

Da era da composição à era do design: o ensino de produção de textos¹

*From the composition's era to the design's era:
the teaching of text production*

Gabriela Martins Mafra²

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, insere-se no campo da Linguística Aplicada, do tipo bibliográfica no que tange às políticas educacionais, e objetiva destacar a virada (multi)modal/semiótica no ensino da produção de textos. A análise é conduzida por meio do diálogo teórico-metodológico estabelecido com os estudos do discurso, ligados à epistemologia do dialogismo, Rojo (2007); Doretto e Beloti (2011); Rojo e Barbosa (2015); Rojo e Moura (2019), juntamente com os estudos da tradição anglo-saxã, dentre eles o Grupo de Nova Londres (1996) e seus seguidores, Kress (2010); Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020); Lim, Cope e Kalantzis (2022); Cope e Kalantzis (2023). Para evidenciar a virada mencionada, o trabalho desenvolve uma retomada do processo de escolarização da produção de textos, descreve as concepções de língua e de linguagens envolvidas, caracteriza a virada e, por fim, propõe encaminhamentos didáticos que levam à pedagogia do *design*.

Palavras-chave: Multimodalidade. Multissemiose. TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação).

ABSTRACT

This article results from a qualitative research approach and is situated within the Applied Linguistics field. It constitutes a bibliographic study that delves into educational policies. Its primary aim is to emphasize the (multi)modal/semiotic shift in the teaching of text production. The analysis is conducted based on a theoretical-methodological dialogue established with discourse studies, linked to the epistemology of dialogism, as articulated by Rojo (2007); Doretto and Beloti (2011); Rojo and Barbosa (2015); Rojo and Moura (2019), as well as studies from the Anglo-Saxon tradition, including the New London Group (1996) and its adherents, such as Kress (2010); Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020); Lim, Cope, and Kalantzis (2022); Cope and Kalantzis (2023). In order to highlight the mentioned shift, the work revisits the text production education process, describes the conceptions of language and languages considered, characterizes the shift, and ultimately proposes pedagogical approaches leading to the pedagogy of design.

Keywords: Multimodality; Multisemiosis; ICT (Information and Communication Technology).

¹ Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, à Jacqueline Peixoto Barbosa pelos diálogos, à Marília Curado Valsechi, à Paula Baracat de Grande e à Rômina de Mello Laranjeira pela leitura crítica, em versões preliminares.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPG-LA) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas/SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3608-3154>. E-mail: g208736@dac.unicamp.br.

1 INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 2000, o linguista aplicado Clécio Bunzen publicou o capítulo “Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio”³, em que discutia as transformações do ensino de produção textual na escola, abrindo caminho para a proposta de trabalho com os gêneros discursivos, em alternativa às práticas escolares, em especial de instituições privadas, de atribuir a professores de redação a responsabilidade por ensinar, majoritariamente, as tipologias textuais. Desde lá, podemos considerar que uma revolução em termos de usos de novas tecnologias digitais ocorreu. No capítulo de Bunzen (2006), ainda não se incluíam considerações sobre o uso das novas tecnologias digitais nas práticas de ensino de produção textual. Apesar de o debate sobre novas tecnologias e ensino ter iniciado no século XX, as publicações dedicadas à reflexão sobre o impacto dessas tecnologias no ensino da produção textual são mais recentes e intensas apenas no século XXI.

O título aqui proposto, portanto, é inspirado no trabalho de Bunzen (2006) e uma homenagem ao autor. Nesse célebre texto, Bunzen (2006) conclui que, devido a fatores históricos e políticos, incluindo a concepção de língua e de ensino-aprendizagem empregados, ainda persistimos entendendo os alunos como “afásicos em matéria de língua” (Signorini, 2004). E aqui questionamos o porquê disso?

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin (2016) e, de modo geral, nas teorias da enunciação, a língua é considerada como um fenômeno social, mutável, dinâmica, que só se realiza por meio de unidades verbais completas de sentidos, denominadas textos. Tal perspectiva se contrapõe às teorias cognitivas de memória e de esquemas de conhecimento, as quais compreendem a língua como uma expressão do pensamento consciente e autônomo construído no interior da mente (Doretto; Beloti, 2011).

Paralelamente às concepções de língua difundidas por essas teorias, é importante destacar como as tecnologias digitais⁴ configuram-se também como uma invenção revolucionária de linguagem, que nos permite agir multissemioticamente em práticas de produção de textos permeadas pelo digital, cuja invenção revolucionária da linguagem de marcação de hipertexto⁵ rompe as barreiras na era digital, mediante a sobreposição de textos, ícones e imagens, aliada à ampla utilização de metáforas que evocam conceitos espaciais e arquitetônicos vinculados à exploração virtual da internet (Kalantzis; Cope, Pinheiro, 2020; Lim; Cope; Kalantzis, 2022).

Com as mudanças das mídias⁶ iniciadas na década de 1990, o texto escrito e impresso passa a conviver com o digital (Rojo; Moura, 2019), possibilitando que todas as linguagens e/ou modos de significação “escritos, visuais, espaciais, táteis, gestuais, auditivos e orais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181) se mesquem em um mesmo artefato, o texto. Nesse sentido, “no trato com os textos – escritos, impressos ou digitais –, não temos mais apenas signos escritos, mas todas as modalidades de linguagem ou semioses que os invadem e que a eles se mesclam” (Rojo; Moura, 2019, p. 11).

Contudo, pensar que as novas técnicas da tecnologia digital (cortar, colar, arrastar, clicar) geram, necessariamente, mudanças nas práticas, temas e interesses é uma visão simplista, tais mudanças decorrem de uma nova mentalidade, ou seja, um novo *ethos*⁷, que traz transformações para as práticas. Dessa forma, os novos letramentos não advêm do fato de “pesquisar informações on-line” ou escrever ensaios usando um processador de texto em vez de uma caneta, mas, sim da mobilização de valores, prioridades e sensibilidades muito

³ O capítulo é parte do livro “Português no Ensino Médio e Formação do Professor”, organizado por Clécio Bunzen e Márcia Mendonça inicialmente em 2006.

⁴ A revolução digital, marcada pela tecnologia central da World Wide Web (Rede Mundial de Computadores), por Tim Berners-Lee na CERN (Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear), aconteceu em 1989, na Suíça.

⁵ De acordo com Baccin (2017), o “hipertexto” é uma característica do texto que pode assumir traços mais comuns da hipertextualidade como, por exemplo, maior fragmentação, intertextualidade, multivocalidade e multimídia.

⁶ De acordo com Rojo e Moura (2019, p. 29), mídia “designa, de maneira geral, o conjunto de meios de comunicação social”.

⁷ Ethos é entendido como um conjunto de valores, normas, procedimentos, prioridades e sensibilidades que permitem as pessoas construir e participarem de práticas de letramento (Lankshear; Knobel, 2007).

diferentes do letramento tradicional (Lankshear; Knobel, 2007). Para abarcar essas transformações, o campo dos letramentos vem buscando conceitos cada vez mais flexíveis⁸ que nos levam do(s) letramento(s) aos novos e multiletramentos (Rojo; Moura, 2019).

Ainda que, hodiernamente, crianças e adolescentes participem de muitas práticas de letramento multi e hipermidiáticas, mobilizando diferentes *ethos* nas redes, não podemos esperar que, na escola, os alunos dominem as técnicas de navegação, de edição e de curadoria na produção de textos em meio digital. Muito menos acreditar que o acesso à internet e às tecnologias digitais em *tablets*, computadores, *smartphones* por si só irá melhorar a qualidade de ensino. Devemos ponderar e levar em consideração que “[...] muitas atividades novas são desenvolvidas graças ao computador, mas transformar o computador numa panacéia capaz de consertar os males do sistema educacional parece ser uma ideologia” (Dwyer *et al.*, 2007, p. 1310).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) devem, portanto, servir como ferramenta, podendo ou não contribuir para o sistema educacional. Para os profissionais, envolvidos na interpretação dos dados de avaliações internacionais em larga escala da Unesco (2023), há uma correlação negativa entre o uso excessivo das TDIC e o desempenho acadêmico. “Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem em 14 países” (Unesco, 2023, p.8).

Diante dessa realidade, as práticas próprias dos ambientes multi e hipermidiáticos apresentam *necessidades* e *oportunidades* criadas simultaneamente (Signorini, 2011, p. 261), fomentando a apropriação crítica e gerando padrões de sociabilidade.

Logo, pensar em letramentos produtivos/construtivos/relevantes para a transformação social/educacional/sócio-educacional que envolvam o digital, e, por conseguinte, a multimídia⁹, a hipermídia¹⁰, e, assim, os novos e multiletramentos (Rojo; Moura, 2019) significa criar eventos de envolvimento social e individual com as diferentes linguagens ou modos de significação, ou seja, com o texto multimodal/multissemiótico constante nas TDIC, embora não estritamente, de forma crítica e participativa. Implica, principalmente, fazer escolhas e encaminhamentos conscientes em relação aos objetos de ensino, uma vez que o tempo escolar que é tomado com um objeto não será dedicado a outro (Rojo, 2009). Assim, problemáticas relacionadas ao rendimento escolar ou à sobreexposição às TDIC podem ser mitigadas.

Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 187) apontam algumas mudanças a serem desenvolvidas nos projetos de aprendizagem, no ensino de letramentos multimodais, parte dos novos e multiletramentos:

- Expande a ideia de letramento para além da leitura e escrita.
- Inclui os letramentos do meio digital.
- Reconhece as oportunidades poderosas de aprendizagem como consequência da sinestesia ou de alternância de modo(s).
- Reconhece os alunos como *designers* de significados vozeados de forma única.
- Focaliza a construção de significado como transformação, que muda o construtor de significado e seu mundo.

Consequentemente, nos processos de ensino e/ou aprendizagem, “o foco da produção de sentidos passa a considerar a relevância de outros componentes, além dos sintáticos e textuais, como vocais/sonoros, imagéticos, gestuais” (Rosa, 2016, p. 40). À vista disso, a produção de textos não se refere apenas aos textos escritos, mas também aos multimodais/multissemióticos.

⁸ Referimo-nos aqui ao fenômeno de adjetivação do termo “letramento(s)”, tal discussão pode ser conferida em Mafra; Semechechem e Mello (2022).

⁹ Para Rojo e Moura (2019, p.40), a “multimídia” envolve a “combinação, na mesma tela [espaço], de textos escritos e imagens estáticas de maneira não remissiva”. Cabe pontuar que essa associação de diferentes formas de mídia ocorre também no impresso.

¹⁰ Para Baccin (2017), a “hipermídia” expande o conceito de multimídia, permitindo a remediação de todas as formas de mídia, linguagem e modos expressivos anteriores em uma única forma expressiva conectadas por meio de links, de caráter não linear; assim o usuário pode escolher o caminho que deseja seguir.

Portanto, nosso objetivo neste texto é destacar a virada (multi)modal/semiótica no ensino da produção de textos, a partir do diálogo teórico-metodológico estabelecido, principalmente, com os estudos do discurso, ligados à epistemologia do dialogismo, e estudos da tradição anglo-saxã, dentre eles o Grupo de Nova Londres (1996) e seus seguidores.

Para tanto, além desta introdução e da metodologia, apresentamos uma breve retomada da história da escolarização da produção de textos, destacando suas principais viradas que influenciaram o ensino. Em seguida, discutimos a virada (multi)semiótica/modal, a partir das concepções de língua e de linguagens envolvidas. Por último, buscando propor alguns encaminhamentos didáticos, chegamos à pedagogia do *design*.

2 ITINERÁRIO DE PESQUISA

Este texto é fruto de uma investigação com abordagem qualitativa, situando-se no âmbito da Linguística Aplicada e caracterizando-se como do tipo bibliográfica. De acordo com Paiva (2019), o escopo da pesquisa em Linguística Aplicada não se restringe simplesmente à solução de problemas, mas, de fato, busca uma compreensão mais ampla e profunda da realidade; por isso, estudos que investigam o saber acumulado sobre determinado tema são imperativos.

Em termos de métodos ou processos de pesquisa, a pesquisa bibliográfica difere-se da revisão de literatura, uma vez que a primeira aborda o todo da pesquisa e a outra, uma parte. Lima e Miotto (2007, p.38) pontuam que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Desse modo, além de trazer atualizações do estado da arte, as interpretações construídas pela pesquisa podem servir de ponto de partida para pesquisas futuras.

Para este estudo, partimos dos processos de pesquisa bibliográfica estabelecidos por Salvador (1986), conforme demonstramos no quadro a seguir:

Quadro 1- Desenho da pesquisa

Processos da pesquisa bibliográfica	Esta pesquisa
a) Elaboração do projeto de pesquisa – envolve a seleção do assunto, a definição do problema de pesquisa e a criação de um plano destinado a encontrar soluções para as indagações propostas.	Assunto: produção textual na hipermodernidade ¹¹ Problema: como a virada (multi)modal/semiótica influencia o ensino da produção de textos? Objetivo: destacar a virada (multi)modal/semiótica no ensino da produção de textos Plano: projeto deste artigo com os tópicos aqui presentes.
b) Investigação das soluções – etapa dedicada à obtenção de documentos, compreendendo dois momentos consecutivos e distintos: coleta da bibliografia e recuperação das informações nela contidas.	Epistemologia do dialogismo. Estudos da tradição anglo-saxã, dentre eles o Grupo de Nova Londres (1996).
c) Análise explicativa das soluções - nessa etapa, desenvolve-se, com base na capacidade crítica do pesquisador para esclarecer ou fundamentar, os dados e/ou informações presentes no material escolhido.	Explicitada predominantemente a partir do tópico “A virada (multi)semiótica/modal”.
d) Síntese integradora - representa o desfecho do processo de pesquisa, originada pela análise e reflexão dos documentos, culminando na formulação de propostas de solução.	Exposta majoritariamente nas considerações finais.

Fonte: Elaboração da autora com base em Salvador (1986).

¹¹ Na nossa concepção, não podemos falar em pós-modernidade, mas em uma radicalização da modernidade, uma vez que não ultrapassamos seus princípios, mas, ao contrário, os intensificamos a partir da “racionalidade técnica ou desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 117).

Assim, esta investigação diferencia-se da revisão de literatura, seguindo os procedimentos indicados por Lima e Miotto (2007), e busca propor novas interpretações para as questões apresentadas.

3 A ESCOLARIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Para discutirmos o lugar da produção de textos na escola, e mais especificamente as práticas de produzir que envolvem os diversos modos de significação, podemos rememorar como a escola é um sistema burocrático, a qual é formalizada em “currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que [ela] criou, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem” (Soares, 2002, p.155).

A reforma pombalina, no século XVIII, é um fator contextual que marca a história do que hoje chamamos Língua Portuguesa. Na época, ler, escrever e estudar gramática portuguesa em comparação à latina se tornaram parte do currículo escolar, uma vez que antes ensinava-se e falava-se a língua geral. Assim, perpetua-se no Brasil a retórica, a poética e a gramática até os anos 40 do século XX (Soares, 2002), disciplinas responsáveis pelo ensino de língua portuguesa.

O bem falar, pregado pela retórica, passou a não ser uma exigência social, substituído pelo escrever bem nos anos 50 do século XX (Soares, 2002; Rojo, 2007; Geraldi, 2010). Nessa época, os materiais didáticos, disponibilizados para os professores, eram gramáticas e seletas de textos. Assim, ainda como ressalta Soares (2002), os professores dispunham de tempo hábil para elaborar, de maneira subjetiva e autoral, as questões e as interpretações das aulas, uma vez que atendiam a um público restrito.

Ainda na década de 1950, os textos literários eram trabalhados a partir da prática de leitura envolvendo a decodificação e a memorização (Bunzen, 2006). Nesta época surgem dois movimentos de estudar a gramática tanto para a compreensão e interpretação do texto, quanto estudar o texto com os recursos linguísticos disponíveis na gramática, como indica Soares (2002). De fato, nos anos 1960, “o foco principal do ensino de Língua Portuguesa estava na gramática prescritiva ou tradicional” (Doretto; Beloti, 2011, p. 81), as atividades eram metalinguísticas para dominar a norma culta: estudo das regras e nomes.

Por sua vez, a retórica era uma das responsáveis pelo ensino da composição/redação, na qual os alunos escreviam a partir de “figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor” (Bunzen, 2006). Nesse sentido,

[...] ler e escrever tomado como sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula ler para escrever, toma o princípio da repetição como essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos), funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo (Geraldi, 2010, p. 144, grifo do autor).

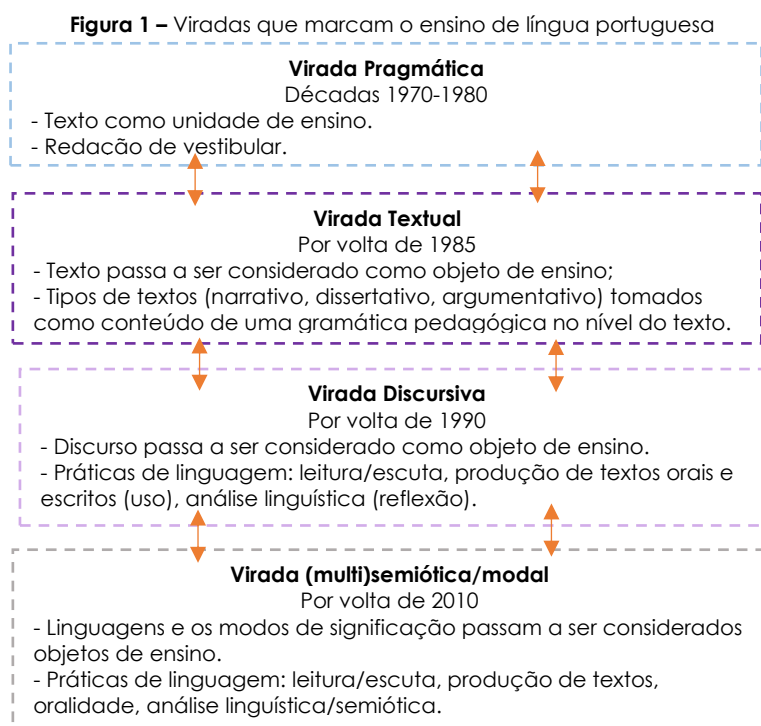
Nesse contexto, o texto era concebido como produto final, a partir de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, ou seja, de quem pensa bem, escreve bem (Bunzen, 2006), de modo que tanto o sujeito-autor quanto o professor eram anulados. Dito de outro modo, “havia alguma presença de atividade de escrita, mas não um ensino formal e sistemático, como já encontramos recentemente (Bunzen, 2006, p. 144).

Isso se perpetuou até a denominada virada pragmática (cf. Rojo, 2007), na década de 1970, a qual “caracteriza-se pela ampliação das possibilidades de acesso ao ensino formal e pelo aumento, de quatro para oito, do número de anos de escolarização básica”

(Pietri, 2010, p.70), o que impactou no perfil dos alunos ao dar acesso aos de classes menos favorecidas e com menos contato, principalmente, com textos literários, como aborda Marcuschi (2008).

Nesse período, o objetivo é formar cidadãos para o mercado de trabalho, o que repercutiu um caráter pragmático e utilitarista do ensino de Língua Portuguesa, o qual passou a ser denominado como comunicação e expressão. O tempo dedicado ao estudo da gramática torna-se reduzido, até questionado, uma vez que se coloca como critério para inclusão no que chamamos de currículo a "intensidade de sua presença nas práticas sociais" (Soares, 2002, p. 170), como consequência, textos das esferas jornalísticas e publicitárias passam a ser lidos, inclusive os denominados na época de não-verbais, ou seja, os multimodais/multissemióticos. Na prática, muitas vezes, esses textos multimodais/multissemióticos são *pretexto* (Lajolo, 1986, p. 52) para se trabalhar a gramática. Nesse período, o texto era tido como unidade de ensino, mas não como objeto (Rojo, 2007). A linguagem era vista como um instrumento de comunicação.

Para tornar mais sintéticos esses marcos, apoiamo-nos na figura elaborada originalmente por Rojo (2007), a qual organiza as discussões da década de 1970, bem como das que viriam a seguir a partir de três viradas, a pragmática, a textual e a discursiva. De forma complementar, trazemos a virada (multi)semiótica/modal, a qual pode ser observada na figura a seguir.



Fonte: Elaboração da autora com base em Rojo (2007, p. 11-13).

Primeiramente, cabe pontuar que essas viradas são ilustrativas e didáticas, uma vez que temos uma diversidade muito grande de ensino de língua portuguesa, nos diversos níveis de escolaridade do Brasil. Ademais, as pesquisas e o ensino não caminham de modo equitativo, permitindo a (co)existência de resquícios de práticas pedagógicas que se perpetuam durante séculos, por isso optamos em colocar as setas com fluxo bidirecional de informação.

Conforme a Figura 1, tomar o texto como unidade de ensino-aprendizagem significa considerá-lo como um agrupamento de palavras e frases gramaticalmente corretas

(Marcuschi, 2008). O conceito de texto, nesse sentido, é restrito, pois considera majoritariamente aspectos da textualidade centrados no texto (coesão e coerência) e notavelmente menos no usuário/interlocutor (intencionalidade, acessibilidade etc.) (Bunzen, 2006).

Esse conceito de texto, como unidade de ensino, marca a *virada pragmática* ocorrida no período de “redemocratização”¹², no qual o objetivo da escola era formar cidadãos para o mercado de trabalho qualificado, na lógica militar, sustentado por uma pedagogia tecnicista.

A prática repercutiu um caráter pragmático e utilitarista ao ensino de Língua Portuguesa, que passou a ser denominada como *Comunicação e Expressão*. O tempo dedicado ao estudo do texto literário tornou-se reduzido, até questionado, uma vez que não há “intensidade de sua presença nas práticas sociais” (Soares, 2002, p. 170).

Nesse período, a prática de *redação de vestibular* é cristalizada, no Ensino Médio, segundo discute Bunzen (2006). O ensino de redação é tomado como um mero exercício escolar, cuja essência é observar e apontar, a partir de uma correção, quase que exclusivamente gramatical, os “erros” executados pelos alunos (Bunzen, 2006). Desse modo, nesse texto escolarizado, são apontados, por exemplo, problemas de pontuação, acentuação, ortografia, registros de norma culta, emprego de anafóricos, redundância, lugar-comum.

Outra virada que marca o ensino de Língua Portuguesa é a *textual*, influenciada principalmente por uma obra fundadora, *O texto na sala de aula*, de Geraldí (1984), na qual pontua-se a necessidade de “práticas efetivas de produção de textos situados” (Rojo, 2007, p.11), uma vez que os textos trabalhados na escola até então, como a redação escolar, eram vistos, muitas vezes, como não-texto por não possuírem um padrão de textualidade¹³ e por não alcançarem outros espaços que não os meramente escolares (Bunzen, 2006).

Na diferenciação entre redação e produção de textos, Geraldí (1997) defende a necessidade do ato de vivenciar a produção dos textos, de modo contextualizado, tanto na produção quanto na recepção (quem está falando, com quem, com que objetivos, de que forma etc.). Isso significa considerar a *relação interlocutiva*, isto é, assumir-se como locutor, e realizar escolhas conscientes de estratégias para dizer algo específico a um determinado interlocutor, em uma perspectiva de texto como *processo de interação*. Assim, a linguagem, e, portanto, o texto passa a ser visto como processo de interação.

Na última década do século XX, na *virada discursiva*¹⁴ (Rojo, 2007), há uma intensa discussão em relação aos conhecimentos de vanguarda produzidos pelos estudos linguísticos e ações de produção curricular (Pietri, 2010). Isso inicia-se na década de 1980 e culmina nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), a partir da adoção do discurso como objeto e dos gêneros discursivos como instrumento de ensino e não mais as tipologias, já que “a noção de gênero é vista como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais” (Rojo; Cordeiro, 2004, p.10). Neste início, predomina o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros discursivos e, em decorrência disso, pela caracterização de seus “[...] aspectos formais, tratados como fixos” (Marcuschi, 2008, p. 75).

¹² Optamos por marcar o termo “redemocratização” entre aspas, pois neste período era ainda mais distante um ideal democrático, conforme pode-se conferir em Silva (1987).

¹³ Referimo-nos aqui aos critérios de textualidades responsáveis pela construção de sentido de um texto (cf. Marcuschi, 2008).

¹⁴ Designou-se “virada discursiva” a terceira virada com o objetivo de contemplar-se, no trabalho escolar, os gêneros discursivos. No entanto, ainda hoje temos resquícios desse tipo de abordagem, dos gêneros, nas práticas pedagógicas.

Assim sendo, torna-se basilar a compreensão dos conceitos de prática social e prática de linguagem para não adotar uma perspectiva instrumental e anular a função social do gênero e das práticas de linguagem, na produção de textos na escola. Isso resulta em um movimento paradigmático de deslocamento de enfoques estruturais, centrados na forma, para abordagens mais discursivas que partem do contexto de produção para os elementos linguísticos.

Posteriormente, em uma segunda fase da *virada discursiva*, tanto a reflexão teórica quanto a entidade escolar passam a enfatizar, com algumas divergências, a necessidade de se compreender os gêneros discursivos¹⁵ em sua relação com as práticas sociais por conta da disseminação das percepções de Bakhtin (2016), Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros.

Já nas últimas décadas, acompanhamos no Brasil, de forma paralela e gradual, um movimento de adjetivar a prática de linguagem de produção, tanto de “produção de textos digitais” quanto de “produção de textos multimodais/multissemióticos” para se referir, principalmente, aos textos multimodais que podem circular em ambiente digital. Esse movimento marca a disseminação da Internet, da Web 2.0, e o interesse de relacionar essa prática a suportes digitais, como: *softwares*, dispositivos eletrônicos, recursos digitais e o uso de metodologias ativas no ensino. Estamos denominando esse movimento de *virada (multi)semiótica/multimodal*, pois mais que técnicas novas vindas da disseminação da internet, temos uma mentalidade multimodal/multimidiática de agir (Lankshear; Knobel, 2007). A adjetivação em excesso, de fato, pode ser um problema dos tempos atuais, no contexto de ensino, assim como acontece com o termo “letramento(s)” (cf. Mafra Semechechem; Mello, 2022). Entretanto, a atribuição “produção de textos multimodais/multissemióticos” não é despreziosa, ela abre um novo olhar para as texturas, para a profundidade, para outras formas de aprendizagens que apenas a cultura escrita não possibilitava.

O fenômeno social de adjetivação é prescrito no ensino de Língua Portuguesa para profissionais da educação, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como podemos observar a seguir.

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e *multissemiótico*, com diferentes finalidades e projetos enunciativos, como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs (Brasil, 2018, p.76, grifo nosso).

Neste excerto, observamos que a produção de textos na escola deve contemplar textos adjetivados como escritos, orais e multissemióticos, que não envolvem necessariamente o digital, por mais que envolva os significados e/ou as linguagens multimodais/multissemióticas como nos exemplos fornecido pelo álbum de personagens supracitado.

O ponto crucial marcado por essa virada é que a produção de textos não se limita apenas à escrita gráfica e linguística, o que nos faz questionar: qual é o objeto de ensino¹⁶ da disciplina/componente Língua Portuguesa? É a língua ou são as linguagens? Tal indagação parece ter sido resolvida na BNCC, que estabelece, como eixo de ensino, além

¹⁵ O conceito de gênero é amplo, comporta diferentes perspectivas teóricas e não se reduz a uma caracterização de enunciados relativamente estáveis formados por três elementos: tema, construção composicional e estilo. Os gêneros estão relacionados a determinadas coerções enunciativas situacionais, sociais e históricas (cf. Bakhtin, 2016).

¹⁶ O termo “objeto de ensino” parece-nos uma opção melhor que objetos de conhecimento “aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (cf. Brasil, 2018, p.28) opção empregada pela BNCC, uma vez que qualquer objeto pode ser um gerar conhecimento no mundo, todavia nem sempre serão próprios para o ensino, para o a transformação em objetos a ensinar.

da leitura/escuta, da oralidade e da produção de textos, a análise linguística/semiótica, a qual requer não apenas reflexão em relação ao uso da língua, mas de outras modalidades de significação. Assim, defendemos que a concepção de linguagens, agora no plural, e os modos de significação como forma de *design* seguem uma concepção mais atual para o ensino do que convencionamos chamar Língua Portuguesa.

3.1 VIRADA (MULTI)SEMIÓTICA/MULTIMODAL

Com a hipermodernidade e com as TDIC, o ser humano vem se tornando cada vez mais topológico e híbrido. Por que cada vez mais? Porque desde as primeiras línguas, há cerca de 100.000 anos, os sistemas humanos de significado não se restringem ao uso de escrita alfabética ou de caracteres. É o que Lajolo (2018, p. 160) denomina de diálogo interlinguagens (intersemiótico) “presente em inscrições de muitos mil anos atrás, em rochas e cavernas. Em algumas delas, a representação de um vulto de animal era às vezes acompanhada de sinais gráficos que [...] representam a denominação do animal”.

É verdade que, em um passado relativamente distante, cerca de 5.000 anos, a tecnologia da escrita exerceu um lugar de privilégio perante as diferentes formas de manifestação da linguagem, um exemplo disso é a posição à margem do texto que a imagem ocupava até o século XIX (Chartier, 1999). Todavia, já nos últimos 60 anos, a acessibilidade às mídias vem rompendo essa lógica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Nesta travessia, os estudos sobre multimodalidade ou multissemioses vêm construindo conceitualizações teórico-analíticas, voltadas ou não para o ensino, que vão muito além das classificações comumente generalizadoras do extraverbal ou não verbal. Nos últimos quinze anos, os estudos analíticos do discurso viram “uma expansão da teoria e da pesquisa nos aspectos multimodais da construção de significado, sem dúvida em reconhecimento ao crescente domínio dos aspectos visuais e espaciais da comunicação em uma paisagem comunicacional cada vez mais mediada pela tela” (Weninger, 2021, p.1).

Para exemplificar, a virada (multi)semiótica/modal, a que nos referimos, foi fortemente influenciada pela Web 2.0¹⁷, com novos comportamentos propiciados por essa tecnologia na qual seus usuários, por exemplo, produzem conteúdos em postagens em mídias como Facebook, Instagram, Tik Tok, Twiter, Wikipédia, You Tube, etc.

Na tradição anglo-saxã, o marco da virada (multi)semiótica/modal no campo educacional se dá a partir da publicação do manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais”), advinda do New London Group (NLG, 1996), o qual tem suas raízes na Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988; Kress; van Leeuwen, 2006; Kress, 2010), um campo do conhecimento com influência da abordagem funcionalista de Halliday (cf. 2009), representante principal da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Deve-se ressaltar que essa abordagem teórica contempla os trabalhos de Kress e van Leeuwen (2006)¹⁸.

Como destaque desse manifesto, podemos mencionar o conceito de “multiletramentos”, para se referir, principalmente, a dois aspectos sociais: as múltiplas linguagens dos textos e mídias e a diversidade de contextos e culturas que constituem a

17 Na primeira geração da internet, a informação era unidirecional, de um para muitos. Com surgimento de sites como, Amazon, Google+, Wikipédia, a web tornou-se mais interativa. Nesta Web 2.0 são os usuários que fomentam o conteúdo em postagens e publicações. Com o acesso desses participantes e a produção de conteúdo foi possível uma catalogação, o que abre caminho para a próxima geração internet: Web 3.0, denominada: internet “inteligente” (Rojo; Barbosa, 2015).

18 Estamos nos referindo à Gramática do *Design Visual*.

sociedade. A esse respeito, o Brasil aderiu tanto este termo quanto a pedagogia dos multiletramentos em “incontáveis dissertações e teses que empregam a metalinguagem e o discurso propostos pelo NLG; livros publicados sob esta abordagem; e a lenta disseminação nas práticas escolares” (Ribeiro, 2020, p.14). Além de fundamentar o discurso da BNCC, as Competências Gerais, a partir de aspectos afinados ao manifesto (Ribeiro, 2020).

Assim, propor uma revisão de conceitos (multiletramentos e modos de significação) é pertinente, ainda mais em busca da justiça educacional, após mais de duas décadas da divulgação do referido Manifesto e inúmeras publicações, que privilegiaram a multimodalidade (Ribeiro, 2020). Em *Towards Education Justice: A Pedagogy of Multiliteracies, Revisited* (“Rumo à Justiça Educacional: uma Pedagogia de Multiletramentos, Revisitada”), Cope e Kalantzis (2023, p. 4) renomeiam os dois aspectos do “multi” como: “Multissituacional: diversidade no mundo da vida” e “Multiforme: texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala”. Em relação à materialidade das mídias, ao trocar “visual” por “imagem”, “gestual” por “corpo” como “formas de significado”, interpretamos que há uma desvinculação entre o sujeito e os modos de significação. O lugar de poder e identidade na nomeação dos conceitos precisa ser constantemente trabalhado, bem como as implicações desses dois aspectos na sociedade e nos processos de didatização. Portanto, essa atualização conceitual não nos parece eficiente.

Em relação às múltiplas linguagens associadas na produção de textos e as implicações culturais, cabe diferenciarmos os conceitos de língua, linguagem e linguagens ou modos de significação para compreendermos como o modo pode ser definido e compreendido nessa teoria e, assim, didatizado. A intenção de colocar os conceitos em paralelo, neste texto, é evidenciar que eles possuem significados independentes e têm potencial para ser objeto de estudo e de prática, mesmo que possam se sobrepor em algumas situações, e assim tenham significados em conjunto.

A concepção de língua, entendida como um enunciado concreto composto por um sistema (fonético, léxico, gramatical), perpassa várias teorias, inclusive a do NLG e as da tradição de estudos do discurso, principalmente aquelas ligadas à epistemologia do dialogismo, das quais os trabalhos de Rojo e Barbosa (2015) e Rojo e Moura (2019) integram, interlocutores do Círculo de Bakhtin, e dos aportes semióticos de base periana.

Ambas as perspectivas, com suas peculiaridades, corroboram para a compreensão de um “sistema semiótico verbal, nas diversas línguas, que se organiza por meio de relações tipológicas” (Rojo; Moura, 2019, p. 185), ou seja, esse sistema refere-se à semântica das palavras na língua, possibilitando a construção de categorias (fonéticas, lexicais, gramaticais) exclusivas para isso.

Para o termo linguagem, no singular, as duas noções teóricas fazem referência à linguagem verbal. Todavia, na tradição anglo-saxã, linguagem é usada como sinônimo, muitas vezes, de modo. Para Kress (2010), os modos semióticos (linguagem, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) são efetuados por meio de diversas formas de percepção sensorial (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética). Por exemplo, “aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor” (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 02).

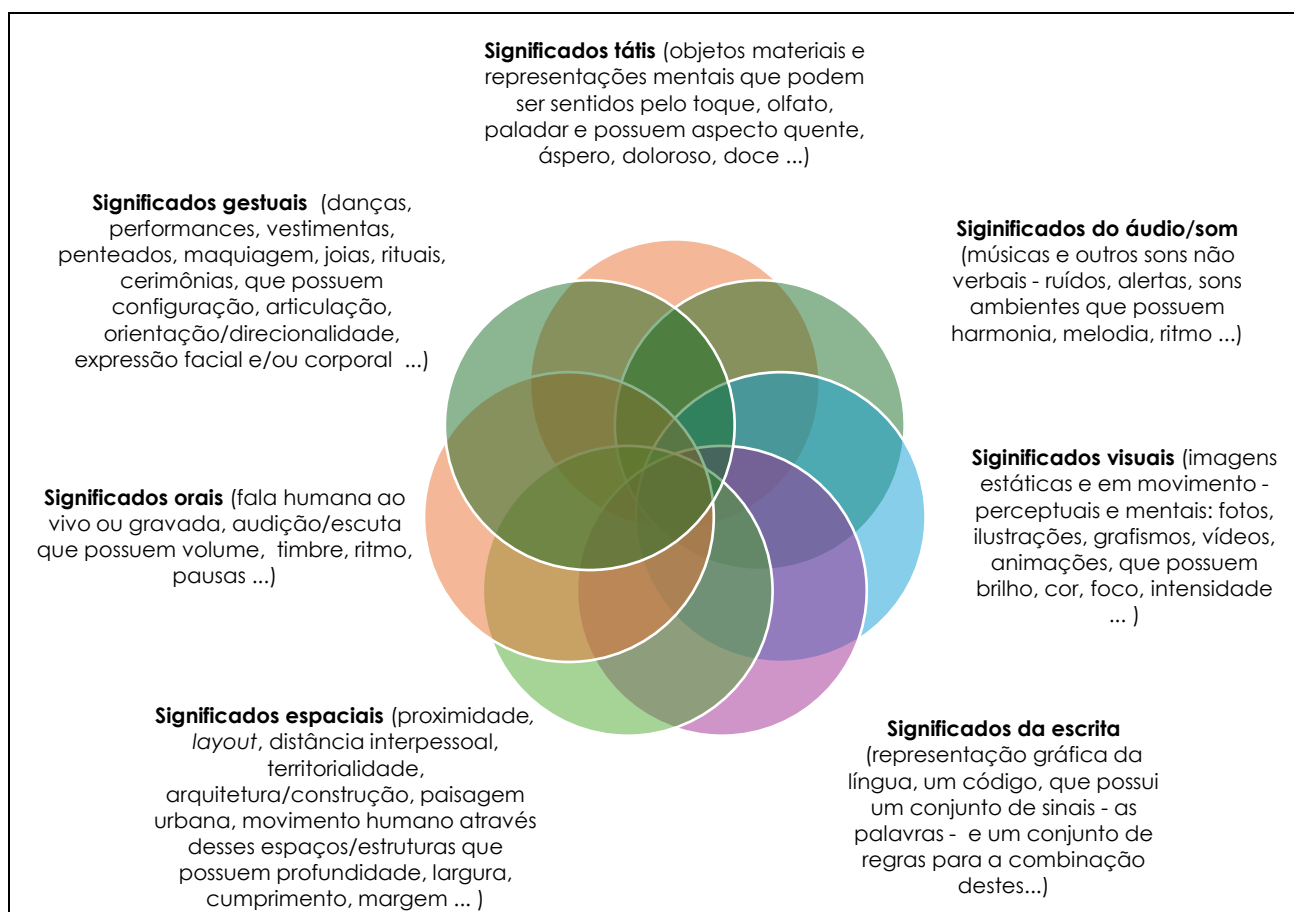
Nas últimas pesquisas, o NLG, filiado a essa rede conceitual, associa a noção de linguagem à escrita ou à sinestesia (alternância de um modo de significação com a escrita), de modo que o entendimento da língua se dá como parte da língua(gem). Optam,

portanto, pelo termo “modos de significação” para contemplar a multimodalidade dos textos e mídias (cf. Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

De maneira similar ao NLG, os estudiosos do discurso pluralizam o termo linguagens, a fim de contemplar as possibilidades topológicas, ou seja, “variações de graus (ao invés de variação de tipo) ao longo de vários contínuos de diferença” (Lemke, 2010, p. 464), “imagens estáticas e em movimento, sons e música, vídeos de performances e danças, texto escrito e oral” (Rojo; Moura, 2019, p. 11).

Buscando expandir a concepção entre modo e signo, retomamos a diferenciação feita pelo NLG. Signo é considerado, pelo grupo, como “a menor unidade de sentido, como uma combinação de forma e significado” (Gualberto; Kress, 2019, p.1). Cada modo semiótico ou de significação (escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral) se realiza a partir de um sistema de signos, “uma série de significantes interconectados (símbolos), que representam uma série de significados interconectados (aquilo que pode ser experienciado no mundo)” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 181). Trazemos a seguir uma figura, em constante (re)construção, que ilustra a intersecção entre modo e signo. Nela, os modos são considerados em relação ao modo humano de produzir significados. Cada círculo corresponde a um modo, que pode ser tátil, visual, espacial, oral, escrito, sonoro ou gestual. Um exemplo de modo gestual é a dança, que possui signos de articulação, orientação/direcionalidade, expressão facial e/ou corporal.

Figura 3 – Intersecção entre signos e modo semiótico ou de significação



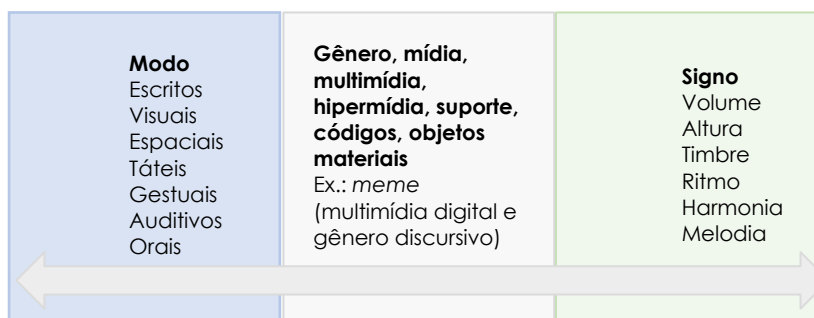
Fonte: Elaboração própria com base em Rojo e Barbosa (2015); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Lim, Cope e Kalantzis (2022).

Assim sendo, cada modo incomensuravelmente dá vida a determinadas práticas sociais, que são presentificadas em gêneros, mídias, multimídias, hipermídias, suportes,

códigos, entre outros. Essas ferramentas físicas e semióticas, pelas quais nos comunicamos multimodalmente, possuem *design*, assim como cada modo de significação e cada signo que as compõem.

Sendo assim, a articulação proposta parece dialogar melhor com as concepções de língua, de linguagem e de modos de significação apresentadas, bem como com as agendas de letramentos propostas pela reflexão teórica, no que concerne à “capacitação pessoal, ou a capacidade de levar uma vida com plena condição de autoexpressão e acesso a recursos culturais disponíveis” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 24), como ilustramos na figura a seguir:

Figura 4 – Produção de significados



Fonte: Elaboração própria com base em Rojo e Barbosa (2015); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Gerenciamos diariamente essa composição, a depender das demandas do contexto físico e sociosubjetivo, ou seja, “ambiente comunitário, papel social, relações interpessoais, identidades, assunto” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). Há uma integração entre esses três pilares para a construção do significado, e assim para a leitura, análise e produção do *design*. As ferramentas físicas e semióticas (gênero, mídia, multimídia, hipermídia, suporte¹⁹, códigos, objetos materiais), representadas pela segunda coluna, são compostas de modos e signos. Elas são capazes de conectar as pessoas para a construção de significados. Por exemplo, na perspectiva do dialogismo, o “meme” pode ser considerado um gênero discursivo, mas é, ao mesmo tempo, uma multimídia digital, para a concepção anglo-saxã, por condensar várias mídias/modos visuais, espaciais, gestuais em um mesmo texto.

Na era da hibridização de linguagens e das sinestésias, “alternância entre modos de significar” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.183), temos camadas de significados que se entrecruzam em um mesmo espaço, como ilustração, um exemplar de reportagem de divulgação científica (texto como exemplar de gênero), uma entrevista oral (gênero), um perfil de mídia social (suporte digital ou multi/hipermídia) podem ser objetos de ensino, bem como uma instalação artística, um projeto de *design*, um movimento social como o *Pimp my carroça*²⁰. Mesmo os objetos de aprendizagem físicos, como uma instalação artística, podem ser veiculados por suportes virtuais ou multi/hipermídias e ganham, assim, um novo sentido. Mas como a virada (multi)modal/semiótica pode colaborar para a justiça social/educacional²¹ ?

¹⁹ De acordo com Marcuschi (2008, p. 174) “entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”.

²⁰ Disponível em: <https://pimpmycarroca.com/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

²¹ Cope e Kalantzis (2023) consideram que, a justiça educacional é, nos tempos contemporâneos, o caminho mais viável para a justiça social. Assim, optamos por colocar a barra para representar a interdependência entre as ações na educação e os seus resultados sociais.

Para responder esta questão precisamos retomar ao outro “multi”, da Multissituacionalidade: diversidade no mundo da vida, o qual afirma que “raça, gênero e classe têm efeitos devastadores na acessibilidade dos aprendizes à educação de qualidade, de modo que, quando o acesso é alcançado, os efeitos desiguais das outras diferenças são mitigados em grande escala” (Cope; Kalantzis, 2023, p.3).

O ponto fundamental dessa ideia, segundo Cope; Kalantzis (2023) é o “capital epistêmico”, ou seja, a capacidade para o conhecimento aplicada, como ação social essencial para: um trabalho recompensador, participação social efetiva e significado pessoal, em uma era impregnada por meios digitais, e cada vez mais moldada pelas interações sinérgicas entre as inteligências humana e artificial. Assim, a multimodalidade/multissemiose, parte dos multiletramentos, pode colaborar para as bases desse capital epistêmico ao “ajudar a dar sentido num mundo de significados multiformes” (Cope; Kalantzis, 2023, p.3).

4 PEDAGOGIA DO DESIGN

A pedagogia do *design* é parte da macro-organização da pedagogia dos multiletramentos, a qual organiza o *porquê*, o *quê* e *como* ensinar. Essa conduta fornece um quadro conceitual comum em termos de fundamentação pedagógica para a equipe de gestão escolar.

Assim, cabe primeiramente esclarecermos que o conceito de *design* vem sendo utilizado para teorizar possíveis relações entre modos, pedagogias e contextos, o que também possibilita compreender mudanças motivadas a partir de relações estabelecidas entre informações e/ou conhecimentos. O termo vem do mundo do trabalho e é expandido e apropriado para outras duas dimensões da vida social: a pessoal e a de participação cívica, a fim de corresponder a demandas globais, possibilitando diferentes interpretações (NLG, 1996; Pinheiro, 2017).

O conceito “*design*” tem duas significações: a primeira, com sentido mais restrito, pode ser vista como substantivo, à medida que gera um padrão de significado, de convenções e recursos construídos e transformados socioculturalmente, e a segunda apresenta um sentido mais amplo, como verbo, por ser um processo de construção motivada de significados que se retroalimentam (Pinheiro, 2017; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

De acordo com a perspectiva do NLG, no processo de interação, o humano constrói representações internas no seu processo de pensar “usando um sistema de sinais para ‘fazer sentido’ sobre o mundo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 166). Esse sistema de sinais pode possuir signos linguísticos e semióticos para a construção do significado, por conseguinte, nosso pensamento possui um *design* para a construção de significado.

Já no processo de falar, externo, comunicamo-nos com o outro por meio de uma mensagem, “texto oral, escrito ou imagem, por exemplo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 169). Essa mensagem também possui um *design*. Já o processo como um todo, externo e interno, de pensar: o que o outro está dizendo, ou seja, de interpretação, pode ser entendido como *design* como verbo, como retrabalho. Portanto, o sujeito se torna um *designer* à medida que gerencia os *designs* de seu pensamento e fala e constrói um *design* na sua interpretação, de modo crítico, ativo, participativo.

Por exemplo, as páginas da internet (*webpage*) possuem uma configuração/estrutura, um *design* (como padrão de significado), mas, durante nossa interação com essa ferramenta de busca há construções motivadas de significado²², tanto na “morfologia” do objeto²³ (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 172), quanto em aspectos internos, como na compreensão de conhecimentos.

Desse modo, tanto coisas materiais quanto imateriais possuem *design*, como a cadeira, o texto e até o conhecimento. Todavia, assim como a língua e os gêneros discursivos, o *design* também é fruto das “convenções e dos conhecimentos socialmente constituídos, que somente poderão ser alterados numa interação social” (Santos; Meia, 2010, p. 306).

O processo de significado pelo *design*, para o NLG, é pensado pela correlação de três elementos: “*Available Designs (Designs disponíveis), Designing e o (re)designed*” (NLG, 1996, p. 74; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173-201), que funcionam em um processo ativo e dinâmico:

- *Designs* (disponíveis) são padrões de significado que se encontram ao nosso alcance, refletindo a influência da nossa herança cultural e do contexto ambiental em que estamos inseridos. Assim, eles são construídos pelos sistemas de significação, seja na forma de uma palavra, um gênero, uma mídia.
- *Designing* é o processo de moldagem de significados emergentes envolvidos na representação e recontextualização, de maneira particular. Nesse processo, representamos o significado dos *designs* disponíveis, interpretando-os para nós mesmos ou comunicando para outros.
- *(Re)designed* é o processo em que os recursos são reproduzidos e transformados através do *designing*. Nele, não importa quão pequeno seja o traço de transformação, mas o sentido que faz no mundo.

Assim, os novos ressignificados (*redesigned*) alimentam os *designs* disponíveis de outras pessoas. É justamente esse processo de transformação do *design* que pode influenciar no processo de aprendizagem. Não por acaso, na pedagogia dos multiletramentos concebida pelo NLG, o estudante é um *designer* ativo – criador de futuros sociais²⁴.

4.1 A produção de designs

As práticas sociais que demandam a produção de textos são distintas e imensuráveis. Nessas práticas físicas e simbólicas, produzimos *design* mono e/ou multimodal, o que nos permite questionar quais elementos ou parâmetros precisam ser considerados nos processos de leitura, análise e produção de *design*, ou melhor, produção de textos formados por *design*.

A fim de propor um encaminhamento pedagógico, trazemos a seguir uma interpretação da proposta de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020) de elementos do *design*, que

²² Por construção motivada de significados estamos entendendo a ação que o sujeito exerce nas matérias-primas para a criação de um novo *design*, uma vez que “esse *design* é inevitavelmente uma expressão de sua voz” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 174).

²³ Em relação à “morfologia”, por exemplo, o *Google* é um *site* (*website*) formado por um conjunto de páginas da internet (*webpage*). O *Google* enquanto uma ferramenta de busca e indexação lida diretamente com hipertextos presentes na internet, possibilitando aos usuários, a partir de links, acessar informações em hipermídias e mídias diversas em páginas da internet (*webpage*).

²⁴ “Active designers-makers-of social futures” (New London Group, 1996, p. 7).

podem ser traduzidos em práticas pedagógicas para o ensino das práticas de linguagens (leitura/escuta, produção de textos, análise linguística/semiótica).

Quadro 2 – Parâmetros para análise do design

<p>Análise do design Elementos ou componentes do <i>design</i> que se combinam para criar padrões de significados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • escrito • visual • espacial • tátil • gestual • sonoro • oral 	<p>Perguntas sobre os significados:</p> <p><i>Designs</i> (disponíveis) A que se referem os significados (Referência)?</p> <p><i>Designing</i> Como os significados conectam as pessoas que estão se comunicando (Interação)? Como os significados em geral se mantêm unidos (Composição)? Onde os significados estão situados (Contexto)?</p> <p>O (<i>re</i>)<i>designed</i> A que interesses esses significados servem (Propósito)?</p>
---	--

Fonte: Elaboração própria a partir de Kalantzis; Cope; Pinheiro (2020, p.194).

Em um primeiro exercício de interpretação do quadro 2, notamos que os elementos do *design* são os modos de significação (escrito, visual, espacial, tátil, gestual, sonoro e oral) e os significados do *design* são transversais da comunicação (o quê, quem, onde, como). Além disso, são mais fáceis, *a priori*, na leitura/escuta, na oralidade, na análise linguística ou na semiótica, do que na produção escrita ou multimodal/multisemiótica, uma vez que estaríamos lidando com um *design* disponível.

A primeira pergunta pode contribuir para situar a que e a quem os significados se referem ou descrevem, a partir: i) da explicitação do ponto de referência, por meio do escrito, de um gesto etc.; ii) de um conceito geral; uma imagem - símbolo; iii) das relações, nas comparações da melodia dos sons. Conseqüentemente, a pergunta parece estar relacionada, sobretudo, aos *designs* disponíveis, uma vez que essa referência aos significados será relativamente estável, o que pode gerar modelos/padrões com dimensões ensináveis, por mais que cada produção de significado seja única, pois não há “dois *designs* de significados iguais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 190). Na produção de textos/*designs*, essa referência fornece um contexto físico ou semiótico para o *designing*.

Já a segunda pergunta faz menção à intenção na construção dos significados, assim, a quem/o que conecta os significados, para tanto podemos estabelecer alguns direcionamentos: i) papéis sociais: produtor/consumidor, escritor/leitor; ii) signos: na imagem, a partir de planos focais de fixação e engajamento; no espaço, por meio de abertura e barreiras; iii) ferramentas físicas e semióticas: textos, gestos diretivos, espaços que sinalizam uma gama de alternativas. Logo, refere-se ao processo de *designing*, pois nele construímos representações, imagens mentais. Nesta fase de produção/*design*, construímos nosso projeto de dizer, no qual escolhemos as estratégias para dizer o que temos a dizer (Geraldí, 1997).

A terceira pergunta diz respeito à estrutura envolvida na interação, portanto, pode abranger tanto questões internas quanto externas do significado. Em relação às internas, teríamos: i) signos: morfemas; cor; melodia e ii) *design* disponíveis. Quanto às questões externas, disporíamos de práticas sociais que envolvem: escrever, falar, desenhar, fotografar. No processo de produção de textos/*designs*, essa fase oferece a oportunidade de selecionar os elementos que serão incluídos e determinar como eles se integrarão na construção dos significados.

A quarta pergunta faz menção ao contexto mais amplo de significação, uma vez que o contexto se torna uma parte do significado. Há, portanto, coerções do contexto: grau de formalidade, profissão, disciplina, comunidade de prática, valor social. Essa pergunta, assim como a primeira, cria um contexto específico para a produção de textos/*designs* com possibilidades de intersecções entre as partes, como “um rótulo em um pacote aponta para o conteúdo desse pacote, que, por sua vez, ‘fala’ com o supermercado onde ele se encontra à venda” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 190).

Por fim, a última pergunta refere-se aos propósitos dos significados, inclusive de criar sentidos distintos e transformá-los, fisicamente ou semioticamente. Podemos indicar alguns itens que influenciam nos significados que encontramos e produzimos: i) ideologias; ii) falhas de comunicação; iii) subjetividade; iv) objetividade, dentre outros. Na produção de textos/*designs*, esta pergunta direciona para o objetivo da produção, dessa forma, pode facilitar na escolha de *designs* disponíveis para compor o (*re*)*designed*.

Buscamos discutir como os parâmetros, para análise do *design*, podem ser pensados na produção de textos/*designs* na pedagogia dos multiletramentos. Em face desse cenário, questionamos: como ensinar a produção de textos por *design* em prol da justiça social/educacional?

A nível de exemplificação, podemos citar a proposta de produção de uma *playlist* comentada. Para tanto, discutimos as perguntas sobre os significados do *design* a seguir.

A *referência*: o que é ou será produzido? Quem faz parte da produção? Como funciona o processo de produção? Neste caso, uma *playlist* comentada pode ser interpretada como um gênero discursivo ou uma hipermídia, a qual será desenvolvida, neste caso, por alunos do Ensino Médio. Como o objetivo, da atividade, é reunir e divulgar as músicas que tratam da temática racial e da identidade do jovem, bem como os gêneros musicais (Pop, Rock, MPB), conseqüentemente, eles funcionam como *designs* disponíveis para a produção das *playlists*. Além disso, a temática move discussões pertinentes sobre as diferenças simbólicas, diferenças incorporadas e diferenças materiais (Cope; Kalantzis, 2023)²⁵ que podem corroborar para a justiça social/educacional.

O *diálogo*: como o produtor do significado está conectado ao destinatário? Pode ser como curador de música, apresentador ou narrador, roteirista, técnico ou editor de som, especialista em direitos autorais, gerente de rede sociais, todos com interesses em comum, visto que a produção/*design* se destina a jovens do Ensino Médio.

A *estrutura*: como os significados/modos se mantêm juntos na produção? No processo de *apropriação das produções culturais* (BNCC - Brasil, 2018, p. 503), os alunos precisam distribuir funções: selecionar as músicas, fazer a descrição da bibliografia dos autores, fazer a avaliação das músicas, comentar as músicas oralmente, elaborar o *post* para publicação, isso conecta-os. Nessa fase, também se explora a composição dos elementos do *design*, a partir do modo sonoro na seleção das músicas, do escrito para os roteiros, tanto para descrever quanto para avaliar a música, do oral para produzir os comentários, do escrito novamente para fazer o *post* nas redes sociais. Neste momento, destaca-se a importância em se trabalhar com os signos de cada modo, como no oral: o volume, as pausas, o ritmo.

²⁵ Cope e Kalantzis (2023) entendem as diferenças simbólicas como: língua, etnia, afinidade, gênero, episteme, as diferenças incorporadas como: idade, raça, sexo e sexualidade, habilidades mentais e físicas, e as diferenças materiais como: classe, localização, família, recursos de aprendizagem.

A *situação*: em que contexto a produção está localizada? A prática de produção de *playlist* na escola é uma simulação de uma prática social feita no campo jornalístico-midiático e da vida pessoal/cotidiana por artistas, bandas e entusiastas da música.

Por fim, a *intenção*: a que propósito a produção de textos está destinada a servir? Para a produção da *playlist* irá depender do projeto pedagógico, construído tanto pelo material didático quanto pelo professor. Dessa forma, no processo de *designed*, o aluno pode ter como necessidade burocrática alçar uma nota a partir da atividade ou pode ter uma motivação, de interesse pessoal, por gostar de músicas, por exemplo. Torna-se, portanto, uma prática pertinente ao contexto escolar por oportunizar o protagonismo juvenil, e a construção de diferentes "coleções" culturais (García-Canclini, 1997). Para além do chão da escola, o *(re)designed* das coleções culturais pode ser uma outra forma de existir no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este trabalho foi destacar a virada (multi)modal/semiótica no ensino da produção de textos, a partir do diálogo teórico-metodológico estabelecido, principalmente, com os estudos do discurso, ligados à epistemologia do dialogismo, e estudos da tradição anglo-saxã, dentre eles o Grupo de Nova Londres (1996) e seus seguidores, como uma marcação da expressão humana.

No que diz respeito, a intenção de fornecer uma metalinguagem pedagógica²⁶, a partir da virada supracitada, como buscamos fazer aqui, consiste em incorporar os letramentos multimodais para uma justiça educacional em meio à falta de democratização do acesso às tecnologias digitais no Brasil. De igual importância, a proposta de prática pedagógica aqui desenhada almeja tornar-se uma metodologia de ensino de línguas e literaturas em busca de despertar uma maior conscientização em relação aos modos de construir significados que, por sua vez, são multimodais/multissemióticos.

De forma pontual, falar em ensino por *design* é pensar em ensino em movimento, e não se prender ao conceito de gênero associado a uma "noção meramente textual ou pragmática como observamos em algumas propostas didáticas" (Bunzen, 2006, p.154), é considerar a incomensurabilidade dos modos e signos linguísticos e semióticos, ou seja, como cada modo ou signo significa particularmente.

REFERÊNCIAS

- BACCIN, A. **Como contar histórias? O hipertexto jornalístico na reportagem hipermídia**. 2017. 324f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/158497>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra, notas da edição russa Serguei Botcharo. São Paulo: Editora 34, 2016.

²⁶ A metalinguagem ou a atividade metalinguística refere-se à capacidade de refletir e utilizar a linguagem para falar sobre a própria linguagem (cf. Pereira; Costa-Hübes, 2021). Logo, a metalinguagem pedagógica refere-se à capacidade sistemática de criação de conceitos e classificações, a partir de contribuições ou não de especialistas, que buscam contribuir com a formação educacional do sujeito.

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola: 2006. p.139-61.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Towards Education Justice: Multiliteracies Revisited. In: ZAPATA, G.; KALANTZIS, M.; COPE, B. (ed.). **Multiliteracies in International Educational Contexts**: Towards Education Justice, London: Routledge, 2023. p. 1-26.
- DORETTO, S.; BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, Recife, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- DWYER, T. *et al.* Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação. Soc. Campinas**, Campinas, v. 28, n.101, p. 1303 – 1328, set./dez., 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vYvDnfWxzQDnvNxnj9m4LTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão, 1997.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GUALBERTO, C.; KRESS, G. Social Semiotics. In: HOBBS, R.; MIHAILIDIS, P. (ed.). **International Encyclopedia of Media Literacy**. New York: Wiley-Blackwell, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325764226_Social_Semiotics. Acesso em: 22 mar. 2024.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Ithaca: Cornell University Press, 1988.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas: SP. Editora da Unicamp, 2020.
- KRESS, G. **Multimodality**: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. New York: Routledge, 2006 [1996].
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling "the new" in new literacies. LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). **A new literacies sampler**. Nova Iorque: Peter Lang Publishing, 2007. p. 1-24.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v.49, n.2, p. 455-479, jul./dez. 2010 [1998]. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LIM, F.; COPE, Bill; KALANTZIS, M. Metalanguage for Learning: rebalancing the cognitive with the socio-material. **Front. Commun**, v 7, n.830613, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.830613>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2022.830613/full#h1>. Acesso em: 22 mar. 2023.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004>. Acesso: 22 mar. 2023.

MAFRA, G. M.; SEMECHECHEM, J.A.; MELLO, C. J.A. Conceitos de letramento(s) na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental. **Revista Abralín**, Sergipe, v. 21, n.2, p. 406-430, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2113. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2113>. Acesso em: 22 mar. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALAMTZIS, M. (org.). **Multiliteracies: Literacy and the Design of Social Futures**. Nova York: Routledge, 1996. p. 9-38.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório de monitoramento global da educação**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 10 ago. 2023.

PAIVA, V. L. M.O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PIETRI, É. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 43, p.70 – 83, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FQZbCMNLgkZpGstqJSWQ3gQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.

PINHEIRO, P. (org.). **Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola hoje**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2017.

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. DOI: <http://orcid.org/0000-0002-4422-7480>. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ROJO, R. H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. H. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L.; MESQUITA, E. (org.). **Gêneros de texto: caracterização e ensino**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 9-45.

ROJO, R. H.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de Ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

ROJO, R. H.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO; R. H.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROSA, A. A. C. da. **Novos letramentos, novas práticas? um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola**. 2016. 203f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/975172>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SANTOS, Z. B. dos; MEIA, A. C. G. A. de. A produção de Textos Multimodais: A articulação de Modos Semióticos. **RevLet – Revista Virtual de Letras**. Minas Gerais, v.2, n. 1, 2010. Disponível em: www.revlet.com.br/artigos/15.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12545>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (org.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 283-303.

SILVA, A. C. da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau. **Cad. Pesqui**, São Paulo, n. 63, p. 96-98, 1987. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1282>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155 -177.

WENINGER, C. Multimodality in critical language textbook analysis. **Language, Culture and Curriculum**, Philadelphia, v.34, p. 133 -146, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797083>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07908318.2020.1797083>. Acesso em: 22 mar. 2023.

Artigo recebido em: 02/02/2024
Artigo aprovado em: 11/03/2024
Artigo publicado em: 27/03/2024

COMO CITAR

MAFRA, G. M. Da era da composição à era do design: o ensino de produção de textos. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 13, p. 1-20, e02402, 2024.

