

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531411211>

Ample: Proposta metodológica para análise de práticas (multi)letradas na escola

 Bruno Cuter Albanese¹

¹ Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa (MG), Brasil; bruno.albanese@ufv.com

Como citar este artigo

Albanese, B. C. (2026). Ample: Proposta metodológica para análise de práticas (multi)letradas na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e11211.
<https://doi.org/10.1590/1980531411211>

Ample: Proposta metodológica para análise de práticas (multi)letradas na escola

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta metodológica para a construção da análise de dados sobre práticas de produção em diversas mídias na escola. A partir da investigação sobre o projeto de produção de documentários de uma professora com seus alunos do ensino médio, buscou-se construir uma proposta metodológica que permitisse a interpretação de como professora e alunos significaram os diversos aspectos da prática educativa. Dessa forma, por meio dos postulados dos multiletramentos, desenhou-se a seguinte proposta: prática situada, instrução aberta e prática transformada como macrocategorias para organização dos dados; foco educacional, currículo, posição do professor, posição do aluno, tipo de ensino, tipo de avaliação e tipos de interação como microcategorias de análise.

EDUCAÇÃO PELA MÍDIA • METODOLOGIA DA PESQUISA • ETNOGRAFIA •
LETRAMENTO TECNOLÓGICO

Ample: A methodological proposal for the analysis of (multi)literacy practices in schools

Abstract

This article presents a methodological proposal for the construction of data analysis concerning production practices across multiple media in school settings. Based on an investigation of a high school teacher's documentary production project with her students, we sought to develop a methodological proposal that would enable the interpretation of how the teacher and students interpreted the various aspects of their educational practice. Thus, based on the framework of multiliteracies, the following proposal was outlined: situated practice, open instruction, and transformed practice as macrocategories for data organization; educational focus, curriculum, teacher's role, student's role, type of teaching, type of assessment, and types of interaction as microcategories of analysis.

MEDIA EDUCATION • RESEARCH METHODOLOGY • ETHNOGRAPHY •
TECHNOLOGICAL LITERACY

Ample: Propuesta metodológica para el análisis de las prácticas de (multi)alfabetización en las escuelas

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una propuesta metodológica para el análisis de datos sobre las prácticas de producción en diversos medios en las escuelas. A partir de la investigación sobre el proyecto de producción de documentales de una profesora con sus alumnos de secundaria, se buscó construir una propuesta metodológica que permitiera interpretar cómo la profesora y los alumnos interpretaron los diversos aspectos de la práctica educativa. Así, a partir de los postulados de la multialfabetización, se diseñó la siguiente propuesta: práctica situada, instrucción abierta y práctica transformada como macrocategorías para la organización de los datos; enfoque educativo, currículo, posición del profesor, posición del alumno, tipo de enseñanza, tipo de evaluación y tipos de interacción como microcategorías del análisis.

EDUCACIÓN MEDIÁTICA • METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN • ETNOGRAFÍA • LETRAMIENTO TECNOLÓGICO

Ample : Proposition méthodologique pour l'analyse des pratiques (multi)lettrées à l'école

Résumé

Cet article présente une proposition méthodologique pour l'élaboration d'une analyse de données sur les pratiques de production médiatique en milieu scolaire. À partir d'une recherche sur un projet de réalisation de documentaires, mené par une enseignante et ses élèves du secondaire, l'objectif a été d'élaborer un dispositif méthodologique permettant d'interpréter la manière dont l'enseignante et les élèves ont donné sens aux différents aspects de la pratique éducative. Ainsi, par le biais des postulats sur les multilittératies, la proposition suivante a été conçue : pratique située, instruction ouverte et pratique transformée comme macro-catégories d'organisation des données ; et finalité éducative, programme scolaire, position de l'enseignant, position de l'élève, type d'enseignement, type d'évaluation et formes d'interaction comme micro-catégories d'analyse.

ÉDUCATION AUX MÉDIAS • MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE • ETHNOGRAPHIE • ALPHABÉTISATION TECHNOLOGIQUE

Recebido em: 25 MAIO 2024 | Aprovado para publicação em: 28 JULHO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Em um evento de dissertações e teses em andamento da minha universidade sobre os desafios metodológicos em linguística aplicada, perguntei para duas renomadas pesquisadoras que debatiam minha pesquisa de doutorado quais seriam os próximos passos após realizar uma enorme coleta/geração de registros¹ em campo.

Durante o trabalho de campo do meu doutoramento, acompanhei um projeto de ensino realizado por uma professora de geografia que envolvia a produção de um documentário curta-metragem com seus alunos da 3ª série do ensino médio.² Após seis meses de trabalho, meu *corpus* de pesquisa consistia em: duas versões de 11 roteiros escritos pelos alunos; fotos dos materiais didáticos utilizados em sala de aula; 11 documentários produzidos pelos alunos; 80 horas de filmagem das aulas; 72 questionários aplicados nos alunos; 2 entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora; 11 grupos focais com os alunos; e, finalmente, 1 diário de campo.

Após saberem da extensão do meu *corpus*, o conselho de uma das debatedoras foi o seguinte: colocar tudo em cima da mesa e começar a construir relações. Foi então que me conscientizei de que parte do desafio da minha pesquisa seria encontrar uma metodologia para a organização e análise de dados. Se, por um lado, existiam muitas discussões sobre protocolos de pesquisa em sala de aula para a construção do *corpus*, por outro, poucas eram as propostas que iluminavam como trabalhar com a análise de práticas de (multi)letramentos. Então, mesmo que conseguisse colocar tudo em cima da mesa – o que não conseguia pelos meus dados serem quase todos digitais/digitalizados –, o que fazer?

Na busca para responder essa pergunta e realizar minha pesquisa de doutorado, encontrei trabalhos de pesquisadores estadunidenses que analisavam a produção de documentários em sala de aula. Em suas pesquisas, Hofer e Swan (2008), Swan e Hofer (2013) e Fehn (2011) utilizavam como metodologia de análise a proposta de Mishra e Koehler (2006, 2008) com base no conceito de *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK).³

Apesar de, a princípio, esse caminho metodológico ter me parecido interessante, ao me aprofundar nas bases epistemológicas dessa proposta e ao conduzir análises-piloto dos dados, compreendi que havia discordâncias epistêmicas com as minhas bases teóricas e que o TPCK, enquanto chave de leitura dos dados, limitava minha interpretação do projeto educacional investigado.

Lancei-me então ao desafio de construir uma proposta metodológica com que pudesse organizar e categorizar os dados para as análises. Neste artigo, busco revisitar o caminho que me levou a essa construção e apresentar uma possível forma de analisar as práticas de (multi)letramentos em contextos educacionais. Nomeio aqui essa proposta de Análise Multidimensional de Práticas (multi)Letradas na Escola ou, simplesmente, Ample.

Começo apresentando e discutindo o conceito de TPCK, pois as discordâncias e limitações encontradas nessa proposta enquanto metodologia de análise foram o que me ofereceu diretrizes para pensar uma nova possibilidade de *framework*.

1 Baseado em Bazarim (2008), considero registro tudo aquilo que o pesquisador coleta ou gera a respeito do contexto de estudo. Os registros são coletados quando eles já existem *a priori* na pesquisa (como a coleta de materiais didáticos ou de documentos oficiais), enquanto os registros são gerados quando eles só passam a existir por conta da interferência do pesquisador (como entrevistas e questionários). Segundo a autora, nem todos os registros se tornaram dados, pois dados são os registros que passam por seleção e categorização, sendo então resultados da análise.

2 Como esta pesquisa conta com a participação de humanos, ela passou pela aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Número do CAAE: 69679317.2.0000.5404.

3 Em português, conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo. Como não há um consenso em como traduzir esse conceito para o português, opto por usar a sigla em inglês.

Technological Pedagogical Content Knowledge: A proposta existente

Mishra e Koehler (2006) explicam que as tecnologias sempre fizeram parte das salas de aula, no entanto muitas delas se tornaram transparentes, ou seja, não são reconhecidas como tais: a lousa, o livro didático, a tabela periódica. Sendo assim, o termo tecnologia, no senso comum, se limita aos artefatos que incorporam *hardwares* ou *softwares*: computadores, *videogames*, celulares, *tablets*.

Essa tecnologia digital transformou profundamente muitas das práticas das atividades humanas. No entanto, segundo Mishra e Koehler (2006), na área educacional, poucas mudanças são perceptíveis, apesar das muitas discussões entre pesquisadores, professores e legisladores sobre a importância de se trabalhar com essas novas tecnologias no ensino. Os autores defendem que esses debates tiveram pouco ou nenhum impacto na realidade da sala de aula porque se centraram em discutir o que são essas novas tecnologias e o que os professores precisam saber sobre elas para as integrar em suas práticas de ensino. Portanto, para os autores, pouco se discute sobre como usá-las (Mishra & Koehler, 2006).

Em artigo de 2008, os mesmos autores argumentam que a discussão de como usar as novas tecnologias com frequência não é realizada, pois eles a consideram, com base em Rittel e Webber (1973), um *wicked problem*:⁴ as exigências são incompletas, contraditórias e mutáveis; as condições sociais são únicas e complexas; as soluções são difíceis de constatar, reconhecer e avaliar.

Buscando construir uma base teórica para fomentar discussões e práticas sobre o uso das novas tecnologias no ensino, Mishra e Koehler (2006) propõem o conceito de TPCK. Os autores compreendem que o que discutem é um avanço nas teorizações de Shulman (1986). Esse autor defendia que a formação de professores de matemática, por exemplo, não deveria tratar dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos matemáticos como exclusivamente separados, mas sim oferecer oportunidades de reflexão de como ensinar matemática. Em outras palavras, a formação inicial precisaria munir os futuros professores com conhecimentos pedagógicos específicos para ensinar disciplinas específicas.

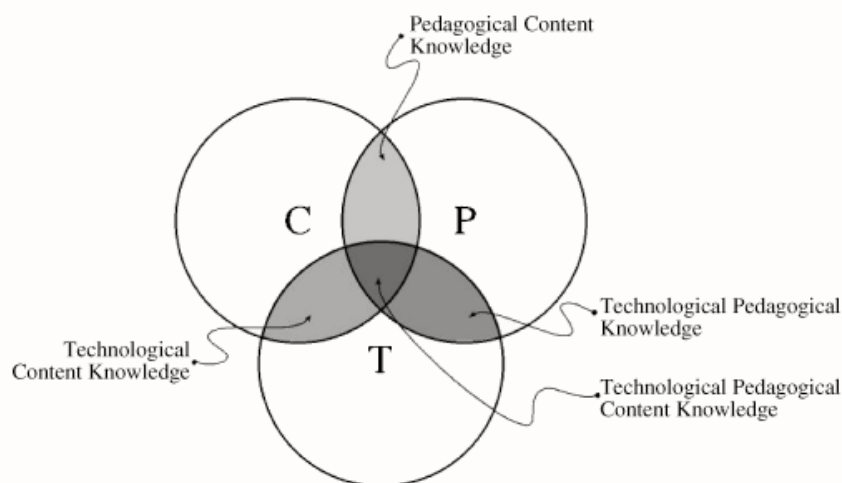
Nos dias de hoje, acrescenta-se outro componente para o professor que deseja educar com e para as tecnologias: o conhecimento tecnológico. Esse conhecimento, segundo Mishra e Koehler (2006), vem sendo pensado de maneira isolada dos outros conhecimentos necessários para a docência. No entanto, continuam os autores, as tecnologias possuem seus próprios imperativos que condicionam o conteúdo a ser ensinado e/ou a natureza de sua representação. Esses imperativos limitam ou ampliam possibilidades educativas. Dessa forma, defendem que é inapropriado considerar que o conhecimento tecnológico do professor deve ser promovido desvinculado do conhecimento pedagógico e do de conteúdo.

... no cerne de um bom ensino com tecnologia estão três componentes: conteúdo, pedagogia e tecnologia. Igualmente importantes são as relações entre esses três componentes. São as interações entre esses componentes, que se desenvolvem de forma diferente em contextos diversos, que explicam as grandes variações observadas na integração de tecnologia na educação. (Mishra & Koehler, 2008, p. 3, tradução própria).

Graficamente, Mishra e Koehler (2006, 2008) representam sua teorização por meio de um diagrama de Venn (Figura 1).

4 Em português, problemas perversos. Como não há um consenso em como traduzir esse conceito para o português, opto por usar o termo em inglês.

Figura 1

Technological Pedagogical Content Knowledge

Fonte: Mishra e Koehler (2006, p. 1025).

Os autores caracterizam os conhecimentos de cada esfera e de suas intersecções do seguinte modo:

- CK (conhecimento de conteúdo): são os conhecimentos da disciplina a ser ensinada, desde os conceitos, teorias e procedimentos de um campo do saber até os esquemas de organização e conexão de ideias, como também os protocolos de evidência e prova (Mishra & Koehler, 2006, 2008).
- PK (conhecimento pedagógico): são os saberes docentes sobre os processos e práticas de ensino e de aprendizagem e como estes se relacionam com propósitos e valores educacionais. Também fazem parte conhecimentos gerais sobre gerenciamento da sala de aula, desenvolvimento e implementação de planos de ensino e avaliação (Mishra & Koehler, 2006, 2008).
- TK (conhecimento tecnológico): são as habilidades necessárias para utilizar as tecnologias, tanto as naturalizadas, como livros e lousa, quanto as mais recentes, como as digitais. (Mishra & Koehler, 2006, 2008). Por essa razão, Mishra e Koehler (2008) entendem que esse é um tipo de conhecimento construído ao longo de toda a vida por meio de interações com as (novas) tecnologias.
- PCK (conhecimento pedagógico e de conteúdo): é o conjunto de conhecimentos sobre como os conteúdos de uma determinada disciplina são organizados, adaptados e representados para serem ensinados. Ou seja, é a prática dos professores de interpretar o conteúdo de suas disciplinas e de encontrar diferentes formas de representá-lo para torná-lo acessível aos estudantes (Mishra & Koehler, 2006).
- TCK (conhecimento tecnológico e de conteúdo): são os conhecimentos sobre como as tecnologias e os conteúdos reciprocamente se influenciam (Mishra & Koehler, 2006). Mishra e Koehler (2008) explicam que, por um lado, certas tecnologias podem potencializar ou restringir os conteúdos a serem ensinados; por outro lado, algumas escolhas de conteúdo podem limitar as tecnologias a serem utilizadas. Sendo assim, professores precisam conhecer qual ou quais tecnologias específicas são mais adequadas para ensinar determinado conteúdo.

- TPK (conhecimento tecnológico e pedagógico): da mesma forma que o conteúdo, as escolhas pedagógicas podem ser potencializadas ou restringidas pelo uso da tecnologia. O conhecimento tecnológico e pedagógico, segundo Mishra e Koehler (2008), consiste na compreensão de como o ensino e a aprendizagem são transformados a partir da adoção de uma certa tecnologia. Nesse sentido, o professor precisa conhecer os recursos de cada tecnologia para relacioná-los com projetos e estratégias de ensino.
- TPCK (conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo): é o conhecimento que emerge das interações entre todos os conhecimentos descritos acima. Para Mishra e Koehler (2006, p. 1029, tradução própria), boas práticas de ensino com tecnologia exigem que o professor possua:

. . . compreensão de como conceitos são representados pelas tecnologias; técnicas pedagógicas que usam a tecnologia construtivamente para ensinar conteúdos; conhecimento do que dificulta ou facilita a aprendizagem e como a tecnologia pode auxiliar os alunos a superar alguns dos problemas que enfrentam; conhecimento sobre os conhecimentos prévios dos alunos e teorias de epistemologia; e conhecimento sobre como as tecnologias podem ser utilizadas para aprimorar o conhecimento existente e desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as antigas.

Quatro críticas ao TPCK/quatro diretrizes epistemológicas para uma proposta metodológica

Um ponto importante de esclarecimento é que não me oponho ou discordo das ideias de Mishra e Koeler (2006, 2008) sobre a importância de os professores desenvolverem conhecimentos interligados sobre conteúdo, pedagogia e tecnologia. Na verdade, considero o TPCK um conceito-chave para a formação docente na contemporaneidade. Portanto percebo grande potencial no conceito como organizador e dispositivo analítico de cursos, currículos e políticas de formação inicial ou continuada de professores.

Minha discordância do TPCK é enquanto um conceito para a análise de práticas educativas. Como os próprios Mishra e Koehler (2006) explicam, os quadros de análise guiam os pesquisadores em quais perguntas fazer, quais tipos de dados coletar, como coletá-los e analisá-los e, consequentemente, quais conclusões podem ser feitas ao final da pesquisa. É justamente sobre o que o TPCK permite ao pesquisador analisar sobre a sala de aula que recai minha primeira crítica.

Primeira crítica/Primeira diretriz

Segundo Mishra e Koeler (2006), teorias e quadros de análise nos ajudam a descrever e significar o mundo. Dessa forma, com o uso do TPCK, pode-se compreender “a complexa rede de relações que existem quando professores buscam aplicar a tecnologia no ensino de uma disciplina” (Mishra & Koeler, 2006, p. 1044).

Buscando essa compreensão, Hofer e Swan (2008) e Fehn (2011), por exemplo, utilizaram o TPCK como um conjunto de categorias de análise. Nos dois estudos, os pesquisadores analisaram professores de ciências sociais produzindo documentários com seus alunos. Pela utilização exclusiva do TPCK, as análises focalizaram somente a atuação dos professores e a tomam como única variável dos resultados. Em outras palavras, os produtos finais dos projetos de ensino analisados foram de

determinada maneira por conta exclusiva dos professores e de seus conhecimentos (interligados) de conteúdo, pedagogia e tecnologia. Sendo assim, entendo que o uso do TPCK exclui os alunos da interpretação do processo sobre as práticas educativas. Será mesmo que os projetos de ensino se desenrolaram da forma como se desenrolaram somente pela forma como os professores atuaram?

Partir da premissa de que analisar os conhecimentos do professor é o suficiente para interpretar um fenômeno tão complexo quanto as práticas educativas é, na minha visão, uma abordagem bastante redutora da realidade da sala de aula. Também considero que toma a educação como uma prática bancária (Freire, 2017).

A educação bancária, tal qual descrita por Freire (2017) e relida por hooks (2019), se caracteriza pelo entendimento de que educar é depositar um conjunto de informações no aluno para que, depois, ele regurgite o que memorizou. Os autores destacam a ligação dessa concepção com ideologias neoliberais e neoconservadoras ao se utilizarem da educação como forma de manutenção do *status quo*. Outra característica fundamental é a visão do aluno como um objeto do processo educativo, portanto não o tomando como um sujeito que possui agência. Não imagino que Mishra e Koehler (2006, 2008), Hofer e Swan (2008) ou Fehn (2011) defendam uma educação do tipo bancária, mas ao proporem e ao utilizarem o TPCK, excluindo a agência dos alunos do escopo da análise, eles recaem sobre esse paradigma.

A partir disso, uma primeira diretriz que considero fundamental para uma metodologia de análise das práticas de produção midiática em sala de aula é a de que englobe professores e alunos no escopo de interpretação.

Ao me aprofundar em certas concepções teóricas que sustentam o conceito de TPCK, penso que a discordância tratada acima pode ser explicada por meio de uma diferença epistemológica sobre letramento.

Segunda crítica/Segunda diretriz

Mishra e Koehler (2008, p. 10) afirmam que o TPCK promove o entendimento de que os conhecimentos necessários para integrar tecnologia na sala de aula são uma nova forma de letramento, pois o professor precisa “desenvolver habilidades, competências e conhecimentos em práticas que vão além de conhecimentos específicos de uma disciplina determinada, tecnologias ou técnicas pedagógicas”. A partir de Myers (1995), os autores definem letramento como uma habilidade de controlar e manipular como signos são usados. Com base nessa concepção, Mishra e Koehler (2008) retomam um posicionamento já expresso no artigo de 2006 quando defendem que ensinar é uma habilidade cognitiva complexa que se desenvolve em ambientes dinâmicos e pouco estruturados.

Definir letramento como uma habilidade cognitiva é abordar esse conceito por meio de um modelo específico, nomeado por Street (2014) de modelo autônomo. Nessa visão, segundo o autor, o Letramento, no singular e com letra maiúscula, é compreendido como uma habilidade cognitiva a ser aprendida e, quando adquirida, pode ser aplicada em qualquer circunstância de interação. Sendo assim, a escrita ou qualquer outra tecnologia de interação são neutras, ou seja, são simples ferramentas que não alteram dinâmicas de poder. O caráter não contextual e neutro dessa visão de Letramento é o que leva Street a chamá-la de autônoma.

Como bem colocam Barton e Hamilton (1998), o letramento não está nos textos nem nas mentes das pessoas, mas sim no espaço entre o texto e a mente. É nessa linha de raciocínio que Street (2014), opondo-se ao modelo autônomo, constrói a abordagem ideológica do letramento. Para o autor, letramentos são as práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, como as práticas sociais

variam de contexto para contexto, também variam os modos de se relacionar com e pela leitura e escrita. Por essa razão, não se pensa mais em um Letramento, mas sim em letramentos, no plural e com letra minúscula.

Como toda prática social, os letramentos estão intrinsicamente conectados com as relações de poder de uma comunidade. Em outras palavras, os letramentos são construções sociais e culturais que variam de sociedade para sociedade, de contexto para contexto (Heath, 1983; Street, 2014). Se os letramentos não são habilidades cognitivas e a escrita não é uma tecnologia neutra, para analisá-los não basta descrever os conhecimentos que são requeridos. Por essa razão, os estudos nessa perspectiva se valem de dois conceitos fundamentais:

- Eventos de letramentos: segundo Heath (1983), propositora do termo, os eventos se referem a situações interacionais em que um trecho de escrita possui papel essencial na interação e nos processos interpretativos dos seus participantes. Sendo assim, os eventos são observáveis e precisam ser descritos pelo analista.
- Práticas de letramentos: enquanto os eventos são concretos, Street (2014) explica que as práticas se constituem em um nível abstrato de análise, pois elas compreendem as definições social e culturalmente construídas que significam os usos da leitura e da escrita. Portanto, as “práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (Barton, 1991, p. 5, como citado em Street, 2014, p. 32). Se os eventos exigem a descrição do pesquisador, as práticas exigem a interpretação.

Assim se desenha a segunda diretriz: a proposta metodológica, construída com base no modelo ideológico dos letramentos (Street, 2014), deve dar subsídios para a análise das práticas de letramentos que formataram as experiências educativas com a mídia vivenciadas durante o projeto de ensino.

No entanto levanta-se uma questão: se as práticas de letramentos são os significados sociais e culturais que a leitura e a escrita possuem em determinado contexto, sob a perspectiva de quem essas análises precisam ser realizadas?

Mais duas críticas/Mais duas diretrizes

A resposta da questão lançada acima é algo que Mishra e Koehler (2006, 2008) não respondem explicitamente. No artigo de 2006, os autores afirmam:

Um ensino de qualidade requer desenvolver uma compreensão diversificada das relações entre tecnologia, conteúdo e pedagogia, e o uso dessa compreensão para desenvolver estratégias e representações adequadas e específicas ao contexto. A integração produtiva da tecnologia no ensino precisa considerar as três questões não isoladamente, mas sim no âmbito das relações complexas do sistema definido pelos três elementos. (Mishra & Koehler, 2006, p. 1029, tradução própria).

Novamente, concordo com os autores que o ensino com tecnologias deve ser pensado integrado aos conteúdos e perspectivas pedagógicas e elaborado a partir de contextos específicos. Mas o que se considera um ensino de qualidade? E, uma vez definido, esse ensino foi de qualidade segundo quem? Da mesma forma, a integração foi produtiva para quem?

Pergunta semelhante pode ser feita para o artigo de 2008. Quando os autores definem a integração da tecnologia em sala de aula como um “problema perverso”, eles afirmam que não há solu-

ções certas ou erradas, mas melhores/piores e satisfatórias/insatisfatórias. No entanto a pergunta se mantém: Melhores ou piores para quem? Satisfatórias ou insatisfatórias para quem?

Minhas críticas, sendo assim, são duas: a proposta do TPCK não esclarece sob qual perspectiva educacional ela se constrói nem sob o ponto de vista de quem as análises devem ser elaboradas.

A terceira diretriz é que os critérios de análise de processos educativos devem ser buscados em diferentes perspectivas teóricas sobre educação, uma vez que estas oferecem respostas muito distintas sobre o que é um ensino de qualidade.

Mas ainda resta a questão: analisar a partir da perspectiva de quem?

Como os estudos dos letramentos buscam compreender o modo como a leitura e a escrita ganham sentidos sociais e culturais em cada comunidade, os estudiosos adotaram sempre uma perspectiva interpretativista em suas pesquisas.

Segundo Erickson (1986), a grande virada das pesquisas interpretativistas está relacionada ao fato de serem guiadas pelo ponto de vista dos participantes e não pelo do pesquisador. Dessa forma, os sentidos locais das ações sociais são definidos por meio da perspectiva dos atores sociais. Para o autor, esse deslocamento acontece pelo pressuposto de que, diferentemente de qualquer outro animal ou entidade inanimada, o objeto de estudo das ciências humanas, os seres humanos, tem a capacidade única de construir e compartilhar significados sobre sua realidade. Para serem estudados é preciso ter como interesse central os significados que eles constroem para si dentro de suas organizações sociais. Ou seja, nós, humanos, criamos sentidos para os objetos físicos e para os comportamentos que nos circundam no mundo, e a partir desses sentidos que tomamos como reais é que decidimos nossas ações.

Dessa forma, compreendo que, no caso de pesquisas sobre processos educacionais, as análises devem ser realizadas buscando compreender a perspectiva dos atores sociais envolvidos neles, mais notadamente os professores e os alunos. Sendo essa a quarta diretriz metodológica.

Com base nas quatro diretrizes aqui apresentadas é que formulei a proposta que apresento na próxima seção.

Análise multidimensional de práticas (multi)letradas na escola: Apresentando e fundamentando uma proposta

Para construir uma metodologia para a análise dos dados, necessitava de uma teoria que me oferecesse categorias para organizá-los e interpretá-los. Ao mesmo tempo, essa teoria precisava responder às demandas das quatro diretrizes elencadas anteriormente:

- oferecer uma chave de interpretação que permita olhar para o papel dos professores e dos alunos;
- partir de um modelo ideológico dos letramentos, tendo como objeto de análise as práticas de letramentos que moldam as práticas educativas;
- ter critérios de análise que indexalizem diferentes perspectivas teóricas sobre educação;
- buscar compreender os sentidos construídos socialmente para as experiências educativas pelos atores sociais.

As discussões sobre a teoria dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 1996; Pinheiro, 2016; Rocha, 2019) e suas filiações epistemológicas ao campo educacional (Kalantzis & Cope, 2012) foram o terreno que encontrei como base para arriscar a metodologia proposta.

Sobre a organização dos registros

Em 1996, o Grupo de Nova Londres publicou um manifesto para a divulgação do conceito de multiletramentos. A tese central defendida pelos pesquisadores era a de que, frente às transformações socioculturais e midiáticas da década anterior, a pedagogia tradicional dos letramentos não levava mais à formação de cidadãos preparados para transformar criticamente o mundo. Por essa razão, propõem a ideia de multiletramentos. Multi porque reconhecia, ao mesmo tempo, a diversidade cultural que forma as sociedades contemporâneas e a diversidade de linguagens de que essas sociedades lançam mão para interagir e compartilhar significados.

No manifesto, o Grupo também fazia uma proposta pedagógica em que discutia o porquê, o quê e como trabalhar com os multiletramentos na escola, formulando assim a ideia de uma pedagogia por *design*.

... o que subjaz a todo o processo de *design* é a ideia de que o estudante deve reconhecer e usar os “*designs* disponíveis” (*available designs*) de várias modalidades materiais/simbólicas para planejar, construir (*designing*), e criticamente replanejar e reconstruir (*redesigning*) suas identidades, oportunidades e futuros como cidadãos globais de um mundo complexo e crescentemente conectado. (Pinheiro, 2016, p. 526).

Para que os professores conseguissem implementar a pedagogia do *design*, o Grupo de Nova Londres (1996) elenca quatro componentes a serem trabalhados em sala de aula:

- prática situada: inserção dos alunos em simulações de práticas contextualizadas de produção de sentido, de forma que eles possam utilizar suas experiências prévias em diferentes papéis sociais para criar novos significados;
- instrução aberta ou explícita: desenvolvimento de uma metalinguagem compartilhada pelo grupo para descrever e analisar sistemática e conscientemente aspectos da forma, do conteúdo e do funcionamento discursivo de objetos simbólicos para que possam aplicar em suas próprias produções os mecanismos de produção de sentido;
- enquadramento ou enfoque crítico: a interpretação de objetos simbólicos por meio da análise de suas relações com o seu contexto histórico, social, cultural, político e ideológico;
- prática transformada: aplicação dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores para a criação de novas obras por meio de novos sentidos e com novos objetivos.

Algumas considerações feitas por pesquisadores brasileiros sobre essas etapas são fundamentais para os encaminhamentos desta proposta metodológica. A primeira é a importância destacada por Pinheiro (2016) de abordarmos as construções de discursos e conhecimentos nessas etapas, mais ampla e atentamente aberta às ressignificações, que se realizam de forma tensa e muitas vezes contraditória. Ou seja, mesmo em uma aula orientada por uma perspectiva mais conservadora ou normativa do professor, é possível a emergência de visões e posturas mais reflexivas dos alunos e vice-versa. Portanto, as práticas educativas são sempre singularmente vivenciadas e transformadas por meio de “textos, atividades, explicações e posturas do professor”, em sua íntima ligação com as visões e repertórios discentes (Pinheiro, 2016, p. 528).

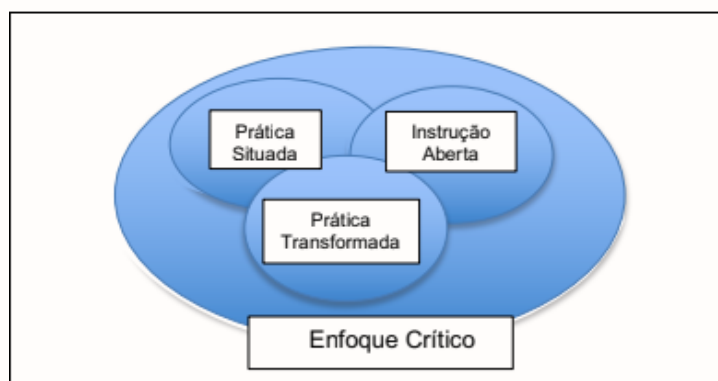
Outra questão importante discutida por Pinheiro (2016) é o entendimento equivocado da linearidade dessas etapas. Segundo o autor, essas quatro etapas não são estanques e lineares, e sim dinamicamente interdependentes. Dessa forma, um projeto de ensino não necessariamente é planejado ou desenvolvido de modo a começar pela prática situada, passando pela instrução aber-

ta e, depois, pelo enquadramento crítico, para ser finalizado na prática transformada. A realidade da sala de aula é muito mais complexa que essa possível redução e pode exigir diferentes caminhos a serem percorridos entre esses quatro momentos.

Por fim, Rocha (2019) argumenta em favor de uma abordagem mais ampla frente ao enquadramento crítico. Ao compreender a criticidade também como uma filosofia de vida, que ampara nosso olhar questionador perante a tudo e todos, a autora defende que o enfoque crítico é constitutivo de nossa existência e, assim, força motriz para a realização de qualquer gesto pedagógico. Por conta disso, a autora não considera interessante pensar na criticidade apenas como uma etapa de um projeto de ensino. Em sua visão, parece mais enriquecedor abordá-la como um campo constitutivo e propulsor de todo o processo educativo. Dessa forma, Rocha (2019) constrói a representação da pedagogia por *design* indicada na Figura 2.

Figura 2

Etapas da pedagogia por design



Fonte: Rocha (2019, p. 175).

A partir dessa retomada teórica, proponho que a prática situada, a instrução aberta e a prática transformada sejam tomadas como macrocategorias para descrever o projeto de ensino pesquisado e, então, como organizadoras dos registros gerados/coletados no processo de investigação. Posto isso, passo para as categorias que auxiliam na interpretação dos dados.

Sobre as categorias de análise dos dados

Antes de continuar a apresentação, é preciso fazer uma ressalva. Entre a organização e a análise dos dados, existe a etapa de geração. Ou seja, a seleção dos itens do *corpus* que serão interpretados. Para essa etapa, considero que o principal elemento norteador são as perguntas de pesquisa do investigador. Portanto, cabe a cada pesquisador, frente aos seus dados e aos seus objetivos, elencar o que será analisado. No meu caso, minha tese tinha como objetivo identificar as tensões que emergiam nos processos educativos e como elas afetavam e eram afetadas pelas práticas de letramento midiático.

As categorias de análise que apresento a partir de agora, dessa forma, são elementos para descrever diferentes dimensões das práticas educativas, indexando-as a diferentes concepções de educação para analisar como elas constroem os usos da leitura e da escrita em diferentes mídias no contexto escolar. Portanto, entendo que elas podem ser utilizadas por pesquisadores que possuem objetivos diversos na interpretação de práticas de (multi)letramentos em processos educacionais.

Kalantzis e Cope (2012) fazem uma distinção quando abordam perspectivas distintas frente à educação. Os autores discorrem sobre três principais abordagens educacionais – que se colocam

em relação de complementaridade e, assim, não devem ser vistas de modo redutor e linear – quais sejam: *mimética*, *sintética* e *reflexiva*. Essas três abordagens são discutidas por São Pedro (2016) em seu estudo sobre transdisciplinaridade na educação linguística nos anos iniciais de escolarização. A autora problematiza as similaridades e distinções dessas três perspectivas educacionais e salienta como traços dessas diferentes abordagens geralmente caracterizam, de forma complexa e dinâmica, as visões e posições docentes no processo educativo.

A *abordagem mimética*, para Kalantzis e Cope (2012), está prioritariamente voltada para a imitação, para a cópia. O sujeito é basicamente alguém passivo, que repete, com pouca singularidade, discursos e conteúdos. Nessa ótica, o aprendizado se resume à absorção de um fato, de uma teoria, de um conhecimento, em um ambiente formal de educação, e, depois, à demonstração de que o aluno os assimilou de forma *correta*, ou seja, uniforme e idêntica, sendo capaz de repeti-lo. Podemos entender que a educação mimética é aquela chamada por Freire (2017) de educação bancária, em que o professor deposita o conhecimento no aluno e espera que ele seja capaz de regurgitá-lo, usando o termo de bell hooks (2019), de maneira extremamente semelhante ao que lhe foi ensinado. Para Kalantzis e Cope (2012), a abordagem mimética resume-se à transmissão e à repetição, em busca de uma *instrumentalização*: ensinar o aluno a fazer algo que não sabia anteriormente, a fim de que esse conhecimento o torne capaz de se adequar às demandas sociais, geralmente embasadas pela ótica neoliberal do mercado de trabalho.

A partir do princípio da instrumentalização, Kalantzis e Cope (2012) tecem as possíveis consequências da abordagem mimética para diferentes dimensões da educação. O primeiro tange ao currículo. O conhecimento é tido como um conjunto de fatos já existentes e definidos sobre o mundo. Portanto, o currículo, nessa linha, deve ser *padronizado*, apresentando a todos os alunos um mesmo conjunto de conhecimentos, por meio de uma síntese organizada por cada área do saber, o que o faz ser também *disciplinar*.

Por conta disso, o professor assume uma posição mais *autoritária*, já que ele, colocando-se como detentor do conhecimento e centro do saber, *domina* os conteúdos que devem ser repassados. No entanto sua agência é *limitada*, pois o docente se apresenta como um mero intermediário entre os alunos e a autoridade do programa de sua disciplina, estabelecido pelo currículo padronizado e disciplinar. O aluno, por outro lado, ocupa uma posição mais *passiva*, sendo visto como um receptáculo do conhecimento. Sua agência também é *limitada*, porque dele só é esperado repetir as informações adquiridas e sua aprendizagem é mensurada por *avaliações padronizadas*.

A educação, tendo em vista todos esses aspectos, revela-se *uniforme*: ensinam-se a todos os mesmos conhecimentos gerais de cada área da mesma forma, criando uma grande lacuna entre o conhecimento e as necessidades, experiências e subjetividades dos alunos. Essa consequência da mimese, a uniformização, revela, em grande parte, o peso da ideologia neoliberal que a sustenta. Como nos lembra Apple (2004), os neoliberais pregam uma educação de bases essencialmente instrumentais, que permitam aos alunos entrarem em competição pelos melhores postos de trabalho. A ideia de “educação democrática”, nesse enfoque, resume-se à ideia de que todos devem ter acesso ao mesmo ensino. Qualquer tipo de singularização é visto como uma necessidade descontrolada (Apple, 2004). Sendo assim, uma consequência da perspectiva mimética é o fato de a lógica central de interação e relacionamento dos alunos ser mais fortemente amparada pela *competição*.

A segunda abordagem descrita por Kalantzis e Cope (2012) é a *sintética*. Para os autores, enquanto a mimese se volta para a repetição e transmissão, priorizando a instrumentalização, a síntese

está voltada para a desconstrução e reconstrução do conhecimento, chamada de compreensão profunda, em busca do desenvolvimento cognitivo.

Em uma abordagem sintética, abre-se espaço para a ideia de reconstrução de conhecimento, portanto o aluno passa a ser visto como capaz de se desenvolver cognitivamente em meio às possibilidades de se repensar conhecimentos já existentes. O aluno sai de um lugar de completa submissão e passa a ocupar uma posição mais central no processo de construção de conhecimentos, junto a seus pares. Contudo, é importante pontuar que, embora o enfoque da síntese pressuponha o relacionamento do aluno com outros colegas, a fim de viabilizar a construção de saberes, o conhecimento é ainda percebido de modo bastante reducionista. Por conhecimento, entendem-se os fatos reconhecidos e validados por um grupo social específico, que geralmente controla o que é conhecimento válido: não serão considerados os diversos modos como variados grupos sociais produzem diferentes conhecimentos. Portanto a abordagem sintética prioriza o ensino dos valores, dos processos e das organizações que tecem um conhecimento único e generalizado. Em outras palavras, o foco recai na *experimentação das fórmulas do pensamento*.

Dentro dessa lógica, o currículo pode ser desenvolvido pelo professor para suprir as necessidades que os alunos demonstram em determinadas situações. Em outras palavras, o currículo pode ser *customizado* pelo professor em termos de conteúdos e atividades, que levam os alunos a conhecerem aquilo que o docente percebe como uma necessidade discente. Como é pensado através das necessidades, muitas vezes estas podem não ser solucionadas com os conhecimentos de uma única área, permitindo que o professor trabalhe de modo *interdisciplinar* (São Pedro, 2016). Frente à possibilidade de desenvolver seu próprio currículo, o professor tem sua agência *ampliada* nesse processo.

O aluno, por sua vez, tem mais possibilidades de ação, pois ele é encorajado a experimentar, a fim de construir conhecimento. Então ele assume uma posição *mais ativa* nas práticas educativas, tendo sua agência *ampliada*: o aluno pode aprender fazendo. No entanto isso não significa que ele ganhe muita autoridade dentro desse processo, uma vez que a criatividade é ainda trabalhada de modo a corresponder com o padrão socialmente imposto. Logo, a aprendizagem, embora entendida como um processo ativo de construção de conhecimento, volta-se ainda ao aluno alcançar a resposta certa, a oficialmente estabilizada e validada. O professor orienta mais do que transmite, no entanto continua em uma posição *autoritária*. As *avaliações*, assim como as experiências de aprendizagem, tornam-se *mais variadas*, porém ainda abordadas em uma ótica *binária*: há respostas erradas e há a resposta certa.

Nessa vertente, a variedade de experimentações de como aprender é, como já afirmei, resultado das diferentes necessidades que cada grupo de alunos apresenta. Isso significa que, embora de modo ainda um tanto centralizado, as experiências e os interesses dos alunos são levados em consideração para a estruturação de práticas educativas. Em comparação com a abordagem mimética, as atividades no enfoque da síntese envolvem práticas menos generalizantes e mais *individualizadas* para cada aluno em cada contexto. Portanto também há um deslocamento da lógica de interação dos alunos, pois não estão competindo entre si para verificar quem faz melhor a mesma tarefa. Experimentando e desenvolvendo sua cognição, de modo contextualizado, propositado e situado, os alunos podem se ajudar, porém cada um dentro de seu projeto, o que revela mais fortemente uma lógica de *cooperação*.

Por fim, Kalantzis e Cope (2012) apresentam a última abordagem, a que eles, inclusive, encorajam que seja adotada, com vistas a uma educação contemporânea, crítica e transformativa: a *reflexiva*. A reflexividade volta-se para a transformação e (re)criação do conhecimento, permitindo

que os alunos se engajem com diferentes conhecimentos e processos para construírem novos conhecimentos, de forma colaborativa e desestabilizadora.

Ancorado nessa abordagem, o currículo é ainda *customizado*, mas não só pelo professor, e sim *coconstruído por professores e alunos*, com vistas à participação cidadã (Rocha, 2012; São Pedro, 2016). Professor e alunos não o pensam de forma a cumprir com a síntese dos conhecimentos de uma área e nem a partir das necessidades ou desejos dos alunos; porém, para a participação cívica, tratando dentro dos muros da escola da diversidade e dos problemas sociais que permeiam a sociedade fora desses muros, portanto um ensino *cívico*, que está voltado para a formação do cidadão. Se as práticas escolares estão voltadas para tarefas contextualizadas em favor de refletir sobre os problemas sociais, será exigido que os alunos mobilizem conhecimentos de diversas áreas, tornando essas práticas intrinsecamente transdisciplinares (Rocha, 2012; São Pedro, 2016).

A coconstrução curricular indica que as relações entre professores e alunos se tornam mais horizontais e colaborativas. Assim, abre-se espaço para que o aluno seja *agente* da sua própria história e experiência formativa. Não se espera que ele alcance uma resposta correta, mas que ele construa novos conhecimentos, que ele se torne *autor* de sua produção, exercendo sua agência de forma crítica e criativa. Para o professor, cabe a posição de *mediador* das possibilidades de produção colaborativa entre o conhecimento já produzido e disponível em uma herança social e as motivações e realidades do aluno. Dentro dessa abordagem, surge a necessidade de um diálogo formativo entre professores e alunos, oportunizando espaço para críticas que ajudem uns aos outros a desempenharem de forma mais significativa o seu papel. Todas essas possibilidades tornam os espaços de aprendizagem mais horizontalizados, o que também torna as avaliações mais flexíveis e centradas na dinâmica de produção de conhecimento do aluno. Nesse processo, a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada e contempla, também, a possibilidade de autoavaliação e, assim, o desenvolvimento da *metacognição* e da *críticidade*.

Por fim, uma educação reflexiva e cidadã ressalta a importância da pluralidade e do engajamento com diferentes conhecimentos, experiências, perspectivas, culturas e línguas/linguagens. Sendo assim, a abordagem reflexiva valoriza o trabalho *colaborativo*, no qual os alunos se colocam em diálogo com os conhecimentos, experiências e perspectivas dos seus colegas para que possam resolver um problema que sozinhos não conseguiriam.

A fim de articular todos os aspectos abordados a partir dessas três abordagens, apresento a Tabela 1, reiterando também a importância de interpretar essas caracterizações de modo sempre dinâmico e inter-relacionado, e não de forma linear, redutora, fixa e estanque.

Tabela 1

Critérios de análise

Abordagem		Mimese	Síntese	Reflexividade
D I M E N S Ã O	Foco educacional	Instrumentalização	Experimentação	Transformação e (re)criação
	Currículo	Padronizado e disciplinar	Customizado pelo professor e interdisciplinar	Customizado pelo professor e alunos e transdisciplinar
	Posição do professor	Posição de autoridade	Posição de autoridade	Relações horizontalizadas em espaços flexíveis de aprendizagem: o professor e alunos atuando como mediadores e (co)autores
		Agência limitada	Agência ampliada	
	Posição do aluno	Posição de submissão	Posição de submissão	
		Agência limitada	Agência ampliada	
	Tipo de ensino	Generalizante	Individualizante	Cívico
	Tipo de avaliação	Padronizada	Variadas	Metacognitiva e crítica
	Tipo de interação	Centralizada e competitiva	Menos rigidamente hierarquizada e mais cooperativa	Descentralizada e colaborativa

Fonte: Elaboração própria com base em Kalantzis e Cope (2012).

Após gerados os dados com base nas perguntas de pesquisa, o primeiro passo que sugiro que seja dado é a análise do processo educativo por essas sete dimensões (foco educacional, currículo, posição do professor, posição do aluno, tipo de ensino, tipo de avaliação e tipo de interação), identificando como os atores sociais significam cada uma delas e qual abordagem educacional eles estão mobilizando. A partir disso, no segundo passo, o pesquisador pode interpretar quais são os impactos desses significados e como a comunidade em estudo está moldando os usos da leitura e da escrita em diferentes mídias durante o projeto de ensino.

A Ample em prática

Para demonstrar o funcionamento da Ample em um contexto real de análise de dados, seleciono um pequeno recorte dos dados analisados em minha tese (Tabela 2). Esses dados são provenientes da macrocategoria prática situada, portanto aqueles gerados/coletados no momento da concepção do projeto e da inserção dos alunos em uma prática contextualizada de produção de sentidos, mais especificamente aqueles que retratam tensões entre políticas curriculares e perspectivas educacionais. Os dados recortados para este piloto da Ample são: dado A, trecho da entrevista semiestruturada com a professora Roberta⁵ no início do projeto; dado B, foto do material didático utilizado em sala de aula; dado C, trecho da entrevista com os alunos do grupo 3.

5 Seguindo as normas éticas de pesquisas com seres humanos, todos os nomes dos participantes, da cidade e da escola foram alterados para proteger suas identidades.

Tabela 2

Dados

Dado A	O X, historicamente, ele era uma escola que tinha, desde que eu entrei aqui, quando eu entrei aqui, ele já tinha, como se diz? Um certo histórico em projetos interdisciplinares. O X já tinha essa característica. É, e eu entrei aqui em 2004, final de 2004, e comecei a desenvolver projetos com outros professores. Quando em 2008, a proposta curricular começa a ser implantada, que é o famoso “caderninho”, que o pessoal fala, né? Nós paramos. Acho que foi muita pressão. A gente não conseguia se encaixar. A gente não conseguiu muito, sei lá, se situar de como fazer, como trabalhar as duas coisas. Bem, nós paramos e foi uma perda muito grande. Eu acredito. Aí, mais ou menos em dois mil e, nós estamos em 2017, 2012 para 2013, eu e outros professores, a professora Ema, que eu te apresentei aquele dia, de História, a gente começou: puxa, a gente precisa retomar os projetos, está muito ruim sem projeto. Não tem muito sentido. A gente precisa motivar esses alunos de alguma forma. Daí nós começamos a pensar, em umas férias que a gente se reunia em casa de uma pra tomar café, a gente começou a pensar o que a gente podia fazer. Daí nós pensamos na revista para o segundo ano e nessa história do curta metragem para os terceiros. E aí falamos: vamos escrever o projeto e vamos começar. Então foi um projeto que surgiu assim, da nossa necessidade em desenvolver coisas que integrassem o conhecimento trabalhado em sala de aula, e de uma forma mais dinâmica, né?
Dado B	 SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 6 GEOGRAFIA DAS RELIGIÕES Leitura e análise de imagem 1. Analise as imagens a seguir: A  Crsto Redentor. Rio de Janeiro (RJ), Brasil, 2002. B  Estátua de Buda na Tailândia, dez. 2004. C  Grande Mesquita de Meca, na Arábia Saudita, com peregrinos muçulmanos em torno da Caaba, o símbolo do monoteísmo islâmico, 25 fev. 1995. D  Féis diante do Muro das Lamentações em Jerusalém, fev. 1997. E  Hinduístas no Rio Ganges, Índia, 2006.
Dado C	Eles podem passar, “vamos fazer um curta sobre obras literárias”, vai ser chato, mas é uma coisa que vai acrescentar na nossa vida, entendeu? Vai cair no vestibular, sei lá, vai perguntar sobre Machado de Assis.

Fonte: Elaboração do autor.

No dado A, a professora revela que, quando começou a lecionar na escola X, já havia a prática de construção de projetos educacionais entre os professores. Nesse sentido, o currículo da escola era *customizado pelos professores e interdisciplinar*, o que indica também que os professores tinham uma *agência ampliada*. Essas duas dimensões apontam para uma abordagem educacional voltada para a *síntese*.

No entanto, a partir de 2008, o governo do estado de São Paulo tornou obrigatório o uso de um material didático próprio que refletia as “10 metas da educação paulista”, reforma curricular do governador José Serra. Essa imposição de um currículo *padronizado e disciplinar* para todas as escolas estaduais de São Paulo foi tão severa que, como relata a professora, forçou os professores da escola X a abandonarem seus projetos, o que revela uma posição com *agência limitada*. Portanto a política pública do governo José Serra mostrava sua perspectiva educacional dirigida à *mimese*. O dado B é uma fotografia do “caderninho” de geografia.

O projeto de produção dos documentários foi idealizado como uma forma de restabelecer a política educacional que os professores da escola X haviam desenvolvido para ela, retomando sua posição de *agência ampliada* para o desenvolvimento de um currículo que fizesse mais sentido para os alunos ao integrar conhecimentos. Um fator que não necessariamente está alinhado com a perspectiva de todas/os as/os alunas e alunos. O dado C, trecho da fala da aluna Grace enquanto se realizava uma entrevista com o seu grupo, representa um posicionamento sobre o projeto compartilhado por outras/outros estudantes. Grace demonstra descontentamento com a customização do currículo e sua vontade de que o tema dos documentários fosse parte do currículo *padronizado* por avaliações de grande escala. Para essa aluna, sendo assim, a educação que ambiciona é aquela com foco na *instrumentalização* para que ela seja aprovada em um exame vestibular. A Tabela 3 mostra, a partir da Ample, a interpretação sobre o currículo.

Tabela 3

Sumarização dos dados

Sujeito/instituição	Tipo de currículo	Posição do professor	Abordagem
Professora Roberta/Escola X	Customizado pelo professor e interdisciplinar	Agência ampliada	Sintética
Governo de São Paulo	Padronizado e disciplinar	Agência limitada	Mimética
Aluna Grace	Padronizado e disciplinar	Agência limitada	Mimética

Fonte: Elaboração do autor.

Uma proposta. Uma.

Neste artigo, meu objetivo foi apresentar a Ample, desde as diretrizes que emergiram das problematizações do conceito de TPCK (Mishra & Koehler, 2006, 2008) até as categorias de organização e análise com base na teoria dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres, 1996; Pinheiro, 2016; Rocha, 2019). Cumprido esse propósito, gostaria de encerrar fazendo uma última consideração.

A Ample é uma proposta fortemente enraizada na perspectiva do modelo ideológico dos (multi)letramentos. Sendo assim, foi pensada para auxiliar pesquisas que têm como interesse responder questões levantadas por esse campo de estudos. Pesquisas que trabalham com outras teorias podem não encontrar nessa proposta um método adequado para suas investigações.

Também é sempre preciso ressaltar que essa é uma possibilidade de realizar as análises de práticas de multiletramentos em contexto educacional, não almejando de forma nenhuma se tornar absoluta ou estanque. Na verdade, espera-se que outros pesquisadores contribuam para sua expansão e transformação, ampliando suas possibilidades para espaços que possam ter me escapado.

Referências

- Apple, M. W. (2004). Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: Educação e conservadorismo em contexto global. In N. C. Burbules, & C. A. Torres (Eds.), *Globalização e educação: Perspectivas críticas* (R. C. Costa, Trad.; pp. 45-57). Artmed.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Bazarim, M. (2008). Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In *Textos completos do XII Congresso Nacional de Estudos Filológicos e Lingüísticos*. CiFEFiL; UERJ. http://www.filologia.org.br/XIICNLF/textos_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). MacMillan.
- Fehn, B. (2011). Learning to teach History through documentary making: A history teacher's professional development. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(1), 36-47.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Grupo de Nova Londres. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hofer, M., & Swan, K. O. (2008). Technological pedagogical content of knowledge in action: A case study of a middle school digital documentary project. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(2), 179-200. <https://doi.org/10.1080/15391523.2008.10782528>
- hooks, b. (2019). *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade* (M. B. Cipolla, Trad.). WMF.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017-1054. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. In *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 2-16). AERA.
- Myers, J. (1995). The value-laden assumptions of our interpretive practices. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 582-587. <https://doi.org/10.2307/747636>
- Pinheiro, P. A. (2016). Sobre o manifesto “A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55(2), 525-530. <https://doi.org/10.1590/010318135166183471>
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>

- Rocha, C. H. (2012). *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Pontes.
- Rocha, C. H. (2019). MOOCs em língua estrangeira: Desafios para a construção de ecologias de aprendizagens situadas e transgressivas. In K. R. Finardi, R. Tilio, V. Borges, A. Dellagnelo, & E. Ramos Filho (Orgs.), *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada* (pp. 139-178). Pontes.
- São Pedro, J. (2016). *Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinariedade no ensino fundamental I: Percursos e representações docentes* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/979276>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Street, B. V. (2014). *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação* (M. Bagno, Trad.). Parábola.
- Swan, K. O., & Hofer, M. (2013). Examining student-created documentaries as a mechanism for engaging students in authentic intellectual work. *Theory and Research in Social Education*, 41(1), 133-175. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.758018>

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editora responsável

 Patrícia Albieri de Almeida