, 1003, me limito a Leste pelo 1005, a Oeste pelo 1001, ao Sul pelo Oceano Atlântico, ao Norte pelo 1004, ao alto pelo 1103 e embaixo pelo 903 – que é o senhor. Todos esses números são comportados e silenciosos; apenas eu e o Oceano Atlântico fazemos algum ruído e funcionamos fora dos horários civis; nós dois apenas nos agitamos e bramimos ao sabor da maré, dos ventos e da lua. Prometo sinceramente adotar, depois das 22 horas, de hoje em diante, um comportamento de manso lago azul. Prometo. Quem vier à minha casa (perdão; ao meu número) será convidado a se retirar às 21:45, e explicarei: o 903 precisa repousar das 22 às 7 pois às 8:15 deve deixar o 783 para tomar o 109 que o levará até o 527 de outra rua, onde ele trabalha na sala 305. Nossa vida, vizinho, está toda numerada; e reconheço que ela só pode ser tolerável quando um número não incomoda outro número, mas o respeita, ficando dentro dos limites de seus Algarismos. Peço-lhe desculpas – e prometo silêncio.

Mas que me seja permitido sonhar com outra vida e outro mundo, em que um homem batesse à porta do outro e dissesse: “Vizinho, são três horas da manhã e ouvi música em tua casa. Aqui estou”. E o outro respondesse: “Entra, vizinho, e come de meu pão e bebe de meu vinho. Aqui estamos todos a bailar e cantar, pois descobrimos que a vida é curta e a lua é bela”.

E o homem trouxesse sua mulher, e os dois ficassem entre os amigos e amigas do vizinho entoando canções para agradecer a Deus o brilho das estrelas e o murmúrio da brisa nas árvores, e o dom da vida, e a amizade entre os humanos, e o amor e a paz.

TEXTOS V E VI



Fonte: Millan (2020).



Fonte: Carvalho (2022).

Objetivos do encontro

- Compreender como os Multiletramentos atuam na construção de significados em diferentes gêneros e suportes textuais;
- Estimular a leitura crítica de textos verbais e multimodais que circulam no cotidiano;
- Refletir sobre o papel do professor contemporâneo diante das novas práticas de linguagem e letramento;
- Elaborar propostas pedagógicas que articulem Multiletramentos e leitura crítica.

ESTRUTURA SUGERIDA DO ENCONTRO

1. Abertura e retomada da atividade prévia

- Compartilhamento dos textos trazidos pelos professores (atividade prévia);
- Pergunta provocadora: *O que esses textos dizem sobre o nosso tempo? Que letramentos exigem dos estudantes?*
- Roda de conversa: *Como cada professor enxerga o “professor de hoje” e o “professor de amanhã”?*
- (Sugestão: use um quadro com colunas ou um Jamboard: “Desafios do presente” × “Possibilidades do futuro”)

2. Exploração conceitual

- Mini-exposição:
 - **Multiletramentos como ferramentas de construção de significados**
 - Reforçar a ideia de que ler um texto hoje vai além da questão grafocêntrica e envolve sons, imagens, contextos, culturas. Exemplos: memes, notícias visuais, charges, vídeos curtos etc.
 - **O papel docente em transformação**
 - A partir de autores como Kalantzis, Cope e Roxane Rojo: repensar o papel da docência como instrumento, mediação e socialização do conhecimento.

3. Leitura e análise dos textos propostos Textos principais:

- **“A Verdade” – Luis Fernando Veríssimo**
(Análise da ironia, ambiguidade, subjetividade e construção de sentido nas entrelinhas)
- **“Poema tirado de uma notícia de jornal” – Manuel Bandeira**
(Fusão entre linguagem poética e gênero jornalístico; crítica social; forma × conteúdo)
- **“A Rita” – Chico Buarque**
- **“Recado ao senhor 903” – Rubem Braga**
- **Charges contemporâneas**
(Leitura multimodal, relações intertextuais, ironia visual, contexto de produção)

Atividade sugerida:

- Divida os professores em 05 grupos. Cada grupo discutirá as seguintes questões:
 1. Quais sentidos estão presentes no(s) texto(s)?
 2. Quais recursos verbais, visuais ou estruturais contribuem para a construção desses sentidos?
 3. Como esses textos podem ser trabalhados com os alunos na perspectiva dos Multiletramentos?
 4. Elabore de uma proposta de atividade pautada na *Pedagogia dos Multiletramentos*.
-

4. Criação colaborativa

- **Proposta pedagógica em grupo:** elaborar uma sequência didática (esboço simples) com base em um dos textos trabalhados.
 - Público-alvo: 1º ano do Ensino Médio
 - Duração sugerida: 2 a 3 aulas
 - Objetivo: desenvolver leitura crítica e também uma produção multimodal.
-

5. Encerramento e encaminhamentos

- Socialização das propostas criadas pelos grupos (breves apresentações)
- **Atividade prévia para o 3º encontro:**
Escolher um texto multimodal (ex.: propaganda, HQ, videoclipe, infográfico ou meme) e preparar uma breve descrição de como você o utilizaria para desenvolver a leitura crítica em sua turma.
Pense em que habilidades gostaria de trabalhar: leitura de imagens? interpretação? produção textual? análise crítica?

3º ENCONTRO

O ensino da leitura, de maneira ética, crítica e democrática a partir da perspectiva dos Multiletramentos.

- Conhecendo a perspectiva de Mikhail Bakhtin;
- A leitura e a compreensão na perspectiva de Bakhtin;
- Discussão dos conceitos bakhtinianos.

Leitura ética, crítica e democrática: o olhar bakhtiniano

1. Organizar o encontro em três blocos curtos:

- **Bloco 1 – Apresentação dos conceitos de Bakhtin**
 - Enunciado e Diálogo;
 - Ato Responsável;
 - Tom Valorativo.
- **Bloco 2 – Atividade de leitura reflexiva:**
 - Apresentar um pequeno trecho de texto literário ou de mídia (ex: tirinha, propaganda, post de rede social).
 - Peça que os professores analisem:
 - Quem enuncia?
 - Que discursos estão presentes?
 - Que responsabilidade ética há na recepção ou circulação desse conteúdo?
- **Bloco 3 – Debate breve:**
 - Tema: *Como mediar a leitura crítica e ética em sala de aula?*
 - Estimular os professores a trazerem situações reais da escola.
- **Encerramento:**
 - Indicação da leitura opcional de um excerto da obra *Estética da Criação Verbal*.
 - Propor para o próximo encontro que os professores tragam **um exemplo de atividade com leitura crítica** que já realizaram ou gostariam de aplicar.

4º ENCONTRO – RESPONSABILIDADE ÉTICA DOCENTE E OS NOVOS LETRAMENTOS NO MUNDO DIGITAL

Objetivos aprimorados:

- Refletir sobre o papel ético do professor frente aos desafios do mundo digital;
- Compreender os novos letramentos como práticas sociais conectadas às mídias digitais;
- Discutir situações concretas da escola em que a ética e a mediação docente são fundamentais.

1. Abertura com provocação

Inicie com a pergunta:

“Como você reage quando um aluno traz uma fake news ou conteúdo polêmico para a sala de aula?”

Atividade rápida: use uma enquete interativa (ex: Mentimeter, Jamboard ou post-its) para levantar respostas e introduzir o tema da ética na docência.

2. Apresentação dialogada

- **Responsabilidade ética docente**

Leitura e discussão do texto: “Arte e Responsabilidade”, de Bakhtin.

3. Estudo de caso em grupo

Apresente 02 ou 03 **situações-problema** reais ou simuladas (ex: alunos reproduzindo discurso de ódio, uso inadequado de redes, notícias falsas).

Perguntas para discussão:

- Qual o papel do professor nessa situação?
 - Como lidar eticamente com esse tipo de conteúdo?
 - Que letramentos precisamos desenvolver com os alunos?
-

4. Proposta prática

Pedir aos professores, em duplas ou trios, elaborem **uma atividade de leitura crítica** ou **intervenção pedagógica** que trate de um tema digital e ético (ex: uso de redes sociais, cultura da imagem, discurso de ódio, desinformação).

5. Fechamento:

- Socialização rápida das ideias.
- **Encaminhamento para o 5º encontro:**

Trazer uma proposta ou exemplo de aula que possa ser considerada uma “resposta responsável” ao contexto de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, a partir do trabalho com os Multiletramentos.

5º ENCONTRO – A educação como resposta responsável: teoria, prática e propósito

Objetivos:

- Refletir sobre o papel do professor como sujeito ético e agente de transformação social;
 - Discutir como a prática pedagógica pode ser uma resposta concreta às demandas do mundo contemporâneo;
 - Desenvolver propostas de intervenção didática com base em situações reais da escola.
-

1. Abertura com inspiração

Ensinar exige um compromisso ético.

Pergunte: Como minha prática responde às urgências sociais, éticas e culturais do meu tempo?

2. Exploração conceitual

- Explicar o que se entende por *Ato Responsável* atrelado à prática docente; incluir na exposição dialogada, os seguintes tópicos:
 - Postura ética frente aos desafios;
 - Capacidade de escuta e leitura crítica contextual;
 - Comprometimento com a transformação da realidade.
-

3. Análise de experiências docentes:

Atividade em grupos:

- Compartilhar uma situação real vivida em sala que exigiu uma resposta ética, cultural e/ou pedagógica.
 - Discutir: o que foi feito? O que poderia ser feito a partir da perspectiva dos Multiletramentos?
-

4. Proposta de Intervenção:

- A partir das situações analisadas, cada grupo ou dupla elabora o esboço de uma atividade ou sequência didática curta, com:
 - Objetivo;
 - Público-alvo;

- Tipo de texto ou mídia envolvida;
 - Resultado esperado (leitura crítica, produção, debate etc.).
-

5. Encerramento:

- Socialização de algumas propostas.
- **Preparação para o 6º encontro:**
Levar um material didático usado em sala (livro, texto, vídeo, exercício), que será analisado sob a ótica do ensino dialógico e da interação.

6º ENCONTRO – Ensino dialógico e interação na sala de aula: práticas possíveis

Objetivos:

- Compreender a importância do diálogo na construção do conhecimento;
 - Refletir sobre a interação como elemento essencial dos Multiletramentos;
 - Experimentar práticas pedagógicas dialógicas e colaborativas aplicáveis ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.
-

1. Abertura interativa

Provoque com a pergunta:

“Como você cria espaços para que os estudantes possam falar, pensar e argumentar em sala?”

Atividade Proposta:

- *Roda de palavras*: cada professor escolhe uma palavra que representa o que é “diálogo” no ensino (ex: escuta, respeito, construção, conflito, mediação etc.). Escreva em um mural ou Jamboard.
-

2. Exploração conceitual:

- Conceitos-chave:
 - **Enunciação e responsividade** (Bakhtin): o sentido nasce da interação.

- **Multiletramentos dialógicos:** integração entre discursos, mídias e sujeitos.

Dica: use exemplos simples de aula (discussão de meme, notícia polêmica, poema urbano) para ilustrar como o diálogo acontece.

3. Oficina prática: experimentando o ensino dialógico

(Proceder a exposição dialogada de uma proposta de atividade pautada nos conceitos explorados).

Proposta:

- Divida os professores em grupos. Cada grupo receberá:
 - Um texto (ex: poema contemporâneo, propaganda, charge ou trecho de música);
 - Uma situação-problema para trabalhar com os alunos.

Tarefa:

- Criar uma atividade que envolva:
 - Leitura coletiva e discussão;
 - Produção oral ou escrita (individual ou em grupo);
 - Papel do professor como mediador e não transmissor.
-

4. Trabalho em grupo: momentos discursivos

Após a oficina, os professores farão as seguintes reflexões:

- Como o grupo lidou com as diferenças de opinião?
 - O que funcionou como gatilho para a escuta ativa?
 - Que práticas de sala de aula permitem esse tipo de troca entre alunos?
-

5. Encerramento e encaminhamento:

- Encaminhar o tema do próximo encontro: Metodologias ativas e ensino participativo.
- **Atividade prévia para o 7º encontro:**

Cada professor deverá levar ou descrever uma atividade interativa que já aplicou (ou deseja aplicar) com seus alunos, e que tenha potencial para ser analisada sob o olhar das metodologias ativas.

7º ENCONTRO – Metodologias Ativas: conexões e práticas com plataformas interativas (Parte I)

Objetivos:

- Compreender os princípios das metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa;
- Refletir sobre o papel do professor como facilitador e mediador de experiências de aprendizagem;
- Explorar o uso pedagógico das plataformas *Kahoot!* e *Quizizz* para promover engajamento e aprendizagem significativa.

ESTRUTURA PROPOSTA DO ENCONTRO

1. Abertura com compartilhamento

Professores apresentam brevemente as atividades interativas que trouxeram como parte da atividade prévia.

- Pergunta orientadora:
“Como sua proposta envolve o estudante de forma ativa? Onde há espaço para escolha, protagonismo ou colaboração?”

2. Exposição dialogada. O que são metodologias ativas?

Conceitos centrais:

- Protagonismo do aluno;
- Aprendizagem significativa e contextualizada;
- Mediação docente;
- Ciclos de experimentação, reflexão e reconstrução.

Destaque:

Aplicação específica no ensino de Língua Portuguesa: leitura crítica, interpretação colaborativa, reescrita criativa, debates mediados etc.

3. Apresentação prática das plataformas (Kahoot! e Quizizz)

<p>Kahoot!: Uma plataforma popular para criar quizzes interativos que podem ser jogados em tempo real com os participantes.</p> <p>Podem ser criados quizzes relacionados ao conteúdo e utilizá-los durante as aulas para revisar conceitos e engajar os participantes.</p>	
<p>Quizizz: Similar ao Kahoot!, permite a criação de quizzes com elementos gamificados, incluindo pontuações e classificações.</p> <p>O Quizizz pode ser utilizado para atividades individuais ou em grupo, permitindo que os professores testem seus conhecimentos de forma lúdica.</p>	

Demonstração guiada:

- Criar um quiz simples com a turma sobre um tema conhecido (ex: tipos de texto, figuras de linguagem, gêneros digitais).
- Mostrar como editar, configurar e compartilhar.
- Mostre a diferença entre *modo competição* e *modo colaborativo*.

4. Oficina: criação de atividades com Kahoot! ou Quizizz

- Divida os professores em duplas.
- Proponha a criação de uma atividade para os alunos, baseada em uma habilidade contemplada no currículo do 1º ano do Ensino Médio. (Sugestões: A habilidade poderá envolver a interpretação textual, leitura de meme, análise de propaganda etc.).
- Cada dupla deverá:
 - Escolher o conteúdo;
 - Criar cinco perguntas interativas;

- Compartilhar com os demais (caso haja tempo).

5. Fechamento e troca de experiências

- Professores compartilham o link de suas atividades.
- Debate: *Como essas ferramentas podem promover aprendizagem ativa sem se tornarem apenas entretenimento?*

Atividade prévia para o 8º encontro:

Escolha uma das seguintes plataformas: *Classcraft*, *Socrative* ou *Nearpod*. Explore seus recursos e pense em como poderia usá-la com sua turma em uma atividade envolvendo multiletramentos.

8º ENCONTRO – Metodologias Ativas: gamificação, avaliação formativa e interação digital (Parte II)

Objetivos:

- Compreender os fundamentos da gamificação e da avaliação formativa como estratégias de metodologias ativas;
- Explorar as potencialidades das plataformas *Classcraft*, *Socrative* e *Nearpod* no ensino de Língua Portuguesa;
- Planejar atividades interativas com foco em aprendizagem significativa e multiletramentos.

Duração sugerida: 03 a 04 h.

ESTRUTURA PROPOSTA DO ENCONTRO

1. Compartilhamento da atividade prévia.

Professores apresentam brevemente a plataforma que exploraram e como pensaram em usá-la.

- Pergunta Inicial:

“O que mais te surpreendeu nessa ferramenta? O que seria desafiador para aplicá-la com

seus alunos?”

2. Exposição com demonstração prática:

Classcraft:


- Apresente o conceito de **gamificação narrativa**.
- Mostre como criar personagens, missões, pontos de experiência e colaboração em grupo.


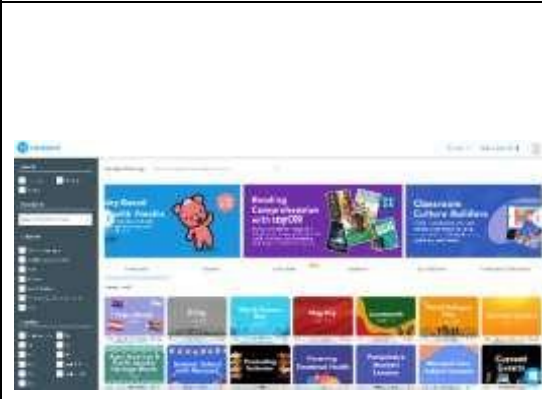
Socrative:

- Destaque seu uso para **avaliação formativa** (quizzes rápidos, “space race”, feedback em tempo real).
- Demonstre um quiz pronto e como os resultados aparecem.

Nearpod:

- Apresente como criar aulas interativas com slides, vídeos, quizzes, enquetes e caixas de perguntas abertas.
- Mostre uma aula-modelo sobre interpretação de texto ou análise de vídeo/meme.

	<p>Classcraft: Uma plataforma de gamificação que transforma a sala de aula em um jogo de RPG onde os participantes ganham pontos por completar atividades e participar de forma positiva.</p>
	<p>Socrative: Ferramenta de avaliação formativa que inclui quizzes, perguntas de múltipla escolha e jogos de espaço (Space Race).</p>

	
	<p>5. Nearpod: Oferece uma série de atividades interativas, incluindo quizzes, enquetes e jogos de revisão.</p> <p>Atividades interativas podem ser incorporadas para manter os participantes engajados e facilitar o aprendizado colaborativo.</p>

3. Oficina prática em formato de rodízio:

Divida os professores em 3 grupos e organize um **sistema de estações**:

- Estação 1: **Classcraft** – gamificar um conteúdo com foco em leitura.
- Estação 2: **Socrative** – criar um quiz com foco em habilidades de leitura crítica.
- Estação 3: **Nearpod** – planejar uma sequência de slides interativos com conteúdo multimodal.

Se o tempo for curto, iremos focar em apenas **duas plataformas** com mais profundidade.

4. Reflexão final e fechamento:

- Debate orientado: *“Como garantir que essas tecnologias sirvam à aprendizagem, e não à distração?”*
- Socialização dos aprendizados.
- Encaminhamento para o 9º encontro:
Vamos aprofundar como planejar aulas com base nas metodologias ativas e nos multiletramentos.

Atividade prévia para o 9º encontro:

Escolha uma “receita” do **Livro de Receitas do Professor de Português** (Carla Viana

Coscarelli) e pense em como adaptá-la ao seu contexto com uso de alguma tecnologia ou estratégia ativa. Leve um esboço para compartilhar.

9º ENCONTRO – Metodologias ativas na prática: receitas criativas para o ensino de Língua Portuguesa

Objetivos:

- Reconhecer e adaptar propostas pedagógicas baseadas em metodologias ativas para o ensino da linguagem;
- Compartilhar experiências de planejamento e aplicação de atividades autorais;
- Relacionar multiletramentos e práticas pedagógicas com intencionalidade didática.

Duração sugerida: 03 a 04h

ESTRUTURA SUGERIDA DO ENCONTRO

1. Abertura:

Dinâmica leve: “*Se sua aula fosse uma receita, qual seria o ingrediente principal?*”

- Respostas podem ser compartilhadas oralmente ou escritas em um mural.
- Retome rapidamente o que são metodologias ativas (ligação com o encontro 7 e 8).

2. Apresentação dos materiais a serem utilizados:

- Destaque de como o *Livro de Receitas* da professora Carla Coscarelli propõe uma abordagem prática para o ensino da Língua Portuguesa.
- Apresentação do *Projeto Redigir*, coordenado pela Professora Carla Coscarelli. <https://www.redigirufmg.org/>, que traz sugestões de atividades para o trabalho em sala de aula.
- Proposta inicial junto aos docentes: selecionar rapidamente 03 ou 04 “receitas” do livro que:
 - Se alinhem com os Multiletramentos;
 - Envolvam colaboração, produção e mediação docente;

- Podem ser aplicadas com ou sem recursos tecnológicos.
-

3. Oficina colaborativa: adaptação de receitas

Professores trabalharão em duplas ou trios para adaptar uma receita trazida previamente. Cada grupo deverá:

- Contextualizar a atividade para o 1º ano do Ensino Médio;
 - Incluir pelo menos um recurso digital ou metodologia ativa;
 - Apontar objetivos, habilidades da BNCC e possíveis desafios.
-

4. Socialização e trocas

Cada grupo apresenta sua proposta em até 5 minutos.

- Os demais colegas podem contribuir com sugestões e melhorias.
-

5. Encerramento e encaminhamentos

Refleta com o grupo:

- *O que aprendemos ao transformar uma proposta pronta em algo personalizado?*
 - *Como isso reforça nosso papel como professores-autores?*
-

Atividade prévia para o 10º encontro:

Prepare uma breve apresentação (oral ou em slides) sobre:

- Sua experiência no curso;
- Como pretende aplicar o que aprendeu;
- Sugestões para uma proposta de formação continuada em sua escola.

10º ENCONTRO – Encerramento: formação continuada e propostas para além do curso

Objetivos:

- Sistematizar os conhecimentos e experiências vivenciadas ao longo do curso;
- Compartilhar práticas e reflexões desenvolvidas pelos professores;

- Discutir possibilidades de continuidade e multiplicação da formação em sua escola;
 - Valorizar a autoria docente e o percurso formativo coletivo.
-

Duração: 03 a 04h

ESTRUTURA DO ENCONTRO PROPOSTA

1. Abertura afetiva – “Linha do tempo da formação”.

Atividade coletiva: crie uma linha do tempo simbólica no quadro ou em um mural.

Os participantes serão convidados a colar post-its com frases curtas sobre:

- Um conceito-chave que aprenderam;
 - Um desafio superado;
 - Um momento marcante do curso.
-

2. Apresentações dos participantes

Cada professor ou grupo apresenta brevemente:

- Um plano, sequência ou proposta que pretende aplicar;
- Uma reflexão sobre o curso: como contribuiu para sua prática;
- Uma sugestão para continuidade da formação em sua escola.

As apresentações podem ser orais, em slides, pôsteres ou até em vídeos curtos.

3. Formação continuada: possibilidades e compromissos

Roda de conversa orientada com perguntas como:

- Como levar adiante o que foi iniciado aqui?
- O que precisamos para formar redes de troca entre professores?
- Que papel a escola pode ter nesse movimento?

Proposta: Construir coletivamente um pequeno manifesto ou carta de compromisso da turma, com ideias para multiplicar práticas com Multiletramentos.

4. Avaliação do curso

Aplicar uma avaliação final (pode ser digital – Google Forms – ou com papel/cartão):

- Aspectos positivos;

- Sugestões de melhoria;
- Grau de aplicabilidade dos conteúdos;
- O que gostaria de aprender em uma continuação do curso?

5. Encerramento e café compartilhado:

- Música ambiente e confraternização.

Cada professor sairá com:

- Uma proposta aplicável em sala;
- Um repertório de ferramentas e metodologias;
- Um compromisso individual/coletivo de continuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os pesquisadores do Grupo Nova Londres, afirmavam e reforçavam a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea e de levar em conta formas de incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula, eis aí a proposta desta pedagogia. Assim, tendo em vista a realidade escolar e a formação continuada de professores, este curso será de contribuição para aqueles que desejam pensar e ressignificar a prática docente em meio às múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Irandé. **Aula de português encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Iskusstvo i Otvetstvennost (Arte e Responsabilidade)*. **Den' iskusstva**, Nevel, n. 13, p. 3-4, 13 set. 1919.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 1993.

BRAGA, Rubem. Recado ao senhor 903. In: **Para gostar de ler. Crônicas**. 12 ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 74-75.

CAMARGO, Fausto.; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, Moises. Sustentabilidade. **MOISESCARTUNS**, 21 de abril de 2022, às 19:04. Disponível em: <https://www.moiscartuns.com.br/search/label/meio%20ambiente>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa). Belo Horizonte: LED, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. **Livro de Receitas do Professor de Português – atividades para a sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz. Multiletramentos na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 1053-1056, out. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9Bd6mdTWFQmWYPHZy6hGGg/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

LAGO, Leonardo. **Diálogo de sala de aula: teoria e prática do ensino dialógico**. São Paulo: LF Editorial, 2024.

MILLAN, Camila. ‘Quer que desenhe?’ O novo papel das charges e como elas ganharam sobrevida nas redes sociais. **Rolling Stones**, São Paulo, 22 de julho de 2020, às 7:00. Disponível em: <https://rollingstone.com.br/noticia/quer-que-desenhe-o-novo-papel-das-charges-e-como-el-as-ganharam-sobrevida-nas-redes-sociais/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola

ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UFMG. **Redigir UFMG**. Disponível em: <https://www.redigirufmg.org/>. Acesso em: 6 jan. 2025.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PESQUISA: MULTILETRAMENTOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS, DIÁLOGOS E RESPONSABILIDADES FORMATIVAS

Caro(a) professor(a) de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, atuante na jurisdição de Manhuaçu, você é convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo, privacidade e acesso aos resultados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

I - Título do trabalho: A pedagogia dos multiletramentos: uma abordagem para a formação de leitores.

Pesquisador responsável: Alessandro José da Cunha

Professor Orientador: Dr. Marco Antônio Villarta-Neder

Telefone para contato: (33) 984090443 (Mestrando Alessandro Cunha)

E-mails para contato: alessandro.cunha@estudante.ufla.br / alessandro.cunha@educacao.mg.gov.br / villarta.marco@ufla.br

II - Objetivos:

Objetivo Principal: Investigar como os professores de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio exploram o trabalho com os multiletramentos a fim de desenvolver habilidades de leitura.

Objetivos Específicos:

- Pesquisar os multiletramentos como prática para a compreensão e a interpretação de textos contemporâneos, sejam estes multimodais e multissemióticos;
- Investigar as percepções e práticas dos professores em relação aos multiletramentos, com base na formação inicial e/ou continuada dos docentes participantes da pesquisa;
- Elaborar um projeto de minicurso, no qual sejam trabalhadas: estratégias a partir da Pedagogia dos Multiletramentos, visando minimizar os problemas levantados e aprimorar a compreensão de leitura dos anos de escolaridade selecionados para pesquisa e tecnologias digitais que podem ser utilizadas como ferramenta de formação docente em multiletramentos.

III - Justificativa:

O trabalho em questão propõe um estudo da leitura a partir da Pedagogia dos Multiletramentos. Aqui será investigado como os professores de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio exploram o trabalho com esta pedagogia a fim de serem desenvolvidas habilidades de leitura. Os multiletramentos serão abordados como referência à capacidade de compreensão e comunicação por meio de diferentes modos de linguagem, como textos escritos, imagens, sons e vídeos. No contexto escolar, eles têm se tornado cada vez mais relevantes devido às demandas sociais, que exigem habilidades de leitura crítica e interpretação de textos multimodais. Essa abordagem, além de ampliar o conceito de leitura, prepara os alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, capacitando-os de forma efetiva a compreenderem e se comunicarem em um mundo globalizado e em constante mudança.

IV - Procedimento do experimento

Participantes: Professores de Língua Portuguesa que atuam nas turmas de 1º ano do Ensino Médio de escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Manhuaçu – SEE/MG.

Metodologia / Instrumentos: Para cumprir os objetivos propostos, propõe-se inicialmente uma pesquisa exploratória. Assim, buscamos inicialmente ampliar o conhecimento sobre a temática escolhida, sendo estudado, o manifesto publicado pelo Grupo Nova Londres em 1996, e ainda, publicações de autores que são referências em estudos de multiletramentos, como: KALANTZIS, 2020; ROJO e MOURA, 2012 e 2019; ROJO, 2009 e 2013; SOARES, 2000 e CAZDEN et al 2021. Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa é qualitativa e quantitativa. Para a produção dos dados serão priorizados: a aplicação de questionário e a realização de grupos focais com os participantes do estudo. Os grupos focais serão realizados em escolas selecionadas junto a Diretoria Educacional da SRE Manhuaçu, em horário de atividade extraclasse, com agendamento prévio. Um grupo focal é definido como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (Powell; Single, 1996 apud Gatti, 2005, p. 07). Dessa forma, possibilita a construção do conhecimento através de uma análise mais ampla e alicerçada tanto na experiência pessoal quanto na própria voz dos sujeitos, resultando em uma perspectiva interacional-enunciativa. Para a aplicação dos questionários e do grupo focal, serão convidados os professores de 18 municípios pertencentes à SRE Manhuaçu, localizada na da Zona da Mata mineira. O convite será realizado através do contato online, via e-mail com as unidades, corpo administrativo e professores das escolas. A análise do corpus será alicerçada numa perspectiva interacional – enunciativa, entendendo que os sujeitos se constituem, sejam nas posições que ocupam no mundo, seja na maneira como produzem, fazem circular e recebem os saberes enquanto enunciados que vão construindo uma corrente de réplicas e de compreensões responsivas ativas. Para isso será utilizada a metodologia do correlacionamento, implicada no conceito de enunciado / enunciação, a partir do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2011).

V - Riscos esperados: Este trabalho apresenta riscos mínimos para os participantes, como por exemplo, possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; desconforto; vergonha; cansaço ao responder às perguntas.

VI – Benefícios: Espera-se que o presente trabalho contribua para um entendimento mais abrangente da Pedagogia dos Multiletramentos, incluindo suas definições teóricas e aplicações práticas no cotidiano escolar. Tal compreensão poderá ainda favorecer o reconhecimento da importância dos multiletramentos na capacidade de analisar criticamente diferentes textos e linguagens, bem como aumentar a mobilização dos professores em relação à utilização desta pedagogia em sala de aula.

VII – Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa: Não há previsão de suspensão, considerando-se a metodologia adotada. A pesquisa será encerrada de forma antecipada se nenhum dos convidados concordarem em responder o questionário e participarem da entrevista.

Reafirma-se a GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE: Os pesquisadores se comprometem a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após finalizada e publicada. (Resolução CNS Nº 466/12).

FORMULÁRIO DE PESQUISA SOBRE COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS: DIÁLOGOS E RESPONSABILIDADES FORMATIVAS.

Declaro que li as informações acima e:

() SIM, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA. () NÃO CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1ª PARTE:

GÊNERO: MASCULINO, FEMININO, OUTRO: _____

IDADE:

Entre 18 e 20 anos.

Entre 21 e 30 anos

Entre 31 e 40 anos.

Entre 41 e 50 anos.

Entre 51 e 60 anos.

Mais de 60 anos.

CIDADE EM QUE ATUA COMO PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA: _____

Maior titulação:

() Graduação.

() Especialização: _____ ()

Mestrado: _____ ()

Doutorado: _____

VOCÊ SE ENQUADRA EM QUAL DAS SITUAÇÕES ABAIXO:

LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - Língua Portuguesa COMPLEMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA EM LETRAS / LÍNGUA PORTUGUESA

MATRÍCULA E FREQUÊNCIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS. Especifique
o período: _____

OUTRA GRADUAÇÃO, PARA A QUAL FOI AUTORIZADO O CAT – CERTIFICADO DE
AUTORIZAÇÃO TEMPORÁRIA PARA LECIONAR. Especifique a graduação: OUTROS:

Tempo de exercício na docência:

Menos de 1 ano.

1 a 5 anos.

6 a 10 anos.

11 a 20 anos.

21 a 30 anos.

Mais de 30 anos.

Tempo de atuação no Ensino Médio:

Menos de 1 ano.

1 a 5 anos.

6 a 10 anos.

11 a 20 anos.

21 a 30 anos.

Mais de 30 anos.

Há quantos anos finalizou sua licenciatura/graduação ou complementação pedagógica em Letras?

Menos de 5 anos.

Entre 5 e 10 anos.

Entre 11 e 20 anos.
 Entre 21 a 30 anos.
 Mais de 30 anos.

2ª PARTE

Qual é a sua compreensão sobre o conceito de multiletramentos? Muito baixa, Baixa, Média, Alta, Muito alta.

Em sua prática pedagógica você incorpora os multiletramentos para desenvolver habilidades de leitura com seus alunos?
 Sim, Não, Parcialmente.

Como essa prática pode ser aprimorada?

Quais estratégias você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais / discursivos em sala de aula?

Quais os recursos você utiliza para explorar a diversidade de gêneros textuais / discursivos em sala de aula? **(ASSINALE MAIS DE UMA OPÇÃO, SE NECESSÁRIO)**
 TV, DATA SHOW, CELULAR, LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA NENHUM
 OUTROS:

Os textos que você trabalha com os seus alunos do 1º ano do Ensino Médio, em sua maioria possuem:

Apenas linguagem verbal

Apenas linguagem não-verbal. Especifique:

Linguagem mista (verbal e não-verbal). Especifique:

Como você seleciona e utiliza materiais de leitura que abordam diferentes modalidades de linguagem, como texto escrito, oral, visual, digital, entre outros?

Você promove a análise crítica de textos multimodais com seus alunos? De que maneira?

Como você integra tecnologias digitais e recursos multimídia no ensino de língua portuguesa para promover os multiletramentos?

Quais são os desafios que você enfrenta ao incorporar os multiletramentos em sua prática pedagógica?

E como você tenta superar tais desafios?

Como você acredita que os multiletramentos podem preparar os alunos para a participação na sociedade contemporânea?

OUTRAS CONSIDERAÇÕES (SE VOCÊ JULGAR NECESSÁRIO).