

REVISTA DIALOGO E INTERAÇÃO

ISSN 1275-3687

18

**NÚMERO
02**



FACCREI

A SALA DE AULA NO DESENVOLVIMENTO DE MULTILETRAMENTOS: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE REGGIO EMILIA E AS INTERMIDIALIDADES

THE CLASSROOM IN THE DEVELOPMENT OF MULTILITERACIES: AN ARTICULATION BETWEEN REGGIO EMILIA AND INTERMIDIALITIES

Leonardo Igor Rak*

Carla Giovana de Campos**

Rafaela Cristine Merli***

15

RESUMO: O presente estudo propõe, como objetivo principal, investigar as implicações que a configuração espacial da sala de aula tem sobre o desenvolvimento de diferentes formas de letramento dos educandos, a partir do trabalho com diversas mídias e da sala de aula como um agente educador. Para tanto, apoiamos-nos nas teorias sobre os multiletramentos (Cazden et al., 1996; Rojo, 2012; Ribeiro, 2020), intermedialidades e multimodalidades (Clüver, 2011; Rojo, 2013; Santos, 2015; Oliveira, 2020; Moreira, 2021), bem como na abordagem pedagógica de Reggio Emilia (Edwards et al., 2016; Gandini, 2016; Katz, 2016) para repensar a espacialidade escolar. Tivemos por objetivos específicos: i) compreender a importância do desenvolvimento de multiletramentos; ii) investigar a relevância do trabalho com intermedialidades e multimodalidades nas práticas pedagógicas, a fim de desenvolver diferentes letramentos; iii) visualizar a configuração espacial da sala de aula como um agente possibilitador do trabalho com diversas mídias e modalidades; e iv) elaborar uma proposta de prática pedagógica a partir dos insumos construídos pela pesquisa. Como metodologia, empregamos a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo (Paiva, 2009), bem como utilizamos o programa de projetos 3D *SketchUp* para a elaboração visual da proposta de configuração espacial construída a partir da revisão teórica. A análise e as reflexões desenvolvidas apontam para as potencialidades da espacialidade da sala de aula como um agente de multiletramentos.

* Doutorando e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Especialista em Docência e Prática da História do Brasil (Faculdade Focus), Especialista em Games e Gamificação na Educação (UNINTER); Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Licenciado em Pedagogia pela UNINTER.

** Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem com ênfase em Ensino e formação de professor de Língua Portuguesa e outras linguagens pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui graduação em Letras - UEL, especialização em Língua Portuguesa - UEL. Atua principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem, gêneros textuais, livro didático, ensino e formação continuada de professores.

*** Doutoranda em Estudos da Linguagem, com ênfase na formação de professores, livros didáticos e estudos decoloniais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Mestre em Educação (UEL); Especialista em Língua Portuguesa (UEL), Psicopedagoga Institucional e Clínica (UNOPAR), Especialista em Metodologias Ativas e TDICs na Educação (Pitágoras); Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela UEL, Graduada em Pedagogia (IBRA).

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos. Intermidialidades. Multimodalidades. Espacialidade escolar. Reggio Emilia.

ABSTRACT: The present study proposes, as main objective, to investigate the implications that the spatial configuration of the classroom has on the development of different forms of literacy of the students, from the work with different media and the classroom as an educational agent. To this end, we rely on theories about multiliteracies (CAZDEN et al., 1996; ROJO, 2012; RIBEIRO, 2020), intermedialities and multimodalities (CLÜVER, 2011; ROJO, 2013; SANTOS, 2015; OLIVEIRA, 2020; MOREIRA, 2021), as well as on the pedagogical approach of Reggio Emilia (EDWARDS et al., 2016; GANDINI, 2016; KATZ, 2016) to rethink school spatiality. We had as specific objectives: i) to understand the importance of the development of multiliteracies; ii) investigate the relevance of working with intermedialities and multimodalities in pedagogical practices, in order to develop different literacies; iii) visualize the spatial configuration of the classroom as an enabling agent for working with different media and modalities; and iv) to elaborate a proposal of pedagogical practice from the inputs constructed by the research. As a methodology, we employed qualitative bibliographic research (PAIVA, 2029), as well as using the 3D SketchUp project program for the visual elaboration of the spatial configuration proposal built from the theoretical review. The analysis and reflections developed point to the potential of the spatiality of the classroom as an agent of multiliteracies.

KEY-WORDS: Multiliteracies. Intermidialities. Multimodalities. School spatiality. Reggio Emilia.

1 Considerações iniciais

As demandas de um mundo cada vez mais conectado, plural e diverso estão refletidas na sala de aula e exigem das escolas e dos educadores a mudança e a busca por uma educação significativa. A sala de aula torna-se, assim, espaço favorável para estimular a reflexão, propor discussões, ampliar repertórios e para transformar realidades, explorando todo o potencial dos educandos.

A realidade vivida nas salas de aula, que é a reconstrução em pequena escala da sociedade ao lado de fora dos muros escolares, impõe desafios aos professores, que precisam lidar com indivíduos em diferentes momentos de seu desenvolvimento social e cognitivo, bem como pertencentes a culturas e contextos plurais. Para isso, é preciso mergulhar na multiplicidade de linguagens, mídias e culturas nas quais os alunos – e todos nós – estamos submersos.

Com o objetivo de potencializar o trabalho pedagógico e ampliar as possibilidades a fim de multiletrar os estudantes, para além das estratégias já conhecidas e, regularmente utilizadas pelos profissionais da educação, como o livro didático e as plataformas digitais, acreditamos na sala de aula como "terceiro educador" (GANDINI, 2016, p. 148). A espacialidade do ambiente em que os alunos estão inseridos diariamente, bem como o modo como eles interagem, pode ser mais um aliado para ampliar os multiletramentos.

Neste sentido, pensar na prática docente a partir do trabalho com diferentes mídias, linguagens e possibilidades, traz consigo a reflexão sobre como e *onde* realizá-la. A respeito deste último, ou seja, do lugar, do espaço, consideramos os seguintes questionamentos: *a sala de aula exerce algum impacto sobre a maneira como os sujeitos desenvolvem os seus conhecimentos? Como a espacialidade do lugar onde se desenvolve o ensino e a aprendizagem atua sobre a qualidade desses?* A partir desses problemas de pesquisa, definimos como objetivo geral deste trabalho investigar as implicações que a configuração espacial da sala de aula tem sobre o desenvolvimento de diferentes formas de letramento dos educandos, a partir do trabalho com diversas mídias e da sala de aula como um agente educador.

Estabelecemos, desta forma, os seguintes objetivos específicos: i) Compreender a importância do desenvolvimento de multiletramentos; ii) Investigar a relevância do trabalho com intermedialidades e multimodalidades nas práticas pedagógicas, a fim de desenvolver diferentes letramentos; iii) Visualizar a configuração espacial da sala de aula como um agente possibilitador do trabalho com diversas mídias e modalidades e iv) Elaborar uma proposta de prática pedagógica a partir dos insumos construídos pela pesquisa.

Para isso, pautamo-nos em Ribeiro (2020) e Rojo (2012) para as questões de multiletramentos, em Rojo (2013), Clüver (2011), Santos (2015), Oliveira (2020) e Moreira (2021) para discutir intermedialidade e multimodalidades, e em Edwards et al. (2016), Gandini (2016) e Katz (2016) para falar sobre a abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com natureza bibliográfica, que utiliza publicações de artigos, revistas, livros, além do disponível nas mídias digitais, em que o pesquisador resume, avalia, relaciona as informações

encontradas, “relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário” (PAIVA, 2019, p.60). Deste modo, o processo metodológico desta pesquisa iniciou-se com a revisão bibliográfica sobre multiletramentos, intermedialidades e a pedagogia de Reggio Emilia e, a partir deste levantamento, com o programa 3D SketchUp, elaboramos o projeto de sala de aula construída a partir da revisão teórica, articulando os conceitos teóricos anteriormente debatidos.

Nesse sentido, passaremos a seguir para a discussão sobre como o espaço escolar configurou-se nos moldes tradicionais, seguindo para uma revisão sobre multiletramentos, multimodalidade e intermedialidade, bem como um breve panorama sobre a perspectiva de Reggio Emilia e, por fim, apresentamos novas possibilidades para a espacialidade da sala de aula.

2 A escola como espaço de aprendizagem

O título desta seção talvez pareça redundante, pois estamos acostumados com a ideia da escola como um espaço de ensino e aprendizagem. Porém, o que propomos, neste momento, é um olhar para o espaço físico da escola enquanto potencial agregador do processo de ensino. Para isso, é preciso entender como as salas de aula adquiriram a organização espacial que conhecemos atualmente, em sua maioria, salas com cinco ou seis filas de carteiras sequenciadas diante de uma lousa e da mesa do professor.

A escola, de acordo com Santos (2015), no modelo grego, era espaço de lazer, descontração e de liberdade, onde os sujeitos transitavam e permaneciam de acordo com suas vontades. Com a Idade Média, essa visão transforma-se para a noção da escola como “local de aquisição de saberes e técnicas” (SANTOS, 2015, p. 103). Isso, pois o surgimento da burguesia demandava do homem medieval a busca por conhecimentos específicos que não se encontravam próximos e que proporcionariam, também, a ascensão social.

Com a Revolução Industrial, o conhecimento passou a ser necessário a todos, pois era preciso, também, que o proletariado soubesse fazer contas, ler e escrever para produzir em larga escala (SANTOS, 2015). Esse modelo adotado pelas fábricas

foi reproduzido nas escolas, que passaram a receber cada vez mais alunos, de modo que os espaços e métodos foram adaptados. Os espaços segmentaram os estudantes, organizaram o tempo, restringiram as interações, centralizando no professor o papel de “disseminador de informações, fiscal e avaliador” (SANTOS, 2015, p. 104). A escola padronizou o olhar para o aluno, prezando pela disciplina e se transformou em um “meio de organização social” (SANTOS, 2015, p. 104).

Nesse cenário, privilegiam-se a ordem, a autoridade e a centralização do conhecimento na figura docente e o aluno ocupa o pequeno papel dos coadjuvantes. O espaço, com o mestre a frente e estudantes enfileirados, é propício a longas exposições, “estimula a obediência, a concentração em quem fala na frente e a repetição e cópia do que é palestrado” (SANTOS, 2015, p. 104). Nessa lógica, a espacialidade da sala de aula, junto a outros fatores, molda corpos dóceis, o que, conforme Foucault, trata-se de moldar o estudante conforme o desejo de um aluno ideal, por meio da aplicação da disciplina, do treinamento e da docilização, a fim de transformar, aperfeiçoar e manipular corpos e pensamentos de acordo com o que a sociedade espera desses estudantes (FOUCAULT, 1997).

Quase 200 anos se passaram, o mundo transformou-se, mas a escola permanece com espaços que cerceiam a criatividade, a interação, a pluralidade de ideias e culturas e o protagonismo estudantil. Nesse tempo, “[...] o mundo passou por profundas transformações, assim como as formas de produção e as relações humanas; contudo, o espaço escolar continua formatado para atender às demandas de uma sociedade que não existe mais” (SANTOS, 2015, p. 105).

É mais do que urgente que as portas das escolas se abram para as transformações do mundo. *É preciso que os alunos assumam posições de destaque e que tenham suas culturas e linguagens vistas, ouvidas e discutidas.* Nesse processo de transformação da escola, é necessário também pensar o espaço físico para que ele possibilite ao aluno explorar ferramentas e linguagens, desenvolvendo suas potencialidades, tendo o espaço como um facilitador e impulsionador (SANTOS, 2015).

Assim, todo o espaço escolar é importante para a aprendizagem. Podem ser feitas grandes mudanças, com novos projetos arquitetônicos, mas o professor, ao

reconfigurar a sala de aula, mesmo sem quebrar paredes ou investir na mais alta tecnologia, pode potencializar o espaço. Os espaços da escola

[...] precisam ser pensados pelo professor de maneira que se integrem a partir das atividades que os alunos irão realizar. Apesar das paredes, o espaço não é fixo e pode ser configurado e reconfigurado para que se adapte ao processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente do modelo massificado de ensino no qual estamos acostumados, não é o aluno que deve se adaptar ao espaço, mas este adaptar-se àquele [...] (SANTOS, 2015, p. 107).

Ao afirmar que o espaço deve se adaptar ao aluno, e não o contrário, Santos (2015) não desconsidera a importância de que o aluno seja capaz de se adaptar a diferentes contextos, ou seja, que desenvolva a competência da adaptabilidade. Afinal, ela é, de fato, essencial. O autor, ao contrário, tensiona a importância de que é preciso subverter o espaço, reconstruí-lo, considerando as novas demandas, culturas e linguagens. Muito mais do que espaço de saber, a escola deve ser espaço de conexões, significação e socialização, visto que as novas gerações de alunos são cada vez mais digitais e imersas na informação. Assim,

A escola passa a ser local de produção e significação do conhecimento, além de ser espaço privilegiado de relações humanas. O aluno do século XXI frequenta esse ambiente não para buscar informações, mas para ter orientação de um professor sobre como usar e organizar esse mar de dados para atingir um objetivo específico (SANTOS, 2015, p. 108).

Para que isso seja possível, é preciso que a escola tenha “a cara” de seus alunos, é preciso considerar seus contextos. Mas, sem perder de vista o fato de que não existe um espaço ideal de aprendizagem ou um modelo que poderia ser aplicado em todas as escolas do país. A escola, como espaço de aprendizagem, precisa ter suas salas flexíveis e personalizadas, mobilizadoras das tecnologias e do universo digital, permitindo a expressão do aluno, e contribuindo para a construção da sua aprendizagem de modo significativo. *O espaço deve, portanto, ser um agente dos multiletramentos.*

3 Multiletramentos, multimodalidades e intermedialidades: considerações sobre o contexto educacional contemporâneo

Nas últimas décadas, tornou-se notável uma crescente nas pesquisas que buscam compreender, explorar e discutir questões envolvendo a diversidade de linguagens e das mídias no contexto educacional. Esse movimento é reflexo de mudanças e do surgimento cada vez mais intenso de novas mídias e demandas que a sociedade vivencia. Por sua vez, o cenário cada vez mais tecnológico e multimodal/multimidiático exige dos indivíduos habilidades específicas, pois é preciso que eles sejam multiletrados.

Para discutir sobre multiletramentos, é necessário, inicialmente, retomar o manifesto escrito pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG), em 1996. O Grupo composto por dez pesquisadores propunha uma nova maneira de pensar a pedagogia dos letramentos, que não excluiria o modelo de ensino/currículo vigente, mas o complementaria. O foco, nesta abordagem pedagógica, está em promover aos estudantes “uma formação coerente com sua realidade” (ALEXANDRE FILHO et al, 2021, p. 78). Os estudiosos defendiam a necessidade de criação de condições para aprendizagem e participação social de todos, aproveitando-se das diferenças e da heterogeneidade social. Para isso, a sala de aula e o currículo escolar deveriam engajar-se com os discursos e as experiências dos estudantes (CAZDEN et al., 1996)

Na perspectiva dos multiletramentos, a educação é vista como “espaço de cooperação e relações simbióticas, onde todos precisam estar em sintonia e, ao mesmo tempo, sendo valorizados por aquilo que podem ofertar aos demais” (ALEXANDRE FILHO et al, 2021, p.72). Nessa lógica, a escola, como espaço de aprendizagem e formação cidadã, deveria incorporar e debater as diversas identidades, subjetividades, linguagens e mídias, que surgem e se transformam constantemente (RIBEIRO, 2020).

Assim como defende o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, os pesquisadores norte-americanos acreditavam em uma educação crítica e problematizadora, que propõe a reflexão e a prática significativa para o aluno, para muito além da educação bancária (FREIRE, 1987). Os estudantes, portanto, seriam

levados a tornarem-se agentes participantes ativamente da vida comunitária, pública e econômica. Para isso, o GNL considerava a multimodalidade da linguagem (visual, verbal, sonora, espacial etc.) e a diversidade midiática e de culturas (RIBEIRO, 2020).

Os multiletramentos, neste sentido, estão para além da “multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13) previstas pelos letramentos. Isso, pois, o conceito originário do GNL ressalta a importância de considerar-se “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p. 13).

Acima de tudo, os multiletramentos preveem a diversidade e a multiplicidade de culturas e linguagens, para uma educação significativa, crítica e transformadora, o que “implica a imersão em letramentos críticos” (ROJO, 2012, p. 8). Ou seja, a imersão em processos de letramento como uma ferramenta para o empoderamento dos aprendizes, para a reflexão crítico-analítica sobre as práticas de linguagem, em que as verdades e valores dos outros são produtos sócio-históricos diferentes, mas igualmente fundamentados, de modo que se torna fundamental escutar, o outro e a si, diante das situações conflituosas, sem impor, dominar ou silenciar (TILIO, 2017).

Sobre o trabalho com os multiletramentos, é importante ressaltar que ele:

[...] pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO, 2012, p. 8).

Assim, o professor que busca desenvolver práticas de multiletramentos deve mobilizar mais do que as ferramentas manuais e impressas. A ele é exigido práticas “de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas”, além de uma “análise crítica como receptor” (ROJO, 2012, p. 21). A fim de elucidar melhor o que são os multiletramentos, é possível apontar algumas de suas características:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 23).

Em vista disso, aprofundando a questão discutida até o momento, é preciso passar a reflexões sobre conceitos e noções amplamente mobilizadas no universo dos multiletramentos: *as intermedialidades e multimodalidades*. Pensar esses conceitos no espaço escolar requer a compreensão de como as diversas mídias podem ser suportes para práticas pedagógicas efetivas no sentido de proporcionar aos educandos uma formação mais completa, desenvolvendo variedades de construções de conhecimentos a partir das múltiplas modalidades de linguagem presentes em seu ambiente de aprendizagem.

A competência comunicativa multimodal se baseia em uma sociedade altamente imagética e semiótica, em que a pluralidade de sentidos, a partir das mídias, traz o educando multiletrado para a escola, mas, talvez, não consciente e crítico acerca desse multiletramento. *A multimodalidade, portanto, não se refere somente à multiplicidade de formas de transmissão e recepção de mensagens, mas à intencionalidade semiótica por trás da mensagem*, trazendo camadas diversas de sentidos, como, por exemplo, as interfaces gráficas do texto, tal qual o uso do negrito, das reticências, de imagens que se auto significam ou que complementam um texto escrito, entre outros.

A tendência em sala de aula é o trabalho monomodal com textos, isto é, a interpretação relacionada à linguagem verbal. Entretanto, conforme mencionado, vivemos e vivenciamos um mundo multimodal, em que somente as práticas pedagógicas com monomodalidade não são o suficiente para multiletrar os educandos e prepará-los para o uso consciente e crítico das diversas linguagens e mídias.

Nesse sentido, atualmente, tecnologias e linguagens são inseparáveis, não devendo serem tratadas de formas inerentes, mas conjuntas e complementares, a fim de que o processo de ensino e aprendizagem se torne eficaz e promotor de práticas

educativas significativas e emancipatórias, sempre aproximando o educando de sua realidade.

Para Rojo (2013, p. 14), é necessário “na contemporaneidade, uma educação linguística adequada a um alunado multicultural”, a qual se configura,

segundo a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (*designs*) de futuro que considerem três dimensões: a *diversidade produtiva* (no âmbito de trabalho), o *pluralismo cívico* (no âmbito da cidadania) e as *identidades multifacetadas* (no âmbito da vida pessoal) (ROJO, 2013, p. 14).

A autora ressalta que vivenciamos, concomitantemente, muitas culturas híbridas, sendo necessário “a escola buscar um pluralismo integrativo, antídoto necessário à fragmentação.”¹ Para Kalazants e Cope (2006, p. 145 apud ROJO, 2013, p. 15), “a diversidade precisa tornar-se a base paradoxal da coesão”, devendo os educadores buscarem novas e diversas formas de conscientização, pois é necessário “constantemente ler o mundo criticamente para compreender os interesses culturais divergentes que informam significações e ações, suas relações e suas consequências.”² Sendo assim, Rojo (2013) propõe que o plurilinguismo seja tratado de forma interacional entre as diversidades linguísticas por meio de ocorrências extracurriculares e curriculares, promovendo a dotação de sentido, assim como a ressignificação, pelo educando, das cristalizações letradas.

O contínuo acesso às tecnologias digitais permite novas e constantes formas de produção, reprodução, configurações e circulação de textos. Esses textos atuais, chamados de multimodais, envolvem diversas linguagens ao mesmo tempo, distanciando-se dos textos simplesmente impressos, comuns à prática pedagógica, trazendo mudanças expressivas nas formas de leitura, produção e circulação de textos na sociedade (ROJO, 2013). Dessa forma, é importante pensar nos textos multimodais como ferramentas de ensino e aprendizagem devido à sua estrutura hipertextual, a qual articula diversos espaços e ferramentas de interação, até mesmo instantâneas, *caracterizando a multissemiótica*: “já não basta mais a leitura do texto

¹ Ibid., p. 15.

² KALAZANTS; COPE, 2006, p. 147, apud ROJO, 2013, p. 15.

verbal escrito - é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (linguagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam”.³

A linguagem digital, por meio das mídias digitais, facilita a combinação e recombinação de conteúdos advindos de quaisquer mídias, interseccionando objetos hipertextuais, como sons, imagens, escrita, vídeo etc., dando origem ao que chamamos de intermedialidade. Para Clüver (2011), o termo “intermedialidades” é recente e envolve uma gama de conceitos para melhor defini-lo, como a própria ideia de “mídia”, que “do ponto de vista do receptor, é a percepção sensorial da materialidade e a qualidade do texto que forma a base da determinação da mídia” (CLÜVER, 2011, p. 10). Para o autor⁴, determinar mídia requer interpretar as diferentes percepções que envolvem o texto, como texturas, processos, superfícies, tato, olfato, visão, contextos históricos etc.

Em outras palavras, Clüver defende que a intermedialidade engloba não somente as mídias e linguagens tradicionais (como a TV, a Literatura etc.), mas referências, combinações e transposições midiáticas. Oliveira (2020) define intermedialidade *como as diversas formas que as mídias se relacionam*, ou seja, “as relações gerais entre as mídias, as transformações de uma mídia para outra, as combinações de mídias e os fenômenos inerentes a várias delas.”⁵ Moreira (2021, p. 36) afirma que “a intermídia consiste na combinação de dois ou mais sistemas de signos e/ou mídias, e seus aspectos visuais, musicais, verbais, cinéticos e performativos se tornam inseparáveis e indissociáveis.” Nesse sentido, o espaço da sala de aula se configura como multimodal e intermediático, pois “performance, local, ocasião, função - tudo isso condicionou (e continua a condicionar) a recepção, o que inclui também sensações espaciais e visuais” (CLÜVER, 2011, p. 11).

Conforme Santos (2015, p. 106), “cada espaço deve permitir ao aluno utilizar diferentes ferramentas para que busque seu melhor caminho rumo ao completo aprendizado. O espaço funciona como um impulsionador e facilitador para o processo

³ Ibid., p. 20-21.

⁴ Ibid., p. 10.

⁵ Ibid., p. 12.

de ensino e aprendizagem do estudante.” Sendo assim, o espaço escolar deve envolver as mais diversas possibilidades e sensações de aprendizagem a fim de que o aluno obtenha êxito na assimilação do conteúdo proposto pelo professor.

Um espaço multimodal e intermidiático implica uma configuração que se aproprie tanto do espaço físico quanto das diversas mídias. Posicionando e reposicionando objetos e materiais pedagógicos, o professor transforma o espaço em um ambiente multimodal, *sendo o próprio espaço um texto a ser recepcionado e interpretado pelos estudantes*, com uma diversidade de oportunidades de aprendizado, em função da flexibilidade de reconfiguração espacial.

A partir dessa reflexão, a abordagem de Reggio Emilia em relação à configuração espacial da sala de aula será tratada no próximo tópico, a fim de compreendermos como a espacialidade no ambiente educacional favorece uma aprendizagem centrada no aluno, focada na multimodalidade e na intermedialidade.

4 Reggio Emilia: uma abordagem sobre a espacialidade da sala de aula

Apoiando-nos nas perguntas de pesquisa expostas na introdução deste trabalho, buscamos compreendê-las a partir de estudos realizados sobre a abordagem pedagógica desenvolvida na região de Emilia Romagna, na Itália, especialmente na cidade de *Reggio Emilia*, pois “seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação do mundo” (NEWSWEEK, 1991 apud. EDWARDS et al., 2016, p. 23). Este reconhecimento foi possível justamente por carregar a concepção de que a sala de aula também age como um educador, no sentido de se configurar como um espaço de investigação e oferecer diferentes estímulos para que o educando experiencie uma diversidade de possibilidades de construção de conhecimentos – a qual traçamos conexões com o trabalho com as intermedialidades e o desenvolvimento dos multiletramentos. Apesar do foco na educação infantil, percebemos a relevância desta abordagem pedagógica a outros segmentos educacionais, uma vez que, em grande parte, se efetivam em espaços formais de ensino, as tão mencionadas salas de aula.

Segundo Edwards et al. (2016, p. 23), a abordagem de Reggio Emilia compõe “um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambientes [...]”, o que estimula o desenvolvimento de conhecimentos *a partir do simbólico e da construção de experiências*. Ainda conforme exposto pelos autores, os educandos, nesta perspectiva, são mobilizados a explorar e investigar a espacialidade da sala de aula, construindo experiências através de diferentes linguagens (ou mídias), que incluem diversas modalidades – verbais, imagéticas, sonoras, sensoriais, corporais, plásticas etc. Para a presente pesquisa, nos debruçaremos com maior profundidade no que toca ao “desenho de ambientes”, ou seja, à configuração dos espaços de ensino proposta pela abordagem de Reggio Emilia.

É importante compreender que esta abordagem pedagógica surgiu como fruto do trabalho coletivo entre escola, família e comunidade na cidade de Reggio Emilia. Ou seja, desde o seu “nascimento”, está carregada da importância de se compreender o ensino como uma construção coletiva. No que toca à disposição dos elementos que compõem a espacialidade da sala de aula, percebemos que ela se organiza

para apoiar a aprendizagem por meio de um enfoque altamente cooperativo de solução de problemas [...] A educação é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos que, juntos, abrem tópicos à especulação e à discussão (EDWARDS et al., 2016, p. 23).

Ao pensar na educação como um ato social comunitário, os idealizadores da abordagem de Reggio Emilia nos colocam a repensar também a construção dos espaços escolares enquanto uma ação coletiva, que envolva todos os sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e que irão vivenciar os espaços educacionais. Enxergam, desta forma, tais espaços como um educador por si só, que também carrega “conteúdos” educacionais, pois evocam mensagens e estão carregados de estímulos à construção de experiências, sejam elas individuais ou coletivas (GANDINI, 2016, p. 139).

A pedagogia de Reggio Emilia salienta, ainda, a relevância de que tais espaços não estejam desconectados da espacialidade externa à escola, ou seja, dos espaços

da comunidade, que também carregam significados à vida real dos educandos e que, portanto, devem ser levados em consideração na espacialidade interna da escola, para que os conhecimentos ali desenvolvidos sejam, de fato, significativos. Assim, a proposta de Reggio Emilia, a respeito da configuração espacial da sala de aula, considera alguns aspectos essenciais à formação do educando e ao seu sentimento de pertencimento em relação à escola.

Esses aspectos, em termos gerais, falam sobre *afeto, pertença e sociabilidade*. Trazem a necessidade de que o espaço da sala de aula apresente e valorize as experiências vivenciadas e – especialmente – construídas pelos educandos em seu processo de investigação e produção de conhecimento. Assim, o espaço escolar reforça a relevância daquilo que foi produzido e os educandos carregam durante seu processo de ensino e aprendizagem elementos simbólicos que os auxiliam a visualizar onde já estiveram para compreender onde estão e, principalmente, onde podem estar, o que são capazes de construir e transformar em si mesmos.

Para além de suas experiências individuais, configurar o espaço da sala de aula nesta perspectiva favorece, também, compreender as experiências do outro, daqueles que estão ao redor, de maneira a valorizar e reconhecer diferentes perspectivas. Desta forma, a sala de aula educa à sociabilidade, afinal,

através da atividade compartilhada, da comunicação, da cooperação e até mesmo do conflito, as crianças constroem em conjunto seu conhecimento sobre o mundo, usando as ideias de uma para o desenvolvimento das ideias de outra, ou para explorarem uma trilha ainda não explorada (GANDINI, 2016, p. 142).

Aproximando à imagem de sala de aula, podemos visualizar a configuração de um espaço de socialização dos alunos – como uma *piazza* (praça) da cidade (GANDINI, 2016) por exemplo, disposta em formato circular, que promove a interação entre todos os sujeitos envolvidos – para que haja as trocas de experiências importantes à sua formação. Visualizamos, também, o uso de espaços da sala, como suas próprias paredes, por exemplo, para expor e resguardar as produções significativas dos alunos, permitindo-os rememorar-las e revisitar-las.

Outro aspecto importante a se considerar em uma sala de aula, segundo Gandini (2016), é a sua configuração enquanto um “*ateliê*”. Afinal, qual a natureza de um espaço como este? Os ateliês, em geral, são espaços próprios para criação, produção e transformação, pois funcionam como “bancas de mercado” (nas palavras de Loris Malaguzzi, citada por Gandini), “onde os fregueses buscam mercadorias que lhes interessam, fazem sua seleção e engajam-se em interações intensas” (GANDINI, 2016, p. 146).

Os educandos, portanto, são esses “fregueses” que desenvolvem sua autonomia a partir do momento que encontram a possibilidade de explorar, investigar e tomar suas decisões e escolhas do que usar e de como realizar suas atividades em sala de aula. Essa, por sua vez, deve proporcionar a eles a possibilidade de escolha, ofertar diferentes materiais, mídias, linguagens, enfim, para a realização de seu trabalho.

Para tanto, a espacialidade da sala de aula deve apresentar uma organização, configurando-se como um *espaço ativo* (GANDINI, 2016), um espaço que se constrói a partir, sempre, de uma intencionalidade pedagógica. Assim, todos os materiais, instrumentos e demais elementos que compõem a ideia de um “ateliê” em sala de aula devem ser selecionados e organizados conforme os objetivos propostos para a aula, conjunto de aulas e/ou turma em questão. Segundo a autora,

Todos esses aspectos da organização diária derivam-se diretamente das escolhas educacionais básicas. Os materiais e objetos, que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas, foram escolhidos ou construídos de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a eles. Anotações cuidadosas devem então ser feitas, acerca de como as crianças agiram com esses objetos e, eventualmente, os reinventaram (GANDINI, 2016, p. 146).

Sobre as anotações mencionadas por Gandini, retomamos as considerações a respeito da proteção, valorização e reconhecimento das produções realizadas pelos educandos. O *espaço que documenta* (GANDINI, 2016) se coloca, então, como um instrumental avaliativo tanto para os alunos quanto para os educadores, bem como para as famílias e a comunidade interna e externa da escola. É uma forma de transmitir “o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que

ocorre na escola. [...] Ajudam os professores na avaliação dos resultados de suas atividades e contribuem para seu próprio avanço profissional” (GANDINI, 2016, p. 146).

Há mais um aspecto importante a se pensar em relação à espacialidade da sala de aula: o *tempo*. Ou, em outras palavras, a forma como os educandos conseguem aproveitar o tempo que passam no espaço escolar. Quantas vezes já escutamos frases como “perdi muito tempo da minha aula tentando organizar os alunos” ou “hoje mal consegui dar aula, pois os alunos estavam agitados demais”?

Neste sentido, são relevantes os questionamentos: o espaço da sala de aula estava adequado para a dinâmica proposta pelo professor? A configuração espacial colaborava para que o aluno compreendesse a postura que deveria adotar naquele momento (de silêncio, por exemplo, para dinâmicas que exigem maior concentração), ou transparecia confusão, até mesmo o sentimento de ansiedade?

O espaço, desta forma, deve caminhar ao encontro das intenções pedagógicas para que o educando possa aproveitar o tempo escolar com a maior qualidade possível. Uma sala de aula com carteiras enfileiradas em um modelo tradicional de ensino não irá mobilizar os educandos a construírem coletivamente tanto quanto configurações espaciais em círculo, pares ou grupos de pesquisa e estudo. Da mesma forma, uma sala de aula lotada de informações e estímulos visuais, sonoros e de outras naturezas, que não estejam realmente conectados com o trabalho a ser desprendido, não irá propiciar ao educando a tranquilidade, calma, conforto e ritmo adequados à sua concentração para desenvolver o que é necessário.

Por fim, percebemos a espacialidade escolar como um “espaço que ensina”, como um “terceiro educador” (GANDINI, 2016). E, para que se efetive como este outro educador, *o espaço escolar precisa ser flexível, adaptável às necessidades pedagógicas do contexto em que se insere:*

Deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao

contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (GANDINI, 2016, p. 148).

Em vista disso, elaboramos, a seguir, algumas considerações a respeito de possíveis práticas pedagógicas que pensam o espaço da sala de aula como possibilitador do trabalho com as intermedialidades e multimodalidades, para que os educandos consigam se desenvolver na perspectiva dos multiletramentos.

5 Práticas pedagógicas: caminhos e possibilidades

Ao trabalharmos o processo de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva dos multiletramentos, compreendemos que, dentro do espaço escolar, encontramos inúmeras realidades distintas, que se manifestam em uma diversidade de identidades, modos de aprender e possibilidades de resignificação dos saberes. Ignorar a pluralidade da sala de aula nos faz correr o risco de avaliarmos equivocadamente o processo de aprendizagem dos educandos, carregando, em nosso julgamento, uma concepção distorcida de que “os alunos não estão interessados pelos estudos, e não há o que se possa fazer”.

Desta forma, quando as práticas pedagógicas desconsideram a pluralidade da sala de aula, ignoramos uma premissa muito importante: “a de que as crianças possuem um desejo inerente de crescer, de saber e de compreender as coisas à sua volta” (KATZ, 2016, p. 52). Para que os educandos sejam mobilizados ao seu próprio “desejo inerente de crescer”, como já exposto anteriormente, o espaço da sala de aula tem um impacto considerável sobre a maneira como eles se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, faz-se necessário repensar o espaço da sala de aula como um agente propulsor de estratégias metodológicas que visam estimular e mobilizar (através de diferentes mídias e modalidades) o desenvolvimento dos educandos. Partindo desta premissa, organizamos, a seguir, uma proposta de configuração espacial da sala de aula a partir da ideia de diferentes *estações*, que se reverberam como estratégias didáticas, baseando-nos nas considerações construídas sobre a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com intermedialidades e multimodalidades.

Em ordem, abordamos a espacialidade da sala de aula a partir das seguintes estações: a *piazza* da sala, a *estação de leitura e pesquisa*, as *estações de trabalho*, a *estação do ateliê* e a *estação de documentação e exposição*. Cada uma demonstra uma natureza diferente, e a possibilidade de trabalho com variadas mídias e modalidades, que podem (e devem) ser readaptadas e reconfiguradas de acordo com a intencionalidade pedagógica e o contexto educacional no qual a sala de aula está inserida. A fim de visualizarmos a configuração espacial, estes espaços foram construídos digitalmente com tecnologia 3D a partir do programa *SketchUp*, convidando-nos a investigá-los e a traçarmos conexões com a realidade das salas de aula às quais atuamos, para construirmos reflexões e considerações sobre as possibilidades que encontramos para transformá-las e ressignificá-las.

Figura 1. Visão panorâmica da sala de aula, imagem elaborada a partir do software 3D *SketchUp*.



Fonte: os autores (2022).

5.1 Estação da piazza: um espaço de troca de experiências

De acordo com Gandini (2016), o conceito da *piazza* no espaço escolar advém dos espaços centrais comuns que fazem parte da estrutura fundamental das cidades

italianas. Configura-se, portanto, como um espaço de socialização, de troca de ideias e experiências, de reflexão e construção coletiva, envolvendo todos os sujeitos pertencentes ao grupo.

Os demais espaços escolares, dentro desta perspectiva, relacionam-se a partir deste núcleo central. Desta forma, é justamente a ideia de um trabalho coletivo, que abraça a todos os envolvidos, que se coloca como o pilar central de todo o trabalho educativo. “Uma vez que o desenvolvimento social é visto como uma parte intrínseca do desenvolvimento cognitivo, o espaço é planejado e estabelecido para facilitar encontros, interações e intercâmbios entre elas” (GANDINI, 2016, p. 142).

É desses encontros que a aprendizagem se manifesta, constrói e se transforma. Como prática pedagógica, a *piazza* da sala de aula pode ser construída com os materiais disponíveis na instituição, a exemplo de almofadas, tapetes, tatames etc. Este espaço de encontro se enriquece quando proporciona, aos educandos, diferentes mídias e modalidades que se colocam, nesse contexto, como elementos simbólicos para estimular e sensibilizar os sujeitos a reflexões e operações mentais importantes ao aprendizado. Propomos, como possibilidade, a construção de uma *peça de centro*, instrumental metodológico advindo das Práticas Restaurativas (HOPKINS, s.d.), exemplificado na figura 2 a seguir:

Figura 2. Estação da *piazza*, imagem elaborada a partir do software 3D SketchUp.



Fonte: os autores (2022).

Postos ao redor da peça de centro, ocupando o espaço da *piazza* da sala de aula, os educandos interagem com diferentes mídias e modalidades a fim de serem provocados à sensibilização e a diferentes estímulos. Esta estratégia pode servir a momentos de iniciação de um conteúdo ou tema, bem como à finalização, *feedback* e avaliação do que se construiu coletivamente em um conjunto de aulas.

5.2 Estação de leitura e pesquisa: espaços de investigação

Não é novidade, a quem se dedica ao mundo da pesquisa, da academia e da ciência, que para desenvolvermos teorias e conhecimento científico é necessário revisitarmos as produções teóricas que carregamos como legado intelectual, cultural e de conhecimento em diferentes áreas do saber. Para a escola, que trabalha com a educação básica, tal premissa não é diferente. Os saberes se desenvolvem a partir do contato com a teoria, mobilizados pela prática, possibilitando a construção de novos saberes e significações.

Portanto, compreendemos *a importância de que o espaço escolar se coloque como propulsor da pesquisa, leitura (de diferentes mídias e modalidades) e produção de conhecimento*. As salas de aula, neste sentido, devem oferecer, aos educandos, fontes de pesquisa confiáveis, que partem tanto da escola e da academia quanto dos repertórios que os próprios alunos carregam. Na perspectiva de Reggio Emilia, toda a comunidade escolar é responsável por oferecer ao educando as oportunidades de pesquisa e construção de conhecimento.

Visualizamos, desta forma, a imagem de uma estação de leitura e pesquisa, tal como uma biblioteca, que oportuna aos educandos o acesso a diferentes fontes de investigação, sejam elas oriundas de materiais didáticos, literários, tecnologias digitais/eletrônicas, ou objetos construídos pelos próprios alunos, professores, familiares, comunidade escolar etc., ilustrada pela figura 3. Salientamos que os materiais a compor esta estação podem (e devem, conforme as necessidades pedagógicas) ser renovados, substituídos e ressignificados, como fruto de uma ação

coletiva entre escola, alunos, famílias, comunidade escolar e iniciativas tanto públicas quanto privadas.

Figura 3. Estação de leitura e pesquisa, imagem elaborada a partir do software 3D *SketchUp*.



Fonte: os autores (2022).

5.3 Estações de trabalho: um espaço de protagonismo dos educandos

A abordagem de Reggio Emilia, segundo Gandini (2016), concebe o trabalho educativo como uma construção coletiva, no qual os sujeitos envolvidos sejam capazes de “reunir-se, trabalhar em grupos pequenos ou grandes, discutir problemas [...]” (GANDINI, 2016, p. 142). A partir de uma sensibilização inicial a respeito dos objetos de pesquisa, os educandos desenvolvem sua aprendizagem em um processo investigativo, de pesquisa, reflexão, compartilhamento de perspectivas, tomando um protagonismo que é, também, compartilhado.

Assim, percebemos a importância de que as salas de aula tenham espaços de trabalho que promovam a ação coletiva, em pequenos, médios e/ou grandes grupos. Construir conhecimentos a partir de estações de trabalho compartilhadas provoca conexões com concepções pedagógicas tais como a Aprendizagem Baseada em Problemas (SOARES, 2019) e a Aprendizagem Baseada em Grupos (CAVICHOLI, 2019), bem como com estratégias metodológicas ativas, a exemplo da metodologia de *rotação por estações* (CAMARGO e DAROS, 2018).

Desta forma, os educandos podem transitar entre diferentes estações de trabalho, que por sua vez podem apresentar uma diversidade de mídias e modalidades a serem trabalhadas, manipuladas e transformadas, mobilizando construções que são coletivas e que partem de perspectivas diferentes dentro de um mesmo grupo. Tais mídias, à luz das teorias sobre intermedialidades e multimodalidades, podem também, a depender da estrutura da escola, apresentar-se de maneira digital, na figura de tablets, computadores, smartphones etc. A figura 4 apresenta uma ideia de configuração das estações de trabalho compartilhadas:

Figura 4. Estações de trabalho, imagem elaborada a partir do software 3D *SketchUp*.



Fonte: os autores (2022).

5.4 Estação do ateliê: um espaço de possibilidades e escolhas

Para promover o protagonismo e autonomia dos educandos, a espacialidade escolar deve possibilitar que *se explore e experiencie diferentes soluções aos problemas investigados* durante os processos de pesquisa e construção, sejam eles individuais ou coletivos. Neste sentido, o *ateliê* dentro da sala de aula se coloca como um espaço para que os alunos explorem diferentes materiais, mídias, suportes, ferramentas, técnicas, enfim, possibilidades e caminhos ao desenvolvimento de seus projetos (MALAGUZZI, 2016 apud GANDINI, 2016).

O educador, nesta perspectiva, assume o papel de *atelierista* (GANDINI, 2016), mediando as escolhas dos educandos a partir de provocações e instigações que os façam refletir sobre quais escolhas se mostram mais pertinentes ao contexto do que estão desenvolvendo. São eles, porém, que tomarão as decisões, vivenciando todo o processo de desenvolvimento de seus projetos, visualizando e comparando diferentes alternativas; fruindo, assim, diferentes resultados, e ampliando, portanto, seus repertórios. A figura 5 ilustra a construção de um mini ateliê em sala de aula:

Figura 5. Estação do ateliê, imagem elaborada a partir do software 3D *SketchUp*.



Fonte: os autores (2022).

5.5 Estação de documentação e exposição: um espaço para valorizarmos o que é construído pelos protagonistas da educação

A sala de aula, pensada como um educador em si, não apenas ensina, mas também reverbera os processos desenvolvidos pelos educandos. Em outras palavras, *coloca-se como um espaço de documentação*. Segundo Gandini (2016), é surpreendente verificar a quantidade de trabalhos feitos por alunos, expostos em todos os cantos da escola. Os professores, aqui também em seu papel de atelierista, mediam este processo de documentação e exposição, realizando uma curadoria das produções, buscando colocar em evidência os registros mais significativos dos processos realizados pelos educandos.

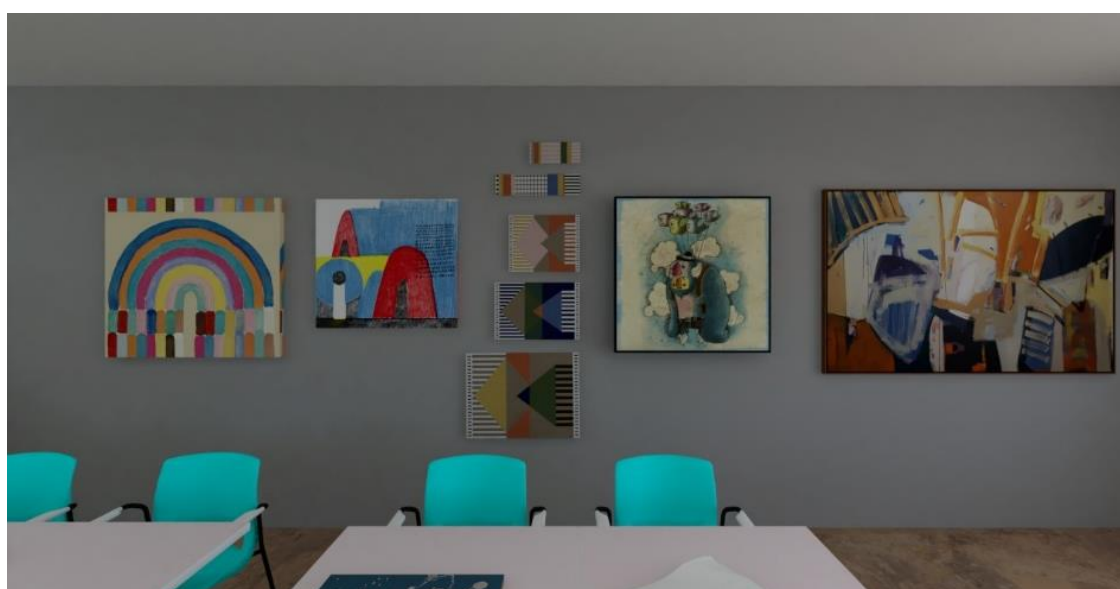
A espacialidade escolar possibilita, desta forma, que educadores, educandos, famílias e comunidade tenham acesso aos resultados obtidos pelo processo de ensino

e aprendizagem realizado na escola, a partir das produções em si, de fotografias que narram os processos, de descrições elaboradas por professores e alunos etc. Para Gandini,

É um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos. Finalmente, as exposições ajudam os professores na avaliação dos resultados de suas atividades e contribuem para seu próprio avanço profissional (GANDINI, 2016, p. 146).

Assim, as paredes das salas de aula são capazes de contar e lembrar os sujeitos envolvidos sobre seu próprio desenvolvimento, retomar reflexões e elaborações mentais já desenvolvidas, facilitar a conexão com novas aprendizagens e novos conhecimentos, ressignificar contextos já explorados. Demonstramos, na figura 6, uma configuração simples para expor e documentar estes processos educacionais:

Figura 6. Estação de documentação, imagem elaborada a partir do software 3D *SketchUp*.



Fonte: os autores (2022).

À estação de documentação, cabe, também, a *função de comunicadora*. Isso, pois nela podem ser incluídos recados e lembretes de eventos, comemorações e

datas importantes para a turma ou para toda a comunidade. Havendo a possibilidade de exploração de recursos digitais, como uma televisão, as próprias turmas podem produzir cartazes, memorandos e notícias interessantes para o grupo, que seriam veiculadas ao longo do período escolar na tela de todas as salas. Deste modo, ampliam-se as possibilidades para as intermedialidades e para o multiletrar, *uma vez que as produções dos alunos ganham significação ao terem leitores reais*: a comunidade escolar e os visitantes do espaço.

Considerações finais

A partir das discussões realizadas neste trabalho, podemos afirmar que a sala de aula exerce impacto significativo sobre a maneira como os sujeitos desenvolvem os seus conhecimentos. Essa influência pode ser utilizada com diferentes propósitos, a partir de concepções distintas sobre a educação. O atual modelo de sala de aula, amplamente organizado nas escolas brasileiras, molda corpos e estimula a perpetuação de um modelo de educação bancária. É possível, porém, reorganizar esse espaço para que ele permita o protagonismo estudantil, dê visibilidade as suas culturas e linguagens, assim seja mobilizador de várias mídias, para contribuir com uma educação multiletrante.

Consideramos, por fim, a configuração espacial da sala de aula a partir da concepção de que é possível, adaptando-se à realidade de cada escola, com maior ou menor estrutura e riqueza de recursos, repensar a disposição dos elementos que fazem parte do espaço escolar a partir das estratégias elaboradas com base na abordagem de Reggio Emilia. É importante salientarmos que estas estratégias não são rígidas em si mesmas, portanto, *permitem uma reorganização e adequação a partir do contexto individual de cada sala de aula*.

Ressaltamos, ainda, que estas estratégias encontram sua funcionalidade de forma independente; portanto, o educador e a escola encontram autonomia para configurar os espaços educacionais a partir das necessidades e intencionalidades pedagógicas que se mostram pertinentes e possíveis. O que se coloca de real importância, portanto, é a compreensão de que *a sala de aula também educa*; a partir

desta premissa, cabe a nós, educadores, e às instituições escolares, visualizarmos tais estratégias de acordo com as realidades com as quais trabalham em seu cotidiano. A espacialidade da sala de aula não é, porém, a solução para uma educação significativa e crítica, *mas sim um agente potencializador da educação, capaz de auxiliar o processo dos multiletramentos.*

Referências

ALEXANDRE FILHO, Paulo et al. Pedagogia dos multiletramentos em cenários disruptivos: novos paradigmas para uma aprendizagem crítico-reflexiva. In: GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes et al (Org.). *Multiletramentos e formação de professores: a (des/re)construção de paradigmas na cultura digital emergente*. São Paulo: Mentis Abertas, 2021. p.69-79.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. *A Sala de Aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAZDEN, C. et al. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

CLÜVER, Claus. *Intermedialidade*. PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG, v. 1, n. 2, nov. 2011 – abr. 2012, p. 8-23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15413/12270>. Acesso em: 23 de out. de 2022.

EDWARDS, Carolyn [et al.]. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn [et al.]. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1, p. 23 a 35.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999. 20^o Ed. p. 162-194.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17.^a Edição.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn [et al.]. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1, p. 137 a 149.

HOPKINS, Belinda. *Práticas Restaurativas na sala de aula*. Disponível em: <https://www.palasathena.org.br/downloads/praticasrestaurativasnasaladeaula.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn [et al.]. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Penso, 2016, v. 1, p. 37 a 53.

MOREIRA, Carolina Soares. *Multimodalidade e intermedialidade no ensino de línguas estrangeiras: uma análise crítica de métodos e materiais/ Carolina Soares Moreira – 2021 – 135f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação em Letras). – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.*

OLIVEIRA, Solange Ribeiro. Intermidialidade e estudos interartes: uma breve introdução. In: *A intermedialidade e os estudos interartes na arte contemporânea*. FIGUEIREDO, Camila A. P.; OLIVEIRA, Solange Ribeiro; DINIZ, Thais Flores Nogueira. Editora UFSM, 2020 (Ebook).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Paudos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196/1985>; acesso em: 07 out 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31.

_____. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (Org.) *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Glauco de Souza. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.) *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. P. 103-120.

SKETCHUP PRO. Versão 20.0.373. Westminster, Colorado, EUA: Trimble, 2020.

SOARES, Mara Alves [et al.]. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL): podemos contar com essa alternativa? In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2019.

TILIO, Rogério. Ensino Crítico de Língua: afinal, o que é ensinar criticamente? In: MACEDO DE JESUS, Dánie; ZOLIN-VESZ, Fernando.; CARBONIERI, Divanize.



<https://www.faccrei.edu.br/revista>

(Orgs). *Perspectivas Críticas no Ensino de Línguas: Novos Sentidos para a escolar*, 2017, p. 19-31.

Recebido em: 21/04/2023.

Aprovado em: 01/06/2023.