

**A PRODUÇÃO MULTILETRADA DE UMA UNIDADE DIDÁTICA  
DESENVOLVIDA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA  
ESCOLA PÚBLICA**

**THE MULTILITERATE PRODUCTION OF A DIDACTIC UNIT DEVELOPED  
WITHIN A CONTINUING TEACHER EDUCATION PROGRAM AT A  
PUBLIC SCHOOL**

Vanessa Severo Trivisio<sup>1</sup>

Universidade Federal de Santa Maria

Luciane Kirchof Ticks<sup>2</sup>

Universidade Federal de Santa Maria

Karina dos Reis Costantin<sup>3</sup>

Universidade Federal de Santa Maria

**Resumo:** Este trabalho procura evidenciar os conceito(s) de letramento(s) que subsidia(m) as atividades de uma unidade didática produzida em um programa de formação continuada no contexto da escola pública. Como referencial teórico de análise, utilizamos as concepções de letramentos discutidos por Rojo (2004), Motta-Roth (2008) e Freire (1989), bem como os pressupostos teóricos da Pedagogia dos Letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Os procedimentos de análise adotados foram: 1) Identificação da natureza das atividades; 2) Análise da recorrência das atividades classificadas; 3) Mapeamento da organização retórica das atividades da unidade e 4) Discussão dos resultados à luz da Pedagogia dos Letramentos. Os resultados apontam para uma recorrência maior de atividades que exploram o letramento como processamento cognitivo (76,3%), seguido de atividades que focalizam o letramento crítico (23,7%). Já a organização retórica parece representar um processo cíclico, constituído por atividades que exploram o desenvolvimento de competências que intercalam diferentes níveis de complexidade nos processamentos cognitivo e crítico. No que se refere aos princípios da Pedagogia dos Letramentos, identificamos que a unidade explora mais recorrentemente os processos de experienciar e de conceituar e, em menor escala, os processos de analisar e aplicar.  
**Palavras-chave:** Letramentos; Programa de Formação Continuada; Análise de material didático.

**Abstract:** The present work has the objective to analyze what concept(s) of literacy(cies) subsidize(s) the activities which constitute a didactic unit produced within a continuing teacher education program. As theoretical framework of analysis, we used the concepts of literacies

---

<sup>1</sup> Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [vanessa.strivisio@hotmail.com](mailto:vanessa.strivisio@hotmail.com).

<sup>2</sup> Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [kirchofticks@gmail.com](mailto:kirchofticks@gmail.com).

<sup>3</sup> Pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: [karinadosreiscostantin@gmail.com](mailto:karinadosreiscostantin@gmail.com).

discussed by Rojo (2004), Motta-Roth (2008) and Freire (1989), as well as the framework proposed by the Pedagogy of Literacies (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). The procedures adopted in the analysis of the concepts of literacies underneath the activities were: 1) Identifying the nature of the activities; 2) Analysing the recurrence of activities classified; 3) Mapping the activities rhetoric organization and 4) Discussion of results enlightened by the Pedagogy of Literacies. The results point to a majority of activities which explore literacy as a cognitive processing (76,3%), followed by activities which focus on critical literacy (23,7%). The rhetoric organization seems to represent a cyclical process, constituted by activities which explore the development of competences which interplay different levels of cognitive and critical complexity. In relation to the principles of the Pedagogy of Literacies, we have identified the unit explores the processes of experiencing and conceptualizing and less recurrently the processes of analyzing and applying.

**Keywords:** Literacies; Continuing teacher education program; textbook analysis.

**Submetido em 3 de junho de 2021.**

**Aprovado em 22 de outubro de 2021.**

## **Introdução**

Neste artigo, buscamos evidenciar ações investigativas desenvolvidas em um programa de formação continuada, que procurou promover a reflexão e a construção conjunta de conhecimentos científicos. O programa em questão foi desenvolvido no âmbito do projeto guarda-chuva *Atividades Colaborativo-Educacionais em Contextos Escolares- A.C.E.C.E* (TICKS, 2012), em uma escola pública de Santa Maria (RS), por meio de uma pesquisa crítica de colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2002; 2011; NININ, 2006). Em última instância, o programa *A.C.E.C.E.* proporcionou aos professores participantes um espaço de reflexão crítica, possibilitando a (re)construção de suas práticas sociais e o desenvolvimento de metacoscência acerca de suas identidades profissionais.

Este projeto foi constituído por momentos de reflexão teórica associada ao desenvolvimento e à avaliação de práticas pedagógicas letradas, voltadas para o contexto escolar em questão, envolvendo professores, coordenadores, diretores, supervisores de uma escola pública de Santa Maria, pesquisadores e alunos do Curso de Letras - Inglês da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ao desencadarmos esse programa, levamos em consideração que a perspectiva colaborativa pressupõe a construção de um processo reflexivo que possibilite, em última análise, transformar a situação existente no

contexto investigado (MAGALHÃES, 2011), jogando luz sobre a relação existente entre as crenças e as ações dos participantes envolvidos (BARCELLOS, 2006).

Desse modo, o programa de formação foi organizado a partir da negociação dos pesquisadores da UFSM com a direção da instituição e professores, com o objetivo de planejar e desenvolver ações colaborativas que estivessem alinhadas às necessidades dos membros dessa comunidade escolar (SILVA, 2014). Na ocasião, os representantes da escola desejavam problematizar os conceitos de letramentos e interdisciplinaridade, de forma a planejar ações pedagógicas que contribuíssem para a transposição destes em atividades didáticas utilizadas em sala de aula. Assim, discutimos e realizamos encontros teórico-práticos que procuraram problematizar esses conceitos, com base em leituras orientadas, e, ao mesmo tempo, recontextualizá-los por meio da elaboração de atividades didáticas que foram posteriormente aplicadas em sala de aula.

Neste artigo, fazemos um recorte desse processo reflexivo por questões de espaço e, portanto, evidenciamos, particularmente, os conceitos de letramentos que subsidiam as atividades didáticas produzidas no contexto de formação. Reconhecemos que o conceito de letramentos, conforme proposto por Kalantzis e Cope (2012, p.1), recobre dois grandes aspectos de produção de sentido: a) a diversidade social, que considera os diversos contextos em que cada aluno vivencia; b) a multimodalidade, que evidencia o uso das tecnologias, mídias, gêneros e linguagens (KALANTZIS; COPE, 2012, p.1).

Todavia, nesta pesquisa, não nos debruçamos sobre os aspectos multimodais da unidade analisada. Esses foram discutidos previamente por Trivisiol e Ticks (2021). Assim, neste artigo, procuramos demonstrar quais conceitos de letramentos subsidiam as atividades didáticas e em que medida a unidade materializa os princípios pedagógicos da Pedagogia dos Letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Para subsidiarmos teoricamente esta análise, a seguir, procuramos problematizar diferentes perspectivas de letramentos, bem como discutir os conceitos que dão suporte à Pedagogia dos Letramentos.

## **1 Fundamentação teórica**

### **1.1 Concepções de letramentos**

Os letramentos se constituem como ferramentas de ensino e de aprendizagem que procuram estabelecer relações entre as práticas pedagógicas escolares e o mundo. Por

meio dessas práticas, descobrimos - na leitura e na produção textual oral e escrita - quem somos e onde vivemos (STREET, 2003; 2014). Dessa forma, as práticas de letramentos são também ferramentas de reflexão, aprendizagem e ensino de aspectos sociais que estão relacionados às linguagens oral e escrita. Podemos considerar, então, que os letramentos vão além das práticas consideradas tradicionais de alfabetização, na medida em que proporcionam aos aprendizes que os vivenciam o estabelecimento de relações entre texto, sociedade e o mundo que os cercam (KRESS; ROWSELL, 2019). Assim, entendemos os letramentos como modos de nos descobrirmos por meio da leitura e da produção textual, falada ou escrita.

Ainda nesta mesma concepção de letramentos, destacamos o aspecto relacionado à prática de agir criticamente diante do que está sendo proposto, perspectiva freiriana que evidencia a apropriação social da leitura e da escrita em relação ao que o autor chamou de "ação cultural para a liberdade" (FREIRE, 1987, p.30). Embora não mencione o termo letramentos, a abordagem freiriana defende a construção de um ensino contextual que permita o acesso ao conhecimento democrático cultural. Freire argumenta que a alfabetização pode ser adquirida por meio de processos sociais, culturais e ideológicos, assim como defende que, ao transformar o mundo, estamos constituindo nosso próprio mundo (FREIRE, 1987; 1989). Desse modo, entendemos que as discussões propostas por Freire desencadeiam o que hoje convencionalizamos chamar de letramentos (BRANDÃO, 2005, p. 53).

Paralelamente às discussões propostas por Freire (1989), destacamos os estudos de Rojo (2004) e Motta-Roth (2008) que igualmente problematizam o conceito de letramentos como ação social, histórica e cultural no mundo, ou como denominamos aqui letramentos como processamento crítico. Como forma de destacar essa perspectiva, as autoras fazem uma revisão histórica, mostrando como os conceitos de letramentos têm sido, ao longo das últimas décadas, revisitados, ampliados e reconfigurados.

Destacam, por exemplo, as práticas pedagógicas que exploram competências desenvolvidas no processo de alfabetização, nos primeiros anos da educação formal, que denominamos de letramentos de decodificação. Nestes, o ato de ler é elencado apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para acessar o significado do texto. Segundo Rojo (2004, p.3), o indivíduo, uma vez alfabetizado, poderá chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando, assim, linear e sucessivamente seus significados.

Na prática de decodificação, são requeridas diferentes combinações de competências de várias ordens do indivíduo, tais como: compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler e reconhecer as palavras globalmente; e ampliar a percepção para maiores proporções de texto (ROJO, 2004, p. 4).

Além disso, problematizam as práticas pedagógicas que demandam ações de cognição, de compreensão, que envolvem o conhecimento de mundo dos aprendizes, constituído por meio de práticas sociais que vão muito além da identificação de fonemas (ROJO, 2004, p. 3). Nessas práticas, que denominamos letramentos como processamento cognitivo, a compreensão do texto é tratada por meio da identificação do que está posto ou pressuposto (pela extração de informações do texto verbal e não verbal, por exemplo). Nessa direção, os letramentos, como processamento cognitivo, configuram-se como um estágio posterior à decodificação, uma vez que as competências se expandem e demandam outras habilidades linguísticas do indivíduo.

Segundo Kato, 1999 (apud SOUZA; RODRIGUES, 2008), o processamento cognitivo determina o comportamento inconsciente e automático do indivíduo, e o metacognitivo implica a desautomatização desse processo, envolvendo práticas de monitoração durante a atividade letrada. As competências desse processamento implicam: ativar conhecimento de mundo; antecipar e/ou prever conteúdos ou propriedades de textos; checar hipóteses; localizar e/ou copiar informações; comparar informações; generalizar; produzir inferências locais e globais (ROJO, 2004).

Ao problematizarem práticas de decodificação e cognição, as autoras procuram, em última instância, chamar a atenção para um terceiro nível de complexidade: os letramentos como processamento crítico, que focalizam a reflexão e a tomada de consciência acerca do uso da linguagem no mundo (FREIRE; MACEDO, 2013) como práticas emancipatórias. Nesse sentido, o aluno é estimulado a se tornar agente do seu processo de aprendizagem, lendo não apenas a letra, a palavra, a frase, mas também o mundo (FREIRE; MACEDO, 2013), e assim, tornando-se ator de sua própria emancipação social. Dentre as competências elencadas para promover o processamento crítico, destacamos: relacionar texto e contexto do aluno; recuperar o contexto de produção do texto; definir finalidades e metas da atividade de leitura; perceber relações

de intertextualidade; e perceber relações de interdiscursividade (FREIRE, 1989; ROJO, 2004; MOTTA-ROTH, 2008).

Para dar conta desses três níveis de complexidade em sala de aula, a Pedagogia dos Letramentos propõe ao aprendiz ações pedagógicas que o ajudem a desenvolver a criticidade ao interrogar o mundo por meio do acesso a diferentes práticas multiletradas. Ao fazer isso, o aluno revelará visões de mundo, pressupostos, valores e atitudes ideologicamente investidos que servem para informar – e são (re)apresentados nos – textos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Assim, o aprendiz passa a reconhecer que os textos são construtos ligados a práticas sociais e culturais, carregados de valores e, portanto, nunca neutros, possibilitando, então, o seu engajamento em atos de intervenção e de transformação textual e social (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Tal pedagogia procura redesenhar caminhos a fim de preparar o aluno para agir e exercer o protagonismo e a autoria na vida pessoal e coletiva (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Vale lembrar que nos movemos entre diferentes espaços sociais e diferentes linguagens sociais, assim, negociar essas diferentes linguagens e os padrões envolvidos nelas é crucial para a aprendizagem dos letramentos. A comunicação exige cada vez mais que os alunos sejam capazes de descobrir as diferenças nos padrões de significação de um contexto para outro, a fim de que possam estabelecer processos comunicativos nos mais diversos contextos em que estiverem inseridos (KALANTZIS; COPE, 2012, p.1).

À vista disso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 156) alegam que “o que mais podemos fazer senão criar uma pedagogia que dê voz às tendências culturais dos alunos de hoje e ao seu caleidoscópio desconcertante de variedades linguísticas, dialetos e discursos”. Os autores sugerem, também, que precisamos suprir as estratégias tradicionais de leitura e escrita com comunicações multimodais, particularmente as que são típicas da nova mídia digital (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

A aplicação pedagógica da proposta de ensino com base nos letramentos implica ação e representação de significados em um amplo e rico sentido. As competências de letramentos envolvem não só o conhecimento de convenções formais, mas também a comunicação efetiva em diversos lugares por meio do uso de ferramentas textuais multimodais (KALANTZIS; COPE 2012, p. 4, 5).

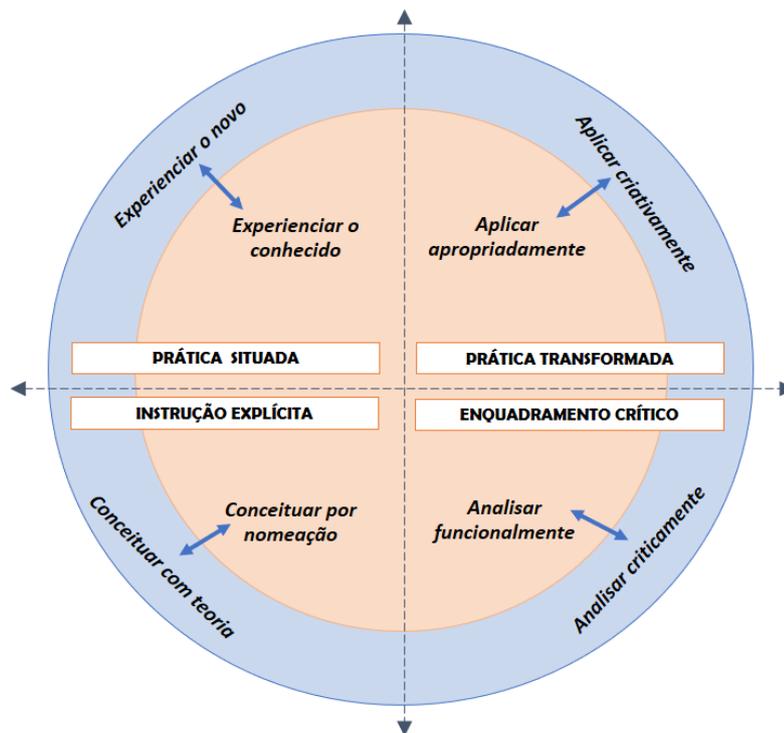
Assim, para dar conta, em sala de aula, da construção e desenvolvimento de processos letrados críticos, o Grupo de Nova Londres (GNL) sugere a instanciação de

quatro princípios pedagógicos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020): a prática situada (*situated practice*); a instrução direta (*over instruction*); o posicionamento crítico (*critical framing*); e a prática transformadora (*transformed practice*).

Mais recentemente, esses princípios foram transformados em oito processos de produção do conhecimento, os quais enfocam: a) experienciar (*experiencing*) práticas conhecidas e novas em termos de situação, informação ou ideia. Em outras palavras, práticas baseadas no conhecimento prévio que se conectam com o contexto do aluno e aquelas novas que se integrarão ao seu repertório; b) conceituar (*conceptualising*) por meio da apropriação da teoria e de conceitos, ou seja, práticas de diferentes níveis de complexidade que proporcionem uma compreensão metaconsciente, analítica e sistemática das atividades; c) analisar (*analysing*) a partir da funcionalidade e criticidade, isto é, práticas em que o aluno é convidado a fazer um visionamento crítico em relação ao contexto a partir das discussões e assuntos que ele aprendeu; e por fim, d) aplicar (*applying*) apropriadamente essas práticas, em situações reais e criativamente, por meio de intervenções inovadoras e criativas (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS et al., 2016; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

A Figura 1, proposta por Brum (2019, p. 105), procura representar a relação entre esses quatro princípios pedagógicos da Pedagogia dos Letramentos, associando as nomenclaturas “antigas”, nos retângulos, às nomenclaturas “atuais”, no círculo.

Figura 1 - Elementos estruturantes da Pedagogia dos Letramentos



Fonte: (BRUM, 2019, p. 105 com base em COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17)

Os “processos de conhecimento” se constituem como tipos fundamentais de pensamento em ação ou “coisas que se podem fazer para conhecer” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 74). Nessa concepção, a Pedagogia dos Letramentos utiliza os processos de conhecimento como uma possibilidade de expandir nossas experiências como professores e alunos, por meio de um repertório de “movimentos epistêmicos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 80). Além disso, os processos de conhecimento fornecem, tanto aos professores quanto aos alunos, mais controle de suas escolhas e de seus resultados de aprendizagem (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

A Pedagogia dos Letramentos tende a propiciar o desenvolvimento do letramento crítico do aluno, competência tida como inquestionável tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para o desenvolvimento de uma nação (MOTA-ROTH, 2008). Nesse sentido, desafia os alunos reconhecendo-os como atores sociais, levantando questões de interesse público, pessoal e global, problematizando e formulando soluções, possibilitando que construam suas próprias conclusões e significados (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

A possibilidade de trabalhar a partir da Pedagogia dos Letramentos abre caminhos para a participação social, que possibilita formar pessoas com experiências e vivências

culturais, sociais, econômicas diversificadas na construção de significados (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Tais vivências podem ser instanciadas, no contexto escolar, por meio de práticas de pesquisa colaborativas, constituídas por programas de formação continuada, perspectiva investigativa apresentada a seguir.

## **1.2 Pesquisa colaborativa e produção de materiais didáticos em programas de formação continuada**

A pesquisa colaborativa pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de suas próprias ações, por meio da reflexão crítica e da negociação sobre como as práticas discursivas e pedagógicas em sala de aula estão e são organizadas (MAGALHÃES, 2002, p. 39-42). Constitui-se, assim, por meio de processos de produção, de avaliação e de reorganização das práticas educativas, em contextos escolares, vivenciadas pela equipe escolar e pesquisadores (MAGALHÃES; FIDALGO, 2011, p. 17-21). Nesse sentido, podemos afirmar que o objetivo da pesquisa colaborativa é criar possibilidades de reflexão de teorias e práticas, procurando privilegiar a compreensão e as transformações de sentidos e significados das práticas pedagógicas de maneira conjunta.

Magalhães (2001) enfatiza a importância e a necessidade da formação do profissional reflexivo. Segundo a autora, essa prática tem como objetivo favorecer meios para que o professor tenha a chance de se distanciar de suas práticas e, então, refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem e repensar práticas pedagógicas diversificadas e seus conceitos. Assim, o professor tem a oportunidade de desenvolver autonomia sobre suas próprias ação e reflexão.

O programa de formação continuada ao qual este trabalho está vinculado foi desenvolvido no âmbito do projeto A.C.E.C.E (Atividades colaborativo-educacionais em contextos escolares<sup>4</sup>), que tinha como propósito propor reflexões socialmente situadas das práticas pedagógicas dos participantes envolvidos (professores da Cell<sup>5</sup>, pesquisadores e professores em formação da UFSM).

No processo reflexivo desenvolvido na Cell, discussões teóricas foram interconectadas com práticas de ensino letradas, que procuraram ser materializadas na produção de um caderno didático por meio da prática reflexiva.

---

<sup>4</sup>Comitê de Ética e Pesquisa/UFSM – CAAE nº 0333.0.243.000-11.

<sup>5</sup>Nome fictício para o contexto escolar investigado.

Segundo Fonseca e Borges (1999, p.4), a formação continuada que envolve a produção de material didático vem sendo empregada como prática reflexiva que pode “contribuir para o desenvolvimento profissional em programas de capacitação de professores em serviço”.

Produzir material didático com professores em formação continuada é uma oportunidade para o desenvolvimento de diferentes competências, colocando em prática os conhecimentos científicos e didáticos que já possuem e aqueles adquiridos ao longo do processo de formação reflexiva. Assim, elaborar e até mesmo avaliar materiais didáticos adequados a contextos de ensino específicos podem ser considerados letramentos relevantes à formação de professores (NASCIMENTO, 2017, p. 122).

Santos (2007) argumenta que os professores criticam em grande medida os materiais didáticos disponíveis no mercado, tentando, de outro modo, adaptá-los para a realidade escolar que os cerca. Em outros casos, são pressionados pelas instituições em que atuam a seguir fielmente os livros adotados e adquiridos pelos alunos (SANTOS, 2007). Especificidades contextuais como estas podem ser problematizadas em espaços reflexivos como aqueles instaurados por programas de formação continuada. Tais programas se constituem, portanto, como uma oportunidade para o desenvolvimento de material didático socialmente situado e, em última instância, para o desenvolvimento, pelos participantes, de metaconsciência acerca de suas visões de ensino, colocando em prática os conceitos e teorias que discutiram nesse processo. Segundo Brum (2014), as práticas colaborativas desenvolvidas no A.C.E.C.E foram (re)pensadas com o propósito de construir colaborativamente reflexões, ações e transformações naqueles contextos em que os participantes estavam inseridos profissionalmente, por meio de práticas investigativas que estimularam o pensamento reflexivo.

## **2 Metodologia**

### **2.1 O universo de análise do *corpus***

O universo de análise deste trabalho é constituído por um caderno didático com 4 unidades, produzido nos encontros de formação continuada em uma escola pública de Ensino Fundamental e de Educação para Jovens e Adultos (EJA), por professoras da referida escola e graduandos da UFSM, matriculados nas disciplinas “Oficina de formação continuada no contexto da escola pública I e II”, ofertadas no Curso de Letras/Inglês, no primeiro e segundo semestres de 2013 (Quadro 1).

Quadro 1 – Participantes do programa de formação continuada

Participantes da Cell	Participantes da UFSM
4 professoras de séries iniciais; 1 professor da EJA; 1 professor supervisor; 4 professoras do EF.	2 pesquisadores 14 graduandos do curso de Letras –Inglês

Fonte: Autoria própria.

Estes participantes, envolvidos no programa de formação continuada, discutiram conceitos de letramentos e de interdisciplinaridade, por meio de sessões reflexivas desenvolvidas quinzenalmente, em 2012 e 2013, e, ao final, produziram um caderno didático. O objetivo do referido caderno era, portanto, transpor didaticamente, após a problematização, os conceitos de letramentos e interdisciplinaridade, recontextualizando-os em unidades didáticas (TICKS; BRUM; SILVA, 2014).

## 2.2 *Corpus de análise*

O *corpus* desta investigação é composto por uma unidade do referido caderno, intitulada “Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências – uma perspectiva interdisciplinar”. O critério para a seleção dessa unidade para análise foi o fato de ter sido produzida pela primeira autora deste artigo, enquanto aluna do curso de graduação da UFSM, em colaboração com professoras da referida escola (Quadro 2).

Quadro 2 – Participantes autores da unidade analisada

Participantes/Autoras da Cell	Participantes/Autoras da UFSM
1 professora de Geografia 1 professora de História 1 professora de Ciências	2 graduandas do curso de Letras –Inglês

Fonte: Autoria própria.

A unidade aqui analisada foi produzida tendo como público-alvo os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. As atividades de produção da unidade seguiram três etapas: a) A definição do tema, dos objetivos da unidade e dos conteúdos que seriam explorados em três áreas de conhecimento (Geografia, História e Ciências). Vale ressaltar que essas áreas de conhecimento foram exploradas porque constituíam as disciplinas ministradas pelas professoras da escola pública que participavam desse subgrupo de trabalho; b) A seleção de textos de diferentes gêneros (notícias, quadrinhos, desenhos animados, animações em vídeo) a serem explorados nas atividades. Esses diferentes gêneros foram

selecionados considerando o público-alvo, alunos do 6º ano do Ensino Fundamental; e c) O *design* das atividades, procurando explorar, ao longo da unidade, as quatro habilidades: leitura e compreensão oral, produção oral e escrita (ROJO, 2004; MOTTA-ROTH, 2008; TRIVISIOL, 2017).

### **2.3 Procedimentos e categorias de análise da unidade didática**

Na análise dos conceitos de letramentos subjacentes às atividades da unidade didática, adotamos os seguintes procedimentos:

1. Identificação da natureza das atividades. Nessa etapa, procuramos encontrar pistas, nos enunciados, que explorassem aspectos relativos aos processamentos de decodificação, cognitivo e crítico, conforme Rojo (2004), Freire (1989) e Motta-Roth (2008);
2. Análise das atividades classificadas. Após a identificação da perspectiva de letramentos (processamento de decodificação, cognitivo e crítico) subjacente a cada uma das atividades, procuramos verificar sua recorrência ao longo da unidade didática;
3. Mapeamento da organização retórica das atividades da unidade didática, procurando destacar como essas atividades estavam (inter)relacionadas/conectadas ao longo da unidade didática e destacando o nível de complexidade de cada atividade;
4. Discussão dos resultados à luz da Pedagogia dos Letramentos, procurando salientar em que medida as atividades materializam os princípios pedagógicos destacados por Cope & Kalantzis (2000): a prática situada; a instrução direta; o posicionamento crítico; a prática transformadora e os respectivos processos do conhecimento, discutidos pelos referidos autores e apresentados na revisão da literatura.

Ao fazermos essa reflexão, procuramos destacar em que medida as atividades elaboradas para a unidade didática dão conta de materializar os conceitos de letramentos discutidos no programa de formação continuada. Como antecipado na Revisão da Literatura, a decodificação implica habilidades básicas que são reconhecidas durante o processo de alfabetização, como, por exemplo, compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (ROJO, 2004, p.3-4), A decodificação pode ser também compreendida como uma competência de decifrar um código para com isso obter o significado (AQUINO, 2015). Já o processamento cognitivo se constitui em um trabalho mental que envolve a previsão do conhecimento de mundo, das práticas sociais e do conhecimento linguístico para além dos fonemas (ROJO, 2004, p. 3). Por fim, o

processamento crítico implica conhecer a realidade que nos rodeia e saber expressar em linguagem falada ou escrita o que aprendemos de uma prática social, bem como ser capaz de agir criticamente no mundo (FREIRE, 1989, p. 1-2). Como Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 6) mencionam, o letramento crítico "é um ato de conhecer o mundo (assim como a palavra) e um meio para a transformação social".

Para que pudéssemos compreender como essas perspectivas de letramentos são exploradas nas atividades, consideramos diferentes competências a elas subjacentes, previamente analisadas por Trivisioi (2017), baseadas em Rojo (2004) e Motta-Roth (2008). O Quadro 3 apresenta cada uma dessas categorias utilizadas na classificação das atividades da Unidade.

Quadro 3 – Categorias de análise: os letramentos e suas competências

PROCESSAMENTO DE DECODIFICAÇÃO	PROCESSAMENTO COGNITIVO	PROCESSAMENTO CRÍTICO
Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas	Antecipar ou prever de conteúdos ou propriedades dos textos	Relacionar texto e contexto pessoal
Dominar as convenções gráficas	Produzir inferências globais	Recuperar contexto e produção de texto
Reconhecer o alfabeto	Ativar conhecimentos de mundo	Definir finalidades e metas da atividade letrada
Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita	Checar hipóteses	Perceber relações de intertextualidade
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	Comparar informações	Perceber relações de interdiscursividade
Saber decodificar palavras e textos escritos	Localizar e/ou copiar de informações	Perceber outras linguagens
Saber ler e reconhecendo globalmente as palavras	Generalizar	Elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas
Ampliar a percepção para maiores proporções de texto	Produzir inferências globais	Elaborar apreciações relativas à valores éticos e/ou políticos

Fonte: adaptado de Trivisioi (2017), Rojo (2004) e Motta-Roth (2008).

A seguir, apresentamos os resultados encontrados nesta investigação.

### 3 Discussão dos resultados: análise da unidade didática

Nesta seção, discutimos os resultados procurando destacar em que medida e de que maneira a unidade explora os conceitos de letramentos e os princípios da Pedagogia dos Letramentos. Para tanto, destacamos como a unidade está organizada retoricamente e a natureza das atividades desenvolvidas em relação ao enfoque de letramentos que as subsidiam. Além disso, refletimos acerca da complexidade das atividades propostas ao longo da unidade e, por fim, procuramos problematizar em que medida as atividades materializam os princípios norteadores da Pedagogia dos Letramentos.

### 3.1 A unidade e sua(s) perspectiva(s) de letramentos

Na análise dos conceitos de letramentos subjacentes às atividades, identificamos a presença de duas perspectivas: letramento como processamento cognitivo e letramento como processamento crítico. Não identificamos atividades que envolvam o processamento de decodificação, muito provavelmente porque esta unidade foi produzida para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Vale lembrar que consideramos uma atividade como de decodificação quando o aluno é levado a reconhecer, interpretar ou traduzir as palavras, grafemas, fonemas, sílabas etc. A decodificação, como já discutimos previamente, envolve competências relacionadas à alfabetização inicial dos alunos e, de acordo com Rojo (2004, p. 4), essas competências, via de regra, são desenvolvidas nos estágios iniciais do processo educacional, nos anos finais da educação infantil, e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, identificamos, na análise, que a unidade explora de maneira mais recorrente as atividades com foco no processamento cognitivo (76,3%), seguidas de atividades que exploram o processamento crítico (23,7%) (Tabela 1).

Tabela 1 – Recorrência dos enfoques de letramentos nas atividades

Atividades com enfoque nos letramentos como	Números de subatividades	%
processamento cognitivo	42	76,3
processamento crítico	13	23,7
TOTAL	55	100

Fonte: Autoria própria.

Para fazermos tal análise, contabilizamos as subatividades de cada exercício, por exemplo, no exercício número 1 identificamos cinco subatividades. Foram analisados, então, os enunciados de cada uma dessas subatividades com o objetivo de identificar qual

perspectiva teórica oferecia suporte para sua constituição. Na sequência, analisamos como essas atividades estão retoricamente organizadas.

### 3.2 A organização retórica da unidade: entre a cognição e a criticidade

Em geral, pudemos observar que a organização retórica das atividades da unidade está constituída por dois ou três movimentos que exploram os aspectos cognitivos em termos de *Produção de inferências globais*, *Ativação de conhecimento de mundo* e *Localização e/ou cópia de informações* e, depois, de competências que exploram o processamento crítico, como a *Relação texto e contexto pessoal*, a *Elaboração de apreciações de valores éticas e/ou políticas* e a *Percepção de outras linguagens*, representados visualmente pela Figura 2.

Figura 2 – Representação visual da organização retórica da unidade.



Fonte: Autoria própria.

Na sequência, procuramos analisar como as atividades estão organizadas retoricamente, destacando qual a perspectiva de letramentos (cognitivo ou crítico) é explorada e de que modo essas perspectivas se inter-relacionam, abrindo espaço para que os alunos/leitores da unidade discutam a temática (“Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências”) selecionada.

O Apêndice 1 explicita a organização retórica das atividades na unidade. O processo letrado proposto parece contribuir para que os alunos analisem o texto por meio de estratégias cognitivas e construam, posteriormente, uma opinião acerca do tema em discussão.

Outro ponto importante é o fato de que há uma concentração maior de atividades cognitivas no início da unidade (os exercícios 2 e 5, por exemplo, apresentam cinco subatividades com foco na cognição) do que de atividades de processamento crítico, que são exploradas mais concentradamente do meio para o final da unidade. A primeira impressão é que a unidade prepara o aluno para entender o texto ou tema em questão, desenvolvendo ações cognitivas, e depois solicita que os alunos se posicionem em relação ao tópico. Todavia, esse posicionamento demandado se refere basicamente à identificação de um problema. Embora tenhamos identificado atividades de *elaboração de apreciações de valores éticos e políticos* (quatro ocorrências), de *elaboração de apreciações de valores estéticos e afetivos* (uma ocorrência) e de *identificação de outras linguagens* (duas ocorrências), sentimos falta de práticas que levem o aluno a agir criticamente diante do problema. Além destas, não identificamos atividades que despertem a *percepção de outros discursos*, da *intertextualidade*, da *definição de metas e finalidades da leitura* e aquelas que explorem a *recuperação do contexto de produção do texto*.

Há, na unidade, então, dois tipos de processamento crítico: o primeiro, de metacsciência do aluno, no qual a competência letrada se constitui na identificação de uma problemática, e o segundo, de ação sobre o problema, no qual o aluno é solicitado a atuar criticamente sobre o tema em discussão. Esse último aspecto, da ação sobre o problema, mostrou-se pouco recorrente e ainda superficialmente abordado.

Quando cruzamos os resultados acerca do tipo de processamento explorado pela atividade e a organização retórica mapeada, percebemos que a unidade está dividida em dois grandes momentos. No primeiro momento, o processamento cognitivo subsidia um número maior de exercícios. Em um segundo momento, esse mesmo processamento aparece mais intercaladamente com o processamento crítico, que passa a ser mais recorrente. Sendo assim, podemos inferir que, na primeira parte, as atividades procuram explorar a compreensão do assunto em discussão, promovendo atividades em que o aluno precisa localizar, comparar, checar, ativar seu conhecimento. Assim, estará explorando e desconstruindo o texto ou o tema em questão e internalizando essas informações. Na segunda parte, a unidade propõe o processamento crítico com mais regularidade, muito provavelmente por considerar que o aluno já internalizou as informações novas

apresentadas (por meio de textos verbais e não verbais), podendo, então, posicionar-se – ainda que timidamente - com mais frequência em relação ao assunto discutido.

Assim, considerando essa organização retórica, analisamos, a seguir, a natureza dos processamentos cognitivo e crítico subjacentes às atividades propostas pela unidade, fornecendo evidências com excertos do *corpus* desta investigação.

No primeiro bloco de atividades de processamento cognitivo, os alunos são solicitados *a antecipar e predizer conteúdos* (Anexo 1). Como podemos observar no Anexo 1, a atividade pede que os alunos considerem seu conhecimento prévio para analisar as imagens e suas respectivas origens. Rojo (2004, p.5) argumenta que exercícios como esse ajudam os alunos a anteciparem os conteúdos que deverão ser trabalhados ao longo da unidade, contribuindo também para que relacionem a temática ao seu conhecimento prévio.

Na atividade seguinte, identificamos a *produção de inferências globais, ativação de conhecimento de mundo, checagem de hipóteses, comparação de informações e ativação de conhecimento de mundo* novamente (Anexo 2). Inicialmente, a competência letrada que encontramos nas subatividades a), b), c) e d), destacadas no Anexo 2, é *a de produção de inferências globais*. As subatividades mobilizam os alunos a reconhecerem o contexto em que vivem e a retomarem conhecimentos geográficos que eles já haviam discutido em outro momento em sala de aula. Rojo (2004, p.6) argumenta que nem tudo é explícito em um texto. Assim, esse tipo de competência faz com que o aluno procure pistas no texto para, então, considerar todo o significado já construído e seu conhecimento de mundo anterior para produzir inferências sobre o que é pressuposto no texto.

Posteriormente, na subatividade e), a competência letrada identificada é *a ativação do conhecimento de mundo*. Essa subatividade pede que os alunos retomem os conteúdos discutidos anteriormente para que possam fazer uma análise cognitiva e responder, considerando o que já haviam internalizado sobre o assunto. Portanto, eles precisam explorar a imagem e sustentar sua resposta, fornecendo informações sobre seu conhecimento de mundo. Rojo (2004, p.5) explica que essa competência letrada ajuda o leitor a relacionar seu conhecimento de mundo ao que é proposto ou explorado pelo texto/autor.

A última subatividade *f* explora três diferentes competências letradas. A primeira, *f1*, está *checando hipóteses*. Como podemos observar no final do trecho 2, o enunciado pede aos alunos que identifiquem a cidade que é mostrada nas imagens. Eles já discutiram as imagens e agora devem verificar se o que eles inferiram está correto. Rojo (2004, p.5)

afirma que esse tipo de prática ajuda os alunos a confirmarem ou não suas hipóteses, possibilitando acompanhar a lógica argumentativa proposta no texto. Do contrário, texto e leitor poderiam tomar caminhos distintos.

Em seguida, a subatividade *f-2* pede aos alunos que comparem duas imagens específicas. Nesta, percebemos que há uma oportunidade, ainda que tímida, de estimular os alunos a fazerem uma leitura crítico-reflexiva. A atividade convida o aluno a identificar as mudanças expressas nos dois momentos históricos, possibilitando o reconhecimento do problema. Todavia, não estimula o aluno a fazer uma avaliação e tampouco a se posicionar frente ao problema.

Finalmente, a última subatividade, *f-3*, retorna à competência letrada de conhecimento de mundo, pois os alunos vão descrever a cidade que eles reconheceram. Como mencionamos antes, os alunos podem refletir e relacionar seu conhecimento de mundo com o que é proposto no texto.

A segunda categoria de análise (letramento como processamento crítico) pôde ser identificada na terceira atividade sequencialmente proposta (Anexo 3). Podemos observar que até agora os alunos estavam praticando competências cognitivas, e, a partir desse momento, são desafiados a se posicionar frente à temática.

Como podemos perceber no Anexo 3, as subatividades a) e b) convidam os alunos a fazerem uma identificação e uma reflexão sobre os problemas ambientais representados nas imagens. Os alunos precisam reconhecer as imagens e conectá-las ao seu próprio contexto social. Para Motta-Roth (2008, p.245), essa prática possibilita que os alunos se envolvam com o que é proposto, uma vez que aproxima o texto da sua vida, permitindo que reflitam sobre o que estão discutindo em sala de aula e sobre o que eles observam em seus contextos. A atividade não solicita uma resolução para o problema, mas a metacsciência deste. Em outras palavras, o aluno identifica problemas ambientais, comparando-os com a sua realidade sem, no entanto, buscar soluções para esses problemas.

Ao utilizar essas estratégias (*produção de inferências globais, ativação de conhecimento de mundo, checagem de hipóteses, comparação de informações, antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos e ativação de conhecimento de mundo*) para analisar comparativamente as civilizações antigas e atuais, o aluno pode compreender melhor as mudanças que o crescimento das cidades ocasiona na atual organização social e no meio ambiente.

Outro ponto que devemos ressaltar é que, neste primeiro momento, as estratégias que contemplam o processamento cognitivo aparecem com o objetivo de promover nos alunos a oportunidade de estabelecerem uma relação entre o que estão estudando na unidade e o contexto pessoal. Por sua vez, as atividades de processamento crítico parecem também proporcionar ao aluno uma oportunidade para que eles comecem a refletir sobre o texto e o respectivo contexto. Paulo Freire (1989) argumenta que desenvolvemos uma prática letrada crítica quando o aluno percebe as relações entre texto e contexto. A unidade, ao solicitar que eles destaquem, comentem, discutam os problemas ambientais que os cercam, possibilita que se sintam parte do que estão aprendendo, criando possibilidades de reflexão sobre esses problemas.

Em um segundo momento (atividades 9-12, Anexo 1), observamos que as atividades que exploram o processamento cognitivo e o crítico começam a aparecer mais intercaladamente. Para exemplificar essa configuração, a atividade 9 traz quatro atividades que exploram o processamento crítico e uma atividade de processamento cognitivo.

Na atividade do Anexo 4, os alunos são convidados a responder perguntas sobre o vídeo “O Homem”. Dessa forma, as subatividades questionam os alunos acerca da imagem, conectando-a ao conhecimento prévio deles, para, então, promover uma discussão e reconhecimento do que será mostrado no vídeo. Assim, a competência letrada explorada na subatividade a) é a *produção de inferências globais*. Segundo Rojo (2004, p.6), tal competência permite ao aluno fazer uma reflexão na qual ele irá descobrir, pelo contexto imediato do texto e pelo significado anteriormente construído, um novo significado para aquilo que ainda é desconhecido na atividade.

Já nas subatividades de processamento crítico b), c) e d) a competência letrada explorada é a *Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas*. As atividades podem despertar no aluno diversas reações acerca do que estão estudando. Rojo (2004) afirma que estamos constantemente replicando ou reagindo aos textos. Nessas subatividades, o aluno pode manifestar suas apreciações sobre os argumentos propostos, podendo fazer avaliações menos impessoais e mais intersubjetivas.

Vale destacar, entretanto, que identificamos uma incongruência no enunciado de abertura do exercício 9, uma vez que este solicita que o aluno primeiro assista ao vídeo e depois responda as questões. Subsequentemente, as subatividades a) e b) exploram a pré-leitura do vídeo (Anexo 4). Essa incongruência parece ser ainda resquício de uma visão linear e prescritiva do ensino de leitura (WALLACE, 2003), na qual o aluno se debruçava

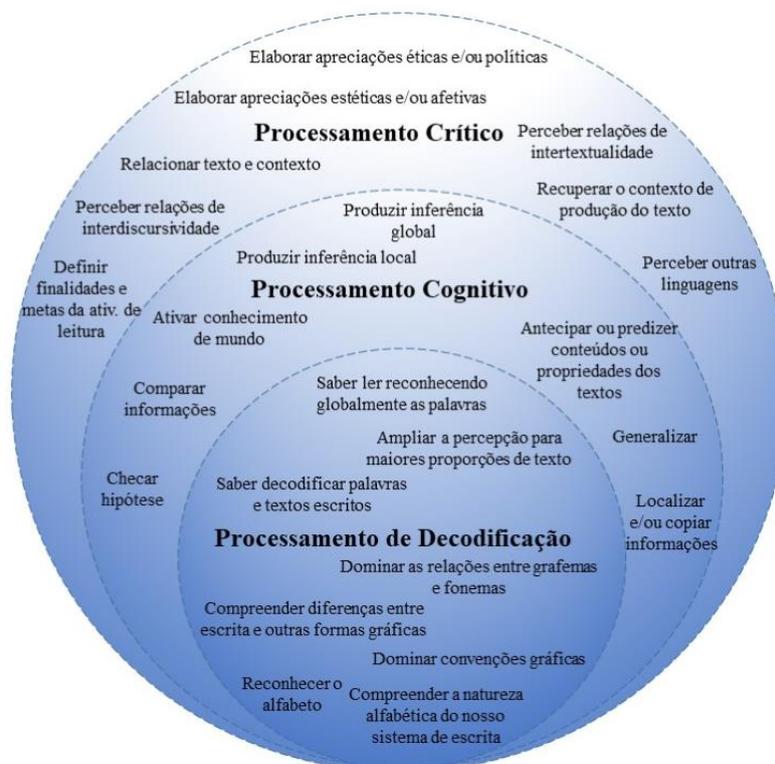
sobre o texto (verbal e/ou não verbal) e somente então discutia as questões a ele relacionadas. Esse descompasso pode indicar que os professores ainda não desenvolveram metaconsciência acerca dos estágios de pré-leitura, leitura e pós-leitura discutidos.

Em resumo, identificamos uma recorrência maior de atividades que exploram os conceitos de letramentos como processamento cognitivo (76,3%), seguidas de atividades que focalizam o processamento crítico (23,7%). Essa organização retórica parece representar um processo cíclico, que propõe o desenvolvimento de competências cognitivas, preparando o aluno para que faça o reconhecimento e então se posicione, ainda que timidamente, sobre o tema. Em outras palavras, há apenas uma atividade que demanda do aluno um posicionamento sobre o tema, no qual ele terá que produzir algo para modificar, transformar ou superar o problema por ele identificado e discutido. Por tudo isto, entendemos que a unidade poderia explorar com mais frequência o posicionamento do aluno. Como Paulo Freire (1994, p.17) argumenta, o ensinar envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim, não basta propor ao aluno que ele identifique criticamente o problema em discussão, é preciso também que a ele sejam oferecidas oportunidades para refletir sobre como poderia resolvê-lo ou superá-lo.

### **3.3 A complexidade das atividades**

Para fazermos essa análise, partimos do pressuposto de que as competências letradas destacadas por Rojo (2004) e Motta Roth (2008) apresentam diferentes níveis de complexidade. Em outras palavras, demandam do leitor diferentes ações de letramentos, que vão do nível mais elementar, como o reconhecimento do alfabeto, até o mais complexo, como a elaboração de uma apreciação estética ou afetiva sobre um dado tema. Assim, na Figura 3, procuramos sequenciá-las, partindo da ação mais elementar e concreta de decodificação até àquela de processamento crítico mais complexa e abstrata, passando pelas estratégias de processamento cognitivo que estariam em um nível intermediário de complexidade e abstração. O gradiente de tons evidencia a complexidade das competências letradas, sendo o tom mais escuro composto pelas mais concretas e menos complexas e o tom mais claro pelas mais abstratas e complexas.

Figura 3– Níveis de complexidade das competências de letramentos.



Fonte: Autoria própria.

Ao entendermos que cada nível de letramento (assim como das competências a ele ligadas) demanda diferentes níveis de complexidade, abstração e concretude, propomos analisá-los à luz dos estratos da linguagem, propostos pela Análise Crítica de Gêneros (ACG) (MOTTA-ROTH, 2008), com base na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 24). Nessa perspectiva, percebemos que além de ser sociosemiótica e multifuncional, a linguagem é representada estratificadamente, com vários estratos de sentido, representados por meio de círculos concêntricos: o sentido dos planos mais concretos e perceptíveis, como o da Fonologia e Grafologia, da Lexicogramática, da Semântica e Pragmática, até os mais abstratos e, talvez menos inteligíveis, como o plano do Registro, do Gênero e da Ideologia (NASCIMENTO, 2017).

A ACG prevê que se ensine a linguagem considerando esse potencial de sentido em todos os seis planos comunicativos (NASCIMENTO, 2017), desde o mais concreto e elementar até o mais abstrato e complexo. Do mesmo modo, entendemos que para alcançarmos o desenvolvimento dos letramentos como processamento crítico, devemos transitar pelas competências provenientes da decodificação e do processamento cognitivo, pois estas dão suporte às primeiras. Levando em consideração tais aspectos, projetamos os estratos da linguagem em relação aos enfoques de letramentos e suas

competências letradas, conforme exemplifica a representação visual apresentada no Apêndice 2. Entendemos que ao explorarmos, por exemplo, a elaboração de apreciações éticas e/ou políticas estamos igualmente mobilizando os planos comunicativos da linguagem, e de modo mais sobressaliente o estrato da ideologia.

Quanto à complexidade das atividades, a unidade inicia com atividades pertencentes à categoria de processamento cognitivo, explorando competências de leitura de média complexidade, como *antecipar ou predizer conteúdos* e *produzir inferências globais*, seguidas de atividades cognitivas menos complexas, como *checar hipóteses* e *comparar informações*. Na sequência, identificamos a presença de atividades de processamento crítico, consideradas de maior complexidade, como *relacionar texto e contexto pessoal*. Assim, percebemos um efeito “sanfona” na organização retórica das atividades em relação ao seu nível de complexidade. Segundo Solé (1996), devemos ensinar o aluno a ler além dos níveis mais elementares de decodificação. Por essa razão, poderíamos afirmar que a unidade faz um esforço para promover essa aprendizagem, que vai além dos níveis iniciais e básicos das competências letradas. A unidade, ao promover esse efeito começando com competências que permeiam níveis complexos e movendo-se para aqueles níveis menos complexos, encoraja o aluno a desenvolver um processo de aprendizagem mais efetivo e ativo diante do tema discutido.

Podemos, então, considerar o argumento de Rojo (2004, p.2) de que para as práticas de letramentos acontecerem o aluno precisa “escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social”. Assim, entendemos que a unidade, ao iniciar com atividades de processamento cognitivo de média complexidade, está convidando o aluno a refletir por meio de uma prática situada e relacional, uma vez que ele deve fazer inferências e relacionar o texto ao seu conhecimento de mundo, competências que vão ajudá-lo na construção de sentidos depreendidos dos textos.

Na sequência, as atividades exploram competências cognitivas menos complexas. Nestas, o aluno está pontualmente *checando suas hipóteses*, *localizando*, *buscando e comparando informações* para medir a relevância do conteúdo e dar sentido à sua leitura. Essas estratégias básicas de processamento cognitivo não operam sozinhas e são como um complemento na aquisição de conhecimento ao longo do ensino e da aprendizagem, uma vez que ajudam o aluno a “caminhar” junto com o texto (ROJO, 2004). Segundo Silva e Sá (1993), a efetividade da aprendizagem não depende só da experiência escolar, da idade e da inteligência do aluno, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e

metacognitivas que convidem o aluno a planejar e a acompanhar o seu desempenho escolar (apud RIBEIRO, 2003, p.114). Desse modo, a unidade propõe atividades de processamento cognitivo para que o aluno internalize os conhecimentos e desenvolva as suas próprias práticas em sala de aula.

Freire (1989) afirma que a compreensão textual, quando feita de maneira crítica, implica a percepção das relações entre texto e contexto. Assim, ao trazer atividades de níveis mais complexos, a unidade possibilita ao aluno aguçar seu olhar (no nível cognitivo) e assim, em última instância, perceber as relações entre seu próprio contexto e o texto/tema apresentado.

Intercaladamente, a unidade traz atividades de processamento crítico, as quais aparecem com mais frequência do meio para o final da unidade. Podemos supor que isso acontece porque os alunos, já tendo explorado o texto cognitivamente, precisam agora interagir de maneira crítica com os assuntos que estão sendo apresentados, expondo suas opiniões, e soluções quanto ao assunto. Todavia, destacamos que embora sejam competências pertencentes ao processamento crítico, classificadas como de alta complexidade, a exigência das atividades ainda é superficial, ou seja, demandam do aluno apenas o reconhecimento de algum problema ou tema e não a resolução destes. Dito de outra maneira, o agir criticamente sobre o tema ainda é menos recorrente. Segundo Rojo (2004), para que possamos desenvolver a criticidade é preciso que ofereçamos ao aprendiz atividades que o instiguem a adotar, contrariar, criticar, revisar e replicar o que está sendo lido e apresentado, a fim de que a compreensão textual seja efetiva. Sendo assim, a unidade reflete, em certa medida, o que aponta Solé (1996), dado que há grande foco no processamento cognitivo, mas as atividades acabam não sendo “problematizadoras”, uma vez que não estimulam, com regularidade, o aluno a um posicionamento crítico efetivo acerca do tema explorado.

### **3.4 A transposição didática da Pedagogia dos Letramento nas atividades**

No que se refere aos princípios norteadores da Pedagogia dos Letramentos, identificamos que a unidade contempla os processos do conhecimento. Observamos que os processos 1) experienciar o novo e 2) experenciar o conhecido, o 3) conceitualizar por nomeação e o 4) conceituar por teoria são amplamente explorados. Por outro lado, os processos 5) analisar funcionalmente, 6) analisar criticamente, 7) aplicar apropriadamente e 8) aplicar criticamente são timidamente contemplados.

Identificamos que o aluno é levado a experienciar um tema novo “Desenvolvimento industrial, populacional e urbano e suas consequências”, discutido na/pela unidade, a partir de atividades que exploram o seu conhecimento prévio de mundo. Em outras palavras, para que a nova temática seja trabalhada, os autores recorrem ao conhecimento de mundo familiar aos alunos, a partir de competências como “ativar conhecimento de mundo”, “localizar e/ou copiar informações” e “comparar informações”.

O processo de conceituar, por sua vez, é explorado por nomeação quando o aluno desenvolve atividades de “produção de inferências globais”, por exemplo, e conceituar por teoria em competências como a produção de “generalizações”. Em atividades dessa natureza, o aluno precisa conceituar, explorando diferentes níveis de complexidade, possibilitando o início do desenvolvimento de metacoscienza acerca do problema tematizado.

Os processos de analisar e de aplicar, como dito anteriormente, são menos recorrentes. O aluno analisa funcionalmente quando direcionado a atividades que o façam identificar a utilidade da proposta para o seu contexto, a partir de competências como a de “relacionar texto e contexto pessoal”. O analisar criticamente, por seu turno, implica um posicionamento frente ao assunto, no qual o aluno precisa expor suas ideias. Tal processo é explorado na unidade a partir de competências como “elaborar apreciações relativas a valores éticos/políticos” e “elaborar apreciações estéticas e/ou afetivas”.

Por fim, o processo de aplicar criativamente foi identificado a partir da competência “perceber outras linguagens”, atividade na qual o aluno precisava produzir um desenho com base nos conhecimentos mobilizados ao longo da unidade. Já o aplicar funcionalmente está vinculado à competência de elaboração relativa a valores éticos/políticos, assim como no processo de analisar criticamente. Contudo, entendemos que a aplicação é um momento posterior à análise e, portanto, a atividade que explora este processo está no final da sequência didática da unidade.

No Apêndice 3, elencamos os processos do conhecimento propostos pela Pedagogia dos Letramentos, suas respectivas implicações e excerto de atividades do *corpus* para exemplificá-los.

A seguir apresentamos as considerações finais acerca desta investigação.

### **Considerações finais**

A análise desenvolvida procurou demonstrar quais conceitos de letramentos subsidiam as atividades didática de uma unidade e, ainda, em que medida a unidade materializa os princípios pedagógicos da Pedagogia dos Letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

No que se refere aos conceitos de letramentos, identificamos que a unidade explora de forma a permitir que o aluno reconheça e resgate seu conhecimento prévio, por meio do letramento como processamento cognitivo (76,3% das atividades), e conecte-se com o mundo em que vive por meio de atividades de processamento crítico (23,7% das atividades). Todavia, no que se refere ao processamento crítico, ressaltamos que as atividades vinculadas a essa perspectiva ainda se mostram pouco recorrentes, pois os alunos são convidados, na maioria das atividades, apenas a identificar um problema em questão. Por isso, acreditamos que a unidade poderia explorar com mais frequência o posicionamento do aluno no sentido de elaborar possíveis soluções para o problema em questão, problematizando ações que visem o desenvolvimento da cidadania e, posteriormente, um movimento em direção à transformação da realidade social.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se aos resultados encontrados no cruzamento da organização retórica das atividades da unidade e do nível de complexidade de cada uma das competências exploradas nessas atividades. Entendemos que a unidade desafia o aluno a ter uma atitude ativa frente ao conhecimento que está sendo proposto ao começar a discussão explorando primeiro competências que permeiam níveis complexos e, então, aquelas pertencentes a níveis menos complexos. Em outras palavras, esse efeito “sanfona” contribui para que o aluno faça relações entre o texto e o seu contexto, texto e realidade.

Tais resultados corroboram a investigação acerca da materialização dos princípios pedagógicos da Pedagogia dos Letramentos, a partir da qual identificamos que os processos de conhecimento conceituar e experienciar são os mais recorrentes. Em contrapartida, são menos recorrentes os processos de analisar e aplicar. Em outras palavras, as atividades didáticas em poucos momentos posicionam o aluno como agente ativo de sua aprendizagem.

Por fim, reconhecemos a complexidade que é produzir material didático, assim como compreendemos a importância de desenvolvermos essa prática em programas de formação continuada e colaborativa. Tal prática se constitui como uma oportunidade de repensarmos e evidenciarmos a importância de desenvolver atividades que permitam ao

aluno explorar todas as competências letradas disponíveis na literatura, convidando-o a interpretar, discutir, replicar e conectar outros textos e discursos à leitura ou atividade em questão. Levando isso em consideração, novamente destacamos que avaliar, adaptar e elaborar materiais didáticos adequados a diferentes contextos de ensino constitui-se como um dos letramentos imprescindíveis à formação de professores (NASCIMENTO, 2017). Nesse sentido, a análise dessas atividades serve, também, para aprimorarmos nossas práticas investigativas, a fim de proporcionarmos a todos os participantes (professores, alunos e formadores) processos de aprendizagem reflexivos e continuados.

### Referências bibliográficas

- AQUINO, M. D. F. S. A decodificação da leitura e o processo de compreensão do texto. *In: Anais Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. Campina Grande: Editora Realize, 2005. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA15\\_ID3947\\_08092015212637.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID3947_08092015212637.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- BARCELLOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BRANDÃO, C. R. *Paulo Freire: o menino que lia o mundo – uma história de pessoas, de letras e de palavras*. São Paulo: Unesp, 2005, 152p.
- BRUM, M. H. *Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada*. 2014, 150f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- BRUM, M. H. *Formação continuada de professores de língua inglesa: Em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA*. 2019, 263f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n° 9, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html). Acesso em: 22 set. 2016.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*. v. 4, n° 3, pp. 164-195, 2009. DOI: [10.1080/15544800903076044](https://doi.org/10.1080/15544800903076044).

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: the beginnings of an idea*. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

FONSECA, M. S.; BORGES, A. T. A produção de material didático e o desenvolvimento profissional de professores de ciências. In: *Anais II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Valinhos/SP: Editora USP, pp. 1-9, 1999. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/G34.pdf> Acesso em: 15 nov. 2016.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989, p. 104.

FREIRE, P. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, 333p.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 4.ed; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, 2013, 272p.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to Functional Grammar*. 3rd edition, London: Hodder Arnold, 2004.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012, 464p.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E.; DALLEY-TRIM, L. *Literacies*. 2nd ed. Victoria, Australia: Cambridge University Press, 2016, 545p.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Tradução Petrilson Pinheiro. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020, 406p.

KRESS, G. ROSWELL, J. Literacy as social practice: New realities and new models. In: BLOOME, D. et al. (Org.). *Re-theorizing literacy practices: Complex social and cultural contexts*. New York: Routledge, 2019, pp. 30-49.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 13-35.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002, pp. 39 -58.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: Escolhas metodológicas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, pp. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, 232p.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Org). *Análise de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas*. Santa Maria: PPGL, 2008, pp. 243-272.

NASCIMENTO, R. G. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. In: Tomitch, L. M. B., & Heberle, V. M. (Org.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis, Santa Catarina: LLE/PPGI/UFSC, 2017, pp.121-152.

NININ, M. O. G. *Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação da prática dos pesquisandos*. 2006. 320f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, nº 1, pp. 109-116, 2003.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004, 8p.

SANTOS, F.M. T. Unidades temáticas: produção de material didático por professores em formação inicial. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 2, pp. 01-11, 2007.

SILVA, E. A. *Representações de letramento no contexto escolar: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores*. 2014, 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOLÉ, I. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa. *Articles de Didáctica de la llengua i de la literatura*, n. 7, pp. 7-19, 1996.

SOUZA, A. C. de.; RODRIGUES, C. Aspectos do desenvolvimento e do processamento cognitivo da leitura: uma perspectiva psicolinguística. *ReVEL*, v. 6, nº 11, pp. 1-13, 2008.

STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, 240p.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v. 5, nº 2, pp. 77-91, 2003.

TICKS, L. K. Atividades colaborativas educacionais em contextos escolares. *Projeto de Pesquisa* – Registro GAP/CAL n. 030502, 2012.

TICKS, L. K.; BRUM, M. H; SILVA, E. A. (Orgs.). *Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes*. Santa Maria: UFSM, CAL, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, LabLer, 2014, 81p.

TRIVISOL, V. S; TICKS, L. K. Práticas multimodais exploradas em uma unidade didática desenvolvida em um programa de formação continuada multiletrada no/para o contexto escolar. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v.18, n. 2, 2021, p. 6137 – 6153.

TRIVISOL. *O conceito de (multi)letramentos subjacentes às atividades pedagógicas produzidas para uma unidade didática em um programa de formação continuada na escola pública*. 2017,139f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

WALLACE, C. *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan, 2003, 217p.

## APÊNDICE 1

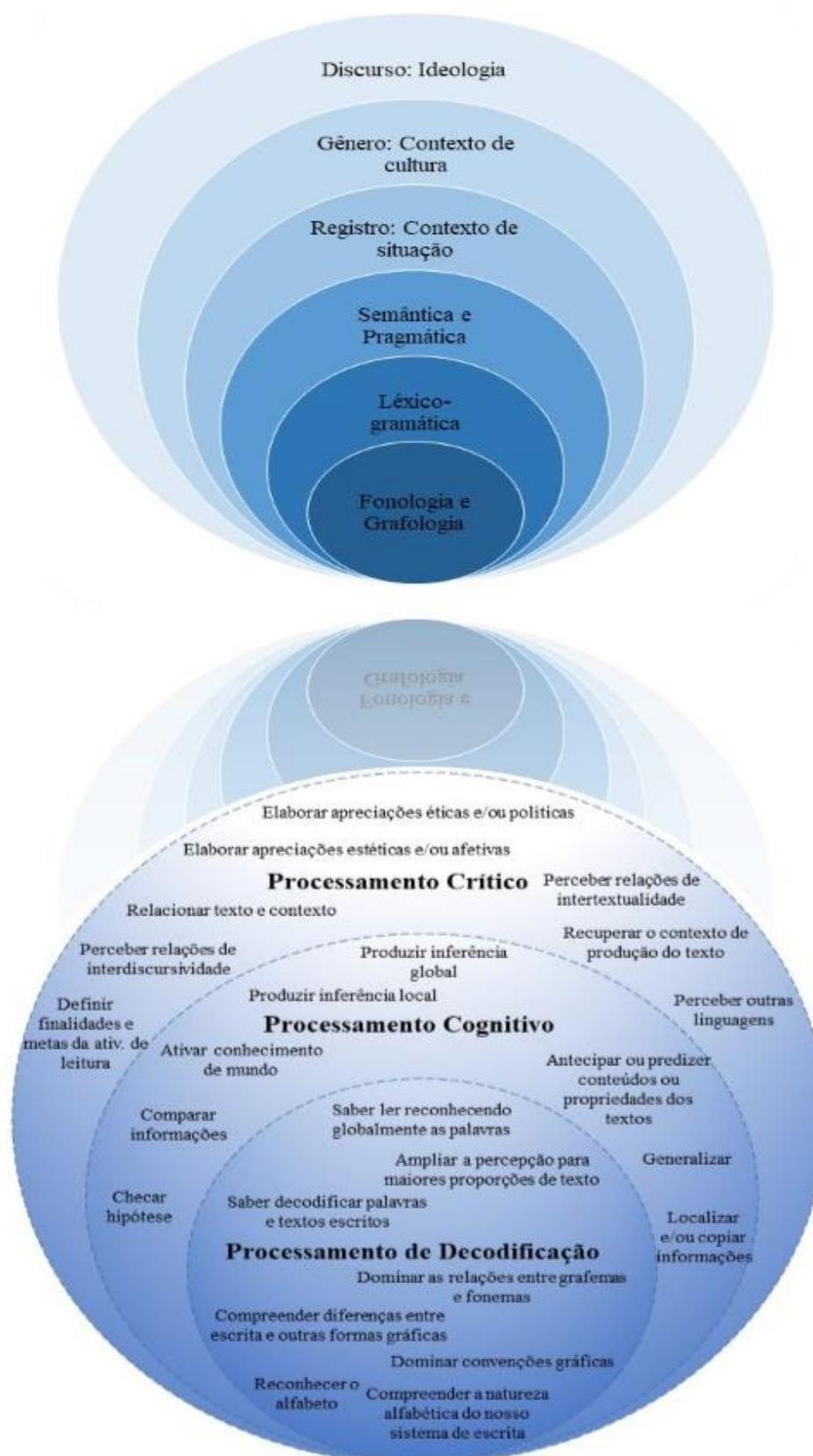
## Identificação dos enfoques de letramentos e das competências exploradas pelas atividades

ATIVIDADES	SUB- ACTIVIDADES	ENFOQUES EXPLORADOS	COMPETÊNCIAS LETRADAS EXPLORADAS
1	a), b), c), d), e)	Cognitivo	Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos
2	a), c), d) b) e) f-1 f-2 f-3	Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo	Produção de inferências globais Ativação de conhecimentos de mundo Localização e/ou cópia de informações Checagem de hipóteses Comparação de informações Ativação de conhecimentos de mundo
3	a), b)	Crítico	Relação texto e contexto pessoal
4	a)	Cognitivo	Ativação de conhecimentos de mundo
5	a) b) c) d)	Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações Localização e/ou cópia de informações Generalização Produção de inferências globais
5	d)	Crítico	Relação texto e contexto pessoal
5	e)	Crítico	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos
6	-	Crítico	Percepção de outras linguagens no texto
7	-	Crítico	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos
8	-	Crítico	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos
9	a)	Cognitivo	Produção de inferências globais
9	b),c),d)	Crítico	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas
9	e)	Crítico	Relação texto e contexto pessoal
10	-	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
11	-	Cognitivo	Comparação de informações
12	a), b), c), d), e), f)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
ATIVIDADE EXTRA	a),b), c)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
13	a), b), c), d), e)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
14	a), b), c), d), e), f)	Cognitivo	Localização e/ou cópia de informações
15	-	Crítico	Percepção de outras linguagens
16	-	Crítico	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos/políticos

Fonte: Autoria própria.

## APÊNDICE 2

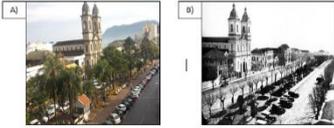
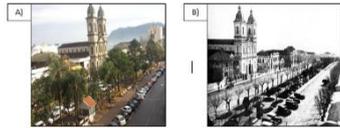
### Extratos da linguagem em relação aos enfoques e competências de letramentos



Fonte: Autoria própria.

## APÊNDICE 3

## Processos de conhecimento presentes nas atividades da unidade

PROCESSOS DE CONHECIMENTO		EXCERDOS DO <i>CORPUS</i>
Prática situada	<b>Experientiar o conhecido</b> – o aluno traz para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informações que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.	4. Campo x Cidade a) Analise a imagem que segue e indique alguns temas que se relacionam à ideia de campo x cidade.  Fonte: <a href="http://www.ciflorestas.com.br/conteudo.php?id=4641">http://www.ciflorestas.com.br/conteudo.php?id=4641</a>
	<b>Experientiar o novo</b> – o aluno está imerso em novas situações ou informações, observando ou participando de novo ou desconhecido.	2. f-2) Você percebe mudanças entre as imagens <b>a</b> e <b>b</b> ? Quais? 
Instrução explícita	<b>Conceituar por nomeação</b> – o aluno agrupa informações em categorias, aplica os termos de classificação e define os termos.	2. a) Quais elementos (partes) das imagens <b>a</b> e <b>b</b> ajudaram você a reconhecê-las? 
	<b>Conceituar por teoria</b> – o aluno faz generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.	5.c) “Fumaça? Só quando se queima o mato para plantar ou formar pasto {...}” A que prática essa frase se refere? Que consequências ela traz para o solo?
Enquadramento crítico	<b>Analisar funcionalmente</b> – o aluno analisa conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.	13. e) Quais foram as consequências do deslizamento?
	<b>Analisar criticamente</b> – o aluno avalia as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas	16. Após as discussões desta unidade, observe as imagens a seguir. A primeira descreve um problema ambiental, a segunda apresenta um problema social e uma possível solução. A partir disso, você deverá escrever [...] indicando que problemas ambientais e sociais são apontados e quais elementos da imagem (visuais e escritos) os representam. Ainda, indique quais desses problemas você percebe em sua escola, bairro e cidade [...]
Prática transformada	<b>Aplicar apropriadamente</b> – o aluno testa seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de maneira previsível em um contexto convencional.	16. [...]O que você faria para mudar o seu bairro, sua cidade e o mundo? E como a sua escola pode ajudá-lo?
	<b>Aplicar criativamente</b> – o aluno faz uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente sua própria voz ou transferindo seu conhecimento para um contexto diferente.	15. No último quadrinho, o artista propõe que o leitor faça um desenho representando o ano de 2025. Faça sua própria representação, por meio de um desenho, de como estaremos vivendo em 2025, considerando o crescimento populacional projetado pelo autor na charge:

Fonte: Autoria própria, com base em Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p.74-75).

## ANEXO 1

**Atividade que explora o processamento cognitivo**

Fonte: Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes (2014, p. 32)

1. Considerando o que estudamos sobre civilizações antigas e atuais até o momento, analise as imagens a seguir e tente relacioná-las às cidades e aos países correspondentes:

- Cairo–Egito \_\_\_\_\_
- São Paulo – Brasil \_\_\_\_\_
- Roma – Itália \_\_\_\_\_

A)



B)



C)



D)



E)



**ANEXO 2**  
**Atividade que explora o processamento cognitivo**

2. Após analisar as imagens prévias, discuta em sala de aula com seu(sua) professor(a) e colegas as questões a seguir:

- a) Quais elementos (partes) das imagens **a** e **b** ajudaram você a reconhecê-las?
- b) Você acha que quando as pirâmides foram construídas existiam cidades ao redor? E que mudanças aconteceram?
- c) A partir do que já foi estudado, que atividades devem ter sido desenvolvidas para realizar as construções representadas na imagem **c**?
- d) Analise a imagem **d** e responda, qual é o motivo da ocupação nos cortiços?
- e) Que tipos de moradias você consegue identificar na imagem **e**? Que elementos na imagem ajudam a identificá-las?
- f) Observe as imagens a seguir e tente reconhecer essa cidade. Logo depois, responda as perguntas.



- > Que cidade é esta? \_\_\_\_\_  
 > Você percebe mudanças entre as imagens **a** e **b**? Quais?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 > Como você descreveria esta cidade?  
 \_\_\_\_\_

Fonte: Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes (2014, p. 33-34).

**ANEXO 3**  
**Atividade que explora o processamento crítico**

3. O crescimento das cidades ocasiona mudanças na organização social e atinge o meio ambiente. Observe as imagens a seguir e responda:



a) Quais problemas ambientais essas imagens representam?

---

---

b) Você observa tais problemas em sua cidade e/ou no seu bairro? Que outros problemas você destacaria?

---

---

Fonte: Caderno Didático da escola Celina de Moraes: letramento e interdisciplinaridade (2014, p. 32).

**ANEXO 4**  
**Atividade que explora os processos cognitivo e crítico**

9. Considerando as discussões prévias sobre o crescimento das grandes cidades e suas consequências ambientais e sociais, assista ao vídeo "HOMEM – Este vídeo não te vai deixar indiferente" (acessado em 07/11/201 <http://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQqzTRc>) e responda as questões a seguir.



- a) Observe o título do vídeo. Quem o personagem representa?
- b) O título afirma que o vídeo não nos deixa indiferente. Por quê?
- c) Que sentimentos esse vídeo despertou em você?
- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Contentamento | <input type="checkbox"/> Preocupação |
| <input type="checkbox"/> Indiferença   | <input type="checkbox"/> Alegria     |
| <input type="checkbox"/> Satisfação    | <input type="checkbox"/> Tristeza    |
- d) Que ações no vídeo despertaram esses sentimentos?
- 
- e) Quais são as ações que o personagem se envolveu e quais destas você observa diariamente em sua cidade/bairro?
- 

Fonte: Caderno didático: Programa de formação continuada da Escola Celina de Moraes (2014, p. 38).