

Projetos de Multiletramentos como caminho pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa no contexto básico

PALAVRAS-CHAVE:

Letramento • Projeto de Multiletramentos • Língua Portuguesa

Renata Cristina
Alves

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a perspectiva de projetos de multiletramentos como caminho metodológico e pedagógico que visa aproximar o contexto escolar à vivência extraescolar do aluno. Neste sentido, defende-se que as práticas sociais de leitura e escrita como ponto de partida, na disciplina de Língua Portuguesa, contribuem para uma aprendizagem significativa e relacionada estreitamente à vida. Assim, toma-se como elemento fundante que as tecnologias alteraram os modos de comunicação contemporâneos, os quais possibilitaram um novo éthos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012), visto que as práticas sociais de leitura e escrita do alunado estão mais híbridas e colaborativas. Para amparar esse trabalho pedagógico, recorreremos, teórico-metodologicamente, aos estudos do New London Group (2006 [2000]) e Projetos de Letramentos (CUNHA; KLEIMAN; TINOCO, 2013; CUNHA, 2010; TINOCO, 2008, 2011), bem como privilegia-se ainda o quadro teórico sobre as culturas juvenis (FEIXA, 2000, 2012; REGUILLO CRUZ, 2012). Para tanto, há necessidade de considerar as flexibilizações curriculares a fim de atender essas novas demandas sociais. Por fim, esperamos, com este estudo, contribuir para a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto público e básico.

1. INTRODUÇÃO

É evidente que a discussão acerca da necessidade de aproximação das práticas escolares ao cotidiano do aluno tem sido feita há décadas e, graças a isso, novas práticas e perspectivas foram introduzidas ao ensino de Língua Portuguesa, o que possibilitaram avanços de grande relevância ao contexto público e básico. No entanto, ainda há muito o que se discutir sobre um ensino que contemple criticamente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e possibilite aos alunos compreensão sobre as dimensões ética e estética do uso dessas tecnologias, haja vista que, a título de ilustração, ainda é comum, em escolas públicas paulistas, discussões sobre como os aparelhos móveis com acesso à internet (*smartphones*) afetam negativamente o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

As TDIC têm provocado alterações complexas em nossa sociedade contemporânea: de um lado, todos podem estar conectados a todos e a todo momento e, de outro, a diversidade local também se aflora (NLG, 2006 [2000]). Em consequência disso, gera-se uma nova mentalidade de reorganização social – novo *éthos* –, que modifica todos os aspectos de nossas vidas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012).

Assim, há de se ter um trabalho pedagógico que abarque esses novos modos de comunicação, os quais envolvam textos multissemióticos e hipermidiáticos, bem como impliquem em produções híbridas. Nossos alunos, além de consumir, também produzem e compartilham conteúdo. Isso precisa adentrar às salas de aula de ensino básico e público. Considerando ainda essa variedade cultural e linguística que o alunado tem acesso, projetos de multiletramentos resultam em novas ressignificações das práticas pedagógicas que ocorrem no âmbito escolar, possibilitando, por sua vez, atualizações nas compreensões das práticas de leitura e escrita.

Sob esse prisma, pretendemos promover um diálogo entre perspectivas pedagógicas como a de projetos de letramentos proposta por Kleiman (CUNHA, 2010; CUNHA; KLEIMAN; TINOCO, 2013; TINOCO, 2008) e a dos multiletramentos proposta pelo New London Group (2006 [2000]), Cope & Kalantzis (2006a [2000], 2006b [2000], 2006c [2000], 2006d [2000]) e Kress (2006 [2000]), com vistas à reflexão sobre o contexto básico e público. Para concretizar essa reflexão teórica, outras concepções serão analisadas e discutidas nas próximas seções.

2. PROJETO DE LETRAMENTOS

O trabalho com projeto (Pedagogia de Projetos), enquanto caminho metodológico, baseia-se na aproximação dos conteúdos escolares à vida do aluno. Embora essa perspectiva possa parecer recente, ela surgiu com Dewey (1978). Esse autor acreditava que a educação intelectualista promovia apenas a memorização de informação, a passividade e o autoritarismo

docente. Diante disso, em sala de aula, o aluno desenvolvia a habilidade de interessar-se fisicamente, porém outros interesses perpassavam seus pensamentos. Com vistas à promoção de uma educação correlacionada estreitamente à vida, os conteúdos necessariamente deveriam partir do interesse do aluno, proporcionando um ensino globalizado (DEWEY, 1978). Aprender, para Dewey (1978), não é um acúmulo de informação, mas a articulação entre saberes prévios vinculados aos novos para uma possível modificação do ambiente em que se vive.

Em terras brasileiras, essa percepção permeou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Esse documento foi produzido por vários intelectuais, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Lourenço Filho, entre outros, e propunha a aprendizagem significativa, a qual, defendia que, a partir de uma perspectiva democrática de igualdade de oportunidades, era passível de mobilização para ação e transformação do mundo. Assim, para sua concretização, o ensino deveria ser público, gratuito, laico e obrigatório (LOURENÇO FILHO, 1978).

Décadas mais tarde, em 1998, com outro viés teórico, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998) propuseram uma aproximação da “educação para a vida”, quando expuseram a necessidade de uma “educação cidadã” e de uma aprendizagem significativa.

Para que, de fato, a aprendizagem seja significativa, é preciso cultivar um ambiente que seja propício para tal, sendo assim, qualquer atividade didática deve ter como ponto de partida o interesse, o conhecimento e a experiência do aluno (KLEIMAN, 2000). Seguindo essa via, faz-se essencial reconfigurar as perguntas que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem.

A pergunta que permitiria ancorar e organizar o processo de ensino/aprendizagem não está centrada no que o aluno não sabe ou é incapaz de fazer e como proceder para ensinar-lhe. A pergunta deveria ser o que o aluno já sabe e é capaz de fazer e como usar esse conhecimento para ajudá-lo a construir as novas práticas sociais que se baseiam na leitura e na produção que ele precisa ou deseja adquirir ou desenvolver (KLEIMAN, 2000, p. 225, grifo do autor).

Construir um caminho pedagógico a partir do que os alunos já conhecem significa flexibilizar o currículo, no que diz respeito às necessidades do aluno a fim de propiciar uma aprendizagem efetiva, não como mero atendimento a interesses alheios, com vistas à redução de investimentos educacionais. Em outras palavras, a flexibilidade deve ser considerada em relação ao tempo e aos espaços destinados a cada projeto, uma vez que os modos de participação necessitam ser variados, democráticos e cooperadores (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Há de se considerar também, nessa perspectiva, que a palavra é tida como elemento ideológico, na qual a linguagem é ser-evento unitário e único que está relacionada à vida (BAKHTIN, 2012). Assim, “cada palavra

se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das formas sociais” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014 [1929], p. 67). Essa concepção dialógica compreende que a interação ocorre na e pela linguagem. Neste sentido, constituir-se e alterar-se são permanentes e a consciência e o conhecimento de mundo são produtos sempre inacabados (GERALDI, 2010), o que significa dizer que os sentidos de um texto são construídos na interação, como afirma Bakhtin e Volóchinov (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014 [1929], p. 98-99, grifo do autor):

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. [...] na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendermos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Nessa concepção sociointeracionista da linguagem, letramento é compreendido como um “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 1995, p. 11). Letramento, portanto, está relacionado às estruturas sociais, de modo que não é um produto técnico ou neutro, assim a natureza ideológica é intrínseca a cada texto produzido (STREET, 2014).

Logo, não se pode conceber o currículo de Língua Portuguesa a partir de competências, haja vista que o currículo por competências concebe “a atividade de ler e de escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita” (KLEIMAN, 2007, p. 2), como ocorre nas escolas estaduais paulistas. Já “os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 2). Neste sentido, não há, por exemplo, gêneros mais valorizados que outros, há gêneros para diferentes contextos e instituições sociais, evidenciando a complexidade das práticas cotidianas locais da comunidade em que cada escola está inserida e, a partir disso, tenta-se dialogar com esses saberes.

Um trabalho com projeto na disciplina de Língua Portuguesa consiste em trabalhar a língua a partir dessas práticas sociais de leitura e escrita que os alunos já estão acostumados.

Alicerçado nesse ponto de vista, Kleiman (2000, p. 38) define projeto de letramento como:

Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Como visto, os projetos de letramentos não são compostos exclusivamente de atividades restritas a um determinado gênero, vários podem compor um trabalho com projeto. Em outras palavras, dependendo da necessidade de cada contexto, diferentes gêneros são estudados em um mesmo projeto, e como consequência o trabalho pedagógico não se restringe a um único gênero.

Ao constituir-se como uma ação partilhada, democrática e significativa para a vida (CUNHA; KLEIMAN; TINOCO, 2013), alguns rompimentos e ressignificações são construídos ao longo do processo. De modo axiomático, a lógica escolar se altera. O aluno torna-se protagonista de seu processo de aprendizagem, o caráter normativo do ensino é questionado, os conteúdos considerados intocáveis da disciplina também são contestados e as avaliações deixam de ser compreendidas como resultado de um processo de assimilação (TINOCO, 2011).

Tinoco (2011) ainda acrescenta, como ressignificação mais expressiva desse processo, o rompimento do professor com a tradição escolar, visto que isso possibilita ao professor mais autonomia em relação ao desenvolvimento do material didático que será utilizado com seus alunos. O papel de elaborador de conteúdo que pertence ao produtor de livro didático é reconstituído. Logo, a relação professor/aluno é reconstruída, de modo que a territorialização dos lugares de aprendizagem é desfeita. Por fim, o aluno ressignifica as práticas sociais de leitura e escrita no contexto escolar, haja vista que a colaboração e a negociação tornaram-se rotina (CUNHA; KLEIMAN; TINOCO, 2013).

Seguindo esse viés, há de se considerar dois aspectos importantes para a construção e desenvolvimento de um projeto de letramento nas aulas de Língua Portuguesa: as culturas juvenis e a tecnologia, as quais englobam o local - o aluno e a pluralidade cultural do contexto no qual a escola está inserida.

3. AS CULTURAS JUVENIS

A fim de abordar as culturas juvenis, é essencial compreender qual a perspectiva de identidade enviesada, isso em razão de que “o caminho que vai da cultura à identidade, e vice-versa, não é único, nem transparente e tampouco natural. Ele é social, complexo e contextual” (AGIER, 2001, p. 13). Isso dado que “[...] o inacabado do ser ou sua conclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2015, p. 50).

Língua, cultura e identidade estão intrinsecamente relacionadas. E para Silva (2014, p. 95), “a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental”, isso porque aqui compreendemos que o sujeito constitui-se socialmente na e pela linguagem no momento da interação (a qual é compreendida de modo amplo, não podendo ser reduzido ao diálogo face a face) (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2014 [1929]).

Desse modo, interação é um conceito importante para a ancoragem bakhtiniana, visto que tudo se dá na relação com o outro. A identidade se constrói e se reconstrói, a cada enunciação, a partir das interações com outros indivíduos. “Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética” (CUCHE, 2002, p. 183).

Já sobre cultura, Maher (2007) afirma que essa não é homogênea, não é formada por características, não é herança, bem como não pode ser transmitida de geração para geração. “Cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos” (MAHER, 2007, p. 261). As culturas se reconstróem constantemente, estão sempre em movimento (MONTIEL, 2013).

Dita a perspectiva de cultura, pode-se discutir cultura juvenil. Para isso, faz-se imprescindível compreender a categoria “juventude”, que emergiu depois do pós-guerra do século passado e foi constituída a partir da “reorganização econômica, como resultado da aceleração industrial, científica e técnica, que implicou ajustes na organização produtiva da sociedade; oferta e consumo cultural; discurso jurídico” (REGUILLO CRUZ, 2012, p. 23). Enquanto vários setores sociais eram postos em dúvida, a indústria cultural se fortaleceu, de modo que se manteve intrínseca à construção da identidade dos jovens (REGUILLO CRUZ, 2012).

A idade é outra discussão fundamental nesse âmbito, visto que ela é tida como um referencial, não “é uma categoria fechada e transparente” (REGUILLO CRUZ, 2012, p. 23), assim não se pode também reduzir o termo ao comportamento de “não-adultos”, bem como é essencial atentar-se para não homogeneização do termo juventude e adolescência (REGUILLO CRUZ, 2012).

É preciso atentar para a imensa variação de condições de vida, de trabalho, de educação, de poder aquisitivo, bem como para os diferentes valores, costumes, crenças etc., possíveis de serem encontrados não apenas entre jovens de diferentes sociedades, mas também no interior da maioria delas. Tais heterogeneidades obrigam a admitir que [...] também não faz sentido pensar a adolescência ou a juventude como únicas e homogêneas. Há que pensar, pois, em adolescências e juventudes (FERRETTI; ZIBAS; TATURE, 2004, p. 417).

Enquanto isso, sobre as culturas juvenis, Feixa (2000) afirma que é um território amplo e flexível, o qual transita entre aspectos geracionais e sociais e que, diante da evolução tecnológica, deslocou-se das chamadas tribos para as redes. Nessa perspectiva, Feixa & Nofre (2012, p. 2), grosso modo, teorizam que as culturas juvenis possam ser compreendidas como as formas “que, coletivamente, os jovens expressam suas práticas e experiências sociais mediante a (re)construção de estilos de vida distintos, localizados sobretudo no tempo livre e em espaços intersticiais da vida institucional”. Tais formas de expressão das práticas e experiências, considerando a perspectiva de cultura e identidade, alteram-se constantemente.

Ainda que estejam sempre em constituição, as culturas do alunado necessitam estar presentes, visto a necessidade de protagonismo juvenil, tanto previsto em documentos oficiais, como a participação juvenil, quanto na literatura especializada aqui compreendida como “a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla” (COSTA, 2001, p. 9).

É preciso compreender como são constituídas as adolescências e as juventudes em cada instituição escolar, para que, desse modo, seja possível construir em conjunto com o alunado práticas significativas em sala de aula.

4. EDUCAÇÃO ANCORADA NAS NOVAS NECESSIDADES DO SÉCULO XXI

Para atender às novas necessidades sociais, a escola deve, primeiramente, atentar ao discurso de igualdade, pois a educação igualitária é “um sistema educacional que favorece e recompensa algumas experiências de mundo em detrimento de outras” (COPE; KALANTZIS, 2006b [2000], p. 125, tradução nossa)¹. Constatado isso, a escola necessita partir da premissa que experiências diferentes provocam uma educação diferente, assim como resultados diferentes. A escola, então, pode (e deve) se comprometer com o discurso de equidade, o qual considera as variedades de experiência de mundo e reconhece que essas experiências afetam os resultados (COPE; KALANTZIS, 2006b [2000]).

1. “[...] an educational system which does not favor and reward some lifeworld experiences over others”

Nessa perspectiva, a escola tem por obrigação não apenas permanecer próximo do que é considerado valorizado socialmente, mas principalmente se aproximar culturalmente do que não é valorizado a fim de, de fato, proporcionar uma educação que compreenda as classes populares, visto que são essas as que têm acesso ao ensino básico e público. E tal processo não é de fácil execução.

A transição das experiências de mundo para a educação é fundamentalmente um processo de vários degraus de inclusão [...]. A relação da educação com tais experiências é um diálogo de natureza sutil e mais ou menos difícil entre a cultura da instituição e a subjetividade dos alunos. (COPE; KALANTZIS, 2006b [2000], p. 123, tradução nossa)².

Com vistas ao atendimento desses princípios básicos, emerge o pluralismo inclusivo, um dos arquétipos de educação moderna, que se baseia na proposição de que as oportunidades, as quais são medidas em termos de acesso a recursos materiais através de emprego, participação social e sentimento de pertencimento à comunidade local, não são iguais (COPE; KALANTZIS, 2006b [2000]). Para isso, o pluralismo inclusivo considera a educação para a vida profissional, social e participação cívica.

Atualmente, tem-se dividido trabalho e cidadania de um lado e a vida pessoal de outro, sem a devida atenção ao último aspecto, pois quando se fala em vida pessoal, enquanto aspecto espacial, considera a casa, família e a comunidade e, no aspecto temporal, são os momentos depois do trabalho, os feriados, as férias e ainda os fins de semana. Todavia, com o advento das tecnologias e o acesso facilitado a elas, muitas mudanças têm ocorrido na vida social: muda a estética do consumo, as culturas populares, a relação de gênero e a linguagem. Muitos nichos comerciais emergem (ainda que se utilizem das velhas tecnologias). Os discursos das culturas estão cada vez mais divergentes, impossibilitando o acesso de quem gostaria de adentrar. Os e-mails formais se transformam em mensagens informais (COPE; KALANTZIS, 2006b [2000]).

Já a vida profissional diz respeito ao modo como a tecnologia afetou os meios de produção, a relação entre as pessoas no âmbito do trabalho, a linguagem e o discurso desse espaço. Para o NLG (2006 [2000]) essa relação é complexa, pois, de um lado, há a necessidade de proporcionar oportunidades aos alunos para que eles possam desenvolver habilidades a fim de ter acesso ao mercado de trabalho e, de outro, é preciso que esses alunos não fiquem reféns desse mercado. Para isso, é essencial desenvolver capacidades de falar com clareza, de negociar e ser capaz de se engajar criticamente nas situações vivenciadas em suas vidas profissionais.

Enquanto isso, participação cívica diz respeito à relação do indivíduo com o estado, no que concerne à participação de políticas públicas e sociais. Esse

2. “The transition from lifeworld to education is fundamentally a process of varying degrees of inclusion [...] the relation of education to lifeworld is in the nature of a subtle and more or less difficult dialogue between the culture of the institution and subjectivity lived experience”.

é outro âmbito social que tem sofrido grandes mudanças. Aspectos como cidadania e a importância e o poder dos espaços públicos têm sofrido significativas transformações, no que diz respeito às suas utilizações. Os estados, em décadas passadas, centralizaram e homogeneizaram os serviços prestados à população, todavia com a ascensão e a manutenção do liberalismo, a ação do estado foi restringida, provocando privatizações, desregulamentação e transformação de instituições públicas em espaços abertos ao mercado (COPE; KALANTZIS, 2006b [2000]).

Nesse cenário, o pluralismo inclusivo ajuda na necessidade do desenvolvimento de “habilidades para engajar-se nos diálogos difíceis os quais são parte inevitável da diversidade em negociação” (COPE; KALANTZIS, 2006b [2000], p. 139, tradução nossa)³. E há um caminho: discutir criticamente em sala de aula.

Assim, um projeto de multiletramentos que propõe atividades que mantenham uma relação estreita com a vida, cuja finalidade é ser significativa para os estudantes que estão envolvidos, os quais devem estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, necessita não só considerar as características locais no contexto que a escola está inserida, mas também as culturas juvenis e as novas linguagens proporcionadas pelo avanço da tecnologia.

5.OS “MULTI” COMO ALICERCE PARA A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Para Rojo (2009), as TDIC diminuíram demasiadamente as distancias espaciais e temporais, intensificaram e diversificaram a circulação de informação, bem como propiciaram textos multissemióticos. A partir disso, não se pode considerar o ensino de Língua Portuguesa apenas imerso no letramento da letra, uma vez que isso não atende mais às demandas sociais, que são constituídas de múltiplas semioses, sendo a escrita apenas uma parte do produto. Há ainda o áudio, o visual, o comportamento entre outros.

Tendo em vista esses modos de representação mais amplos, floresce a perspectiva dos multiletramentos (NLG, 2006 [2000]), que abrange “dois “multi”: “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais as multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO;MOURA, 2012, p. 13).

Esses multiletramentos são característicos da nossa sociedade urbana e contemporânea. Advindos da evolução de tecnologias de informação e de comunicação, revolucionaram o modo de viver, gerando um novo éthos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012), que dentre outras características supõem produções mais colaborativas, nas quais a autoria e a relação

3. “[...] ability to engage in the difficult dialogues that are an inevitable part of negotiating diversity.”

autor/leitor é ressignificada. Neste sentido, a distribuição de conteúdo é descentralizada, de modo que todos podem enviar arquivos de áudio, imagem ou vídeo para qualquer outro indivíduo, o que ocasiona uma recepção mais ativa. Nessa conjuntura, produções em diferentes gêneros podem ser colocadas em circulação em resposta a uma primeira produção, constituindo exponencialmente muitos outros elos na cadeia enunciativa, como proposto pelo Círculo de Bakhtin (2003, 2006 [1979], 2014 [1929]).

A partir disso, desponta a necessidade de negociar o outro multi - multiculturalidade -, haja vista que nesse contexto somente o conhecimento do português considerado padrão não basta. Há outras variedades que precisam ser abordadas e discutidas para efetivar, de um lado, o papel enquanto cidadão e, de outro, o atendimento às exigências do mercado de trabalho.

Para tanto, não é possível apenas tratar a semelhança e a diferença relacionadas ao respeito, é preciso questionar as formas predominantes de tais, além de compreender as forças sociais as quais estão expostos (SILVA, 2014). Nessa perspectiva de trabalho pedagógico do “professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2015, p. 63), reformula-se os questionamentos do currículo.

Como é possível garantir que diferenças culturais, linguísticas e de gênero não sejam barreiras que impeçam o sucesso educacional dos alunos? Quais são as implicações de tais diferenças para o ensino da língua?

[...] O que é uma educação que atenda plenamente as necessidades das mulheres, dos indígenas, dos imigrantes que não falam a língua oficial e dos falantes de variedades linguísticas consideradas não padrão? Considerando os aspectos da diversidade local e da conectividade global, o que é adequado para todos nesse contexto crítico? (NLG, 2006 [2000], p. 10, tradução nossa)⁴.

Ampliando as vozes que questionam os conteúdos consagrados, os quais podem ser redundantes e desnecessários e, conseqüentemente, substituíveis por outros que façam sentido para os alunos (APPLE, 1989, 2006), já que “as demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares” (BARBOSA; ROJO, 2015, p. 135), Barbosa & Rojo (2015, p. 135) afirmam que:

4. “How do we ensure that differences of culture, language, and gender are not barriers to educational success? And what are the implications of these differences for literacy pedagogy?

[...] What is appropriate education for women; for indigenous peoples; for immigrants who do not speak the national language; for speakers of non-standard dialects? What is appropriate for all in the context of the ever more critical factors of local diversity and global connectedness?”

Para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

O ensino que tem como ponto de partida as práticas sociais de leitura e escrita dos alunos precisa abraçar esses multiletramentos que, diferentemente das práticas tradicionais, exigem novas mídias, em realidades multimodais, o que possibilita produções mais híbridas. Em outras palavras, com as novas ferramentas de comunicação, a constituição do texto e os processos de comunicação também se alteraram, tanto que o aluno não apenas consome, mas também produz e compartilha suas produções com outros.

Remixes, fanclips, fanfics são exemplos de produções que geram um hibridismo cultural, pois o aluno se apropria das múltiplas culturas e, em consequência, realiza “sua própria coleção”. Tais produções são realizadas a partir do uso de múltiplas linguagens, como “vídeo, áudio, tratamento de imagens, edição e diagramação” (ROJO; MOURA, 2012, p. 21), que, por sua vez, altera o meio de produção, sendo interativa e colaborativa.

Para inserção dessa nova dinâmica no ensino, é preciso repensar o currículo com a finalidade de (a) inserir essas novas práticas e (b) não disciplinar o modo como o aluno usa as TDIC, com vistas a ajudá-lo a realizar análises críticas desses meios de produção e recepção (BARBOSA; ROJO, 2015). Assim, a articulação entre tais saberes, por meio de um projeto de trabalho, pode ter o movimento pedagógico adotado pela Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 2006 [2000]).

6. PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A Pedagogia dos Multiletramentos nos proporciona diálogos com outras perspectivas teóricas, assim o caminho de projeto de letramentos e a Pedagogia dos Multiletramentos são complementares para o desenvolvimento de atividades que visem atender às necessidades do aluno de escola pública.

Para o NLG (2006 [2000]), o percurso da Pedagogia dos Multiletramentos implica considerar o que os estudantes precisam aprender e como articular essa gama de relações de aprendizagem que atendam a essa nova sociedade. Para isso, baseia-se no conceito de *design*, o qual abarca tanto o produto quanto o processo de produção. Na educação, consideram-se os trajetos trilhados, bem como os resultados avaliados ou não. Constitui-se ainda um termo desprendido de associações negativas e, de outro lado, abrange o centro de inovações nesse ambiente contemporâneo, que envolve

colaboração, comprometimento, envolvimento criativo e produtividade crítica. Nessa perspectiva, o professor é visto como designers de processos de aprendizagem, sendo que há três elementos inseridos nesse processo: *designs* disponíveis/acessíveis, *designing* e o *redesigned*.

Os *designs* acessíveis são aqueles recursos que estão à disposição para serem utilizados. Podem incluir diversos aspectos, como a gramática da língua e de outros sistemas semióticos (gestos, filme, fotografia, entre outros). Também inclui “a ordem do discurso”, cujo processo de construção social é dinâmico e se entrelaça a estruturas sociopolíticas. Diante de cada contexto, há muitos discursos com os quais precisamos lidar (NLG, 2006 [2000]).

Já, segundo o NLG (2006 [2000]), o *designing* é processo de “modificar/remodelar”, em que a representação e a recontextualização estão presentes, transformando o conhecimento engajado na etapa anterior, o qual nunca deve ser considerado como uma mera repetição, em novas condições e apresentações da realidade. O *designing* resulta em um novo significado – *redesigned* –, podendo ser de modo variado, criativo e/ou reprodutivo em relação aos recursos disponíveis na primeira etapa. É também o produto de agência, ou seja, é a atuação do aluno em relação à sua realidade. É ainda nessa etapa que as identidades e as diferenças são reconstruídas e renegociadas (SILVA, 2014). No entanto, é essencial ressaltar que seu nível de transformação depende das condições sociais que o perpassam.

Enquanto o conceito de *design* abarca “o que” os alunos precisam aprender, a prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada englobam o “como” articular a gama de relações de aprendizagem que atendem essa nova sociedade.

Esses quatro componentes que propomos aqui não constituem uma hierarquia linear, nem ao menos representam estágios. Em vez disso, eles são componentes que se relacionam de modos variados e complexos. Assim, podem ocorrer simultaneamente, e, em momentos diferentes, pode ocorrer predominância de um ou outro. E, além disso, todos serão repetidamente revisados em diferentes níveis. (NLG, 2006 [2000], p. 32, tradução nossa)⁵.

A prática situada compreende a “[...] imersão dos estudantes em práticas significativas colaborativas nas quais eles são capazes de desempenhar múltiplos e diferentes papéis com base em seus conhecimentos e experiências” (NLG, 2006 [2000], p. 33, tradução nossa)⁶. Para isso, o professor deve primeiro levantar informações sobre esse alunado e, em um

5. “The four components of pedagogy we propose here do not constitute a linear hierarchy, nor do they represent stages. Rather, they are components that are related in complex way. Elements of each may occur simultaneously, while at different times one or the other will predominate, and all of them are repeatedly revisited at different levels.”

6. “[...] immersion in meaningful practices within a community of learners who are capable of playing multiple and different roles based on the background and experiences.”

segundo momento, construir um ambiente em que eles se sintam seguros e confortáveis para realização dessas atividades, pois faz-se essencial considerar nesse processo tanto as necessidades afetivas e socioculturais, quanto as identidades de todos os alunos (NLG, 2006 [2000]). Para tal, o aspecto significativo é a ausência de julgamentos, principalmente, do professor que eventualmente podem acontecer.

A próxima etapa inclui todas as intervenções do professor e de outros indivíduos que possam cooperar com o desenvolvimento da comunidade de aprendizagem. Assim, o ponto central é o esforço colaborativo de todas as partes no desenvolvimento das atividades metalinguísticas, cujas análises devem ser sistemáticas e conscientes (NLG, 2006 [2000]). O enquadramento crítico abrange as consequências da prática situada e da instrução aberta com vistas à análise discursiva, que engloba os aspectos histórico, social, cultural, político e ideológico (NLG, 2006 [2000]). E a prática transformada não consiste apenas na realização de análises, mas um retorno à primeira etapa como uma re-prática, na qual a teoria torna-se uma prática reflexiva.

O enquadramento crítico quando vinculado aos outros elementos se torna mais próximo de nossos propósitos educacionais, de modo que deixa de ser utópico ou impossível de ser aplicado na prática. E, quando intrínseco à prática transformada, também supera algumas dificuldades inerentes à ação pedagógica [...], as quais podem propiciar atividades equivocadas e ainda reforçar a alienação (COPE; KALANTZIS, 2006d [2000], p. 240, tradução nossa)⁷.

A prática situada conecta-se com a instrução aberta não como simples prática situada, com as limitações já conhecidas, mas aproxima-se dos modos de escrita e leitura que os alunos fazem em suas casas e comunidades.

Quando a prática situada, a qual funciona a partir dos interesses e das experiências dos alunos, é complementada com a instrução aberta, que explicitamente revela e contrasta as regras da construção de sentido em vários contextos culturais, torna-se mais ampla, mais analítica e mais reflexiva (COPE; KALANTZIS, 2006d [2000], p. 240, tradução nossa)⁸.

7. "And Critical Framing when linked to the others becomes more grounded in everyday human purposes, and less airy-ideological and impossible to achieve in practice. When closely linked to Transformed Practice, Critical Framing also gets over some of the inherent difficulties of critique isolated from practical action [...], which tends to foster cynicism and reinforce alienation."

6. "[...] when Situated Practice, which works from a base of students' own interests and lifeworld experience, is supplemented with Overt Instruction, which explicitly uncovers and contrasts the hidden rules of meaning in various cultural contexts, the Situated Practice itself becomes something broader, more analytical, and more reflective."

Novamente, a instrução aberta ligada à prática situada funciona como se fosse um andaime, em que cada degrau consiste em ampliação e elevação das práticas e conhecimentos adquiridos, não sendo, então, apenas uma prática tradicional. Assim, fundamentado nesses elementos, é possível notar que um dos princípios que guiam a Pedagogia dos Multiletramentos “é tentar encontrar maneiras de ampliar as tradições e práticas existentes das teorias de ensino e aprendizagem de línguas” (COPE; KALANTZIS, 2006d [2000], p. 240, tradução nossa)⁹. É seguindo essa perspectiva que a Pedagogia dos Multiletramentos consegue dialogar com a Pedagogia de Projetos (DEWEY, 1978), e a perspectiva de projeto de letramento (CUNHA, 2010; CUNHA; KLEIMAN; TINOCO, 2013; TINOCO, 2008).

Ancorado nesse caminho pedagógico e metodológico mais produtivo, criativo e possivelmente emancipatório, é possível criar modos alternativos, nos quais os alunos percebam que vale a pena aprender (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]), pois suas experiências de vida, culturas, perspectivas de mundo são consideradas.

Como exemplo de projetos de multiletramentos em sala de aula, no contexto básico e público, há a possibilidade do trabalho com o *meme*, cuja produção e circulação é comum em redes sociais, como *Facebook* e *WhatsApp*, e os alunos possuem amplo contato. Além de ser possível a discussão sobre aspectos constitutivos como estilo, construção composicional e conteúdo temático, é um gênero que possui vasta possibilidade de trabalho com o enunciado, enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, dada a facilidade de compreensão a quais discursos tal gênero reporta. Assim, a partir disso, é viável a produção de artigo de opinião, debate regrado ou roda de discussão, com possibilidade de retorno ao *meme* para produção e circulação em rede social.

No âmbito do *design* – o que os alunos precisam aprender –, eleva-se a necessidade de abordagem crítica das multiplicidades linguísticas, semióticas e culturais. O *meme* e os discursos que podem perpassar tal gênero inserem-se nesse campo e poderão ser recontextualizados, transformando o conhecimento engajado na etapa anterior, a partir de discussões críticas sobre aspectos relacionados à vida profissional e social e à participação cívica. Como resultado emerge o *redesigned*, que pode ser a compreensão das forças que estão envolvidas nos discursos desses *memes*, o que, por sua vez, produz um movimento de ressignificação do próprio *meme*.

Compreendendo que a prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada não representam estágios claramente definidos e significam o “como” realizar a articulação de “o que” com vistas à compreensão das novas exigências sociais, o trabalho com o *meme* de modo situado pode inserir-se, em um primeiro momento, na prática situada. Para isso, o professor, a partir do levantamento inicial

9. “[...] is to attempt to find ways to extend exiting traditions and practices of literacy pedagogy.”

das informações desse alunado, seleciona ou, principalmente, permite a seleção de tais memes pelos próprios alunos.

Realizadas as análises sistemáticas e conscientes, gera-se o momento do enquadramento crítico – discussões sobre aspectos sociais mais amplos. As discussões sobre isso necessitam ser conduzidas sem julgamentos ou pré-conceitos, de modo que os alunos se sintam acolhidos para realizar, de fato, essa etapa. Tais atividades podem ainda ser realizadas a partir de gêneros como debate regrado, roda de discussão, enquetes com autoridades e/ou colegas de classe, o que possibilita o caminho por gêneros discursivos além do inicial selecionado para a atividade.

Emerge dessas atividades a prática transformada – o retorno ao meme. Todo esse embasamento crítico realizado durante o projeto resulta em um produto de agência, com possibilidade de modificações no uso de tais nas redes sociais, bem como produções significativas para circulação na internet. Ainda podem ser realizadas, além das produções de memes, artigos de opinião, gênero tradicional escolar, ou outros que atendam às necessidades do momento. Assim, o trabalho com o meme, nessa perspectiva de projetos de multiletramentos, viabiliza uma aproximação à realidade do aluno com vistas à compreensão das demandas sociais contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva de *design*, um projeto de multiletramentos extrai das experiências passadas recursos para as novas criações, sempre tendo em vista a construção da cidadania, o que pressupõe saber lidar tanto com situações multiculturais quanto com produções multimodais. Por outro lado, também significa saber realizar curadoria de informação, ou seja, discernir fontes confiáveis de outras que não são, a fim de compreender determinadas situações. Esse é um possível caminho para entendimento de uma *Fake News*, por exemplo.

Embora possa parecer contraditório, é necessário conhecer os dispositivos sociais mercadológicos e tecnológicos para que se possa compreender criticamente seus usos, funções e possibilidades, com o objetivo, em um segundo momento, de libertar-se disso. Nesse sentido, *design* pode ser considerada uma perspectiva política e ideológica (KRESS, 2006 [2000]), com a intenção de atender às classes trabalhadoras e às minorias sociais que usufruem do ensino básico e público. Projetos de multiletramentos, no ensino de Língua Portuguesa, implicam um olhar atento para cada componente curricular com a finalidade de verificar se aquele atende às necessidades do alunado em questão e, a partir disso, não silenciar as vozes que já estão acostumadas a não serem ouvidas.

E ainda que se tenha conhecimento de que as escolas públicas possam dispor de estrutura física que não atenda à classe trabalhadora ou não disponha de instrumentos necessários que facilitem o desenvolvimento do

alunado, há de se considerar os sujeitos que estão envolvidos nesse complexo processo de ensino e aprendizagem. Os projetos de multiletramentos, nesse prisma, utilizam-se principalmente dessas experiências de mundo dos alunos para tornar a aprendizagem significativa para os mesmos. Afinal, como dizia Anísio Teixeira “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é da escola pública”.

Renata Cristina Alves (re.cris_alves@hotmail.com)
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)/CAPES

Como citar esse artigo

ALVES, Renata Cristina. Projetos de Multiletramentos como caminho pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa no contexto básico. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 19, p. 74-93. dez. 2020.

Multiliteracies Projects as a pedagogical way for Portuguese language education in basic education

This paper aims to reflect on the perspective of multiliteracies projects as a methodological and pedagogical path that aims to approximate the school context to the student's non-school experience. Therefore, it is argued that the social practices of reading and writing as a starting point, in the Portuguese language curriculum component, contribute to a meaningful learning and closely related to life. Thus, the founding element is that technologies have altered the contemporary modes of communication, which have made possible a new ethos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2012), since the student's social reading and writing practices are more hybrid and collaborative. To support this pedagogical work, we used, theoretically and methodologically, the studies of the New London Group (2006 [2000]) and Literacies Projects (CUNHA; KLEIMAN; TINOCO, 2013; CUNHA, 2010; TINOCO, 2008, 2011), as well as the theoretical framework on youth cultures (FEIXA, 2000, 2012; REGUILLO CRUZ, 2012). Therefore, there is a need to consider curricular flexibilities in order to contemplate these new social demands. Finally, we hope, with this study, to contribute to the reflection on the teaching of Portuguese in the public and basic context.

KEYWORDS: *Literacies. Multiliteracies Projects. Portuguese Language.*

REFERÊNCIAS:

AGIER, M. Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, out. 2001.

APPLE, M. W. Educação e poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. Ideologia e currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

_____. Para uma filosofia do ato responsável. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 16. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2018.

COPE; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____. (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006a [2000], p. 3-8.

_____. Changing the Role of Schools. In: _____. (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006b [2000], p. 121-148.

_____. Designs for social futures. In: _____. (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006c [2000], p. 203-234.

_____. A multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. In: _____. (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006d [2000], p. 239-248.

COSTA, A. C. G. Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CUCHE, D. A Noção de Cultura nas Ciências Sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, R. *Jornal Escolar: Raio de Ações, Rede de Significações. Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas 2010.

_____. KLEIMAN, A. B.; TINOCO, C. A. Projetos de Letramento no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 69-83.

DEWEY, J. Vida e educação. I. A criança e o programa escolar [1902]. II. Interesse e esforço [1913]. Tradução Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FEIXA, C. Generación @ la juventud em la era digital. *Nómadas*, 2000, p. 75-91. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115264007.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2018.

_____; NOFRE, J. Culturas juveniles. *Sociopedia-isa*, 2012. Disponível em: <<http://www.sagepub.net/isa/resources/pdf/Youth%20Cultures%20-%20Spanish.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2018.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n. 122, p. 411-423, mai./ago., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 10 jan. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. 50. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015.

GERALDI, J. W. *Ancoragens estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: _____. SIGNORINI, I. (org.) *O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, p. 223-243, 2000.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>> Acesso em: 17 mai. 2017.

KRESS, G. Design and transformation: new theories of meaning. In: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 153-161.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. 'New' literacies: technologies and values. *Revista Teknokultura*, v. 9, n. 1, p. 45-69, 2012.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea*. 12. ed. São Paulo, 1978.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MONTIEL, E. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, A. (org.) *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí: Editora Ijuí, 2013, p. 15-50.

REGUILLO CRUZ, R. *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.

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

____; MOURA, E. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

____; BARBOSA, J. P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: B. COPE; KALANTIZIS, M (org.). Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 9-37.

TINOCO, G. M. A. de M. Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

____; OLIVEIRA, M. S.; SANTOS, I. B. A. Projetos de letramento e formação de professores de língua materna. Natal: EDUFRN, 2011.