

(Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos

Critically (re)interpreting and implementing the pedagogy of multiliteracies

Rogério Tilio  
rogeriotilio@letras.ufrj.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Resumo

Várias são as contribuições que podemos depreender do manifesto A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures, publicado pelo Grupo de Nova Londres em 1996, dentre as quais se destacam a noção de multiletramentos; a ideia da criação de condições de aprendizagem que levem os aprendizes a terem uma participação social ativa; a necessidade de educar para três esferas da vida: a vida pública, a vida privada e a vida produtiva; o conceito de projetos de significados (designs); o reconhecimento de elementos de significação que extrapolam significados linguísticos; e a proposta de pedagogia dos multiletramentos. Este ensaio se propõe a discutir uma possível (re) interpretação da Pedagogia dos Multiletramentos, pensando em sua implementação e possíveis implicações, (re)pensando não apenas sobre sua proposta, mas também refletindo sobre sua implementação na preparação de currículos, materiais didáticos e planos de aula para o ensino de línguas. A discussão aqui conduzida já serviu de embasamento teórico para duas coleções didáticas para o ensino de inglês (TILIO, 2015, 2016), tendo sido a segunda aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018.

Palavras-chave

Pedagogia dos Multiletramentos. Letramento sociointeracional crítico. Ensino de línguas. Material didático.

Abstract

There are several contributions that we can deduce from the manifesto A Pedagogy of Multiliteracies: projecting social futures, published by the New London Group in 1996, among which the following stand out: the notion of multiliteracies; the idea of the creation of learning conditions that lead learners to have an active social participation; the need to educate for three spheres of life: public life, private life, and productive life; the concept of meaning projects (designs); the recognition of elements of meaning that go beyond linguistic meanings; and the pedagogy of multiliteracies proposal. This paper aims to discuss a possible (re)interpretation of the pedagogy of multiliteracies, thinking about its possible implementation, (re)thinking not only about its proposal, but also reflecting on its implementation in the preparation of curricula, teaching materials and course plans for language teaching. The discussion conducted served as theoretical foundation for the production of two English language teaching coursebook series (TILIO, 2015, 2016), the second having been approved by the 2018 National Textbook Program (PNLD).

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 20/05/2021

Aprovação do trabalho: 14/06/2021

Publicação do trabalho: 28/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5569

COMO CITAR

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

Keywords

Pedagogy of multiliteracies. Critical sociointeractional literacy. Language teaching. Teaching materials.

Introdução

Várias são as contribuições que podemos depreender do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, publicado pelo Grupo de Nova Londres em 1996. Dentre elas, destaco

(1) a própria noção de multiletramentos, que entende o conceito de letramento como inerentemente plural, reconhecendo ainda a multiplicidade social de discursos, tanto pelo viés da multiculturalidade (diversidade de contextos culturais e linguísticos) quanto da multimodalidade (diversidade de modos de significação);

(2) a ideia de uma pedagogia de letramento que possa criar condições de aprendizagem que levem os aprendizes a terem, de fato, uma participação social ativa;

(3) o entendimento da necessidade de educar para três esferas da vida: a vida pública (cidadania), a vida privada (o mundo da vida¹), e a vida produtiva² (o mundo do trabalho), dando conta de seus fluxos contemporâneos e das necessidades futuras que (se) impõem;

(4) o conceito de projetos de significados (na medida em que o significado nunca está pronto; a construção de significados possui um caráter ativo e dinâmico e se dá por meio da linguagem na produção e consumo de textos) a partir do esquema significados disponíveis > (res)significações > novas significações;

(5) o reconhecimento de elementos de significação que extrapolam significados linguísticos e incluem significados visuais, sonoros, gestuais, espaciais e multimodais, e seu potencial de hibridização; e

(6) a própria proposta de pedagogia dos multiletramentos, entendida como

uma integração complexa de quatro fatores: o mundo das experiências e significados dos alunos (*prática situada/situated practice*); a construção de significados por parte dos alunos (*instrução/overt instruction*); a relação dos significados aos seus contextos e finalidades sociais (*postura crítica/critical framing*) e a recriação de significados em novos contextos (*prática transformadora/transformed practice*) (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 83)³

1 Ou a vida genérica, nas palavras de Marx (1844).

2 Também nas palavras de Marx (1844).

3 Todas as traduções são de minha autoria. Minha opção por traduções não literais (e diferentes de algumas já feitas para a língua portuguesa) para os fatores será explicada adiante.

Este ensaio se propõe a discutir uma possível (re)interpretação da Pedagogia dos Multiletramentos, pensando em sua implementação e possíveis implicações, (re)pensando não apenas sobre sua proposta, mas também refletindo sobre sua implementação na preparação de currículos, materiais didáticos e planos de aula para o ensino de línguas. A discussão aqui conduzida já serviu de embasamento teórico para duas coleções didáticas para o ensino de inglês (TILIO, 2015, 2016), tendo sido a segunda aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴ de 2018.

1 A Pedagogia dos Multiletramentos: um possível olhar

A Pedagogia dos Multiletramentos, conforme proposta pelo Grupo de Nova Londres, pode ser de grande valor para a construção de unidades curriculares e/ou didáticas, pois aquilo que chama de quatro fatores integrados de uma pedagogia do letramento pode ajudar elaboradores de currículos e materiais didáticos a operacionalizarem propostas didáticas. Meu objetivo é discutir como cada um desses fatores pode ser materializado pedagogicamente.

Começo por uma questão terminológica. Os quatro fatores (*factors*) mencionados no manifesto vem sendo referenciados e/ou traduzidos como momentos (KERN, 2012), movimentos (ROJO, 2012; TILIO; SCHLUDE, 2020), etapas (BARBOSA-SILVA, 2016) – talvez pelo estranhamento causado pelo termo “fatores”. No entanto, qualquer um desses termos causa o mesmo incômodo: a ideia de serem independentes. Mesmo com a redação do manifesto colocando explicitamente que tais fatores estão integrados de forma complexa, o incômodo persiste – talvez pela própria divisão proposta, mesmo que bem intencionada, e pela representação gráfica apresentada, que separa claramente os quatro fatores (conforme mostra a Figura 1). Tal divisão, reforçada pela representação gráfica, acaba por vezes dando a ideia de linearidade – embora, insisto, não haja menção à linearidade no texto do manifesto. Contudo, muitas vezes, as interpretações ganham força e se propagam apesar do texto original.

4 Para maiores informações sobre o PNLD, ver <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> e <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>.

Figura 1 – Os quatro fatores integrantes da Pedagogia dos Multiletramentos

<i>Situated Practice:</i>	Immersion in experience and the utilization of available discourses, including those from the students' lifeworlds and simulations of the relationships to be found in workplaces and public spaces.
<i>Overt Instruction:</i>	Systematic, analytic, and conscious understanding. In the case of multiliteracies, this requires the introduction of explicit metalanguages, which describe and interpret the Design elements of different modes of meaning.
<i>Critical Framing:</i>	Interpreting the social and cultural context of particular Designs of meaning. This involves the students' standing back from what they are studying and viewing it critically in relation to its context.
<i>Transformed Practice:</i>	Transfer in meaning-making practice, which puts the transformed meaning to work in other contexts or cultural sites.

Fonte: The New London Group, 1996, p. 88.

Na minha interpretação, penso a Pedagogia dos Multiletramentos a partir de dois pontos apenas: o de partida (*prática situada/situated practice*) e o de chegada (*prática transformadora/transformed practice*). Entendo os outros dois pontos (*instrução/overt instruction* e *postura crítica/critical framing*) como inerentes à proposta e, portanto, permeando toda a prática pedagógica, de forma que não se faz necessário marcar sua presença (uma vez que deveriam ser onipresentes).

Assim, o ponto de partida para a produção de uma unidade curricular e/ou didática é a *prática situada (situated practice)*. Estabelecer uma prática situada significa criar condições para que os alunos sejam situados (como se estivessem “imersos”) em práticas sociais que lhes sejam familiares e/ou que lhes pareçam relevantes. A construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas. Partir de uma prática situada significa retomar conhecimentos que os alunos já têm (experienciar o conhecido) ou simular práticas que permitam aos alunos entender melhor o conhecimento sendo construído (experienciar o novo) (KALANTZIS; COPE, 2012). Não se trata de simulações como os tradicionais *roleplays*, típicos do ensino comunicativo, mas da retomada e/ou caracterização de contextos socioculturais específicos, familiares e/ou relevantes para os aprendizes, que possibilitem tornar a aprendizagem significativa. De toda forma, a prática situada é a instância na qual professores buscam compreender melhor as realidades de seus alunos, pensando sobre as práticas e os gêneros que atravessam seus cotidianos, para retomá-las e/ou adaptá-las para o

contexto do que se pretende ensinar.

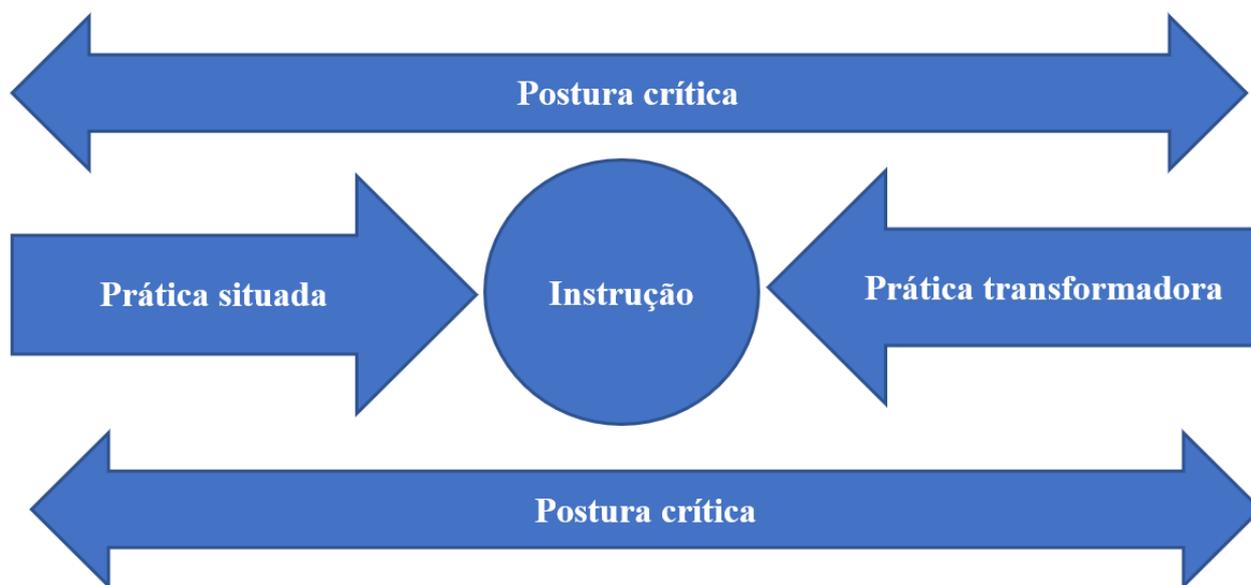
O ponto de chegada (entendido não como o produto final, mas como uma das metas a serem atingidas) é a *prática transformadora* (*transformed practice*). Segundo o Grupo de Nova Londres, espera-se se que os alunos se tornem capazes de produzir novos conhecimentos e sentidos a partir de suas práticas e contextos situados, que passam a ser transformados pelos próprios aprendizes por meio do processo pedagógico. Minha opção por traduzir *transformed practice* como *prática transformadora* (no lugar da literal *prática transformada*, já existente na língua portuguesa) se explica pelo meu entendimento de que a palavra *transformadora* valoriza mais a agência dos aprendizes, ressaltando a ideia de participação mais ativa desses aprendizes na construção do conhecimento e na transformação social. Além de terem suas práticas transformadas por meio do processo pedagógico, espera-se que esses aprendizes também sejam capazes de continuamente (re)transformá-las. A palavra *transformada* pode levar a uma interpretação de que a prática já transformada está acabada, de maneira que a opção por *transformadora* adiciona um caráter mais dinâmico e agente ao processo de construção (contínua) do conhecimento. Como já apontado anteriormente, esse ponto de chegada não é um destino final, mas uma meta (de várias) a ser atingida. E esse ponto de chegada (prática transformadora) poderá vir a se tornar ponto de partida (prática situada) para novos momentos de aprendizagem.

Entre a prática situada e a prática transformadora ocorre o cerne da prática pedagógica: a instrução. Ainda no âmbito terminológico, optei por uma tradução menos literal: chamo apenas de *instrução* aquilo que os autores do manifesto cunharam como *overt instruction*. Meu receio é que falar em instrução aberta possa levar ao entendimento equivocado de uma instrução centrada no professor e com excesso de prescrição. Entendo que a instrução na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos seja concebida de forma indutiva, quando o aprendiz é induzido a construir conhecimentos, mas o qualificador “aberta” poderia induzir a uma referência a instrução dedutiva, na qual o aprendiz recebe o conhecimento pronto e o aplica. Especificamente, segundo o manifesto, na instrução, há a construção de uma metalinguagem crítica com o intuito de fomentar uma análise mais criteriosa dos objetos ensinados. O objetivo da instrução é promover um entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos por meio da descrição e interpretação de diferentes modos de significação, investindo notadamente na análise e exploração de gêneros e práticas discursivas.

Como já dito anteriormente, não há um momento específico para a instrução; ela se dá ao longo da unidade curricular e/ou didática, conforme se faça necessário de acordo com os objetivos desta, no intuito de transformar a prática situada em prática transformadora.

Todo o processo deve ser necessariamente permeado por uma *postura crítica* (*critical framework*). Mais uma vez, a tradução literal seria *enquadramento crítico* (também já presente em traduções para a língua portuguesa), mas optei por *postura* por considerar que esta última traga uma ideia mais dinâmica do que *enquadramento* (pelo menos na língua portuguesa), remetendo à ideia de uma fotografia estática. Embora a sociolinguística interacional trabalhe com a ideia de enquadres dinâmicos, não é incomum no ensino de línguas a criação de um momento à parte para o trabalho crítico (uma atividade, um *box* em um livro didático etc.). Contudo, alinhado com os ideais presentes no manifesto, o componente crítico deve ser inerente e permear toda a prática pedagógica e não como momentos pontuais. Ademais, a criticidade não é *dada* ao aluno para que ele a consuma, mas precisa partir dele, caracterizando uma *postura* que o aluno precisa adotar ao longo de todo o processo pedagógico, e não apenas quando for requisitado. Com uma postura crítica, espera-se que os alunos possam ter domínio crescente sobre suas práticas, trazidas para o contexto pedagógico na prática situada em direção a construção de práticas transformadoras. Além disso, almeja-se que tenham controle e compreensão conscientes não apenas em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e valores centrados em sistemas particulares de conhecimento e de práticas sociais (THE NEW LONDON GROUP, 1996), mas também em relação ao seu próprio processo de aprendizagem (instrução consciente).

Na tentativa de ilustrar a forma como entendo a Pedagogia dos Multiletramentos, proponho a ilustração apresentada na Figura 2, que procura demonstrar uma relação retroalimentada entre prática situada e prática transformadora, permeada pela instrução e por uma postura crítica constante e incessante.

Figura 2 – Representação gráfica da pedagogia dos multiletramentos

Fonte: Elaborada pelo autor.

2 A construção de unidades curriculares e/ou didáticas para o ensino de línguas a partir da Pedagogia dos Multiletramentos

A seguir, apresento uma proposta de como a Pedagogia dos Multiletramentos pode vir a operacionalizar a construção de unidades de ensino de línguas, sejam elas unidades curriculares (partes de uma proposta curricular), unidades didáticas (materiais didáticos) ou planos de aula. A proposta aqui apresentada já embasou duas obras didáticas para o ensino de inglês (TÍLIO, 2015, 2016), tendo sido a segunda aprovada pelo PNLD 2018. Chamei a proposta em questão de *pedagogia de letramento sociointeracional crítico*, conforme discuto a seguir.

Condizente com a proposta de letramento sociointeracional crítico em pauta, tanto a linguagem quanto a aprendizagem são construídas nas interações sociais. Sendo assim, as formas de linguagem são categorizadas segundo convenções históricas e sociais estabelecidas para determinadas interações. A linguagem serve às interações sociais, pois não se interage sem linguagem. Da mesma forma que não há interação sem linguagem nem linguagem sem interação, não há aprendizagem sem a necessidade de os alunos interagirem socialmente.

Dentro de uma perspectiva sociossemiótica, a proposta aborda o conceito de multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012), segundo o qual a linguagem é multimodal, expressa por modos de significação múltiplos e diversos (escritos, orais, visuais, sinestésicos etc.), e multicultural, variando de acordo com diferentes contextos culturais. O conhecimento de uma língua extrapola as habilidades, muitas vezes mecanicistas, de ler, escrever, falar e escutar. O conhecimento da língua envolve capacidades de letramentos, entendidos como modos culturais de construir significados: ver, descrever, explicar, entender e pensar (THE NEW LONDON GROUP, 1996). Dentre esses letramentos, podem-se destacar os seguintes: linguístico, visual, sonoro, não verbal, digital, multimodal, multicultural e crítico. Tais letramentos não são isolados e com fronteiras claras, perpassando uns aos outros no discurso. Uma abordagem sociointeracional de ensino de língua estrangeira deve procurar não apenas dar conta dos multiletramentos, como também assegurar a onipresença de(s) letramento(s) crítico(s) ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Compatível com uma teoria sociossemiótica de linguagem e sociointeracional de aprendizagem, na medida em que trata o ensino como uma prática sociocultural, por meio da oportunização de situações de interação com o outro e com o meio (VIGOTSKI, 1978 [1998]), o letramento crítico possibilita o questionamento e a resignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas. Em um “trabalho [...] que visa a um letramento crítico, ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

O enfoque no letramento crítico não despreza outros trabalhos, com habilidades linguísticas e léxico-gramaticais, por exemplo, mas o estende à interpretação e à transposição social, de forma a tornar a experiência de aprendizagem realmente uma prática social. O trabalho dentro de uma perspectiva de letramento crítico “recontextualiza a aprendizagem no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 117).

Uma teoria de letramento crítico procura conscientizar os/as alunos/as a assumir uma postura crítica perante a aprendizagem, entendendo que o conhecimento é ideológico, jamais natural ou neutro, e que a realidade e o significado não são dados de forma definitiva e única: são múltiplos, (re)construídos e (re)negociados com base em regras discursivas e práticas sociais imersas em relações

de poder (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Considerando-se os pressupostos sociointeracionais e os próprios conceitos de prática situada e prática transformadora, o ensino só faz sentido com a utilização de textos e atividades autênticos, capazes de despertar nos aprendizes a autenticidade das interações sociais com e por meio do uso da linguagem ensinada. É importante diferenciar, dessa forma, *autenticidade* de *genuinidade* (WIDDOWSON, 1990). Enquanto algo genuíno é algo retirado *ipsis litteris* de algum contexto real de uso da língua, o material autêntico é aquele capaz de provocar no interlocutor uma reação autêntica (por parecer genuíno ao aluno), ou seja, uma reação esperada para aquele tipo de material. Se a responsividade ao material que serviu de insumo para a aprendizagem é autêntica, isto é, similar à responsividade à prática discursiva que o material emula, não importa se o material não for genuíno – até porque a genuinidade do material por si só não garante uma responsividade autêntica se tal material não permeia as práticas sociais e discursivas das quais os alunos participam. Ademais, ao ser transposto para a sala de aula, o texto sai do seu contexto original de circulação, passando a ter fins didáticos. A dicotomia que se coloca não é entre genuinidade e autenticidade, mas entre autenticidade e artificialidade (esta última quando o material se mostra claramente não genuíno).

Tal proposta pode se materializar por meio da Pedagogia dos Multiletramentos. Nesse sentido, as unidades são construídas a partir de eixos temáticos relevantes aos/às alunos/as contemporâneos/as, o que os motiva a se engajar discursivamente em interações sociais que contribuem para a construção do conhecimento e para sua formação cidadã. A língua(gem) não é um sistema único, estático, dado e fechado; ela é plural (abarcando as diversas semioses consideradas na teoria dos multiletramentos, sendo a língua uma dessas semioses), dinâmica e (re)(co)construída socialmente, em diálogo com seus contextos de circulação e seus/suas usuários/as, e aberta (sempre sujeita a alterações).

Dessa forma, é importante entender a organização de cada unidade curricular e/ou didática com base em uma contextualização (prática situada) temática, a partir da qual os conteúdos (instrução) são trabalhados de forma consciente, sistemática e analítica, sempre com foco nos significados produzidos e potenciais. Adota-se uma postura crítica em relação ao conhecimento, que é apropriado e ressignificado em novos contextos, reais e relevantes, de uso (prática transformadora), com vistas à transformação social.

Referências

- BALTAR, M., BEZERRA, C. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulevar e a relação BARBOSA-SILVA, T. R. Pedagogia dos Multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisa no âmbito nacional. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25319>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9). Abril de 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 14 jun. 2021.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- KERN, R. Literacy-based teaching. In: RICHARDS, J.; BURNS, A. (Eds.) **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- MARX, K. [1844] **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.
- TILIO, R. **Voices Plus**. v. 1-3. São Paulo: Richmond, 2016.
- TILIO, R. **Voices**. v. 1-4. São Paulo: Richmond, 2015.
- TILIO, R.; SCHLUDE, V. Multiletramentos críticos: revivendo a construção de sentidos à luz da concepção bakhtiniana de linguagem. **The Especialist**, v. 41, n. 5, 2020.
- VIGOTSKI, L. S. [1978] **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WIDDOWSON, H. G. **Aspects of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

Sobre o autor

Rogério Tilio - Doutor em Estudos da Linguagem. Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada (PIPGLA) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Rio de Janeiro-RJ; E-mail: rogeriotilio@letras.ufrj.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4176886574555470>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-3635-9395>