

MULTILETRAMENTOS E LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE ATIVIDADES DE ESCRITA-LEITURA

Ricardo Tavares Martins¹

Introdução

O interesse por esse tema² surgiu da necessidade de sempre se pensar o ensino da língua inglesa propondo atividades que pudessem ser atrativas e significativas para a aprendizagem dessa língua em salas de aula da escola pública. Alunos envolvidos em ambientes cada vez mais tecnológico-digitais não poderiam (e talvez não gostariam) de permanecer apenas na caneta e no papel. Contudo, sobretudo na escola pública, nem sempre esse ambiente tecnológico-digital é possível e a caneta e o papel muitas vezes são uma constante. Sendo assim, o livro didático (doravante LD) acaba sendo central nas atividades de escrita-leitura (e em outras também) em aulas de língua inglesa, por exemplo.

No entanto, na chamada era digital que vivemos, não é mais possível ignorar a influência do digital nas práticas de escrita-leitura, sendo preciso buscar outras formas e lugares para essas práticas, ou seja, há uma necessidade de novos letramentos, letramentos diversos, letramentos múltiplos, **multiletramentos** para usarmos o termo cunhado pelo Grupo (de) Nova Londres – GNL – ao se referir à multiplicidade cultural e linguística dos textos em circulação em sociedades cada vez mais digitais. Contudo, apesar da presença constante do digital, o livro didático ainda é central nas práticas de escrita-leitura em sala de aula. Aqui, então, reside o interesse deste artigo: a relação entre os multiletramentos, tão necessários hoje, e o livro didático que, em muitos casos, é bastante presente em sala de aula.

Então, para a análise dessa relação entre o livro didático de língua inglesa e os multiletramentos, nos filiamos à Análise do Discurso (AD) materialista (Pêcheux, [1975] 2014, [1969] 2019; Orlandi, [1983] 1987, [1988] 2012) como dispositivo teórico-analítico para investigar a relação escrita-leitura em atividades que envolvem os multiletramentos no livro didático de língua inglesa. Como os multiletramentos abordados aqui neste texto partem de uma visada sócio-histórica, em detrimento de um ponto de vista cognitivista, precisávamos de uma teoria que levasse em conta também o social e o histórico a fim de entendermos os multiletramentos como práticas sociais, históricas e discursivas envolvidas em situações de poder. Por isso, escolhemos a AD materialista como dispositivo teórico-analítico porque, pese a diferenças do ponto de vista teórico entre essas vertentes, assim como a abordagem dos multiletramentos há pouco relatada, é uma disciplina que leva em conta a história, a língua (como social) e os sujeitos, o que nos leva a compreender que se trata, a AD, de um lugar teórico apropriado para dar conta dos propósitos de nossa investigação.

Nosso interesse principal é, então, analisar pelo viés discursivo as atividades de escrita-leitura que, no livro didático de língua inglesa, estão calcadas em propostas de multiletramentos. Interessa-nos analisar o discurso materializado nas atividades mais representativas da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Essa análise implica também determinar as condições de produção da escrita-leitura multiletrada no livro didático de língua inglesa que, por sua vez, envolve a relação entre o universo tecnológico-digital, a necessidade de multiletramentos e os sujeitos envolvidos nesse processo.

O critério para seleção da coleção a ser analisada se baseou em consulta realizada por meio do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), onde pudemos encontrar dados relativos à quantidade de exemplares distribuídos nas escolas públicas entre os anos de 2015 (quando a coleção passou a figurar como opção de escolha) e 2020-2022 (último ciclo do último PNLD no qual a coleção consta como vigente). Nosso interesse esteve direcionado às coleções que obtiveram boa e constante tiragem em relação aos números de escolha, impressão e distribuição das obras para as escolas, pois essas características mostram o alcance das obras em relação às escolas e aos sujeitos por elas afetados.

As materialidades que compõem o *corpus* desta pesquisa provêm dos três volumes da coleção *Alive High* Ensino Médio (Menezes *et al.*, 2016), coleção que soma mais de quatro milhões de exemplares distribuídos em território nacional. Três atividades exemplares foram selecionadas para a análise, de modo a tentar contemplar a representatividade dos três volumes da coleção e a representatividade de atividades que mais trabalham com a proposta de multiletramentos ao longo do LD. Sendo assim, nossa pesquisa se caracteriza por possuir uma natureza aplicada, pois possui a intenção de resolver/responder um problema; quanto ao gênero, trata-se de uma pesquisa de cunho mais prático cujas fontes de informações são de natureza primária, sendo os dados da pesquisa coletados/selecionados por nós; sua abordagem metodológica é qualitativa, pois intencionamos compreender, descrever e explicar os fenômenos aqui estudados sendo, assim, quanto a seu objetivo uma pesquisa explicativa ao tentar identificar fatores, fontes, razões que contribuem para ocorrência/desenvolvimento de determinado fenômeno (Paiva, 2019).

Multiletramentos

O início dos estudos dos multiletramentos é marcado pela publicação, em 1996, do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais) idealizado, em Nova Londres (EUA), por um grupo de dez educadores preocupados com as questões sociais que se desenhavam no final do século passado e apontavam para seu recrudescimento no século seguinte: as diversidades culturais e linguísticas, bem como as crescentes desigualdades.

¹ Mestre em Letras, professor EBTB do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - IFSPE - Campus Serra Talhada.

² Este texto é um recorte da minha pesquisa de mestrado intitulada "Os multiletramentos no livro didático de língua inglesa: compreensão e práticas sobre a escrita-leitura numa perspectiva discursiva" (2022).

O entendimento que o GNL tinha já naquela época sobre educação era a de que a educação possui uma missão com propósito fundamental de “garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 102).

O GNL percebeu, no entanto, que esse não era o ideal de educação que vinha se desenhando com o passar do tempo. O que foi observado pelo GNL foi uma pedagogia ainda bastante pautada no ler e escrever no caderno as formas padrões da língua nacional, no caso o Inglês. O que estava se inscrevendo na sociedade dos anos finais da década de 1990 e início dos anos 2000 iria exigir uma pedagogia para além do ler e escrever no caderno as formas padrões da língua, por isso os objetivos do manifesto residiam em destacar a necessidade de um letramento para uma sociedade cada vez mais diversa cultural e linguisticamente interligada pela globalização por meio da pluralidade de textos que circulam levando em consideração que essas formas textuais estão associadas às tecnologias da informação e multimídia.

Levando em consideração o que foi supracitado, outras questões norteavam o GNL: que educação é apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados (ou seja, para variantes não valorizadas da língua)? O que é apropriado para questões de diversidade local, mas de conexão global? O que é apropriado para comunidades partidas e para uma sociedade cada vez mais excludente? O que ensinar e como ensinar? Então, a partir desses questionamentos o GNL cunhou o termo multiletramentos e sua definição (Grupo Nova Londres, 2021, p. 106):

[m]ultiletramentos –palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. [...] Uma pedagogia dos multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. [...] Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais.

Após cunharem o termo multiletramentos, outros dois argumentos chamaram a atenção do GNL: 1) o aumento, a multiplicidade e a integração de modos de criar significados nos quais o textual está relacionado ao audiovisual, espacial, comportamental *etc.*; 2) lidar com diferenças linguísticas e culturais na pragmática das vidas laboral, cívica e privada utilizando múltiplas linguagens e padrões de comunicação. Assim, o GNL convida alunos e professores a assumirem papéis nessa sociedade de novas exigências como alguns dos responsáveis por projetar/desenhar futuros sociais.

Então, de acordo com o manifesto, sendo alunos e professores alguns dos responsáveis pelos futuros sociais, eles precisam assumir funções nos aspectos laborais, públicos (cívicos) e privados da vida e para tanto devem integrar uma pedagogia dos multiletramentos, pois como apregoa o GNL criar significado nessa sociedade é criar (projetar/desenhar) futuros sociais (Grupo Nova Londres, 2021).

As práticas inseridas na pedagogia dos multiletramentos giram em torno do termo *design* e para tanto, o GNL elenca seis *designs* que são importantes no processo de criação de significados (*meaning-making*): linguístico, audiovisual, gestual, espacial e multimodal sugerindo quatro componentes para integrar a pedagogia dos multiletramentos: 1) a prática situada (*situated practice*) baseada na experiência de criação de significado nos aspectos reais da vida por meio de experiências de imersão em comunidades de aprendizes engajados em versões autênticas de tais práticas por meio da figura de um especialista em algum domínio do conhecimento que atuará como guia dos aprendizes dentro de uma comunidade; 2) a instrução explícita (*overt instruction*) por meio da qual os estudantes desenvolvem uma metalinguagem do *design*, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos de práticas e que inclui todas as intervenções que o professor, ou outro especialista, faz para ajudar nas atividades de aprendizagem que levam o aprendiz a focar nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de aprendizes ajudando o aprendiz a ganhar informações explícitas que o ajudarão na prática organizada e guiada, recrutando e construindo em cima do que o aprendiz já sabe; 3) o enquadramento crítico (*critical framing*) que interpreta o contexto social e o propósito dos *designs* de significado com o objetivo de ajudar os aprendizes a enquadrar seus domínios crescentes na prática, o entendimento e o controle conscientes em relação a relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas de sistemas particulares de conhecimento e prática social; 4) a prática transformada (*transformed practice*) na qual os estudantes, como criadores de significados, se tornam criadores (*designers*) de futuros sociais, transferindo e (re)criando *designs* de significado de um contexto a outro.

Conjuntamente aos quatro componentes do “como” da pedagogia dos multiletramentos que acabamos de citar, o GNL chama a atenção para o “o quê” dessa pedagogia, ou seja, para o(s) *design(s)*. Nesse ambiente educacional contemporâneo, professores são vistos como *designers* dos ambientes e dos processos de aprendizagem e não como chefes ditando o que os alunos devem pensar e fazer. Essa noção de *design* leva a uma ideia de que é necessário que educadores estejam sempre (re)desenhando suas práticas. Essa noção leva também à ideia de que aprendizagem e produtividade são resultados de *designs* de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos.

Assim, o GNL propõe tratar atividades semióticas, incluindo usar a língua para produzir e consumir textos, como uma questão de *design* envolvendo três elementos: os *designs* disponíveis – o que há na língua disponível para uso; o *designing* – o processo de criação de significados; e o *redesigned* que seria o produto: “[j]untos, esses três elementos enfatizam o fato de que o processo de construção de significados é ativo e dinâmico, e não governado por regras estáticas” (Grupo Nova Londres, 2021, p. 120).

Livro didático e multiletramentos: escrita-leitura a partir da AD

Na seção anterior, abordamos os multiletramentos e a sua pedagogia. Nesta seção, pretendemos discutir a respeito da relação LD de língua inglesa e multiletramentos mediada pela AD. Isso implica selecionar e discutir as noções teóricas advindas da AD que nos darão o suporte necessário para nossa investigação e que se apresentarão, para nós, como categorias teórico-analíticas.

Nossas hipóteses iniciais são as de que os discursos presentes no manifesto do GNL atravessam as atividades selecionadas que constituem o *corpus*, pois o manifesto teve impacto no Brasil influenciando documentos oficiais de nossa educação que, por sua vez, orientam a produção de materiais didático-pedagógicos, tais como LDs, em território nacional. Além disso, outra de nossas hipóteses é a de que a pedagogia proposta pelo GNL, ao influenciar a produção de LDs, tende a trabalhar com movimentos de construção de sentidos muito mais parafrásticos do que polissêmicos, por meio de uma materialização do discurso pedagógico (Orlandi, [1983] 1987) presente nas atividades do *corpus* selecionadas, uma vez que o processo de construção de significados por meio do conceito de *design* e seus correlatos (*designing* e *redesigned*), bem como o passo a passo da pedagogia apresentado no manifesto (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada) nos soam como fórmulas que podem favorecer os movimentos parafrásticos (mais fechados) e inibir ou diminuir os movimentos polissêmicos (mais abertos).

Assim, parece-nos inevitável ter que abordar de maneira mais pontual e direcionada alguns conceitos caros à AD, uma vez que comporão nossas categorias teórico-analíticas: discurso pedagógico, sujeito, paráfrase e polissemia nas atividades de escrita-leitura no LD de língua inglesa selecionado calcadas em propostas de multiletramentos.

Pretendemos aqui, neste artigo, atrelar os movimentos parafrásticos e polissêmicos no discurso pedagógico à nossa investigação e como nossa investigação está atrelada ao ambiente escolar, seus sujeitos e a uma pedagogia (pedagogia dos multiletramentos), sentimos a necessidade de partirmos para um afinilamento de algumas categorias. Dessa forma, aqui abordaremos um discurso mais específico, o pedagógico; e um sujeito mais específico, o(s) sujeito(s) da escrita-leitura, e assim sucessivamente.

Orlandi ([1983] 1987), a partir dos trabalhos de Pêcheux ([1969] 2019, [1975] 2014), estuda o funcionamento da linguagem por meio de três tipos de discursos bem específicos – o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário – que são por ela caracterizados por dois critérios: o de interação (reversibilidade, troca de papéis ou de estatutos entre os interlocutores) e a relação entre polissemia e paráfrase (a possibilidade ou impossibilidade de múltiplos sentidos).

O primeiro tipo, o discurso lúdico, se caracteriza pela reversibilidade total de interlocutores e expansão também total da polissemia. O segundo tipo, o discurso polêmico, se caracteriza por apresentar um equilíbrio tenso entre paráfrase e polissemia e a reversibilidade se dá sob certas condições de forma a se apresentar controlada. O terceiro tipo, o discurso autoritário, se caracteriza pela contenção da polissemia e favorecimento dos movimentos parafrásticos (o mesmo) em que se procura conter a reversibilidade entre os interlocutores, tendendo-a a zero. Abordaremos esses três tipos de discurso com vistas aos nossos objetivos de pesquisa levando em consideração que nos interessa o ambiente escolar, seus sujeitos, objetos e práticas.

Como nosso interesse é o ambiente escolar, iniciamos pelo discurso pedagógico (DP). Para Orlandi (*op. cit.*), o DP é um discurso circular, quer dizer, é um discurso institucionalizado que se garante, garante a instituição em que se origina e garante a instituição para qual tende, ou seja, a escola. Notadamente, os sujeitos mais envolvidos no DP são alunos e professores, mas não escapa a ele também o LD, por exemplo. Nas suas práticas discursivas, o DP se caracteriza pela presença de uma linguagem típica, uma metalinguagem com definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados, conclusões exclusivas *etc.* com a apropriação da figura do cientista pelo professor. Outra característica desse discurso é a pouca ou nenhuma reversibilidade entre os sujeitos, a saber, aluno e professor, mas chamamos atenção também para o LD ocupando um lugar semelhante ao do professor como voz do saber a quem compete falar (ao aluno compete ouvir). Por essas razões, Orlandi ([1983] 1987, p. 85) caracteriza o DP como um discurso autoritário: “[s]ua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido).”

Assim, Orlandi ([1988] 2012, p. 25, destaques da autora), observando a linguagem em seu contexto, e em termos bastante gerais como ela mesma enfatiza, bem como levando em consideração os três tipos de discursos mencionados – lúdico, polêmico e autoritário – diz que:

[a] produção do discurso se faz na articulação de dois grandes processos, que seriam o fundamento da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico. O **processo parafrástico** é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). O **processo polissêmico** é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem).

Assim, uma consequência da distinção desses dois processos é a diferença entre **criatividade** e **produtividade** (Orlandi, [1988] 2012). A produtividade se liga aos processos parafrásticos que mantêm o dizível no mesmo espaço do que já está instituído trazendo, assim, uma ideia de recorrência, repetição *etc.* A criatividade se liga aos processos polissêmicos que trazem o diferente na linguagem com a possibilidade de seu uso romper com processos de produção de sentidos que são dominantes podendo assim criar novas formas, novos sentidos por meio de rupturas, deslocamento, deslizamentos *etc.* em relação ao dizível.

Nesse universo discursivo pedagógico, não podemos esquecer, há também a presença dos sujeitos (alunos e professores) que ocupam diferentes posições e que lidam com diversas questões, das quais destacamos as questões envolvidas na relação escrita-leitura.

Para a AD, os processos de escrita-leitura são tomados de um ponto de vista discursivo, logo toda e qualquer atividade de escrita-leitura, na escola ou fora dela, deve levar em conta as condições de sua produção, ou seja, os discursos envolvidos, os sujeitos participantes (leitor e autor), a materialidade do texto, os aspectos sociais, mas também históricos dos processos *etc.* Assim, fica clara a abordagem de escrita-leitura que adotamos aqui: escrita-leitura como produzida (texto como objeto teórico) e não como um objeto acabado, recebido, pronto para o consumo (texto como objeto empírico). Nas palavras de Orlandi ([1983] 1987, p. 181, grifos da autora):

[a]firmaríamos, assim, que, enquanto **objeto teórico**, o texto não é um objeto acabado. Enquanto **objeto empírico** (superfície linguística), o texto pode ser um objeto acabado (um produto) com começo, meio e fim. No entanto, a análise de discurso lhe devolve sua incompletude, ou seja, a análise de discurso reinstala, no domínio dos limites do texto, enquanto objeto empírico, as suas condições de produção.

Sendo assim, a relação escrita-leitura é um processo de interação não apenas entre sujeitos (autor e leitor), mas dos sujeitos com o próprio texto e todos os aspectos das suas condições de produção, levando-se também em consideração os processos de escrita-leitura não como lineares e acumulativos linha após linha, mas eivados de retomadas internas ao texto, mas também externas a ele. Esse último caso coloca em voga a noção de intertextualidade que, para a AD, se refere ao fato de que um texto está conectado a uma cadeia de outros textos anteriores ou posteriores à sua escrita trazendo à tona a historicidade do objeto texto ao se conectar com todas as leituras possíveis e previsíveis para um dado texto se levarmos em conta as condições de sua produção; ou seja, o texto é incompletude.

Devido à complexidade do texto à forma como abordada pela AD, critérios de clareza, inteligibilidade, compreensão de um texto estão ligados a questões mais amplas que o texto em si e envolvem as formações imaginárias (Pêcheux, [1969] 2019) ao fixar, num texto, um leitor virtual – aquele inscrito a partir de como pensa o sujeito-autor ao direcionar a escrita de seu texto – e um leitor real. Esse embate entre leitores – o virtual e o real – num texto deixa clara a característica interativa constitutiva dos processos de escrita-leitura nos quais os sujeitos-leitores – virtual e real – podem coincidir ou não. Então, “[t]omando a definição pragmática que temos proposto para texto, consideramos que o **texto** é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor.” (Orlandi, [1983] 1987, p. 180, grifo da autora). Por isso, devemos enxergar o texto e os processos de escrita-leitura sempre conectados com suas historicidades inerentes, quer dizer, a história das leituras de um dado texto, bem como a história prevista e possível de novas leituras (intertextualidade), a história de leitura do sujeito-leitor/sujeito-escritor *etc.*

Dessa forma, fica posta a complexidade de se trabalhar com a relação escrita-leitura no ambiente escolar, pois ela não é apenas questão de técnicas e métodos de aprendizagem de línguas, há relações subjetivas e identificatórias muito mais profundas e complexas que vão além das técnicas e dos métodos.

Assim, todas essas questões abordadas até aqui reverberam no DP que acaba por mirar um aluno virtual/ideal. Nessa mesma linha, o LD trabalha com a virtualidade do sujeito-aluno: a imagem que o LD faz do aluno de tal idade, de tal nível (Ensino Médio/Fundamental), qual série, qual escola *etc.* e que pode refletir na padronização das atividades. Quando o aluno virtual coincide com o aluno real o LD tende, então, à homogeneização, mas quando ambos diferem o LD não modifica as condições de produção do texto para alcançar um tipo de aluno pretendido o que acaba recaindo sob as formas de atividades de repetição, memorização, imitação, uma vez que as condições de produção da escrita-leitura não foram modificadas. Isso nos leva a questionar o (não) entendimento de um texto para além de questões meramente formais do código linguístico, ou seja, o entendimento de um texto pelo aluno real não está ligado apenas ao aluno conhecer a língua, mas sim às condições de produção dessa escrita-leitura, pois conforme nos lembra Orlandi ([1983] 1987, p. 83): “[o] entendimento – a atribuição ou reconhecimento de sentidos – deve ser referido às condições de produção (o lugar social, a relação de discursos, *etc.*) da leitura.”

Nessa arena de significação pelo texto entre leitores – virtuais e reais – e autores é que os processos de polissemia e paráfrase se regulam a depender das relações estabelecidas entre os sujeitos – autor e leitor – e texto desde um processo de identificação com os sentidos corroborando com a paráfrase até um processo de desidentificação abrindo espaço possível para a polissemia:

[d]e forma geral, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos **leitura parafrástica**, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos **leitura polissêmica**, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.” (Orlandi, [1988] 2012, p. 14, destaques da autora)

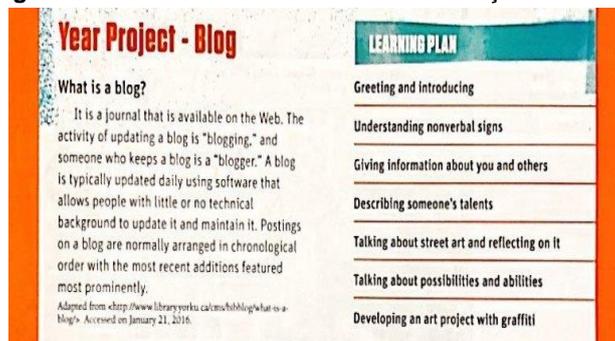
Nosso desafio a partir do explicitado até aqui é investigar como se dão as relações constitutivas da escrita-leitura multiletrada no LD de língua inglesa tendo em vista a confluência de fatores inerentes a uma abordagem discursiva dos fenômenos como os discursos envolvidos, os sujeitos do/no ambiente escolar, o LD *etc.*, em suma, as condições de produção.

Análise do corpus

A primeira atividade de nossa análise é representativa do volume 1 da coleção *Alive High*. Tem por título *express yourself* (expresse-se) e trabalha com a possibilidade de abertura para o aluno se expressar, de diversas formas, em língua inglesa, como podemos ver no espaço destinado ao *learning plan* (plano de aprendizagem) onde consta o que o aluno aprenderá.

Basicamente, a proposta dessa atividade está dividida em duas etapas que chamaremos de seqüências discursivas (SD) 1 e 2: *Year Project – Blog / What is a blog?* e *Create a blog to publish your productions in English throughout this year.*³ A SD1 traz a proposta de um projeto anual envolvendo *blogs* e para tanto trata de apresentar o que é um *blog*: onde está disponível, as ações para atualizar um *blog*, nome que se dá para quem usa essa ferramenta, como funciona etc.

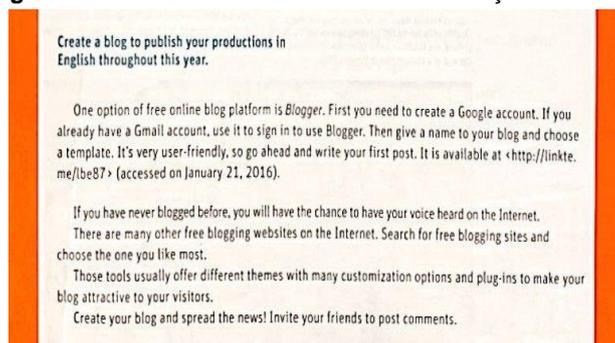
Figura 01 – SD1 extraída do volume 1 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 11)

A SD2 se constitui de uma atividade para criar um *blog* e publicar, em Inglês, as produções do aluno ao longo do ano escolar e para tanto cita uma plataforma que o aluno poderá usar para criar seu *blog*, bem como cita os passos para criar uma conta e customizá-la, dando sugestões de *links* na internet que podem ser acessados ao passo que, também, encoraja e motiva o aluno a entrar nesse espaço digital.

Figura 02 – SD2 extraída do volume 1 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 1 da coleção *Alive High* (p. 11)

Essas duas seqüências discursivas representam bem a escolha do nosso *corpus*, ou seja, atividades representativas de propostas de multiletramentos presentes no LD de língua inglesa que estejam conectadas com propostas de trabalho centradas na relação escrita-leitura por meio de textos multimodais, multissemióticos e multifacetados que circulam bastante no universo tecnológico-digital, exemplificado aqui pelo *blog*. Suas materialidades começam no papel, mas seguem o caminho do digital, ou seja, o sujeito é levado a concluir a atividade em outros ambientes que não o LD.

Nesta primeira análise, mas também em outras como veremos a seguir, o LD parte de sua materialidade impressa no papel, mas interessantemente sempre leva o aluno a sair de suas páginas para uma materialidade do/no digital e isso nos suscita algumas questões de análise.

A SD1, por exemplo, é calcada no discurso do saber do LD como detentor do conhecimento apresentando informações por meio da figura do sujeito-autor que, nesse caso, pode(m) ser o(s) próprio(s) autor(es) do LD, mas também o professor como mediador da atividade ocupando uma posição-sujeito legitimada pelo LD e seguindo uma leitura ideal proposta pelo (autor do) livro didático. Trata-se de uma SD bastante fechada, da ordem de movimentos parafrásticos, ou seja, da ordem do repetível uma vez que possui um caráter basicamente informacional/instrucional como um passo a passo para entender o que é um *blog*, como criar um e conseqüentemente mantê-lo. Dessa forma, não há espaço de abertura para movimentos polissêmicos que, por sua vez, seriam mais criativos, ou seja, o LD não abre espaço para que o aluno possa perguntar, não sugere/oferece outras leituras possíveis para se entender o que é um *blog*, oferece apenas uma leitura prevista.

A SD2, diferentemente da SD1, aponta para movimentos polissêmicos ao abrir espaços de convite para que o sujeito-leitor possa criar seu *blog* ao oferecer opções de plataformas (*One option of free online blog platform... e choose*

³ “Projeto anual – *Blog / O que é um blog?*” e “Crie um *blog* para publicar suas produções em Inglês ao longo desse ano.” (tradução nossa)

the one you like most.)⁴ e a possibilidade de ser ouvido (you will have the chance to have your voice heard on the Internet.)⁵ podendo se expressar sem delimitar uma temática específica, mas deixando o espaço de criação aberto quanto ao que o aluno quer escrever (express yourself).

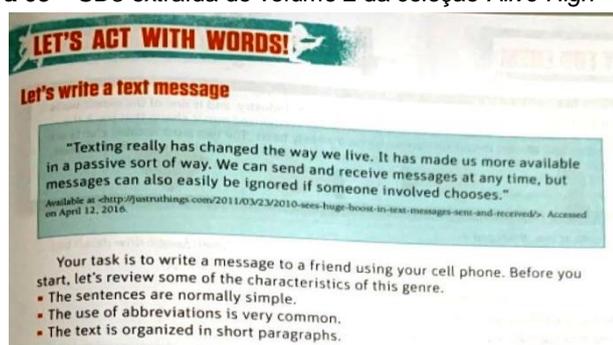
O que nos chama atenção num primeiro momento de análise de toda a proposta nessa atividade, e também em outras atividades como veremos mais adiante, é que há um pré-construído que sustenta grande parte das discursividades em torno dos multiletramentos e das tecnologias e sua inserção nos espaços educativos e que parece se atualizar nessas atividades quando se toma um saber como algo já-dado, em nossa leitura, nesse caso, de que todo mundo tem acesso ao tecnológico-digital e domina os conceitos que são típicos desse ambiente. É assim que, possivelmente, o sujeito-autor do LD pauta a construção da atividade por meio das SDs 1 e 2, além da construção dessa atividade específica baseando-se em formações imaginárias, ou seja, o sujeito-autor imagina um sujeito-leitor que terá condições de realizar a atividade de maneira ideal. Na SD1, o pré-construído atuou de modo a evidenciar, a partir de palavras típicas do ambiente digital, um saber pressuposto do aluno ao conhecer palavras como *update* e *software*, por exemplo, sem uma preocupação de esclarecer determinados termos, “todo mundo sabe” o que é um *software* ou o que significa *update*. Ficaria, então, a cargo do professor lidar com essas questões na aula de língua inglesa, pois o LD toma as palavras típicas do digital como algo já sabido pelo aluno uma vez que, por exemplo, não as inclui no glossário ao final do livro.

Na SD2, o pré-construído atuou na construção da atividade pelo sujeito-autor de modo a evidenciar que o aluno tem acesso (e conhecimento do) ao mundo digital em sua casa ou que sua escola é tecnologicamente viável para desenvolver a atividade proposta na SD2: criar um *blog*. Muito embora a atividade da SD2 deixe claro que criar um *blog* é gratuito, ou seja, há opções gratuitas na internet, ela foi construída a partir do pressuposto de que o aluno tem acesso à internet na escola ou em casa e que possui conhecimento suficiente do digital para seguir os passos propostos na atividade. Atreladas ao pré-construído, entendemos aqui, também, a atuação das formações imaginárias do sujeito-autor do LD que toma como leitor-virtual um aluno que possui acesso ao digital de forma a conseguir fazer o que lhe é dito pelo livro didático.

As SDs 1 e 2 evidenciam um atravessamento muito forte de um discurso da globalização tão presente no manifesto da pedagogia dos multiletramentos (Pinheiro, 2016; 2021) que, por sua vez, influencia as atividades do LD. Um discurso de que nesse mundo globalizado as questões digitais são tomadas como saberes que já devem ser fixados e que o aluno, seguindo as orientações do LD/professor, conseguirá realizar a atividade: *create a Google account > use a Gmail account to sign in to use Blogger > give a name to your blog > choose a template > it is available at http://linkte.me/lbe87*.⁶ e que, como globalizado é o mundo, por certo o aluno ou sua escola tem acesso ao digital.

A terceira atividade de nossa análise é representativa do volume 2 da coleção *Alive High* na seção *Let's act with words!* (Vamos agir com palavras!) e tem por título *Let's write a text message*⁷. A primeira parte da atividade, que chamaremos de SD3, inicia com um pequeno texto introdutório sobre o ato de enviar mensagens de texto e em seguida indica que a tarefa do aluno nessa atividade é enviar uma mensagem de texto para um amigo e para isso deve usar um celular (*Your task is to write a message to a friend using your cell phone*)⁸. Em seguida, são apresentadas as características do gênero mensagem de texto.

Figura 03 – SD3 extraída do volume 2 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 2 da coleção *Alive High* (p. 67)

A segunda parte da atividade, que chamaremos de SD4, apresenta o passo para a produção da mensagem de texto a ser enviada pelo aluno (*Writing Steps: Organizing > Preparing the first draft > Peer editing > Publishing*)⁹.

⁴ “Uma opção de plataforma online de *blog* gratuita...” e “escolha aquela que você mais gostar.” (tradução nossa)

⁵ “você terá a chance de ter sua voz ouvida na Internet.” (tradução nossa)

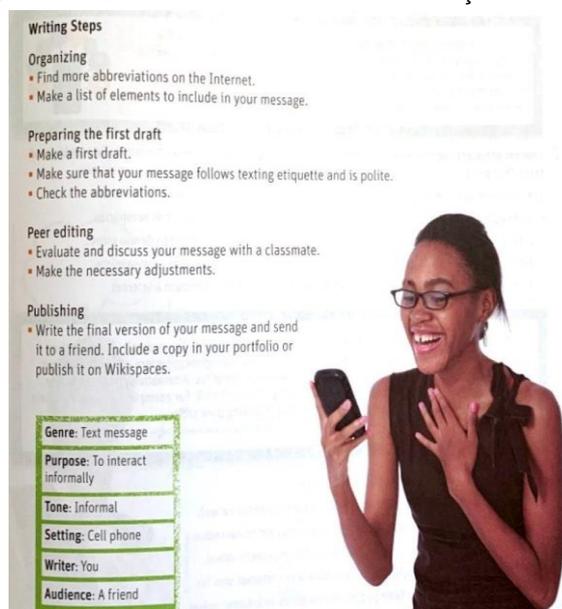
⁶ “crie uma conta Google > use uma conta Gmail para entrar e usar Blogger > dê um nome ao seu *blog* > escolha um *template* > está disponível em <http://linkte.me/lbe87>.” (tradução nossa)

⁷ “Vamos escrever uma mensagem de texto.” (tradução nossa)

⁸ “Sua tarefa é escrever uma mensagem para um amigo usando seu celular.” (tradução nossa)

⁹ “Passos da escrita: Organizar > Preparar o primeiro rascunho > Editar em pares > Publicar.” (tradução nossa)

Figura 04 – SD4 extraída do volume 2 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 2 da coleção *Alive High* (p. 67)

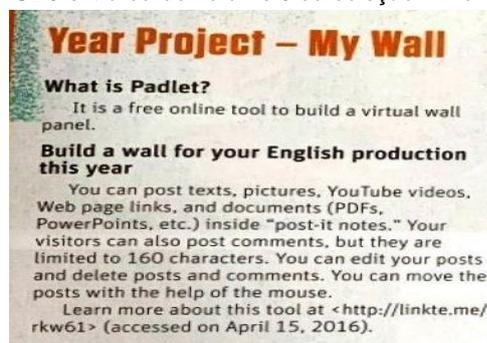
As duas SDs que compõem a atividade são bastante fechadas favorecendo movimentos parafrásticos de significação. A SD3, por exemplo, apresenta apenas uma única possibilidade de leitura, a leitura ideal do LD sobre como o ato de enviar mensagens de textos mudou as nossas vidas, mas não abre espaço para uma discussão maior acerca do tema e não apresenta outras possibilidades/opções de leitura sobre o tema, seguindo logo em direção à tarefa que o aluno deve desempenhar.

O discurso pedagógico evidenciado a partir da SD4 aponta para um discurso autoritário da forma como a atividade está posta: uma metalinguagem com definições rígidas com o uso do imperativo para marcar a pouca reversibilidade entre os locutores, cortes polissêmicos ao determinar o passo a passo fixo para se cumprir a tarefa, encadeamentos automatizados de escrita da mensagem de texto, conclusões exclusivas ao final da atividade.

Mediante a construção da atividade a partir da sustentação do pré-construído por nós já evidenciado, o LD não se preocupou em modificar as condições de produção da atividade para que todos os alunos pudessem ter acesso ao texto em questão, o que corrobora com a homogeneização dos alunos (aluno-virtual) pelo LD ao impossibilitar escritas-leituras que possam romper com o previsto/ditado pelo sujeito-autor do LD.

A terceira atividade de nossa análise é representativa do volume 3 da coleção *Alive High* na sessão de abertura cujo título é *Life on Earth*¹⁰ e está dividida em duas partes que chamaremos de sequências discursivas 5 e 6: *What is Padlet?/Build a wall for your English production this year* e *Steps*¹¹. A SD5 traz a proposta de um projeto anual envolvendo um mural digital e para tanto trata de apresentar o que é um *Padlet* (*It is a free online tool to build a virtual wall panel*)¹² e o que o aluno pode fazer com ele: postar conteúdos diversos (textos, fotos, vídeos etc.), postar, apagar e editar comentários. Oferece também, ao final, um *link* para que o aluno possa saber mais sobre a ferramenta.

Figura 05 – SD5 extraída do volume 3 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 3 da coleção *Alive High* (p. 11)

¹⁰ "Vida na terra" (tradução nossa)

¹¹ "O que é *Padlet*?/Construa um mural para a sua produção em Inglês esse ano" e "Passos" (tradução nossa)

¹² "É uma ferramenta *on-line* gratuita para construir um mural virtual." (tradução nossa)

A SD6 apresenta os passos para criar um *Padlet* e também customizá-lo, além de incentivar o uso da ferramenta e motivar a interação com os colegas de classe.

Figura 06 – SD6 extraída do volume 3 da coleção *Alive High*



Fonte: Volume 3 da coleção *Alive High* (p. 11)

A SD5, a princípio, trabalha com movimentos parafrásticos de sentidos uma vez que, ao apresentar a proposta da atividade, não oferece outras leituras possíveis para o aluno conhecer a ferramenta *Padlet*, quer dizer, oferece apenas uma leitura prevista ao indicar o que o aluno deve ler e onde ler (*learn more about this tool at...*)¹³. Contudo, uma vez que o aluno tenha acesso ao *Padlet*, a atividade oferece espaços de abertura para que o aluno monte a sua história de escritas-leituras (*You can post texts...*)¹⁴, o que entendemos como a possibilidade de abertura ao polissêmico com o aluno podendo romper com o dizível/repetível dos movimentos parafrásticos presentes no LD e que pode apontar para um discurso pedagógico mais polêmico do que autoritário.

A SD6 caminha na mesma direção da SD5 ao, de início, favorecer movimentos de sentidos mais parafrásticos por meio do passo a passo ditado ao aluno e do direcionamento do que ler e onde ler (*Go to..., Click on..., etc.*)¹⁵, mas também há a possibilidade de se trabalhar com os espaços de polissemia ao ser possível ao aluno montar a sua história de escritas-leituras (*posting information about you; post your productions throughout the year.*)¹⁶

Resultados

Pautamos a análise do nosso *corpus* levando em consideração a escolha de atividades que, no LD selecionado, estivessem, de uma forma ou de outra, conectadas com a pedagogia dos multiletramentos. Filiamo-nos à Análise de Discurso materialista para analisar a relação escrita-leitura nas atividades de multiletramentos presentes no LD selecionado por meio das categorias teórico-analíticas de discurso, sujeito e movimentos de sentido, a saber, a paráfrase e a polissemia.

De uma forma geral, concluímos pela presença majoritária de movimentos parafrásticos de sentidos nas atividades do *corpus*, mas também uma presença de movimentos polissêmicos, mesmo que em menor grau. A maior parte das atividades é constituída de SDs que favorecem a paráfrase, mas em dados momentos é possível perceber uma abertura para a polissemia.

Ao favorecer a paráfrase, as atividades são permeadas pelo discurso pedagógico de tipo mais autoritário com o LD ditando escritas-leituras previstas/ideais para um aluno-virtual o que acaba culminando numa homogeneização das práticas de escrita-leitura. Essa homogeneização pôde ser vista na forma como as atividades selecionadas trabalham os gêneros textuais por meio do que chamamos de instrumentalização do gênero quando há uma predileção pelo gênero como produto final formatado e um esquecimento de suas funcionalidades, bem como um esquecimento de discussões que englobem mais holisticamente aspectos sociais, culturais, históricos das temáticas abordadas em cada atividade e em seu respectivo gênero textual.

Nos momentos em que é possível identificar espaços de abertura ao polissêmico o discurso pedagógico poderia ser caracterizado como tendendo ao polêmico, o que possibilita ao aluno-virtual romper com escritas-leituras previstas/ideais ao abrir espaços para modificar as condições de produção dessas práticas de escrita-leitura apontando para uma heterogeneização dessas práticas em detrimento de uma homogeneização delas.

Esses resultados corroboram com as nossas hipóteses iniciais. A primeira hipótese de que os discursos presentes no manifesto da pedagogia dos multiletramentos influenciam a produção de LDs em território nacional, o que pode ser conferido na presença, e às vezes obrigatoriedade, do digital para se trabalhar determinadas práticas de escrita-leitura das atividades selecionadas. A segunda hipótese de que a pedagogia dos multiletramentos nos soava como fórmulas ao trabalhar o conceito de *design* com seus correlatos e o "como" dessa pedagogia em quatro etapas que podem favorecer os movimentos parafrásticos (mais fechados) e inibir ou diminuir os movimentos polissêmicos (mais abertos) como pudemos perceber na forma como o LD trabalha, por exemplo, com os gêneros textuais por meio da instrumentalização deles.

¹³ "aprenda mais sobre essa ferramenta em..." (tradução nossa)

¹⁴ "Você pode postar textos..." (tradução nossa)

¹⁵ "Vá para...; Clique em...; etc." (tradução nossa)

¹⁶ "poste alguma informação sobre você; poste suas produções ao longo do ano." (tradução nossa)

E por fim, os resultados mostraram também a presença esparsa de um pré-construído que atua na sustentação para a construção das atividades do *corpus* que evidencia a forma como o sujeito-autor do LD imagina o leitor-virtual. Um leitor que tem acesso ao mundo digital ou às ferramentas digitais requeridas para iniciar, desenvolver e concluir atividades que comecem no LD, mas tomam o rumo do digital.

Conclusão

Dentro do grande campo do estudo do letramento, os multiletramentos se destacam por chamarem a atenção para essa confluência dos textos com as tecnologias digitais da comunicação e da informação. E foi aí que ancoramos: queríamos investigar como o LD orientava um trabalho com os multiletramentos mesmo em ambientes que não fossem tão tecnológico-digitais, como é o caso da escola pública brasileira, no geral.

Para dar conta da nossa investigação precisávamos de uma teoria que pudesse abarcar a complexidade e o quantitativo de variantes envolvidas num ambiente tão rico quanto o ambiente escolar. Foi quando chegamos à Análise do Discurso materialista que nos guiou durante a nossa pesquisa e nos ajudou a entender a relação entre os multiletramentos e o livro didático de língua inglesa para além do linguístico apenas. Assim, a análise do nosso *corpus* de atividade de multiletramentos por meio da AD nos trouxe até aqui nesta conclusão.

Não é mais possível ignorar a influência do tecnológico-digital nas nossas práticas educativas em sala de aula. No entanto, nem sempre há disponibilidade ou possibilidade de incorporar o tecnológico-digital às nossas práticas educativas porque essa incorporação responde a questões mais amplas para além do didático-pedagógico apenas. Foi isso que nossa análise nos mostrou. Que a simples menção ao tecnológico/digital no LD não assegura a possibilidade de acesso a esse mundo, pois a realidade diversa da escola pública brasileira tem que ser levada em consideração e não pode ser tomada como unívoca pelo LD e por nós que com ele trabalhamos.

Dessa forma, devemos buscar maneiras possíveis de trabalhar a relação escrita-leitura típica desses ambientes tecnológico-digitais na escola. Em certa medida, o LD selecionado para nossa pesquisa aponta algumas maneiras possíveis sempre que oferece a oportunidade para trabalhar a escrita-leitura de textos multiletrados em suportes que vão além do digital.

Os resultados de nossa pesquisa também apontam para a necessidade de sempre olhar de forma crítica para os materiais de ensino/aprendizagem e de como eles possivelmente podem reverberar nas nossas práticas em sala de aula. É necessário tensionar, levando em conta as diferentes realidades, o que está materializado no LD.

Por fim, cabe, em parte, a nós professores lutar pela tentativa de mudança das condições de produção de certas atividades postas nos livros didáticos, de modo a tentar garantir ao nosso aluno acesso a mundos que muitas vezes lhes são negados, pois como nos mostrou uma visão discursiva o acesso a esses mundos diferentes não é apenas uma questão linguística, de letramento ou não, mas envolve questões de cunho social, histórico e também econômico (Orlandi, 1986). Isso ficou bem evidente nos últimos anos em que enfrentamos mais fortemente uma pandemia que mostrou o fosso tecnológico que vivemos e como as realidades de acesso à educação no Brasil são permeadas por questões que vão muito além do critério pedagógico apenas (Ribeiro, 2020).

REFERÊNCIAS

- GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.
- MARTINS, R. T. **Os multiletramentos no livro didático de língua inglesa**: compreensão e práticas sobre a escrita-leitura numa perspectiva discursiva. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Comunicação Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.
- MENEZES, V. *et al.* **Alive High**: Inglês 1º Ano Ensino Médio. 2. ed. - São Paulo: Edições SM, 2016.
- MENEZES, V. *et al.* **Alive High**: Inglês 2º Ano Ensino Médio. 2. ed. - São Paulo: Edições SM, 2016.
- MENEZES, V. *et al.* **Alive High**: Inglês 3º Ano Ensino Médio. 2. ed. - São Paulo: Edições SM, 2016.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ORLANDI, E. P. Leitura: questão linguística, pedagógica ou social? **Educação & Sociedade**, São Paulo, Cortez/Cedes, n. 22, p. 93 - 98, set./dez. 1986.
- PAIVA, V. L. M. O. E. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Trad. Eni P. Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes, 2019.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi *et al.* 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- PINHEIRO, P. Sobre o manifesto “A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525 - 530, 2016.
- PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555.10.46230/2674-8266-13-5555>
- RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p.60-92, Spring 1996.