

(MULTI)LETRAMENTO E MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS: uma proposta de sequência didática para professores de Língua Inglesa

(MULTI)LITERACY AND MULTIPLE INTELLIGENCES: a teaching sequence proposal for English Language teachers

(MULTI)ALFABETIZACIÓN E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: una propuesta de secuencia didáctica para profesores de Lengua Inglesa

 Daniel Monteiro dos Santos<sup>1</sup>

 Anderson Silva Matos<sup>2</sup>

1. Graduado em Letras/Inglês – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: [professordaniel.org@gmail.com](mailto:professordaniel.org@gmail.com).
2. Professor Dr. Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia, Brasil. E-mail: [anderson.matos@unir.br](mailto:anderson.matos@unir.br).

**RESUMO:** O presente estudo visou trabalhar com os conceitos de letramento (KLEIMAN, 2008), multiletramentos (COPE, 1999) e a teoria das Múltiplas Inteligências (DAVIS et al., 2017) aplicados a uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para aulas de língua inglesa. O intuito da metodologia foi possibilitar a reflexão a partir da elaboração de uma sequência de aulas na modalidade EAD (Ensino à Distância) Online, viabilizando o trabalho com os gêneros comentários de redes sociais e podcast, tendo como elemento instigador as memórias afetivas de alunos acionadas a partir do trabalho com a música escolhida. A proposta de sequência didática (doravante SD) apresenta o trabalho com as teorias supracitadas, buscando potencializar a compreensão de língua como prática social, utilizando as multissemioses presentes no clipe Photograph da banda Nickelback. Também foi possível contribuir para a inclusão social de alunos com necessidades especiais, desenvolvendo meios para que eles possam produzir e atuar ativamente em sala de aula.

**Palavras-chave:** Letramento, Multiletramentos, Múltiplas Inteligências, Sequência Didática.

**ABSTRACT:** The present study aims to work with the concepts of literacy (KLEIMAN, 2008), multiliteracies (COPE, 1999) and the theory of Multiple Intelligences (DAVIS et al., 2017) applied to a Didactic Sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) for English language classes. The intention of the Didactic Sequence (hereinafter SD) proposed here is to enable a reflection based on the elaboration of a sequence of classes in the EAD (Distance Learning) Online modality, enabling the work with the genres of social network comments and podcast, having as an element instigator the affective memories of students triggered from working with the chosen music. SD's proposal presents the work with the aforementioned theories, seeking to enhance the understanding of language as a social practice, using the multissemioses present in the Photograph clip by the band Nickelback. It was also possible to contribute to the social inclusion of students with special needs, developing means for them to be able to produce and act actively in the classroom.

**Keywords:** Literacy, Multiliteracy, Multiple Intelligences, Didactic Sequence.

**RESUMEN:** El presente estudio tuvo como objetivo trabajar con los conceptos de alfabetización (KLEIMAN, 2008), multialfabetizaciones (COPE, 1999) y la teoría de las Inteligencias Múltiples (DAVIS et al., 2017) aplicados a una Secuencia Didáctica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para clases de idioma inglés. La metodología tuvo como objetivo posibilitar una reflexión a partir de la elaboración de una secuencia de clases en la modalidad EAD (Aprendizaje a Distancia) Online, posibilitando el trabajo con los géneros de comentarios en redes sociales y podcasts, teniendo como elemento instigador las memorias afectivas de los estudiantes. activado de trabajar con la música elegida. La secuencia didáctica propuesta (en adelante SD) presenta el trabajo con las teorías antes mencionadas, buscando potenciar la comprensión del lenguaje como práctica social, utilizando las multisemioses presentes en el clip Fotografía de la banda Nickelback. También fue posible contribuir a la inclusión social de estudiantes con necesidades especiales, desarrollando formas para que produzcan y actúen activamente en el aula.

**Palabras clave:** Alfabetización, Multialfabetizaciones, Inteligencias Múltiples, Secuencia Didáctica.

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 17/03/2024



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

## 1. Introdução

O ensino da língua inglesa na atualidade requer uma adaptação aos novos meios de comunicação presentes na sociedade (ROJO, 2013). Cordeiro (2020) relata a crescente mudança social relativa às tecnologias digitais que, consequentemente, possibilitam outras maneiras de pensar, refletir e agir. No século XX, por exemplo, seria inconcebível, um grupo de pessoas serem capazes de se reunirem sem sair de casa, em uma sala virtual, através de recursos tecnológicos como *Google Meet*, *Zoom*, entre outros.

Ademais, é possível perceber que, para além das tecnologias digitais, a educação também passou por uma transformação ao decorrer das décadas. Uma das contribuições presente no âmbito da educação foi a pedagogia dos multiletramentos, fundamentada nas formas multimodais de expressões e representação, e as diversidades linguísticas advindas do contexto digital. Com o avanço tecnológico, segundo Paiva (2019), surgiu a possibilidade de trabalharmos com as multimodalidades, desde plataformas a aplicativos que possibilitem um ensino remoto.

Além da pedagogia dos multiletramentos, Santos (2013) menciona o conceito de letramento surgido na década de 80 no Brasil (*literacy*, em inglês) e gerando debates acerca da distinção entre alfabetização e letramento. Não condeno aqui a utilização do termo, mas com a constante reflexão no campo pedagógico (SOARES, 1998), e na nossa realidade somada ao advento e crescimento das tecnologias digitais, é necessário refletirmos sob olhar a partir das novas estratégias de ensino.

Mediante as mudanças em âmbito educacional e tecnológico, tendo como intuito auxiliar os professores ao incorporar elementos advindos das tecnologias digitais a suas práticas pedagógicas, elaboro e proponho aqui uma Sequência Didática, isto é, um conjunto metodológico de atividades, tendo como finalidade organizar a aula e atingir determinados objetivos, (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) promovendo o pensamento crítico através das memórias afetivas de alunos.

## 2. Fundamentação Teórica

De acordo com Santos (2013), o conceito de letramento surgiu na década de 80 no Brasil. Uma das obras que contribuíram para a difusão do conceito foi a de Mary Kato, em 1986, denominada “*No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística*”. Nessa obra, a autora relata o dever da escola na formação cidadã acerca do crescimento cognitivo, atendendo a diferentes individualidades da sociedade. Kato (1986) apresenta o conceito do que futuramente viria a ser conhecido como letramento, cujo objetivo seria capacitar o cidadão, tornando-o funcionalmente letrado, isto é, fazer com que o uso da linguagem acompanhasse o crescimento cognitivo, atendendo as demandas sociais, ao invés de reter o conhecimento com situações irreais, causando uma separação entre o uso e o aprendido.

Soares (1998) relatou a distinção entre alfabetização e letramento, indicando diferenças e apontando para a importância da prática do letramento. A autora (SOARES 1998) define a alfabetização como uma aprendizagem de letras e números voltada à ação em si, enquanto o letramento aborda a função social de leitura e escrita atrelada à compreensão e a interpretação ao uso da língua em torno de práticas sociais. Além disso, ela (SOARES 1998) advoga que o verdadeiro leitor é aquele que corre atrás, buscando a leitura e estabelecendo uma relação com ela, caracterizando o letramento não só como um conjunto de regras, mas como processo voltado às práticas sociais imbricadas no processo de aquisição de língua

Entre os anos 2000 a 2009, autoras continuaram a contribuir para a concepção do conceito de letramento. Kleiman (2005) por exemplo, relata que o letramento não se restringe ao escopo metodológico, a uma alfabetização ou a qualquer habilidade adquirida. A autora cita Paulo Freire como o primeiro a designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita, apesar de utilizar o termo alfabetização para isso, definindo o letramento como uma prática situada capaz de gerar reflexão.

Ademais, Soares (2004) complementa com a necessidade do letramento presente nos planos pedagógicos, apontando reflexões freireanas além das práticas sociais da escrita que vão além da escola. A autora também discute

implicações históricas, sociais, culturais, construindo diversidade, além de conceder poder à escrita em uma sociedade letrada.

Além das contribuições supracitadas, outros autores também surgiram ao decorrer desse período, como destaca Rojo (2000), que:

“A Língua não deve ser pensada como um sistema abstrato de signos e regras, mas como um instrumento vivo de interação social, que se manifesta através de textos e gênero. Assim os textos, defendem os PCN’s, deve ser a unidade básica de ensino; e os gêneros, os objetos de ensino (ROJO 2000, p. 269).

Rojo (2000) sugere a interação social como um sistema de aprendizado da língua, no qual o estudante seja capaz de aprender com situações advindas da realidade social, fugindo do paradigma composto por signos e regras num formato abstrato, e assim fomentando o letramento. Ela também relata que as diretrizes elaboradas para orientar os educadores, os PCNs (Parâmetro Curricular Nacional), devem ser uma orientação básica que aponta para o trabalho com os gêneros do discurso. Além disso, Rojo, no qual atualmente se dedica a pesquisas com base na pedagogia dos multiletramentos (cujo será abordado posteriormente), se posiciona acerca do letramento ao postular:

“Defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009 p. 11).

Nesse sentido, Rojo (2000) reitera a ideia do letramento como uma prática social voltada aos usos reais da língua, e não apenas leitura e escrita, incentivando o pensamento crítico e a pluralidade de discursos presente na vida social. Rojo (2009) também menciona o insucesso escolar no Brasil do século XX, citando como seus resultados o analfabetismo, reprovações e evasões, atentando para uma necessidade de mudança.

Também é possível perceber a perspectiva Freiriana inserida desde os anos 2000 se estabilizando ao decorrer do tempo. Freire muitas vezes levantou discussões acerca da educação, postulando que:

“Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. [...] É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2003, p. 124).”

A importância de a escola trabalhar criticamente *a inteligibilidade das coisas e fatos*, rejeitando a ideia de receptor referente a “transmissão” de conhecimento é ponto recorrente na obra Freireana. Isso implica no modo em que um texto pode ser visto e compreendido.

O letramento, em outras palavras, pode ser considerado, como uma prática social que visa o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo através da linguagem o conhecimento cognitivo, contribuindo com o domínio da linguagem em todos os contextos, percebendo a realidade por meio da leitura do mundo e tornando cidadãos capazes de se posicionar criticamente a diferentes situações e contextos.

Além da teoria do letramento, que consiste em promover o pensamento crítico, há também uma outra teoria que está vinculada ao conceito de letramento. Caracterizada pela multimodalidade e a multiplicidade de semioses advinda de contextos digitais, com objetivo de inclusão social, ou seja, inserir pessoas a diferentes contextos em nossa sociedade, a pedagogia dos multiletramentos promove a reflexão e interação em diferentes situações físicas e virtuais presentes na sociedade.

Segundo Cope (1999), o conceito de multiletramentos, (*multiliteracy*. em inglês) nasce através de um grupo de pesquisadores, denominados “*New London Group*” no ano de 1996, relacionados a área de estudos da linguística que tinham como objetivo desenvolver práticas pedagógicas para a atualidade, que se incorporaram às

multiplicidades e multimodalidades. Essas práticas foram criadas devido a constante mudança global (CORDEIRO, 2020) com a chegada das novas tecnologias, construindo contextos diferentes que mudavam a forma de pensar, planejar e agir.

Ao falar da pedagogia dos multiletramentos, Mendes (2020) relata que essa teoria está fundamentada em dois aspectos cruciais, as formas multimodais de expressões e representação, e as diversidades linguísticas ou, em outras palavras, multimodalidades e multissemioses.

Acerca das multimodalidades no âmbito da pedagogia dos multiletramentos, Barbosa, Araújo e Aragão (2016) relatam que:

“Em nossas práticas sociais nos comunicamos não apenas por meio de palavras, mas também de sinais, gestos e imagens, entre outros recursos semióticos, configurando a comunicação como um evento multimodal que agrega diversos modos e recursos semióticos, independente do meio pela qual ela se realize – oral ou escrito, impresso ou digital” (BARBOSA *et al.*, p. 625).

Em outras palavras, o conceito de multimodalidade transforma a forma no qual se trabalha um texto na educação tradicional, não se limitando apenas em uma modalidade de ensino ou recurso específico, mas abrindo opções para variedades de recursos e linguagens, podendo ser oral, escrito, impresso, digital etc. Dentro da era digital, por exemplo, *sites* ou aplicativos podem servir como ferramentas de ensino, tais como o *Google Meet*, *Classroom*, *Padlet*, *Moodle*, dentre outras, que podem ser utilizadas para uso educacional. Hoje, existe a possibilidade de usufruir do ensino a distância, em uma modalidade *online*, talvez a vinte ou trinta anos atrás era algo improvável de acontecer. Através disso, é possível criar-se possibilidades para trabalhar de diferentes formas de linguagens.

Acerca das linguagens cujo trabalho foi possibilitado a partir da compreensão do conceito de multissemiose, presente na pedagogia dos multiletramentos, Ormezzano (2011) destaca a linguagem visual. Esse tipo de linguagem impacta a nossa cosmovisão, se tornando uma ferramenta de visualização do mundo interior, não se retendo apenas em capturar uma imagem, e utilizá-la como pretexto sem qualquer tipo de análise ou contexto, mas sim estudá-la.

Outra proposta de linguagem sob olhar da pedagogia dos multiletramentos é a linguagem espacial. Presente na sociedade em diversos contextos, tais como os observados em Gorter (2013), que investiga a função da paisagem linguística em contextos diversos, podemos também atentar para as possibilidades pedagógicas que permeiam o trabalho com a linguagem espacial. Esse modelo de linguagem é um fator sociolinguístico distinto de outros tipos de contatos linguísticos em ambiente multilingual, se aplicando aos lugares, buscando questionar-se acerca do porquê de um determinado espaço ser ou possuir tais características.

A linguagem sonora, também pode ser utilizada dentro da perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Okaigusiku, Grande, Vilaço (2018), por exemplo, montam uma sequência didática voltada à língua inglesa. Em específico na sexta aula, eles relatam a utilização do gênero *podcast*, com objetivo de reconhecer especificidades desse gênero, possibilitando os alunos a reconhecerem instrumentos como microfone, gravador de voz, aplicativo de edição, necessários para a implementação pedagógica do trabalho com o gênero *podcast*. Esse tipo de abordagem contribui para o trabalho pedagógico com os multiletramentos, instigando os alunos a ouvir, reconhecer e elaborar *podcasts*.

Outra teoria importante que gostaria de destacar e conectar ao conceito de letramento e a pedagogia dos multiletramentos é a teoria das Múltiplas Inteligências. Ao falar de linguagem sonora, visual e textual, existindo uma união delas em prol de um sentido, reconheço a teoria das Múltiplas Inteligências como base epistemológica para entender o trabalho cognitivo relacionado às práticas sociais multissemióticas presentes no contexto.

A teoria das Múltiplas Inteligências surgiu quando Davis, Christodoulou, Seider e Gardner (2017), se juntaram em um projeto de pesquisa em 1979 com objetivo de investigar a inteligência humana e seu potencial. Essa teoria propunha uma análise a oito inteligências existentes e suas relações. Contrapondo o conceito de Quociente de Inteligência, Gardner (2001) propõe que a teoria das Múltiplas Inteligências, pluraliza o conceito tradicional, pois a capacidade de resolução de problemas, permite à pessoa adotar uma abordagem diferente atingindo a rota adequada para a resolução do problema. (SABINO; ROQUE, 2016)

Mediante a teoria das Múltiplas Inteligências, Gardner (2001) elenca as oito inteligências como: Inteligência Linguística, Inteligência Lógico-Matemático, Inteligência Espacial, Inteligência Corporal-Cinestésica, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal, Inteligência Naturalista e Inteligência Musical. Gardner apresentou o conceito de inteligência em sua teoria através da proposta de definição a seguir:

“Um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura. (GARDNER, 2001, p. 46).”<sup>1</sup>

Armstrong, (2001 apud SABINO; ROQUE, 2016) relata que o trabalho com a inteligência linguística está interligado a capacidade de uso das palavras, de uma maneira consistente, podendo ser oral ou escrita, gerando um potencial ao indivíduo de aprender noções de códigos, linguísticos, (sendo a língua mãe ou uma língua adicional) guardando-as na memória e aplicando criativamente, o que aqui entendo como possibilitado também a partir de pedagogias que promovam o letramento crítico, uma vez que o uso da língua está ligado a práticas sociais reais, e não à aquisição de conceitos abstratos.

A Inteligência espacial, também denominada por Inteligência visuoespacial, de acordo com Almeida *et al.* (2009), lida com algumas características como a sensibilidade a configuração de espaço, a linha, a cor, dimensionamento e transformação de figuras, além de todos os possíveis elementos que possam compor a imagem ali apresentada, (ARMSTRONG, 2001 apud SABINO; ROQUE, 2016).

Já a Inteligência Interpessoal está diretamente ligada na percepção do humor, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas, ela é valorizada nas relações sociais, pois um de seus requerimentos é a possibilidade de interagir com outros cooperativamente, (ARMSTRONG, 2001 apud SABINO; ROQUE, 2016). A Inteligência Intrapessoal, que ao contrário da interpessoal, propõe autoconhecimento, capacidade de agir, desenvolvendo o conhecer de si próprio, refletindo e aprendendo através dos próprios erros, (ARMSTRONG, 2001 apud SABINO; ROQUE, 2016).

A Inteligência Musical retrata a habilidade de discriminar, transformar, perceber e expressar formas musicais, despertando através da junção de ritmos harmônicos, tom, melodia, timbre seu significado, além de possibilitar o indivíduo a aprender e interpretar ritmos, sons, (ARMSTRONG, 2001 apud SABINO; ROQUE, 2016).

Ainda sobre o trabalho com as propriedades da compreensão da música pela mente humana, é possível notar a presença da música como artefato pedagógico em um contexto educacional. Loureiro, (2001) postulando o seguinte:

“A paixão dos gregos pela música fez com que, desde os primórdios da civilização, ela se tornasse para eles uma arte, uma maneira de pensar e de ser. Desde a infância eles aprendiam o canto como algo capaz de educar e civilizar. O músico era visto por eles como o guardião de uma ciência e de uma técnica, e seu saber e seu talento precisavam ser desenvolvidos pelo estudo e pelo exercício. O reconhecimento do valor formativo da música fez com que surgissem, neste país, as primeiras preocupações com a pedagogia da música” (LOUREIRO, 2001, p. 36).

Para o autor, a música fazia parte da civilização antiga, não somente pela arte, mas em contextos educacionais também. Campbell *et al.* (2000) acrescentam a arte da música, o poder de reflexão aos interesses históricos e sociais. Genesa, Uchôa e Proença (2012) relatam o processo da indústria da música contemporânea, onde o conceito de música antes era considerado apenas como uma gravação que poderia ser reproduzido inúmeras vezes, porém com o avanço da tecnologia, o conceito de música passou a se tornar mais complexo, envolvendo produções cinematográficas que são gravados em cliques. A inclusão do clipe acabou por possibilitar a percepção e, por consequência, o trabalho pedagógico e uma relação imbricada de sentidos entre letra, música e clipe, algo que antes (do advento do clipe) não era possível. Essas mudanças podem ser concebidas à luz da teoria das Múltiplas

<sup>1</sup> Tradução de SILVA (2001)

“The capacity to solve problems or to fashion products that are valued in one or more cultural setting. Howard Gardner (1983).”

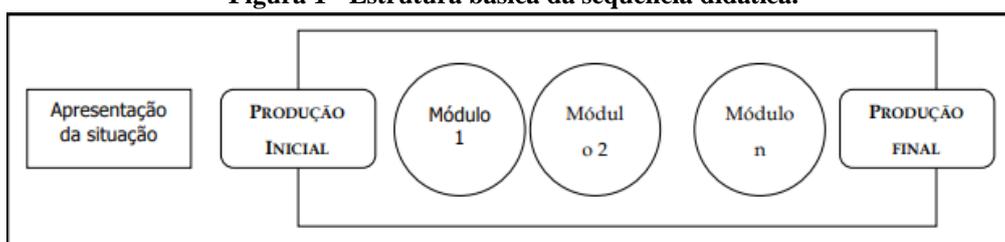
Inteligências, possibilitando o trabalho com a Inteligência visuoespacial relacionar-se ao trabalho com os gêneros pensados a partir da pedagogia dos multiletramentos.

Para além das teorias supracitadas, apresento uma possibilidade de definição de sequência didática sob olhar de Dolz *et al.*, (2004):

“Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ *et al.*, 2004, p. 97-99).”

A sequência didática é aqui compreendida como uma forma organizacional de um conjunto de atividades escolares, onde o professor busca através da teoria e prática, chegar ao objetivo no qual foi planejado. Além disso, a SD também tem finalidade de ajudar o aluno no trabalho com gêneros de textos, promovendo outras maneiras de falar e escrever, em diferentes circunstâncias (DOLZ *et al.*, 2004). A Figura 1 apresenta uma demonstração da estrutura de base de uma sequência didática.

**Figura 1 - Estrutura básica da sequência didática.**



**Fonte:** Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

Dentre as etapas da estrutura básica da sequência didática, a apresentação da situação é a primeira etapa do processo, determinando a tarefa no qual deve ser feita aos alunos. Posteriormente, a produção inicial possibilita o professor avaliar a capacidade dos alunos, em primeira instância, podendo o professor ajustar as atividades e exercícios buscando nivelar e promover situações de dificuldades reais para contemplar os alunos com o conhecimento cognitivo da melhor forma possível. A terceira etapa, os módulos, são caracterizadas pelos exercícios ou atividades a serem feitas pela turma, para que assim consigam chegar a produção final, que são os conhecimentos adquiridos ao decorrer de todo o processo, podendo ser contemplado por uma atividade, prova, exercício, ou diferentes formas, promovendo ao aluno situações no qual ele possa medir seu progresso alcançado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

O trabalho com a sequência didática também possibilita a utilização de gêneros de discurso ao decorrer do planejamento da SD, sobre os gêneros de discurso, Bronckart (2003) menciona a importância deles, enfocando a possibilidade de se trabalhar diferentes gêneros de discurso, promovendo reflexões acerca do contexto de produção, possibilitando evidenciar seus aspectos discursivos mais do que as suas propriedades formas. Além disso, o autor (BRONCKART, 2003) relata os gêneros de discurso como práticas sociais da linguagem, que precisam ser reconhecidas para serem utilizadas em situações cotidianas.

Mediante a proposta de trabalho tendo como objetivo utilizar a reflexão teórica apresentada na seção anterior em prol de uma Sequência Didática, a fim de relacionar as potencialidades pedagógicas advindas da pedagogia dos multiletramentos, trabalhando sob luz da teoria das Múltiplas Inteligências, apresento a possibilidade de um trabalho pedagógico através da música *Photograph - Nickelback* com o intuito de promover o pensamento crítico, como proposto na SD a seguir.

### 3. Uma proposta de sequência didática

Proponho um trabalho que compreenda as relações entre a produção visuo-musical de um clipe que estimule memórias afetivas sobre o passado e a produção de um *podcast* que reflita as propriedades do gênero enquanto possibilite aos alunos falar de suas memórias afetivas.

Pela música/clipe/letra possibilitar o trabalho com a pedagogia dos multiletramentos, ou seja, as multisseios existentes no advento do clipe, escolhi a música *Photograph* da banda *Nickelback*, que proporciona uma variedade de linguagens, em especial a linguagem visual, textual e sonora, inseridas no mesmo contexto. Além disso, o trabalho com a teoria das Múltiplas Inteligências pode promover a potencialização do conhecimento cognitivo, através das práticas sociais voltadas aos gêneros *comentário de redes sociais e podcast*, primeira e segunda aula respectivamente, estabelecendo uma conexão entre as teorias até aqui trabalhadas, como será exemplificado abaixo.

A música *Photograph* da banda *Nickelback*, relata memórias afetivas que marcaram a vida de um dos integrantes da banda (Figura 2). O clipe inicia com a seguinte frase “*Look at this photograph*” que, na tradução livre, pode significar “Olhe para essa fotografia”. A imagem ali projetada aos 0:03 segundos, demonstra a possibilidade de trabalho com a linguagem visual. O cantor da música aponta a fotografia para a câmera, gerando um diálogo entre cantor e ouvinte simultaneamente. É possível pensar em um trabalho com a Inteligência Visual, a partir do quadro que é exibido aos 0:30 segundos, onde ele relata “*And this is where I went to school*” que na tradução livre pode ser traduzida como “*E aqui foi onde eu estudei*”.

Figura 2- Imagem extraída do clipe *Photograph - Nickelback*



Fonte: <[https://www.youtube.com/watch?v=BB0DU4DoPP4&list=RDBB0DU4DoPP4&start\\_radio=1&rv=BB0DU4DoPP4&t=0](https://www.youtube.com/watch?v=BB0DU4DoPP4&list=RDBB0DU4DoPP4&start_radio=1&rv=BB0DU4DoPP4&t=0)>

Nesse momento a partir dos materiais apresentados no clipe, é possível pensar em uma estratégia que viabilize o trabalho tanto com a linguagem visual da pedagogia dos multiletramentos, quanto a Inteligência visuo-espacial da teoria das Múltiplas Inteligências, mesmo o autor não mencionando diretamente na linguagem textual onde ele estudou, conseguimos detectar na imagem o nome da escola “*Hanna High School*” e com isso localizar a cidade de *Hanna* que fica na província de Alberta no Canadá, onde são relatadas todas as memórias.

O refrão da música relata o álbum de fotos que ele tinha espalhado pelo chão do quarto no passado, e a afirmação que ele o encontrara. Vale ressaltar que o refrão chama atenção em dois aspectos, a utilização do termo “*Looking out the back door*” que, na tradução livre, pode significar “Olhando pela porta dos fundos” e a expressão “*Walking on the front door*” que, na tradução livre, pode significar “Caminhando pela porta da frente”, pode remeter uma pessoa caminhando de trás para frente, ou seja do passado para o presente, e o *goodbye* ao finalizar os versos, pode ser interpretado como um adeus aquele momento de lembranças, caracterizando a linguagem verbal da pedagogia dos multiletramentos.

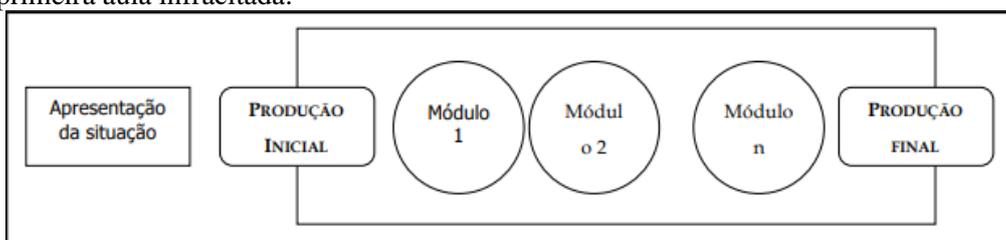
Outras memórias afetivas podem ser atreladas à música como o fliperama, onde costumavam ir, e o que eles costumavam fazer, como ouvir e cantar músicas da rádio, sonhando um dia serem famosos, falando também de relacionamentos etc. Além disso, a música recebe um tom melódico que vai caracterizando o ambiente e as memórias ali descritas. Cabe também ressaltar que a banda *Nickelback*, no álbum “*All the Right Reasons*”, no qual a música foi inserida, prevalece em grande parte de suas músicas arranjos mais robusto, com usos mais explicitados de guitarra e bateria, o que não acontece em *Photograph*, majoritariamente tocada em violão, possibilitando enfatizar a distinção dos instrumentos musicais que possa levar o aluno a compreender distinções através da a linguagem sonora, associada a pedagogia dos multiletramentos, e o leve a refletir e conectar as múltiplas semioses advindas de todas as outras linguagens no qual detalhou-se até aqui.

Conforme apresentado anteriormente, utilizo a possibilidade de trabalho orientado para uma prática que possibilite o estímulo da inteligência musical com os alunos, bem como da inteligência linguística e visuoespacial de acordo com a teoria das Múltiplas Inteligências. Através desse trabalho, é possível permitir ao aluno construir o sentido a partir das diversas modalidades semióticas envolvidas no clipe/música/letra. O trabalho com a teoria das Múltiplas Inteligências possibilita uma abordagem pedagógica voltada para a inclusão de todos os alunos na execução do plano de aula proposto, pois apesar de poder existir alunos especiais, sendo auditiva ou visual, existe ainda a possibilidade de que eles construam o sentido através das outras linguagens que podem ser trabalhadas a partir da música em questão.

Possibilitando uma abordagem vinculada também a pedagogia dos multiletramentos, sugiro a utilização da plataforma *Zoom*, tendo como contexto a proposta de ensino voltado a modalidade EAD (Ensino à Distância) *online*, além dos recursos que ela possibilita (por exemplo, a repartição da sala em grupos), também contribuindo pela possibilidade de inserir mídias, como o clipe que será trabalhado em aula.

### a. Aula 01- Meu passado me contempla

Conforme o modelo base de sequência didática supracitado (DOLZ *et al.*, 2004), descrevo todas as etapas condizentes a primeira aula infracitada:



- **Público-alvo:** alunos de ensino médio em contexto de aula *on-line*
- **Número de Módulos:** 3
- **Tempo de cada módulo:** 10 minutos, aproximadamente.
- **Gênero trabalhado:** Comentário em redes sociais.
- **Apresentação da situação:** Introdução com o clipe *Photograph* da banda *Nickelback* no *Youtube*
- **Produção Inicial:** Escrita das reações ao vídeo e ao que chamou atenção dos alunos ao assistir ao clipe.
- **Objetivo Módulo 1:** Adaptar, adequar o texto produzido sobre as reações para a língua inglesa, considerando os aspectos sistêmico-funcionais da língua.
- **Objetivo Módulo 2:** Fomentar a compreensão de aspectos do gênero comentário no *Youtube* a partir de exemplos.
- **Objetivo Módulo 3:** Instigar os alunos para a produção de um comentário acerca de suas memórias afetivas a partir de seu texto já adaptado, fazendo-os adequar as produções anteriores ao tema da aula.
- **Produção Final:** Produção de comentários de redes sociais, na plataforma *Padlet* simulando a esfera de circulação do gênero.

Ao dar as boas-vindas aos alunos, sugiro que o professor utilize o clipe da música *Photograph – Nickelback* no primeiro momento da aula, com o objetivo de despertar memórias afetivas aos alunos. Após a execução da música, o professor pode dar uma breve introdução a partir de algumas perguntas norteadoras expressas no Quadro 1:

**Quadro 1** - Perguntas de condução para a introdução da aula

- 1- Ao ouvir/assistir o clipe da música, o que despertou em você?
- 2- O que vocês acham que a música fala?
- 3- Como chegou a essa conclusão?
- 4- Cite pelo menos dois lugares que ao ouvir/assistir o clipe, você detectou.

Através das perguntas, tendo como objetivo gerar reflexão sobre as memórias afetivas, o professor pode direcioná-los a refletirem acerca do que a música retrata juntamente com as linguagens existentes no clipe, sob o olhar do conceito de letramento. A partir das impressões dos alunos, acerca do clipe apresentado em aula na plataforma *Youtube*, o professor deve instigar os alunos a produzirem suas reações do que se trata o clipe mediante as linguagens trabalhadas a fim de que eles produzam um esboço a partir de suas reações iniciais com o clipe para trabalho com o gênero comentário.

Após o quadro de perguntas, o professor pode buscar co-construir o significado através de uma análise minuciosa da letra, compreendendo e baseando-se também naquilo que foi assistido (clipe) além de escutado (música), associando as multissemiões advindas da letra/clipe/música/. Tais ações do professor buscam construir, através da teoria das múltiplas inteligências, em especial a Inteligência musical, e a associação da linguagem sonora, visual e verbal da pedagogia do multiletramento, a construção do sentido.

A partir de questões que possam instigar a reflexão acerca de aspectos discursivos da letra, o professor pode utilizar a linguagem verbal da música como um meio para o esclarecimento dos significados ali inseridos e como eles estão conectados aos outros tipos de linguagens e inteligências existentes. O professor pode projetar a letra da música na plataforma *zoom* utilizando *slides*, propondo o destaque de algumas construções discursivas de expressões que relatam experiências e/ou memórias no passado. Ao olharem as expressões como verbos regulares, irregulares, *phrasal verbs* e uso de verbos auxiliares no passado no contexto da letra/música/clipe, levantei algumas questões a serem propostas no Quadro 2:

**Quadro 2** - Perguntas de condução para a construção do sentido advindas da música/clipe/letra

- 1- Essas expressões estão todas no passado?
- 2- Como você chegou a essa conclusão?
- 3- Notou alguma diferença na construção das expressões?
- 4- Caso sim, quais as diferenças você percebeu nas expressões?

Após os quadros de perguntas, é necessário que os professores possam esclarecer possíveis dúvidas acerca das diferentes formas de se dirigir ao passado, e como utilizá-las em seu dia a dia, seja para lembrar de memórias afetivas, rotinas, etc. Para isso, sugiro ao professor, utilizar as próprias sentenças destacadas para sanar as dúvidas, pois através da música é possível detectar versos com variedade de formas gramaticais e a partir delas, os alunos podem se familiarizar de modo a ter exemplos para possibilitar suas futuras produções de *podcasts*. Nessa etapa, a partir das reações dos alunos ao clipe já esboçadas, o professor conduz e auxilia os alunos em suas produções em língua portuguesa ou em língua inglesa, para os aspectos sistêmico-funcionais adequados ao contexto (nesse caso, expressões que denotem tempo passado), podendo utilizar como exemplo, as formas presentes na letra da música.

Para o encerramento da primeira aula da sequência didática o professor pode utilizar alguns comentários do próprio vídeo clipe da música para a aula, com intuito de exemplificar a atividade proposta posteriormente. Nos comentários selecionados, pessoas interagem com suas memórias afetivas e o clipe da música. Nessa perspectiva, sugiro alguns modelos de perguntas como as expressas no Quadro 3:

**Quadro 3** - Perguntas de condução para a construção inicial do texto a ser apresentado no *podcast* dos alunos.

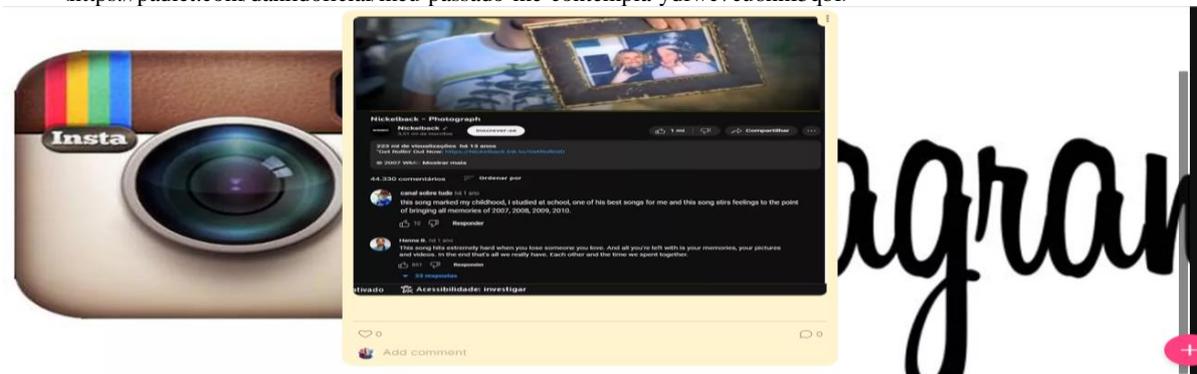
- 1- Você já havia escutado essa música antes?
- 2- O que mais lhe chamou a atenção?
- 3- Você gostou da obra? Justifique sua resposta.
- 4- Que outras memórias você acrescentaria à música?

Para as atividades, o professor promoverá a elaboração de um comentário acerca do clipe apresentado em sala, possibilitando que os alunos, através de suas produções ao decorrer da aula, relatem uma de suas memórias afetivas de seu passado, publicando e interagindo entre si na plataforma *Padlet*. Apesar de utilizarmos o suporte vídeo do *Youtube* com comentários, entendo que trechos e até mesmo clipes de música constantemente são compartilhados em redes sociais, inclusive no *Instagram*. Mediante a essa realidade, sugiro então trabalhar o gênero comentário, presente nas plataformas *online Youtube* e *Instagram*.

Tendo como intuito simular um *Feed* do *Instagram*, sem que exponha os alunos em redes sociais, preservando a identidade dos alunos, ou qualquer dano que possa ocorrer a imagem deles, utilizo a plataforma *Padlet*, possibilitando os alunos a fazerem publicações e interagindo entre eles através das postagens sem que suas

identidades sejam expostas contra sua vontade ou permissão de seus responsáveis. Indico aqui também que essa atividade, por além das questões supracitadas, a associa a Inteligência Interpessoal vinculada a teoria das Múltiplas Inteligências, pela capacidade do aluno interagir entre eles (ainda que em uma simulação), além de estar vinculado com a pedagogia dos multiletramentos pelos recursos multimodais utilizados para a atividade (Figura 3).

**Figura 3** - Exemplo de uso da plataforma *Padlet* como simulação de *feed* do *Instagram* elaborado pelo autor, disponível em: <<https://padlet.com/daniidoficial/meu-passado-me-contempla-ydfwc7cu6hhf5qbf>>



Antes de finalizar a aula, após a atividade acerca dos comentários na plataforma do *Padlet*, sugiro ao professor utilizar o que aqui entendo como um *hiperlink* pedagógico (uma conexão inserida durante a condução das atividades pedagógicas propostas, possibilitando acessar outros espaços para trabalho com questões relacionadas, mas não obrigatórias) e, apresento uma sugestão de atividade extra não-obrigatória para aprofundamento em práticas de compreensão geral da música a ser apresentada para os alunos. O *hiperlink* pedagógico é direcionado a uma outra plataforma chamada *Lingoclip*.

A plataforma funciona através da seleção de uma música (que no caso seria *Photograph*) e através disso ela dá opções para escolha do nível pretendido pelo usuário. Enquanto o vídeo clipe da música é tocado, a letra da música começa a aparecer abaixo, então em determinadas partes da música o clipe é pausado e o aluno começa a preencher as lacunas em branco de acordo com o que ele escutou e entendeu.

O intuito de utilizar a plataforma está relacionado a pedagogia dos multiletramentos, utilizando diferentes tipos de ferramentas para a explicação do conteúdo, em especial ferramentas que estão vinculadas à recursos digitais, possibilitando o aluno se habilitar em conhecer e utilizá-las em seu dia a dia. Além disso, a plataforma do *Lingoclip* fornece recursos que possibilitam o estudante a melhorar suas habilidades de compreensão oral, contribuindo com o aprendizado do aluno.

## b. Aula 02: Compreendendo meu passado

Conforme o modelo base de sequência didática supracitado, descrevo todas as etapas condizentes a segunda Sequência Didática:

- **Público-alvo:** alunos de ensino médio em contexto de aula *on-line*
- **Número de Módulos:** 3
- **Tempo de cada módulo:** 10 minutos, aproximadamente.
- **Gênero trabalhado:** Podcast
- **Apresentação da situação:** Introduzir os alunos acerca do que é um podcast (perguntas norteadoras quadro 4). Reflexão e características acerca do gênero.
- **Produção Inicial:** Apresentar um trecho do *Podcast* com a banda *Nickelback* relatando algumas memórias que estão presentes na música trabalhada na aula anterior. / Fomentar a compreensão do gênero podcast aos alunos acerca dos aspectos discursivos.
- **Objetivo Módulo 1:** Escrita de uma situação engraçada que o aluno vivenciou. (Perguntas Norteadoras Quadro 5)
- **Objetivo Módulo 2:** Adaptar, adequar o texto produzido sobre as lembranças para a língua inglesa,

- **Objetivo Módulo 3:** Produção escrita dos diálogos do podcast. A partir dos comentários feitos acerca da aula anterior, ou das memórias expressas no módulo 2, utilizar tais produções como base para a construção de seus diálogos aos moldes do gênero podcast.
- **Produção Final:** Produção do diálogo, trabalhando com o gênero *podcast em duplas*.

Na segunda aula da sequência didática, tenho como sugestão ao professor ministrante o trabalho com o gênero *podcast* devido à possibilidade de continuar reflexões acerca das memórias afetivas, utilizando a mesma música como um elo entre a primeira e a segunda aula, possibilitando aos alunos a produção de discursos a partir de suas próprias memórias afetivas. Sendo assim, apresento no Quadro 4 as seguintes perguntas como possíveis norteadoras para a apresentação da aula:

**Quadro 4 - Perguntas para condução da aula acerca do gênero *podcast***

- 1- Vocês sabem o que é um podcast?
- 2- Para que serve um podcast?
- 3- É possível criar um podcast?
- 4- Se você fosse criar um podcast, qual seria o tema dele?

A partir da atividade anterior acerca dos comentários na plataforma *Padlet*, e tendo como intuito simular situações cotidianas, em específico relembrar e comentar sobre situações do passado, sugiro ao professor que possibilite aos alunos produzirem um trecho de entrevista de *podcast* em dupla. Após o momento de condução de aula, com as perguntas sugeridas no Quadro 4, o professor apresenta um trecho do podcast com a banda *Nickelback* onde eles falam sobre a música *Photograph* que foi reproduzida e trabalhada na aula anterior, criando uma conexão das aulas, dentro da SD (DOLZ *et al.*, 2004). Durante o *Podcast* (Figura 4), o vocalista da banda relata sobre a composição e, com isso, ele começa a contextualizar como as lembranças do passado foram construídas e ambientadas para a música *Photograph*. Ele relata memórias afetivas, datas em que elas ocorreram, e algumas mudanças referente a composição inicial feita além das mudanças que ocorreram na música como a ponte e o refrão, que foram invertidos.

**Figura 4 - Imagem extraída do podcast com a banda Nickelback**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=mgfCuP8sOWA>

A aula tem como objetivo o trabalho com o gênero *Podcast*, pois concordo com Games (2021) sobre o crescimento massivo desse gênero como prática social. Além disso, entendo que os alunos possam ter a possibilidade de simular uma interação entre eles, relatando uma memória afetiva que tenham vivenciado (e já explorado na aula anterior) acerca do seu passado, sendo essa memória especial, e através dela questionando-se o porquê dessa lembrança ser tão marcante.

Nessa aula, a possibilidade de refletirem acerca de suas memórias afetivas está atrelada ao conceito de letramento presente no planejamento de aula, por possibilitar os alunos através de suas lembranças, pensar criticamente sobre situações já vivenciadas, questionando-os sobre o porquê de eles atribuírem importância a tais recordações.

Também entendo a utilização de *Podcast* como prática inserida no trabalho sob olhar da pedagogia dos multiletramentos, devido a utilização de práticas sociais que possibilitem o desenvolvimento da Língua Inglesa. Além disso, dentro da teoria das Múltiplas Inteligências, trabalho com elementos que acionam a Inteligência Interpessoal

dos alunos a partir da tarefa proposta, pois os trabalhos em grupos proporcionam a interação em sala de aula, além da Inteligência Intrapessoal, pois possibilitam os alunos a construírem o próprio formato de *podcast*, elaborando seus próprios projetos através das suas memórias afetivas.

O vídeo a ser apresentado em aula tem 2:29 min de duração, podendo ser repetido, caso necessário, a depender da dificuldade de compreensão dos alunos. Por isso, em primeira instância sugiro ao professor colocar o vídeo sem legenda, em seguida coloque o vídeo com a legenda em inglês. Caso ainda estiverem com dúvidas naquilo que é falado, sugiro ao professor colocar o vídeo pela terceira vez, porém com a legenda em português para que eles tenham uma melhor compreensão.

Após a exibição do vídeo e resolução de dúvidas sobre a compreensão do mesmo, aqui proponho um trabalho para a conscientização do gênero *podcast*, o professor deve instigar a turma a elencar aspectos principais do que foi mencionado no *podcast*. Posteriormente, o professor pode questionar os alunos sobre seu conhecimento prévio do gênero e sobre quais perguntas estariam presentes em *podcasts* que abordam o tema de memórias afetivas no passado (Quadro 5).

**Quadro 5 - Perguntas de condução para a construção dos *podcasts* dos alunos a serem apresentados.**

- 1- Qual foi o *podcast* mais engraçado que você assistiu/ ouviu? Lembra de alguma situação similar que você possa ter vivido?
- 2 – Qual foi o momento mais nostálgico/engraçado do seu passado?
- 3- Em que cidade ocorreu esse momento e quais lembranças você tem dessa cidade?
- 4- Qual era seu maior sonho nessa época? Você conseguiu realizá-lo?

Posteriormente os alunos iniciam o processo de divisão de grupos, pois entendo que, a partir da promoção do trabalho em grupos, a Inteligência Interpessoal pode ser trabalhada a partir do apoio na expressão de intenções, motivações, sentimentos, memórias das duplas e outras pessoas ao redor. Ao escolherem as duplas, o professor pode usufruir de recursos que a plataforma *Zoom* oferece para a repartição da sala em seus devidos grupos, mediante a isso, os alunos podem ter mais privacidade com suas duplas/trios para iniciar o processo de produção.

No processo de produção, como modo de instigar a reflexão sobre o gênero *Podcast*, em especial um que tenha como tópico as memórias de entrevistados e relatos de seu passado, depois das perguntas elencadas, o professor pode instigar a turma a produzir suas falas utilizando a produção final da aula “Meu Passado Me Contempla” ou outra memória, caso o aluno assim deseje, como suporte para seus futuros diálogos, e depois, caso necessário, traduzi-las para a Língua Inglesa para futura adaptação em seus *Podcasts*. O objetivo de deixá-los traduzir é promover autonomia para que eles possam, através das questões apresentadas, ser capazes de fazer suas próprias adaptações relativas à tradução, ao invés de já propor uma tradução e adaptação prévia, construindo um espaço que possibilite o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a possibilidade de diferentes formas de tradução das perguntas elaboradas.

Durante a elaboração de seus roteiros para apresentação do *Podcast*<sup>2</sup> o professor pode auxiliar os alunos a produzirem suas falas, caso haja a necessidade de ajuda. Contemplando as peculiaridades do gênero *Podcast* (em especial, o tom conversacional do gênero, no qual ambos convidado e apresentador inserem suas experiências e perspectivas em comentários, em oposição a uma entrevista com limitações aos moldes de perguntas e respostas), o professor deve instigar os alunos a elaborar uma conversa na qual ambos possam comentar sobre as memórias afetivas de seu passado.

Tendo a possibilidade da existência de alunos com necessidades especiais, sejam elas auditivas e surdos nas aulas, como meios de inclusão social sob o olhar da pedagogia dos multiletramentos, utilizo o formato *videocast*, termo usado por Freire (2011), viabilizando a participação de alunos com tais necessidades especiais através da linguagem de sinais, em aula. Sendo assim, recomendo ao professor conceder duas opções: gravar os vídeos e apresentar no *Zoom* (*plataforma no qual as aulas ocorrerão de forma online*), tendo duas semanas antecipadas para as gravações, ou apenas apresentar no dia juntamente com a turma. As produções podem ser feitas a partir de algumas ferramentas para gravação de vídeo, tais quais o uso de *smartphone*, *tablet*, *notebook*, além de esclarecer possíveis dúvidas que possam surgir durante o processo de produção.

Pensando em contemplar os alunos da melhor forma possível, dentro das limitações de horário, com o ensino da língua inglesa, sugiro ao professor permitir as produções dos *podcasts* em torno de 15 minutos. Sabendo

<sup>2</sup> Apesar de o gênero *podcast* não possuir roteiro fixo, dada a produção em língua inglesa, o uso de roteiros pode facilitar o processo de produção dos alunos por permitir tempo para a construção e reflexão criativa por parte deles, permitindo que desenvolvam suas falas sem se limitar apenas ao repertório já visto anteriormente.

que as apresentações demandam tempo, também indico aos professores, estipular um limite de tempo para cada dupla/trio de aproximadamente 4 minutos com exceção dos alunos que tenham necessidades especiais, recebendo em torno de 6 minutos para suas apresentações, devido suas particularidades. Visando que todos possam contribuir com a atividade, mas sabendo da realidade das escolas públicas acerca do horário, recomendo ao professor permitir apresentações até o horário da aula, a fim de conseguir contemplar o horário pré-estabelecido relativo às normas da escola.

As apresentações dos *Podcasts* podem ocorrer posteriormente. Os alunos utilizarão a plataforma *Zoom*, e em duplas, ou trios conforme escolhidos, poderão falar sobre suas memórias afetivas/engraçadas, produzidas ao decorrer da aula.

Antes da finalização da aula, sugiro ao professor utilizar a plataforma *Google Forms* com intuito de obter um *feedback* dos alunos acerca das aulas ministradas, tendo como objetivo o aprimoramento dessas aulas em uma futura ministração. Utilizando a plataforma *Google Forms* faço as seguintes perguntas elencadas no Quadro 6:

**Quadro 6** - Perguntas de *feedback* para o aprimoramento/encerramento da aula

- 1- O que mais gostou nas aulas ministradas?
- 2- O que não gostou nas aulas ministradas?
- 3- Assinale a alternativa correspondente a pergunta a seguir:  
Em sua percepção, o aprimoramento de conhecimento da Língua Inglesa foi:  
A) Ótimo  
B) Normal  
C) Ruim  
D) Péssimo
- 4- Quais sugestões você daria para o aprimoramento das aulas posteriores?

Após o *feedback* dado pela turma, ocorre a conclusão da aula e conseqüentemente da sequência didática. Sendo assim, incremento a possibilidade de promover o pensamento crítico acerca das memórias afetivas sob olhar do conceito dos multiletramentos, isto é, os gêneros trabalhados em aula que abarcam elementos visuais, verbais, sonoros, (além do trabalho com o contexto digital do qual tais gêneros advêm) para realização da aula, utilizando recursos como *Zoom*, *Padlet*, música e o gênero *podcast*. Utilizo também a teoria das Múltiplas Inteligências, conectada não só a música, mas também as atividades propostas, como Inteligência Musical, Linguística, Intrapessoal, trabalhando os sentidos através das linguagens apresentadas dentro a perspectiva dos multiletramentos, a fim de proporcionar ao estudante inúmeras formas de aprendizado da língua, não apenas pela linguagem verbal, mas a sonora, a visual, além de fomentar o pensamento crítico a partir de práticas sociais advindas de contexto digitais que permeiam a sociedade na qual tais estudantes se inserem.

#### 4. Considerações Finais

A partir do que foi apresentado com o trabalho do clipe e *podcast*, e a partir das bases que fundamentam essa proposta, pude compreender que é possível trabalhar com a teoria das Múltiplas Inteligências, instigando os alunos a reconhecerem as multissemioses advindas do clipe/música/letra, como visto na primeira aula da sequência didática. Além disso, pude apresentar um modo de promover o trabalho a partir de práticas sociais que possibilitem o aluno a refletir acerca de suas memórias afetivas, como visto no segundo momento da SD.

Entendo que geralmente as propostas de Sequência Didática enfoquem apenas em um gênero discursivo (motivo pelo qual divido aqui em duas aulas e SDs distintas) e dentro da atual proposta, utilizo mais de um gênero, sendo eles os comentários presentes em redes sociais, tais como o *Instagram* e o *Youtube*, além do gênero *podcast*. Reitero que o trabalho com a relação imbricada entre letra, música e clipe na primeira parte potencializa o trabalho com o gênero *podcast*, permitindo aos alunos estabelecer uma relação sequencial com as atividades elaboradas. Busco ainda, por meio dos gêneros aqui abordados, elaborar uma proposta de ensino que contemple práticas sociais que estão inclusas dentro da sociedade contemporânea mediada por tecnologias digitais.

Outrossim, é possível compreender que, em redes sociais como o *Instagram*, circulam trechos ou até mesmo clipes de musicais, e assim, mais uma vez retomo a relevância do contexto social que permeia tais práticas sociais, possibilitando aos alunos reagir e interagir através desses discursos trabalhados nas propostas de SDs aqui apresentadas.

As atividades que foram propostas, também estão pensadas para abarcar os conceitos advindos da teoria das Múltiplas Inteligências, propondo um trabalho que viabilize uma abordagem com as Inteligências Interpessoal, Intrapessoal, Musical e até Corporal-Cinestésica possibilitando os alunos a trabalharem em grupo e também individualmente, além de incluir alunos especiais no contexto da aula, dando possibilidade a eles se comunicarem através das linguagem de sinais e assim estarem inseridos dentro das atividades propostas.

Por falar em inclusão social, o trabalho que proponho nos possibilita incluir alunos especiais nas aulas de Língua Inglesa, para que não se sintam excluídos fazendo atividades fora à parte, como visto em alguns estágios no qual presenciei. Por trabalhar a teoria das Múltiplas Inteligências, possibilitando também uma abordagem vinculada a pedagogia dos multiletramentos, em especial as multimesioses, o professor possibilita aos alunos, na primeira aula "Meu Passado Me Contempla", poder construir o sentido advindos do clipe/música/letra.

Também na aula "Compreendendo o Meu Passado", os alunos portadores de necessidades especiais, através de recursos tecnológicos escolhidos por eles, podem iniciar o processo de gravação do vídeo utilizando os slides para a realização do videocast (FREIRE 2011). Durante o processo de gravação, eles podem começar seus diálogos em linguagem de sinais, em Língua Inglesa. Caso não conheçam a linguagem de sinais em Língua Inglesa, ASL (*American Sign Language*), eles podem utilizar apenas a linguagem de sinais Brasileira. Após finalizar cada fala, os alunos podem mostrar seus diálogos em inglês referente ao que foi relatado via linguagem de sinais. Caso o professor tenha conhecimento na Linguagem de Sinais ASL, o professor pode ensinar termos para suas produções, além de sugerir a eles a produzirem seus diálogos nos slides ou na folha de papel A4 para a interação com a turma.

Se os alunos escolherem a segunda opção, e apresentarem no dia da aula, o professor pode excluir todo o processo de gravação, mantendo apenas as outras orientações supracitadas. Há a possibilidade dessa prática pedagógica também estar sob olhar da teoria das múltiplas inteligências, voltada a um trabalho para o desenvolvimento da Inteligência corporal-cinestésica dos alunos, pela possibilidade de ao ligar a câmera, os gestos e expressões faciais tanto do professor como do aluno estejam inseridas no contexto da aula.

## Referências

ALMEIDA, L. S; FERRANDO, M.; FERREIRA, A. I.; PRIETO, M. D.; FERNÁNDEZ, M. C.; SAINZ, M. 2009. *Inteligências múltiplas de Gardner: É possível pensar a inteligência sem um factor g?* *Psychologica*, v.50. Disponível em: [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_50\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8606_50_3). Acesso em: 05 maio 2023, p. 41-55.

ARMSTRONG, T. 1995. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. 2ª ed., Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 14-17.

BARBOSA, V; ARAÚJO, A; ARAGÃO, C. 2016. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. Minas Gerais: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. p. 625.

BRENNAND, E. G. G. e VASCONCELOS, G. C. 2005. O Conceito de potencial múltiplo da inteligência de Howard Gardner para pensar dispositivos pedagógicos multimidiáticos. **Ciências & Cognição**; Ano 02, Vol. 05,. Disponível em: [www.cienciasecognacao.org](http://www.cienciasecognacao.org). Acesso em 04 set. 2022, p.19-35.

BRONCKART, Jean-Paul. 2003. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. São Paulo: Educ. P.103.

CAMPBELL, L; CAMPBELL, B; DICKINSON, D. 2000. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 132.

CAVALCANTI, RIBEIRO, BARRO. 2018. Planejamento de uma sequência didática sobre Energia Elétrica na Perspectiva CTS. **Ciência & Educação**. Bauru/SP. p. 864.

CLIPS. Z. S. S. **Nickelback Tells The Story Behind "Photograph"**. 1 Vídeo. (2:29 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mgfCuP8sOWA>. Acesso em 04 jan. 2023.

COPE, B.; KALANTZIS, M. 1999. **Multiliteracies: The Beginnings Of An Idea**, 1st Edition, London, Routledge., p. 01-04.

CORDEIRO, K. M. A. 2020. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. Faculdades IDAAM, Manaus/ AM. p. 4-7.

- DAVIS, K.; CHRISTODOULOU, J.; SEIDER, S.; GARDNER, H. 2017. The theory of multiple intelligences. In R.J. Sternberg; S.B. Kaufman (Eds.), **Cambridge Handbook of Intelligence**. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press. p. 485-503.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane R.; e Gláís S. C. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 97-99.
- FREIRE, E. P. 2011. O podcast como ferramenta de educação inclusiva para deficientes visuais e auditivos. **Rev. Educ Espec. Santa Maria**, v. 24, n. 40. Disponível em: <http://ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 13 abril 2023, p. 195-206.
- FREIRE, P. 1997. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra., p. 124.
- FREIRE, P. 2003. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, p. 124.
- GAMES, L. C. 2021. **A ascensão do gênero podcast na era digital** - um debate acerca da podosfera no Brasil e no mundo. UNISAGRADO - Bauru – SP, p. 30-32.
- GARDNER, H. 2001. **Inteligência: um conceito reformulado**. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, p. 44-47.
- Gardner, H. 1983. **Frames of mind: The theory of multiple intelligences**. New York: Basic Books. p. 03-33.
- GENESA, F., UCHÔA, R. , PROENÇA, A. 2012. Inovação Tecnológica na Cadeia Produtiva da Música no Século XXI. **Sistemas & Gestão**. Rio de Janeiro, p.173-182.
- GORTER, D. 2013. Linguistic Landscapes in a Multilingual World. England. **Annual Review of Applied Linguistics**, p. 190-194.
- KATO, M. 1986. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática., p.07.
- KLEIMAN, A. & SIGNORINI, I. 1995. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 01-07.
- KLEIMAN, A. B. 2008. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, p. 17.
- KLEIMAN, A. B. 2005. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, p. 60.
- LOUREIRO, A. M. A. 2003. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, p. 36.
- MENDES, E. S. S. 2020. **Multiletramentos no Ensino de Língua Inglesa: Uma Intervenção Pedagógica na Escola Pública de Ensino Médio – Mossoró, RN**, p. 17-22.
- NICKELBACK. **Photograph**. 1 vídeo (4:21min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BB0DU4DoPP4>. Acesso em: 04 jan. 2023.
- OKAIGUSIKU, GRANDE, VILAÇO. 2018. Planejamento de Aulas Para Contextos Diversos. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 9, n. 3, p. 299.
- ORMEZZANO, G. 2011. A linguagem visual na educação especial. **Revista Educação Especial**, p 3.
- PAIVA, V. L. M. O. 2019. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralín**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 2-26.
- ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's**. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de letras. 2000, p. 269.
- ROJO, R. Entrevista: 2009. Multiletramentos, Multilinguagens, Novas Aprendizagens. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em: **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6 especial - Escrita discente, p. 11-20.

SABINO, M. A; ROQUE, A.S.S. 2006. A Teoria das Inteligências Múltiplas e Sua Contribuição Para o Ensino de Língua Italiana no Contexto de uma Escola Pública. **Revista Eletrônica dos Núcleos de Ensino da UNESP**, São Paulo. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo3/ateoriadasinteligencias.pdf>. Acesso em 03 abril 2023, p. 410-429.

SANTOS, R. R. P. 2013. O Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: Reflexões Sobre a Prática do Professor em Formação Continuada. **The specialist**, vol 34. Maceió. 2013, p. 04-08.

SOARES, M. 2004. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, p. 287.

SOARES, M. 1998. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, p. 03-10.

TFOUNI, L.V. 1988. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, p. 87-96.

TFOUNI, L.V. 1995. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, p. 20-24.

THE NEW LONDON GROUP. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-93.