

# Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais

*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*

## Grupo Nova Londres<sup>1</sup>

Neste artigo, o Grupo Nova Londres apresenta uma visão teórica geral das conexões entre o ambiente de mudança social que alunos e professores enfrentam e uma nova abordagem da pedagogia do letramento, que eles chamam de pedagogia dos “multiletramentos”. Os autores argumentam que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão muito mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua. Os multiletramentos, de acordo com os autores, superam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa socieda-


<sup>1</sup> Esta discussão sobre o futuro da pedagogia do letramento é feita em coautoria por Courtney Cazden, Harvard University, Graduate School of Education, EUA; Bill Cope, National Languages and Literacy Institute of Australia, Centre for Workplace Communication and Culture, University of Technology, Sydney, e James Cook University of North Queensland, Austrália; Norman Fairclough, Centre for Language in Social Life, Lancaster University, Reino Unido; Jim Gee, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, EUA; Mary Kalantzis, Institute of Interdisciplinary Studies, James Cook University of North Queensland, Austrália; Gunther Kress, Institute of Education, University of London, Reino Unido; Allan Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Austrália; Carmen Luke, Graduate School of Education, University of Queensland, Austrália; Sarah Michaels, Hiatt Center for Urban Education, Clark University, EUA; Martin Nakata, School of Education, James Cook University of North Queensland, Austrália.

### FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 08/03/2021



Aprovação do trabalho: 07/04/2021



Publicação do trabalho: 28/06/2021

 10.46230/2674-8266-13-5578

Tradução do original The New London Group. (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review 66 (1), pp. 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v-22j160u>. Copyright (c) 1996. President and Fellows of Harvard College. Translated and published with permission.

### TRADUÇÃO DE

**Deise Nancy de Moraes**    
Universidade Estadual de Campinas

**Gabriela Claudino Grande**    
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti**    
Instituto Santista de Formação Especializada

**Roziane Keila Grando**    
Universidade Estadual do Centro-Oeste

### COMO CITAR

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

Distribuído sob



Verificado com

**Plagius**  
Detector de Plágio

de é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos. Os autores afirmam que o uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores.

Se fosse possível definir, de forma geral, a missão da educação, poder-se-ia dizer que seu propósito fundamental é o de garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica. Espera-se que a pedagogia dos letramentos desempenhe um papel particularmente importante no cumprimento dessa missão. A pedagogia é uma relação de ensino-aprendizado que cria o potencial para a construção de condições de aprendizagem que conduzam a uma participação social plena e equitativa. Nesse sentido, a pedagogia do letramento tem significado, tradicionalmente, o ensino e a aprendizagem formais da leitura e da escrita, considerando a padronização da língua nacional. Em outras palavras, tem sido um projeto cuidadosamente restrito a modos de uso da língua formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras.

Neste artigo, procuramos ampliar essa compreensão do letramento e do ensino-aprendizado do letramento para incluir a negociação de uma multiplicidade de discursos. Procuramos destacar dois aspectos principais dessa multiplicidade. Em primeiro lugar, queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumentamos que a pedagogia do letramento deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e de multimídia. Na verdade, esse segundo ponto está intimamente relacionado ao primeiro: a proliferação de canais de comunicação e de mídia apoia e amplia a diversidade cultural e multicultural. Desse modo, nosso olhar se volta para o objetivo de criar as condições de aprendizagem para a plena participação social, e a questão das diferenças assume uma importância crítica. Como podemos garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero não sejam barreiras para o sucesso educacional? E quais são as implicações dessas diferenças para a pedagogia do letramento?

A questão das diferenças tornou-se uma pauta principal, e devemos agora abordá-la como educadores. E, embora inúmeras teorias e práticas tenham

sido desenvolvidas como respostas possíveis a essas questões, no momento, parece haver uma ansiedade particular sobre como proceder. O que é educação apropriada para mulheres, para povos indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padronizados? O que é apropriado para todos no contexto dos fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conexão global? Enquanto os educadores tentam abordar o contexto da diversidade cultural e linguística por meio da pedagogia do letramento, ouvimos afirmações estridentes e contra-afirmações sobre o politicamente correto, o cânone literário, a gramática e o retorno a fundamentos básicos de alfabetização (*back-to-basics*).

A sensação predominante de ansiedade é alimentada, em parte, pela sensação de que, apesar da boa vontade por parte dos educadores, apesar da experiência profissional e apesar das grandes quantias de dinheiro destinadas ao desenvolvimento de novas abordagens, ainda existem grandes desigualdades de oportunidades de vida – desigualdades essas que parecem estar se ampliando ainda mais. Ao mesmo tempo, mudanças radicais estão ocorrendo na natureza da vida pública, comunitária e econômica. Um forte senso de cidadania parece estar dando lugar à fragmentação local, e as comunidades estão se dividindo em grupos cada vez mais diversos e multiculturalmente definidos. A mudança na forma tecnológica e organizacional da vida profissional permite que alguns tenham acesso a estilos de vida de riqueza sem precedentes, enquanto excluem outros de maneiras cada vez mais relacionadas aos resultados da educação. Pode ser que tenhamos de repensar o que estamos ensinando e, em particular, que tenhamos de pensar sobre quais novas necessidades de aprendizagem a pedagogia do letramento deve abordar neste momento.

Os dez autores deste texto são educadores que se reuniram durante uma semana, em setembro de 1994, em Nova Londres (New Hampshire, nos Estados Unidos) para discutir o estado da pedagogia do letramento. Os membros desse grupo trabalharam juntos, ou fazendo referência aos trabalhos uns dos outros, durante vários anos. As principais áreas de preocupação comum ou complementar desses pesquisadores incluíam a tensão pedagógica entre imersão e modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos modos e as novas tecnologias de comunicação emergentes; e as alterações das práticas textuais situadas em locais de trabalho reestruturados. Quando se reuniram, em 1994, o propósito era consolidar e ampliar essas relações de modo a abordar a questão mais ampla das finalidades da educação e, nesse contexto, a questão específica da pedagogia do letramento. A intenção era reunir ideias

de vários e diferentes domínios e de vários países de língua inglesa, e a principal preocupação era a questão das oportunidades de vida no que se refere à ordem moral e cultural mais ampla da pedagogia do letramento.

Sendo dez pessoas distintas, os autores trouxeram para a discussão uma grande variedade de experiências nacionais, de vida e profissionais. Courtney Cazden, dos Estados Unidos, passou uma longa e altamente influente carreira trabalhando no discurso em sala de aula, no aprendizado de línguas em contextos multilíngues e, mais recentemente, na pedagogia do letramento. Bill Cope, da Austrália, escreveu currículos que abordam a diversidade cultural nas escolas e pesquisou a pedagogia do letramento, as culturas e os discursos em mudança nos locais de trabalho. Da Grã-Bretanha, Norman Fairclough é um teórico da linguagem e do significado social, e está particularmente interessado na mudança linguística e discursiva como parte da mudança social e cultural. James Gee, dos Estados Unidos, é um importante pesquisador e teórico da linguagem e da mente, interessado em demandas de linguagem e de aprendizagem nos mais recentes locais de trabalho, denominados *capitalistas rápidos*. Mary Kalantzis, australiana, está envolvida em projetos curriculares experimentais de educação social e letramento, e está particularmente interessada em educação para a cidadania. Gunther Kress, da Grã-Bretanha, é mais conhecido por seu trabalho sobre linguagem e aprendizagem, semiótica, alfabetização visual e letramentos multimodais, que são cada vez mais importantes para todas as comunicações, especialmente para os meios de comunicação de massa. Allan Luke, da Austrália, é um pesquisador e teórico do letramento crítico, e aplicou a análise sociológica ao ensino da leitura e da escrita. Carmen Luke, também da Austrália, escreveu extensivamente sobre pedagogia feminista. Sarah Michaels, dos Estados Unidos, tem vasta experiência no desenvolvimento e na pesquisa de programas de aprendizagem em sala de aula em ambientes urbanos. Martin Nakata, australiano, pesquisou e escreveu sobre a questão do letramento em comunidades indígenas.

As diferenças em relação às experiências nacionais e à ênfase teórica e política criaram o contexto para o encontro do grupo. Por exemplo, era preciso debater longamente a importância da imersão e do ensino explícito, os diferentes interesses especializados nas áreas de multimídia, os letramentos em ambientes de trabalho e a diversidade cultural e linguística da sociedade. Além disso, interessava discutir, também, até que ponto devemos nos comprometer com as expectativas de aprendizagem e o *ethos* de novas formas de organização dos locais de trabalho. Engajamo-nos nas discussões com base em um compromisso genuíno com a resolução colaborativa de problemas, reunindo uma equipe com

diferentes saberes, experiências e posicionamentos, a fim de otimizar a possibilidade de enfrentar, com eficácia, a complexa realidade das escolas.

Conscientes de nossas diferenças, compartilhamos a preocupação de que nossa discussão pudesse não ser produtiva, mas foi: por causa de nossas diferenças, combinadas com nosso senso comum de desconforto, fomos capazes de concordar sobre o problema fundamental, isto é, de que as disparidades nos resultados educacionais não pareciam estar melhorando. Concordamos que deveríamos voltar à questão ampla dos resultados sociais da aprendizagem de línguas e que deveríamos, com base nisso, repensar as premissas fundamentais da pedagogia do letramento, a fim de influenciar práticas que possam garantir aos alunos as habilidades e os conhecimentos de que precisam para alcançar suas aspirações. Concordamos que, em cada um dos países de língua inglesa de onde viemos, o que os alunos precisavam aprender estava mudando, e o principal elemento dessa mudança era o fato de que não havia mais uma língua canônica, singular, que pudesse ou devesse ser ensinada. As diferenças culturais e os meios de comunicação em rápida mudança significavam que a própria natureza do tema - a pedagogia do letramento - estava mudando radicalmente. Este artigo é um resumo de nossas discussões.

A estrutura deste artigo evoluiu das discussões do Grupo Nova Londres. Começamos as discussões com uma agenda previamente combinada, que consistia em um quadro esquemático de questões-chave sobre as formas e o conteúdo da pedagogia do letramento. Ao longo de nossa reunião, trabalhamos essa agenda três vezes, destacando pontos difíceis, elaborando o argumento e adaptando a estrutura esquemática que havia sido proposta originalmente. Um membro da equipe digitou pontos-chave, que foram projetados em uma tela, para que pudéssemos discutir a formulação de um argumento comum. Ao final da reunião, desenvolvemos o esboço final de um argumento que, posteriormente, se tornaria este artigo. Os vários membros do grupo voltaram aos seus respectivos países e instituições e trabalharam de forma independente nas diferentes seções; o projeto foi distribuído e modificado e, finalmente, abrimos o artigo para discussão pública em uma série de apresentações plenárias e pequenos grupos de discussão liderados pela equipe da quarta edição da *International Literacy and Education Research Network Conference*, realizada em Townsville, Austrália, em junho-julho de 1995.

Este artigo é resultado de exaustivas discussões realizadas durante um ano, mas, de forma alguma, é uma peça acabada. Nós o apresentamos aqui como um manifesto programático, como uma espécie de ponto de partida aberto e

provisório. O artigo é uma visão geral teórica do contexto social atual de aprendizagem e as consequências das mudanças sociais para o conteúdo (o “o quê”) e a forma (o “como”) da pedagogia do letramento. Esperamos que este artigo possa formar a base para um diálogo aberto com colegas educadores em todo o mundo, que possa despertar ideias para possíveis novas áreas de pesquisa e que possa ajudar a estruturar a experimentação curricular que enfrentamos em nosso ambiente educacional, que está em constante mudança.

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra essa que escolhemos para descrever dois aspectos importantes em relação à emergente ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia, e a crescente saliência da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual. O que poderíamos denominar “mero letramento” permanece centrado apenas na língua e, geralmente, em uma forma nacional e singular de língua, concebida como um sistema estável, baseado em regras, e no domínio da correspondência entre letras e sons, supondo-se que é sempre possível discernir e descrever o uso correto do sistema e de suas regras. Tal visão de linguagem se traduzirá caracteristicamente em um tipo mais ou menos autoritário de pedagogia. Uma pedagogia de multiletramentos, ao contrário, concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígene ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e mais intimamente relacionado à língua do que o “mero letramento” jamais seria capaz de permitir. Os multiletramentos também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a língua e os outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários, à medida que trabalham para alcançar seus vários objetivos culturais.

Dois argumentos principais emergiram, então, em nossas discussões. O primeiro está relacionado à crescente multiplicidade e à integração de modos significativos de construção de significado, em que o textual também está relacionado ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental e assim por diante. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica. Podemos ter motivos para duvidar das visões de ficção científica das autoestradas da informação e de um futuro iminente em que todos se-

remos compradores virtuais. No entanto, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem. Uma vez que as tecnologias de significado estão mudando tão rapidamente, não pode haver um conjunto de padrões ou de habilidades que constituam os fins do letramento, por mais que sejam ensinados.

Em segundo lugar, decidimos usar o termo “multiletramentos” como forma de focar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global. Lidar com diferenças linguísticas e culturais agora se tornou central para a pragmática de nossa vida profissional, cívica e privada. Cidadania efetiva e trabalho produtivo exigem que possamos interagir efetivamente usando vários idiomas, vários ingleses e padrões de comunicação que mais frequentemente cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais. A diversidade subcultural também se estende a uma gama cada vez maior de registros especializados e de variações situacionais na língua, sejam elas técnicas, esportivas ou relacionadas a grupos de diferentes interesses e afiliações. Quando a proximidade entre a diversidade cultural e a linguística é um dos fatos-chave do nosso tempo, a própria natureza da aprendizagem de línguas muda.

Essas são questões fundamentais sobre nosso futuro. Ao abordar essas questões, professores e alunos devem se ver como participantes ativos na mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser criadores ativos de futuros sociais. Decidimos começar a discussão com essa questão sobre o futuro social.

Consequentemente, o ponto de partida deste artigo é a mudança social – mudanças em nossas vidas profissionais, nossas vidas públicas como cidadãos e nossas vidas privadas como membros de diferentes mundos da vida da comunidade. A questão fundamental é: o que essas mudanças significam para a pedagogia do letramento? No contexto dessas mudanças, passamos a conceituar o “o quê” da pedagogia dos multiletramentos. O conceito-chave que apresentamos é o de *design*<sup>2</sup>, que designa o fato de que somos herdeiros de padrões e convenções de significados, ao mesmo tempo em que somos *designers* ativos de sig-

---

2 Nota de tradução: seguindo Pinheiro (2017), entendemos que o termo *design* comporta uma ambivalência que justifica a manutenção do termo em língua inglesa. Segundo esse autor, o termo “engloba um sentido mais restrito, isto é, uma instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como também apresenta um sentido mais amplo, que se constitui por meio de um processo de retrabalho, que leva à sua própria ressignificação/transformação”. Dada a ambivalência do termo, o autor (e nós o acompanhamos) opta por não traduzir o termo (e seus componentes básicos), “visto que a tradução poderia não contemplar ou ainda distorcer, de alguma forma, a própria ambivalência que se pretende justamente salientar” (PINHEIRO, 2017, p. 12).

nificado. E, como *designers* de significados, somos criadores de futuros sociais – futuros no local de trabalho, futuros públicos e futuros comunitários. Discutimos seis elementos de *design* no processo de construção de significado: os de significado linguístico, os de significado visual, os de significado de áudio, os de significado gestual, os de significado espacial e os padrões multimodais de significado, que relacionam os primeiros cinco modos entre si. Em sua última seção principal, este artigo traduz o “o quê” em um “como”. Quatro componentes da pedagogia são sugeridos: a Prática Situada, que se baseia na experiência de construção de significado em mundos da vida: o domínio público e os locais de trabalho; a Instrução Explícita, por meio da qual os alunos desenvolvem uma metalinguagem explícita do *design*; o Enquadramento Crítico, que interpreta o contexto social e a finalidade dos projetos de significado; e a Prática Transformada, por meio da qual os alunos, como criadores de significado, tornam-se *designers* de futuros sociais.

No Projeto Internacional dos Multiletramentos, no qual estamos embarcando, esperamos estabelecer relações de pesquisa colaborativa e programas de desenvolvimento de currículo que testem, exemplifiquem, ampliem e retrabalhem as ideias provisoriamente sugeridas neste artigo.

### **O presente em mudança e o futuro próximo: visões para o trabalho, a cidadania e os mundos da vida**

As linguagens necessárias para a construção de sentido estão mudando radicalmente em três esferas de nossa existência: nossa vida profissional, nossa vida pública (cidadania) e nossa vida privada (mundo da vida).

#### *Mudando vidas no trabalho*

Estamos vivendo um período de mudanças econômicas globais dramáticas, à medida que novas teorias e práticas de gestão e negócios surgem em todo o mundo desenvolvido. Essas teorias e práticas enfatizam a competição e os mercados centrados em mudanças, flexibilidade, qualidade e nichos distintos – diferentemente dos produtos de massa do “antigo” capitalismo (BOYETT e CONN, 1992; CROSS, FEATHER e LYNCH, 1994; DAVIDOW e MALONE, 1992; DEAL e JENKINS, 1994; DOBYNS e CRAWFORD-MASON, 1991; DRUCKER, 1993; HAMMER e CHAMPY, 1993; ISHIKAWA, 1985; LIPNACK e STAMPS, 1993; PETERS, 1992; SASHKIN e KISER, 1993; SENGE, 1991). Terminologias totalmente novas cruzam e recruzam as fronteiras entre esses novos discursos de negócios e de gestão, por um lado, e



discursos preocupados com educação, reforma educacional e ciência cognitiva, por outro (BEREITER e SCARDAMALIA, 1993; BRUER, 1993; GARDNER, 1991; LAVE e WENGER, 1991; LIGHT e BUTTERWORTH, 1993; PERKINS, 1992; ROGOFF, 1990). A nova teoria de gestão usa palavras muito familiares aos educadores, como conhecimento (“trabalhador do conhecimento”, por exemplo), aprendizagem (“organização de aprendizagem”, por exemplo), colaboração, avaliações alternativas, comunidades de prática, redes e outros (GEE, 1994a). Além disso, os principais termos e interesses de vários discursos pós-modernos e críticos com foco na libertação, na destruição de hierarquias e na homenagem à diversidade (FAIGLEY, 1992; FREIRE, 1968, 1973; FREIRE e MACEDO, 1987; GEE, 1993; GIROUX, 1988; WALKERDINE, 1986) encontraram seu caminho para esses novos discursos de negócios e gestão (GEE, 1994b).

A natureza mutável do trabalho tem sido chamada de “pós-fordismo” (PIORE & SABLE, 1984) e de “capitalismo rápido” (GEE, 1994b). O pós-fordismo substituiu as antigas estruturas hierárquicas de comando resumidas no desenvolvimento de técnicas de produção em massa de Henry Ford, e representadas na caricatura, por Charlie Chaplin, nos Tempos Modernos: uma imagem de trabalho não qualificado, repetitivo e irracional na linha de produção industrial. Em vez disso, com o desenvolvimento do pós-fordismo, ou do capitalismo rápido, cada vez mais locais de trabalho estão optando por uma hierarquia achatada. Compromisso, responsabilidade e motivação são conquistados com o desenvolvimento de uma cultura de trabalho na qual os membros de uma organização se identificam com sua visão, missão e seus valores corporativos. As velhas cadeias verticais de comando são substituídas pelas relações horizontais do trabalho em equipe. Uma divisão de trabalho em seus componentes minúsculos e desqualificados é substituída por trabalhadores “polivalentes” e bem preparados, que são flexíveis o suficiente para realizar um trabalho complexo e integrado (COPE; KALANTZIS, 1995). De fato, nos locais de trabalho do capitalismo rápido e pós-fordistas mais avançados, as estruturas tradicionais de comando e controle estão sendo substituídas por relações de pedagogia: orientação, treinamento e organização de aprendizagem (SENGE, 1991). Conhecimentos outrora divergentes, especializados e disciplinares, como a pedagogia e a gestão, estão cada vez mais próximos. Isso significa que, como educadores, temos uma responsabilidade maior de considerar as implicações do que fazemos em relação a uma vida profissional produtiva.

Com uma nova vida profissional, surge uma nova linguagem. Boa parte dessa mudança é resultado de novas tecnologias, como os modos iconográfico, textual e o baseado em telas de interação com máquinas automatizadas. As

interfaces “amigáveis ao usuário” operam com níveis mais sutis de integração cultural do que as interfaces baseadas em comandos abstratos, mas grande parte da mudança também é resultado das novas relações sociais de trabalho. Enquanto a antiga organização fordista dependia de sistemas de comando claros, precisos e formais, como memorandos escritos e ordens do supervisor, o trabalho em equipe eficaz depende muito mais do discurso informal, oral e interpessoal. Essa informalidade também se traduz em formas escritas informais híbridas e interpessoalmente sensíveis, como o correio eletrônico (SPROULL; KIESLER, 1991). Esses exemplos de mudanças revolucionárias na tecnologia e na natureza das organizações produziram uma nova linguagem de trabalho. Esses são motivos pelos quais a pedagogia do letramento precisa mudar, se quiser ser relevante para as novas demandas da vida profissional, se quiser dar a todos os alunos acesso a um emprego satisfatório.

Mas o capitalismo rápido também é um pesadelo. Culturas corporativas e seus discursos de familiaridade são mais sutilmente e mais rigorosamente exclusivos do que a mais desagradável – honestamente desagradável – das hierarquias. A replicação da cultura corporativa exige assimilação às normas convencionais que só funcionam realmente se alguém já fala a língua da corrente dominante. Se alguém não faz parte confortavelmente da cultura e dos discursos do *mainstream*, é ainda mais difícil entrar em redes que operam informalmente do que entrar nos antigos discursos de formalidade. Esse é um fator crucial na produção do fenômeno do teto de vidro, o ponto em que as oportunidades de emprego e de promoção cessam abruptamente. E o capitalismo rápido, apesar de seu discurso de colaboração, cultura e valores compartilhados, é também um mundo vicioso, conduzido pelo mercado muito pouco regulado. À medida que refazemos nossa pedagogia do letramento para ser mais relevante para um novo mundo do trabalho, precisamos estar cientes do perigo de que nossas palavras sejam cooptadas por discursos impulsionados pela economia e pelo mercado, por mais contemporâneos e “pós-capitalistas” que possam parecer. A nova literatura sobre o capitalismo rápido enfatiza a adaptação à mudança constante por meio do pensamento e da fala por si mesmo, da crítica e do empoderamento, da inovação e da criatividade, do pensamento técnico e sistêmico e da aprendizagem de como aprender. Todas essas formas de pensar e agir são veiculadas por novos e emergentes discursos. Esses novos discursos sobre o local de trabalho podem ser interpretados de duas maneiras muito diferentes – como a abertura de novas possibilidades educacionais e sociais, ou como novos sistemas de controle ou de exploração mental. No sentido positivo, por exemplo, a ênfase na

inovação e na criatividade pode se encaixar bem com uma pedagogia que vê a língua e outros modos de representação como dinâmicos e constantemente re-feitos por criadores de significado em contextos variáveis e mutáveis. No entanto, pode muito bem ser que as teorias e as práticas direcionadas ao mercado, mesmo que pareçam humanas, nunca venham a incluir autenticamente uma visão de sucesso significativo para todos os alunos. Raramente, os proponentes dessas ideias as consideram seriamente relevantes para pessoas destinadas a empregos qualificados e de elite. De fato, em um sistema que ainda valoriza resultados sociais amplamente díspares, nunca haverá espaço suficiente “no topo”. Uma visão autenticamente democrática das escolas deve incluir uma visão de sucesso significativo para todos, uma visão de sucesso que não seja definida exclusivamente em termos econômicos e que inclua uma crítica à hierarquia e à injustiça econômica.

Em resposta às mudanças radicais que estão em curso na vida profissional, precisamos trilhar um caminho cuidadoso, que ofereça aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, como professores, nosso papel não é simplesmente ser tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis. Os alunos precisam desenvolver a capacidade de falar abertamente, de negociar e de se envolver criticamente com as condições de suas vidas profissionais.

Na verdade, os objetivos duplos de acesso e de engajamento crítico não precisam ser incompatíveis. A questão é como podemos nos afastar das últimas visões e análises de locais de trabalho de alta tecnologia, globalizados e culturalmente diversos e relacioná-los a programas educacionais baseados em uma visão ampla, de uma vida boa e de uma sociedade igualitária? Paradoxalmente, a nova eficiência requer novos sistemas para motivar as pessoas, que podem ser a base para um pluralismo democrático no local de trabalho e fora dele. No campo do trabalho, chamamos essa possibilidade utópica de diversidade produtiva; a ideia de que o que parece ser um problema – a multiplicidade de culturas, experiências, formas de construir sentido e formas de pensar – pode ser aproveitado como um ativo (COPE; KALANTZIS, 1995). A comunicação intercultural e o diálogo negociado de diferentes linguagens e discursos podem ser uma base para a participação, o acesso e a criatividade dos trabalhadores, para a formação de redes localmente sensíveis e globalmente extensas, que relacionam intimamente as organizações com seus clientes ou fornecedores, e estruturas de motivação em que as pessoas sentem que suas diferentes origens e experiências são genuina-

mente valorizadas. Um tanto ironicamente, talvez, o pluralismo democrático seja possível nos locais de trabalho pelas mais duras razões comerciais, e a eficiência econômica pode ser uma aliada da justiça social, embora nem sempre seja leal e confiável.

### *Mudando a vida pública*

Assim como o trabalho está mudando, a esfera da cidadania também está. Nas últimas duas décadas, a tendência de um século de expansão do bem-estar social e do intervencionismo tem sido revertida. O domínio da cidadania e o poder e a importância de espaços públicos estão diminuindo. Racionalismo econômico, privatização, desregulamentação e transformação de instituições públicas, como escolas e universidades, de modo a operarem de acordo com a lógica do mercado são alterações que fazem parte de mudanças globais que coincidem com o fim da Guerra Fria. Até os anos 80, a dinâmica geopolítica global do século XX tomou a forma de uma discussão entre comunismo e capitalismo. Isso acabou se tornando uma discussão sobre o papel do Estado na sociedade, na qual o bem-estar social intervencionista era um compromisso do capitalismo. A discussão ganhou e perdeu quando o Bloco Comunista foi incapaz de corresponder ao custo crescente das fortificações do mundo capitalista. O fim da Guerra Fria representa um ponto de virada histórico. O liberalismo, que se afasta do Estado, torna-se símbolo de uma nova ordem mundial. Em apenas uma década, ou duas, esse liberalismo prevaleceu globalmente, quase sem exceções (FUKUYAMA, 1992). Aqueles de nós que trabalham tanto na educação pública quanto na privada sabem como é esse liberalismo. A lógica do mercado se tornou uma parte muito maior em nossas vidas.

Em algumas partes do mundo, Estados antes fortemente centralizados e homogêneos estavam todos colapsados, e Estados, em todos os lugares, tiveram seus papéis e responsabilidades reduzidos. Isso abriu espaço para novas políticas de diferença. Nos piores cenários – em Los Angeles, Sarajevo, Kabul, Belfast, Beirute – a falta de um Estado trabalhando e arbitrando colocou a governança nas mãos de gangues, bandos, organizações paramilitares e facções nacionalistas étnico-políticas. Nos melhores casos, as políticas de cultura e de identidade tiveram um novo significado. Negociar essas diferenças é, agora, questão de vida ou morte. A luta perene por acesso à fortuna, ao poder e ao reconhecimento está cada vez mais articulada ao discurso de identidade e de reconhecimento (KALANTZIS, 1995).

Educação em geral, e letramento em particular, eram partes centrais da antiga ordem. Os Estados intervencionistas e expansionistas dos séculos XIX e XX usaram a educação como uma forma de propagar línguas nacionais. No Velho Mundo, isso significou a imposição de padrões nacionais sobre diferenças de dialeto. No Novo Mundo, isso significou assimilar povos imigrantes e indígenas à língua padrão e “adequada” do colonizador (ANDERSON, 1983; DEWEY, 1916/1966; GELLNER, 1983; KALANTZIS e COPE, 1993a).

Assim como geopolíticas globais têm mudado, o papel das escolas também mudou fundamentalmente. Diversidade linguística e cultural agora são questões críticas e centrais. Como resultado, o significado da pedagogia do letramento mudou. Diversidade local e conexão global significam não só que não é possível haver um padrão, mas também que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe social; as variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; os discursos híbridos interculturais; a troca de código que frequentemente é encontrada dentro de um texto entre vários idiomas, dialetos, ou registros; os diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagens e objetos materiais. De fato, essa é a única esperança para evitar os catastróficos conflitos de identidades e de espaços que parecem prestes a explodir.

O declínio do velho, monocultural e nacionalista senso de “civismo” deixa um espaço que precisa ser preenchido novamente. Propomos que esse espaço seja reivindicado por um pluralismo cívico. Em vez de Estados que exigem um padrão cultural e linguístico, precisamos de Estados que arbitrem diferenças. Independentemente dos indicadores culturais da pessoa (como língua, dialeto e registro), o acesso à riqueza, ao poder e a símbolos deve ser possível. Estados devem ser fortes novamente, mas não impondo padrões: devem ser fortes como árbitros neutros das diferenças. Assim como as escolas e, também, como a pedagogia do letramento. Essa é a base para uma sociabilidade coesa, uma nova civilidade, na qual diferenças são usadas como um recurso produtivo e se constituem como norma. Essa é a base para o senso pós-nacionalista de um propósito comum que é agora essencial para uma ordem global pacífica e produtiva (KALANTZIS; COPE, 1993b).

Para isso, a diversidade cultural e linguística é uma ferramenta tão poderosa na sala de aula quanto uma ferramenta social na formação de novos espaços cívicos e novos conceitos de cidadania. Isso não significa apenas que educadores podem prover um melhor “serviço” às “minorias”. Em vez disso, tal orientação

pedagógica produzirá benefícios para todos. Por exemplo, haverá um benefício cognitivo para todas as crianças em uma pedagogia de pluralismo linguístico e cultural, incluindo as crianças “padrão”. Quando os estudantes justapõem diferentes línguas, discursos, estilos e abordagens, eles têm um ganho substantivo em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e na habilidade de refletir criticamente sobre sistemas complexos e suas interações. Ao mesmo tempo, o uso da diversidade em modos simbólicos – criando mercadorias étnicas ou com outra diferença cultural, para explorar mercados de nicho especializado, ou incluindo cores étnicas, festivas à sala de aula – não deve se sobrepor a conflitos reais de poder e interesse. Somente lidando com eles de forma autêntica, poderemos criar, a partir da diversidade e da história, uma esfera pública nova, vigorosa e equânime.

O pluralismo cívico muda a natureza de espaços cívicos e, com a mudança de significado de espaços cívicos, tudo muda, desde o conteúdo geral dos direitos e deveres públicos até detalhes institucionais e curriculares da pedagogia do letramento. No lugar de uma cultura central e de padrões nacionais, a esfera do cívico é vista como um espaço para a negociação das diferentes ordens sociais: no qual diferenças são ativamente reconhecidas e negociadas, de modo que complementem umas às outras, e por meio das quais pessoas têm a chance de expandir seus repertórios culturais e linguísticos, para que possam ter acesso a uma variedade maior de ferramentas culturais e institucionais (COPE; KALANTZIS, 1995).

### *Mudando a vida privada*

Vivemos em um ambiente em que diferenças subculturais – diferenças de identidade e de filiação – estão se tornando mais e mais significativas. Gênero, etnia, geração e orientação sexual são apenas alguns indicadores dessas diferenças. Para aqueles que aspiram por “padrões”, essas diferenças aparecem como evidências de uma fragmentação angustiante do tecido social. De fato, em certo sentido, isso é apenas uma mudança histórica na qual culturas nacionais singulares têm tido menos influência do que antes. Por exemplo, um dos paradoxos dos sistemas de mídia multicanais menos regulamentados é que eles minam o conceito de público, coletivo e cultura comum, em vez de promover o oposto: uma gama crescente de opções subculturais acessíveis e a divergência crescente de discursos especializados e subculturais. Isso significa o fim definitivo do “público” – aquela comunidade imaginária homogênea dos estados nacionais

democráticos modernos.

No entanto, à medida que as diferenças subculturais se tornam mais significativas, também testemunhamos outro desenvolvimento um tanto contraditório – a crescente invasão de espaços privados pela cultura da mídia de massa, pela cultura global de *commodities* e pelas redes de comunicação e informação. Culturas infantis são construídas de narrativas entrelaçadas a mercadorias, que englobam TV, brinquedos, embalagens de *fast-food*, videogames, camisetas, sapatos, lençóis, estojos e lancheiras (LUKE, 1995). Pais se encontram nessas narrativas mercadológicas inexoráveis, e professores veem suas mensagens culturais e linguísticas perdendo poder e relevância, enquanto competem com essas narrativas globais. Como nós negociamos com esses textos globais invasivos? Em algum sentido, a invasão da mídia de massa e do consumismo zombam da diversidade dessas mídias e desses canais. Apesar de toda a diferenciação subcultural dos mercados de nicho, pouco espaço é oferecido, no mercado infantil, para refletir a diversidade genuína entre crianças e adolescentes.

Enquanto isso, vidas privadas têm se tornado mais públicas, à medida que tudo se tornou assunto potencial de discussão na mídia, resultando no que chamamos de “conversacionalização”<sup>3</sup> da linguagem pública. Discursos que antes eram de domínio privado – a complexidade da vida sexual de figuras públicas, a discussão de memórias reprimidas de abuso sexual infantil – agora são descaradamente públicos. Por um lado, esse é um desenvolvimento relevante e positivo, na medida em que frequentemente são questões importantes que precisam ser discutidas publicamente. A “conversacionalização” generalizada da linguagem pública, porém, envolve uma simulação institucionalmente motivada da linguagem conversacional e das personas e relações da vida cotidiana. A vida profissional está se transformando para operar de acordo com metáforas que antes eram distintamente privadas, como a gestão pela “cultura”, equipes dependentes de discursos interpessoais e relacionamentos paternalistas de mentoria. Muito disso pode ser considerado cínico, manipulador, invasivo e explorador, já que os discursos da vida privada e os da comunidade são apropriados para servir a fins comerciais e institucionais. Em outras palavras, esse é um processo que destrói, em parte, a autonomia do mundo da vida privada e da vida comunitária.

O desafio é tornar o espaço disponível para que diferentes mundos da vida – espaços para a vida em comunidade, nos quais significados locais e específicos podem ser desenvolvidos – possam florescer. Os novos canais multimídia

---

3 Nota de tradução: o termo em inglês é *conversationalization*.

e hipermídia podem promover, e às vezes promovem, membros de subculturas com a oportunidade de encontrar suas próprias vozes. Essas tecnologias têm o potencial de possibilitar maior autonomia a diferentes mundos da vida, como, por exemplo, a televisão multilíngue ou a criação de comunidades virtuais, por meio do acesso à internet.

Quanto mais diversos e vibrantes esses mundos da vida se tornam, e quanto maior o alcance das diferenças, menos claramente delimitados esses mundos da vida aparentarão ser. A palavra “comunidade” é frequentemente usada para descrever as diferenças que agora são tão críticas – a comunidade ítalo-americana, a comunidade gay<sup>4</sup>, a comunidade empresarial, e assim por diante – como se cada uma dessas comunidades tivesse limites fixos. Conforme os mundos da vida se tornam mais divergentes nos novos espaços públicos de pluralismo cívico, seus limites se tornam mais evidentemente complexos e sobrepostos. O aumento da divergência desses mundos da vida e a crescente importância das diferenças vêm borrando esses limites. Quanto mais autônomos esses mundos da vida se tornam, mais movimento pode haver: pessoas entrando e saindo, mundos de vidas inteiros passando por grandes transições, negociações mais abertas e produtivas de diferenças internas, articulações e alianças externas mais livres.

Como as pessoas são simultaneamente membros de múltiplos mundos da vida, suas identidades têm múltiplas camadas, que se relacionam de maneira complexa umas com as outras. Nenhuma pessoa é membro de uma única comunidade. Em vez disso, elas são membros de comunidades múltiplas e sobrepostas – comunidades do trabalho, de interesses e afiliações, de etnias, de gênero, e assim por diante (KALANTZIS, 1995).

Diferenças de língua, de discurso e de registro são indicadores de diferenças de mundos da vida. Conforme os mundos da vida se tornam mais divergentes e suas fronteiras mais indefinidas, o fato central da linguagem se torna a multiplicidade de significados, bem como suas interseções contínuas. Assim como todas as identidades são formadas de múltiplas camadas, há múltiplos discursos de identidade e múltiplos discursos de reconhecimento a serem negociados. Temos de ser proficientes para negociar os muitos mundos da vida nos quais vivemos e os muitos mundos da vida com os quais nos deparamos em nosso dia a dia. Isso cria um novo desafio para a pedagogia do letramento. Em suma, esse é o mundo com o qual a pedagogia do letramento precisa lidar agora:

---

4 Nota de tradução: optamos por manter a tradução original para garantir a fidedignidade ao texto. Cabe ressaltar, porém, que se trata de um texto escrito em 1996, e que o termo “comunidade gay” foi sendo substituído por outros ao longo do tempo, para representar e abarcar as mais diversas existências de gêneros e sexualidades.



### Quadro 1 - O mundo da vida e a pedagogia do letramento

	<b><i>Mudando realidades</i></b>		<b><i>Desenhando futuros sociais</i></b>
<b><i>Vidas do trabalho:</i></b>	Capitalismo rápido/ Pós-fordismo	>	Diversidade produtiva
<b><i>Vidas públicas:</i></b>	Declínio do pluralismo público	>	Pluralismo cívico
<b><i>Vidas privadas:</i></b>	Invasão do espaço privado	>	Multicamadas dos mundos da vida

### O que escolas podem fazer

#### *O que escolas fazem e o que podemos fazer nas escolas*

Escolas sempre exerceram um papel crítico determinando oportunidades de vida aos estudantes. Escolas regulam o acesso a *ordens do discurso* – a relação de discursos em um espaço social particular – ao *capital simbólico* – significados simbólicos que têm valor no acesso ao emprego, ao poder político e ao reconhecimento cultural. Elas dão acesso a um mundo do trabalho ordenadamente hierárquico; moldam cidadanias; suplementam discursos e atividades de mundos da vida privados e comunitários. Como essas três esferas principais de atividade social mudaram, os papéis e as responsabilidades das escolas também precisam mudar.

O ensino institucionalizado tradicionalmente exerceu a função de disciplinar e de habilitar pessoas para a indústria, ajudando a homogeneizar cidadanias nacionais e suavizando diferenças herdadas entre os mundos da vida. É o que Dewey (1916-1966) chamou de função assimilatória do ensino, a função de homogeneizar as diferenças. Agora, a função das salas de aula e do ensino é, de certa forma, o contrário. Cada sala de aula irá, inevitavelmente, reconfigurar as relações de diferenças locais e globais, que são agora tão críticas. Para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e de apagar, as diferentes *subjetividades* – interesses, intenções, compromissos e propósitos – que os estudantes trazem para o ensino. O currículo agora precisa formar uma rede com as diferentes subjetividades e com suas linguagens, seus discursos e registros concomitantes, e usar isso como um recurso para a apren-

dizagem.

Essa é a base necessária para uma pedagogia que abra possibilidades para um maior acesso a oportunidades. O perigo de um pluralismo simplista e simbólico é ver as diferenças como imutáveis e deixá-las fragmentadas. Na medida em que as diferenças são agora centrais, fazem parte do *mainstream*, o núcleo do que é convencional mudou. Na medida em que não pode haver uma cultura e uma língua padrão, universal e nacional, há novos universais na diversidade produtiva, no pluralismo cívico e nas multicamadas dos mundos da vida. Essa é a base para uma pedagogia transformada do acesso – acesso ao capital simbólico, com uma valência real nas realidades emergentes do nosso tempo. Essa pedagogia não envolve escrever sobre as subjetividades existentes com a língua da cultura dominante. Esses significados antigos de “acesso” e de “mobilidade” são a base para modelos de pedagogia que partem da ideia de que culturas e línguas que não fazem parte do *mainstream* são deficientes. Ainda assim, diante da realidade emergente, há deficiências reais, tal qual a falta de acesso ao poder social, à riqueza e a símbolos de reconhecimento. O papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que proporcione acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades. Essa tem de ser a base de uma nova norma.

Transformar as escolas e o letramento escolar são duas questões muito amplas e também estritamente específicas, uma parte crítica de um projeto social maior. Mas ainda há um limite para o que as escolas podem atingir sozinhas. A questão ampla é o que vai contar para o sucesso no mundo no futuro iminente, um mundo que pode ser imaginado e alcançado? A questão específica é como nós transformamos gradualmente o atingível e os resultados adequados para o ensino? Como nós suplementamos o que as escolas já fazem? Não podemos reconstruir o mundo pela educação, mas podemos fundamentar uma visão, pela pedagogia, que crie, em um microcosmo, um conjunto transformado de relações e de possibilidades para os futuros sociais, uma visão que é vivenciada em escolas. Isso pode envolver atividades como simular relações de trabalho colaborativas, com comprometimento e envolvimento criativo; usar a escola como um lugar para acesso e aprendizagem da mídia de massa; reivindicar o espaço público da cidadania escolar para diversas comunidades e discursos; e criar comunidades de aprendizes que sejam diversas e respeitem a autonomia dos mundos da vida.

No restante deste artigo, desenvolvemos o conceito de pedagogia como *design*. Nosso propósito é discutir a proposta de que o *currículo é um design para*

*futuros sociais* e debater, de forma geral, *design* como suplemento da pedagogia do letramento nas formas indicadas pelo conceito de multiletramentos. Nesse sentido, este artigo não é imediatamente prático: é mais como um manifesto programático. O convite para a prática é frequentemente mal interpretado, na medida em que desloca a natureza das discussões fundamentais que fazemos aqui. Há outro sentido, porém, em que a discussão nesse nível é eminentemente prática, embora em um sentido muito geral. Diferentes concepções de educação e sociedade conduzem a formas muito específicas de currículo e de pedagogia, o que, por sua vez, incorpora *designs* para futuros sociais. Para conseguir isso, precisamos nos engajar em um diálogo crítico com os conceitos centrais do capitalismo rápido, das emergentes formas pluralistas de cidadania e dos diferentes mundos da vida. Essas são as bases para um novo contrato social, uma nova comunidade.

### **O “o quê” na Pedagogia dos Multiletramentos**

Em relação ao novo ambiente da pedagogia do letramento, precisamos reabrir duas questões fundamentais: o “o quê” da pedagogia do letramento, ou o que os estudantes precisam aprender; e o “como” da pedagogia do letramento, ou o alcance das relações de aprendizagens apropriadas.

#### *Designs de Sentido*

Ao endereçar a questão “o quê” na pedagogia do letramento, propomos uma metalinguagem dos multiletramentos baseada no conceito de “*design*”. *Design* se tornou central nas inovações no ambiente de trabalho, assim como em reformas escolares para o mundo contemporâneo. Professores e gestores são vistos como *designers* dos processos e dos ambientes de ensino, não como chefes ditando o que aqueles que estão sob seus comandos devem pensar e fazer. Adicionalmente, alguns argumentaram que a pesquisa educacional deve se tornar uma ciência do *design*, estudando como diferentes *designs* curriculares, pedagógicos e de sala de aula motivam e alcançam diferentes tipos de aprendizagem. Da mesma forma, gestores têm sua própria ciência do *design*, estudando como teorias de gestão e de negócios podem ser colocadas em prática e continuamente ajustadas e refletidas na prática. O conceito de *design* conecta-se poderosamente com o tipo de inteligência criativa que os melhores profissionais

precisam ter para serem capazes de, continuamente, redesenhar suas atividades no próprio ato da prática. Isso se conecta, também, com a ideia de que aprendizagem e produtividade são resultado dos *designs* (das estruturas) de complexos sistemas de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos.

Também decidimos usar o termo *design* para descrever formas de significado, porque ele não tem associações negativas para os professores, como acontece com termos como “gramática”. É um conceito suficientemente rico para fundamentar um currículo de linguagem e uma pedagogia. O termo ainda tem uma feliz ambiguidade: ele pode identificar tanto a estrutura organizacional (ou a morfologia) de produtos quanto o processo de *designing*. Expressões como “o *design* do carro” ou “o *design* do texto” podem ter os dois sentidos: a maneira como está - foi projetado, ou o processo de projetá-lo. Propomos tratar qualquer atividade semiótica, incluindo o uso da língua, para produzir ou consumir textos, como uma questão de *design* envolvendo três elementos: *designs disponíveis*, *designing* e *redesigned*. Juntos, esses três elementos enfatizam o fato de que o processo de construção de significados é ativo e dinâmico, e não governado por regras estáticas.

Essa estrutura é baseada em uma teoria particular do discurso. Ela vê a atividade semiótica como uma aplicação criativa e combinada de convenções (recursos – *Designs Disponíveis*) que, no processo de *design*, transforma, ao mesmo tempo que reproduz, essas convenções (FAIRCLOUGH, 1992a, 1995). Aquilo que determina (*designs disponíveis*) e o processo ativo de determinação (*designing*, que cria o *redesigned*) estão constantemente em tensão. Essa teoria se encaixa bem com a visão de vida social e de sujeitos sociais em sociedades em rápida mudança e culturalmente diversas, como descrevemos anteriormente.

– *Designs disponíveis*

*Designs disponíveis* – são os recursos para o *design* – incluindo as gramáticas dos mais variados sistemas semióticos: as gramáticas das línguas e as gramáticas de outros sistemas semióticos, tais como os filmes, as fotografias ou os gestos. Os *designs disponíveis* também incluem “outras ordens do discurso” (FAIRCLOUGH, 1995). *Uma ordem do discurso* é estruturada por um conjunto de convenções associadas a atividades semióticas (incluindo o uso de diferentes linguagens) em um dado espaço social – uma sociedade particular, ou uma instituição particular, tal como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços mais vagamente estruturados na vida comum, encapsulados na noção de diferentes

mundos da vida. Uma ordem do discurso é um conjunto de discursos produzidos socialmente, entrelaçando-se e interagindo dinamicamente. Uma ordem do discurso pode ser vista como uma configuração particular de tais elementos. Isso pode incluir uma mistura de diferentes sistemas semióticos – sistemas semióticos visual e sonoro, em combinação com linguagens constituídas na ordem do discurso da TV, por exemplo. Pode envolver as gramáticas de várias línguas – as ordens dos discursos de muitas escolas, por exemplo.

A ordem do discurso visa capturar a maneira como os diferentes discursos se relacionam uns com os outros (incluindo a oralidade). Assim, os discursos das gangues afro-americanas em Los Angeles estão relacionados, de maneiras históricas, ao discurso da polícia de Los Angeles. Eles e outros discursos relacionados moldam e são moldados uns pelos outros. Para dar outro exemplo, considere as relações históricas e institucionais entre os discursos da Biologia e os discursos fundamentalistas religiosos. As escolas são lugares particularmente cruciais em que um conjunto ou ordens do discurso se relacionam – discursos disciplinares, o discurso de como ser um professor (cultura docente), o discurso de como se tornar um certo tipo de estudante, discursos da comunidade, discursos étnicos, discursos de classes e discursos de esferas públicas envolvendo negócios e governo, por exemplo. Cada discurso envolve produção e reprodução, além da transformação de diferentes tipos de pessoas. Há diferentes tipos de afro-americanos, professores, crianças, estudantes, policiais e biólogos. Uma mesma pessoa pode ser um tipo diferente em momentos e lugares diferentes. Diferentes tipos de pessoas conectam-se por meio de um entrelaçamento de discursos que constituem diferentes ordens do discurso.

Nas ordens do discurso, existem convenções de *design* específicas – os *designs* disponíveis – que tomam a forma de discursos, estilos, gêneros, dialetos e vozes, para citarmos alguns termos-chave. Um *discurso* é uma configuração de saberes e de formas habituais de expressões, que representam um determinado conjunto de interesses. Com o tempo, por exemplo, instituições produzem discursos – que são suas configurações do conhecimento. *Estilo* é uma configuração de todos os estilos semióticos de um texto em que, por exemplo, a linguagem pode se relacionar com o *layout* e as imagens visuais. *Gêneros* são formas de textos ou organizações textuais que emanam de relações de configurações sociais particulares dos participantes de uma interação. Em uma entrevista, por exemplo, quem está entrevistando deseja algo, quer saber algo mais, e o gênero entrevista reflete isso. Os *dialetos* podem ser regionais ou relacionados à idade.

A voz é mais individual e pessoal, incluindo, é claro, muitos fatores discursivos e genéricos.

O conceito abrangente de ordens do discurso precisa enfatizar que, ao “desenhar” textos e interações, as pessoas sempre recorrem a sistemas de práticas sociolinguísticas, bem como a sistemas gramaticais. Isso pode não ser tão claro, ou rigidamente estruturado, como o mundo dos “sistemas” sugere, mas, apesar disso, sempre existem alguns pontos convencionais de orientação quando nós agimos semioticamente. Os *designs* disponíveis incluem, também, outro elemento: a experiência linguística e discursiva dos envolvidos nesse *Designing*, em que um momento do *design* é contínuo e uma continuação de determinadas histórias. Podemos nos referir a isso como “contexto intertextual” (FAIRCLOUGH, 1989, destaque nosso), que conecta o texto projetado a uma ou mais séries (encadeadas) de textos anteriores.

– *Designing*

O processo de moldar o significado emergente envolve a representação e a recontextualização. Isso nunca é simplesmente uma repetição dos *designs* disponíveis. A todo momento, a construção do significado envolve a transformação dos recursos de significação disponíveis. Ler, ver e ouvir são instâncias do *design*.

De acordo com Halliday (1978), um princípio profundo de organização nas gramáticas das línguas humanas é uma distinção entre macrofunções da linguagem, que são as diferentes funções dos *designs* disponíveis: as funções ideacional, interpessoal e textual. Essas funções produzem expressões distintas de significado. A função ideacional trabalha com o “conhecimento”, e a função interpessoal lida com as “relações sociais”. Quanto às ordens do discurso, a inter-relação gera discursos em contextos sociais nos quais os gêneros podem ser parcialmente caracterizados em termos de relações sociais particulares e de posições dos sujeitos que eles articulam, enquanto os discursos são conhecimentos particulares (constituídos no mundo) e articulados a determinadas posições de sujeitos.

Qualquer atividade semiótica – qualquer *design* – trabalha simultaneamente sobre e com essas facetas dos *designs* disponíveis. O *design* reproduzirá mais ou menos normativamente, ou transformará mais ou menos radicalmente, determinados conhecimentos, relações sociais e identidades, dependendo das condições sociais em que o *design* ocorre. No entanto, ele nunca reproduz

zirá simplesmente os *designs* disponíveis. Projetar transforma o conhecimento ao produzir novas construções e representações da realidade. Por meio do seu co-engajamento no *designing*, as pessoas transformam suas relações umas com as outras e, assim, transformam-se. Esses não são processos independentes. Configurações de sujeitos, relações sociais e conhecimentos são trabalhados e transformados no processo de *design* (tornando-se o *redesigned*). As configurações existentes e as novas são sempre provisórias, embora possam atingir um alto grau de permanência. A transformação é sempre um novo uso de velhos materiais, uma rearticulação e uma recombinação de determinados recursos dos *designs* disponíveis.

A noção de um *design* reconhece a natureza interativa da construção de significado, valendo-se dos *designs* disponíveis para criar padrões de significado que são mais ou menos previsíveis em seus contextos. É por isso que o *redesigned* tem um toque de familiaridade. No entanto, há algo inelutavelmente único em cada expressão. A maioria dos parágrafos escritos são únicos – assim como o código de barras ou a improbabilidade estatística – e nunca mais serão construídos da mesma maneira novamente. Da mesma forma, há algo irredutivelmente único sobre a voz de qualquer pessoa. *Designs* sempre envolvem a transformação dos *designs* disponíveis; isso sempre envolve fazer um novo uso de materiais antigos.

É importante frisar que ouvir e falar, ler e escrever são atividades produtivas, formas de *design*. Ouvintes e leitores encontram os textos como *designs* disponíveis. Eles também se valem de sua experiência de contato com outros *designs* disponíveis como um recurso para criar novos significados a partir dos textos que encontram. A sua escuta e a sua leitura são, em si, uma produção (um *design*) de textos (embora textos para eles mesmos, não para os outros) baseados em seus próprios interesses e experiências de vida. Em torno de suas leituras e escutas, transformam os recursos que recebem em forma de *designs* disponíveis em *redesigns*.

#### – O *Redesigned*

Os processos de *designing* resultarão em novos significados, nos quais os construtores de significados (*meaning-makers*) transformam a si mesmos. Nunca é uma reinstanciação de um *design* disponível, ou mesmo uma simples recombinação de *designs* disponíveis. O *redesigned* pode ser diversamente criati-

vo ou reprodutivo em relação aos recursos para a construção de significados dos *designs* disponíveis. Mas não é nem uma simples reprodução (como o mito dos padrões e da pedagogia da transmissão querem fazer crer), nem é simplesmente criativo (como os mitos da originalidade individual e da voz pessoal querem fazer crer). Como jogo de recursos culturais e de subjetividade posicionado de forma única, o *redesigned* é fundamentado em padrões de significados recebidos histórica e culturalmente. Ao mesmo tempo, é produto único da ação humana: um significado transformado. E, ao mesmo tempo, um *redesigned* torna-se um novo *design* disponível, um novo recurso de construção de significado.

Além disso, por meio desse processo de *design*, os construtores de significado se refazem. Eles reconstróem e renegociam suas identidades. Não apenas o *redesigned* é construído ativamente, mas é também uma evidência das maneiras pelas quais a intervenção ativa no mundo, que é o *designing*, transforma o *designer*.

### Quadro 2 - *Designs* de significado

<b><i>Designs disponíveis:</i></b>	Recursos para a construção de significados; <i>Design</i> disponível para a construção de significados
<b><i>Designing:</i></b>	O trabalho realizado em/com os <i>designs</i> disponíveis no processo semiótico
<b><i>O Redesigned:</i></b>	Os recursos reproduzidos e transformados

### *Dimensões de significado*

Professores e estudantes precisam de uma linguagem para descrever as formas de significação que são representadas nos *designs* disponíveis e no *redesigned*. Em outras palavras, eles precisam de uma metalinguagem – uma linguagem para falar sobre linguagem, imagem, textos, e interações de construção de significado (*meaning-making*).

Um objetivo do Projeto Internacional dos Multiletramentos, como iniciado e planejado no encontro de Nova Londres e que agora está ingressando em uma pesquisa colaborativa em fase curricular experimental, consiste no desenvolvimento de uma gramática funcional acessível educacionalmente, ou seja, com



uma metalinguagem que descreva os significados em vários domínios. Isso inclui o textual e o visual, bem como as relações multimodais entre os diferentes processos de construção de significado que são agora tão críticos nos textos midiáticos e textos multimidiáticos.

Qualquer metalinguagem que possa ser utilizada em um currículo escolar deve atender a alguns critérios de funcionamento. Deve ser capaz de apoiar análises críticas da língua e de outros sistemas semióticos, desde que não façam exigências irrealistas sobre o conhecimento do professor e do aluno, e não evoquem imediatamente antipatias acumuladas e frequentemente justificadas dos professores em relação ao formalismo. O último ponto é fundamental, porque professores devem estar motivados para trabalhar na e com a metalinguagem.

Uma metalinguagem também precisa ser flexível e aberta. E deve ser vista como um *kit* de ferramentas para trabalhar em atividades semióticas, não um formalismo a ser aplicado a elas. Devemos estar confortáveis com conceitos confusos e sobrepostos. Professores e alunos devem estar abertos para escolher e fazer uso das ferramentas oferecidas. Devem, também, sentir-se livres para criar suas próprias ferramentas. A flexibilidade é crítica, porque a relação entre as categorias descritivas e analíticas e os eventos atuais é, pela sua natureza, mutável, provisória, incerta e relativa aos contextos e propósitos da análise.

Além disso, o objetivo principal da metalinguagem deve ser identificar e explicar as diferenças entre os textos e relacioná-las aos contextos de cultura e de situação em que parecem funcionar. A metalinguagem não deve impor regras, estabelecer padrões de correção ou privilegiar certos discursos a fim de “empoderar” os alunos.

A metalinguagem que sugerimos para analisar o *design* de significado com respeito às ordens do discurso inclui os termos-chave “gêneros” e “discursos”, e uma série de conceitos relacionados, como vozes, estilos e, provavelmente, outros (FAIRCLOUGH, 1992a; KRESS, 1990; VAN LEEUWEN, 1993). Mais informalmente, podemos perguntar a qualquer *designer*: qual é o jogo? E qual é o ângulo?

“O jogo” nos aponta para uma direção do propósito e uma noção de gênero. Às vezes, o jogo pode ser especificado em termos de um gênero claramente definido e socialmente rotulado, como a liturgia na igreja; às vezes, não há uma categoria genérica clara. A atividade semiótica e os textos que ela gera misturam regularmente gêneros (por exemplo, consultas médico-paciente, que são, em parte, como exames médicos e, em parte, como sessões de aconselhamento, ou mesmo conversas informais).

Ao tentar caracterizar o jogo e o gênero, devemos partir do contexto social, da localização institucional, das relações sociais dos textos e das práticas sociais nas quais eles estão inseridos. O gênero é um aspecto intertextual de um texto. Mostra como o texto se vincula a outros textos no contexto intertextual e como ele pode ser semelhante em alguns aspectos a outros textos usados em contextos sociais comparáveis, e suas conexões com tipos de texto na(s) ordem(ns) do discurso. Mas o gênero é apenas um entre vários aspectos intertextuais de um texto e precisa ser usado em conjunto com outros, especialmente outros discursos.

Um *discurso* é a construção de algum aspecto da realidade a partir de um determinado ponto de vista, um determinado ângulo, em termos de interesses particulares. Como um substantivo abstrato, o discurso chama a atenção para o uso da linguagem como uma faceta da prática social que é moldada por – e molda – as ordens do discurso da cultura, bem como os sistemas de línguas (as gramáticas). Como substantivo contável (discursos no plural, em vez de discurso em geral), chama a atenção para a diversidade de construções (representações) de vários domínios da vida e experiências associadas a diferentes vozes, posições e interesses (subjetividades). Aqui, novamente, alguns discursos estão claramente demarcados e têm nomes convencionais na cultura (por exemplo, discursos feministas, político-partidários ou religiosos), enquanto outros são muito mais difíceis de identificar. As caracterizações intertextuais de textos em termos de gêneros e de discursos são mais bem-vistas como aproximações provisórias, porque são interpretações culturais de textos que dependem do sentimento impreciso, mas operacionalmente adequado, do analista sobre a cultura, bem como sobre os conhecimentos especializados.

### *Elementos do design*

Uma das ideias-chave que explicam a noção de multiletramentos é a crescente complexidade e a inter-relação de diferentes modos de significado. Identificamos seis áreas principais nas quais as gramáticas funcionais – as metalinguagens que descrevem e explicam os padrões de significado – são necessárias: *design* linguístico, *design* visual, *design* sonoro, *design* gestual, *design* espacial e *design* multimodal. O *design* multimodal é de uma ordem diferente dos outros cinco modos de significado; ele representa os padrões de interconexão entre os outros modos. Estamos usando a palavra “gramática” aqui em um sentido positi-

vo, como uma linguagem especializada que descreve padrões de representação. Em cada caso, nosso objetivo é chegar a, no máximo, dez elementos principais de *design*.

– *Design linguístico*

A metalinguagem que propomos para a descrição do *design* linguístico tem como objetivo focar nossa atenção nos recursos representacionais. Essa metalinguagem não é uma categoria de habilidades mecânicas, como costuma acontecer em gramáticas destinadas ao uso educacional. Nem é a base para uma crítica ou uma reflexão imparcial. Em vez disso, a noção de *design* enfatiza o potencial produtivo e inovador da linguagem como um sistema de criação de significados. Trata-se de uma ação, uma descrição das origens da linguagem como meio de representação. Como argumentamos anteriormente neste artigo, essa orientação para a sociedade e o texto será um requisito essencial das economias e das sociedades do presente e do futuro. Também será essencial para a produção de determinados tipos de subjetividade democrática e participativa. Os elementos do *design* linguístico que colocamos em primeiro plano ajudam a descrever os recursos representacionais que estão disponíveis, os vários significados que esses recursos terão utilizado em determinado contexto e o potencial inovador para remodelar esses recursos em relação às intenções ou aos objetivos sociais.

Considere este exemplo: “As taxas de mortalidade por câncer de pulmão estão claramente associadas ao aumento do tabagismo” e “Fumar causa câncer”. A primeira sentença pode significar o mesmo que a segunda, embora possa significar muitas outras coisas também. A primeira sentença é mais explícita em alguns aspectos do que a segunda (por exemplo, a referência ao câncer de pulmão) e menos explícita em outros aspectos (por exemplo, “associado a” versus “causa”). A gramática foi utilizada para projetar dois instrumentos diferentes. Cada sentença pode ser usada em diferentes discursos. Por exemplo, a primeira é uma forma típica da escrita nas ciências sociais e mesmo nas ciências exatas. A segunda é uma forma típica de discussão em saúde pública. A gramática deve ser vista como uma gama de escolhas feitas ao projetar a comunicação para fins específicos, incluindo maior recrutamento de recursos não verbais. Essas escolhas, entretanto, precisam ser vistas não apenas como uma questão de estilo ou de intenção individual, mas como inerentemente conectadas a diferentes discursos.

sos, com seus interesses mais amplos e suas relações de poder.

Nossa sugestão de metalinguagem para analisar os *designs* da linguagem é construída em torno de uma lista de verificação altamente seletiva de características dos textos, que a experiência tem mostrado ser particularmente digna de atenção (ver também FOWLER, HODGE, KRESS, TRENT, 1979; FAIRCLOUGH, 1992a). A tabela a seguir lista alguns termos-chave que podem ser incluídos como uma metalinguagem do *design* linguístico. É provável que outras características textuais potencialmente significativas sejam mencionadas de tempos em tempos, mas pensamos que a facilidade de usar as características da própria lista de verificação constitui uma base substantiva, embora limitada, para a consciência crítica da linguagem.

Examinaremos dois deles agora para ilustrar nossa noção de *design* linguístico: *nominalização* e *transitividade*. A *nominalização* envolve o uso de um sintagma nominal para compactar uma grande quantidade de informações, de forma semelhante à maneira como um compactador de lixo compacta o lixo. Após a compactação, nem sempre é possível saber o que foi compactado. Considere a expressão “Taxas de mortalidade por câncer de pulmão”. São essas as “taxas” em que as pessoas morrem de câncer de pulmão ou as taxas em que os pulmões morrem de câncer? Você não consegue saber isso, a menos que esteja a par do que foi a discussão. *Nominalizações* são usadas para compactar informações – conversas inteiras – sobre as quais presumimos que as pessoas (ou pelo menos “especialistas”) estejam atualizadas. Elas sinalizam para aqueles que estão “no jogo” e, portanto, também são formas de manter as pessoas fora da conversação.

A *transitividade* indica o quanto de agentividade de efeito alguém projeta em uma sentença. “João golpeou Maria” tem mais efeito (em Maria) do que “João atacou Maria”; enquanto “João golpeou Maria” tem mais agentividade do que “Maria foi golpeada”. Visto que nós, humanos, conectamos ação e efeito com responsabilidade e culpa em muitos domínios (discursos), essas não são apenas questões gramaticais. São formas de projetar a linguagem para se envolver em ações como culpar, evitar culpar ou colocar certas coisas contra outras pessoas.

### Quadro 3 - Elementos do *design* linguístico

#### *Alguns elementos do design linguístico*

<b>Entrega</b>	Características de entonação, ênfase, ritmo, sotaque, etc.
<b>Vocabulário e metáfora</b>	Inclui a colocação, o léxico, e o significado da palavra.
<b>Modalidade</b>	A natureza do compromisso do produtor com a mensagem em uma oração.
<b>Transitividade</b>	O tipo de processo e de participantes em uma oração. Vocabulário e metáfora, escolha de palavras, posicionamento e significado.
<b>Processo de nominalização</b>	Transformar ações, qualidades, avaliações ou conexões lógicas em substantivos ou estados das coisas (por exemplo: “avaliar” em “avaliação”; “poder” em “capacidade”).
<b>Estrutura de informação</b>	Como a informação está presente em orações e sentenças.
<b>Relações de coerência local</b>	Coesão entre orações, relações lógicas entre orações (ex. incorporação por subordinação).
<b>Relações de coerência global</b>	As propriedades organizacionais gerais dos textos (ex. gêneros).

– *Designs para outros modos de significado*

Os modos de significado, para além do linguístico (verbal), são cada vez mais importantes, incluindo os Significados Visuais (imagens, *layouts* de páginas, formatos de tela); os Significados Sonoros (música, efeitos sonoros); os Significados Gestuais (linguagem corporal, sensualidade); os Significados Espaciais (os significados dos espaços ambientais, arquitetura de espaços); e Significados Multimodais. Dentre os modos de significação, o Multimodal é o mais significativo, pois associa todos os outros modos por relações bastante dinâmicas. Por exemplo, as imagens dos meios de comunicação de massa relacionam o linguístico (verbal) ao visual e o gestual de formas intrinsecamente projetadas. Ler as mídias de massa somente por meio dos significados linguísticos (verbais) não é suficiente. As revistas empregam gramáticas visuais muito diferentes, de acordo com seus conteúdos social e cultural. Um roteiro de uma série de comédia como

*Roseanne*<sup>5</sup> não teria nenhuma qualidade se não houvesse uma compreensão dos significados gestuais, sonoros e visuais. Um roteiro sem esse conhecimento tenderia a uma leitura muito limitada. Similarmente, uma visita a um shopping envolve muito texto escrito. No entanto, um engajamento agradável ou crítico com o shopping envolverá uma leitura multimodal que não inclui somente o *design* da língua, mas uma leitura do espaço da arquitetura do shopping e da localização, além dos significados dos signos escritos, dos logotipos e da iluminação. O McDonald's tem assentos duros/rígidos – para manter as pessoas em movimento. Cassinos não têm janelas e relógios – para remover indicadores tangíveis do tempo passando. Esses são significados espaciais e arquitetônicos profundamente importantes, cruciais para ler os *designs* disponíveis e para projetar futuros sociais.

Em um sentido profundo, toda construção de significado é multimodal. Todo texto escrito é também projetado visualmente. A editoração eletrônica valoriza o *design* visual e distribui a responsabilidade pelo visual de forma muito mais ampla do que acontecia quando a escrita e o *layout* eram atividades distintas. Assim, um projeto escolar pode e deve ser devidamente avaliado com base no *design* visual e também linguístico e em suas relações multimodais. Para dar outro exemplo, a oralidade é uma materialização da representação dos sons, tal como também é uma materialização da linguagem verbal, entendida com suas relações gramaticais.

Os textos são elaborados por meio da utilização de uma gama de escolhas disponíveis entre diferentes modos de significados historicamente construídos. Isso implica uma preocupação com as ausências nos textos, bem como com as presenças: “por que não isso?”, bem como “por que isso?” (FAIRCLOUGH, 1992b). O conceito de *design* enfatiza as relações entre a recepção dos modos de significado (*designs* disponíveis), e a transformação desses modos de significado em seu uso híbrido e intertextual (o *designing*), e sucessivamente para receber o status de *redesigned*. A metalinguagem da construção de significados se aplica a todos os aspectos do processo: como as pessoas são posicionadas pelos elementos dos modos de significado disponíveis (*designs* disponíveis); como os construtores de significados, em alguns sentidos, carregam a responsabilidade de estar conscientemente no controle da transformação de significados (*designing*); e como efeitos de significado, a sedimentação do significado, tornam-se parte de

---

5 Nota de tradução: *Roseanne* foi uma série norte-americana estrelada por Roseanne Barr e John Goodman. Ela foi exibida entre 1988 e 1997. Teve uma grande audiência e foi considerada pela crítica uma das séries mais importantes dos anos 1990.

um processo social, o *redesigned*.

Obviamente, a extensão da transformação dos *designs* disponíveis para o *redesigned* como um resultado do *designing* pode ser gigantesca. Às vezes, os *designers* reproduzirão os *designs* disponíveis na forma de um (*re*)*designed* mais próximo do que em outros tempos – a forma da carta padrão em oposição a uma carta pessoal, ou um classificado em oposição a um anúncio audiovisual, por exemplo. Alguns *designings* são mais premeditados – planejados, deliberados, sistematizados – do que outros, por exemplo, uma conversa em oposição a um poema. Às vezes, *designings* são baseados em uma metalinguagem claramente articulada, por vezes especializada, que descrevem elementos do *designing* (a linguagem de um editor profissional ou de um arquiteto), enquanto outros *designings* podem não ser tão transformadores, pois os *designers* podem não ter uma metalinguagem articulada para descrever elementos de seus processos de construção de significado (a pessoa que “edita” o que acabou de escrever ou aquele que faz a reforma de uma casa). Apesar dessas diferentes relações de estrutura e de agência, toda construção de significado sempre envolve ambas.

Dois conceitos-chave nos ajudam a descrever os significados multimodais e as relações dos diferentes *designs* de significado: hibridismo e intertextualidade (FAIRCLOUGH, 1992a, 1992b). O termo hibridismo demarca o mecanismo de criatividade como um processo cultural particularmente saliente na sociedade contemporânea. Pessoas criam e inovam pela hibridação – isto é, articulando novas formas – práticas estabelecidas e convenções com e entre diferentes modos de significado. Isso inclui a hibridação de modos estabelecidos de formas de significação (de discurso e de gêneros) e combinações variadas que ultrapassam as fronteiras da convenção e criam novas convenções. A música popular é um exemplo perfeito de processo de hibridismo. Diferentes formas e tradições culturais são constantemente re combinadas e reestruturadas – onde formas musicais da África encontram áudios eletrônicos da indústria comercial da música. E novas relações são constantemente criadas entre significados linguísticos (verbais)/sonoros e significados visuais (apresentações ao vivo X videocliques).

A intertextualidade chama a atenção para maneiras potencialmente complexas, em que os significados (como os significados linguísticos/verbais) são constituídos através de relações com outros textos (reais ou imaginários), tipos de textos (discurso ou gêneros), narrativas e outros modos de significado (tais como o *design* visual, as posições geográficas ou arquitetônicas). Muitos textos podem ser vistos historicamente em termos de cadeias intertextuais (séries históricas de

textos) em que se baseiam e em termos das transformações que operam sobre elas. Por exemplo, filmes são cheios de referências cruzadas feitas explicitamente pelo cineasta, ou lidas no filme pelo espectador como *designer*: um papel, uma cena, um ambiente. O espectador aprende uma boa parte do sentido do significado do filme por meio desses tipos de cadeias intertextuais.

## O “como” de uma Pedagogia dos Multiletramentos

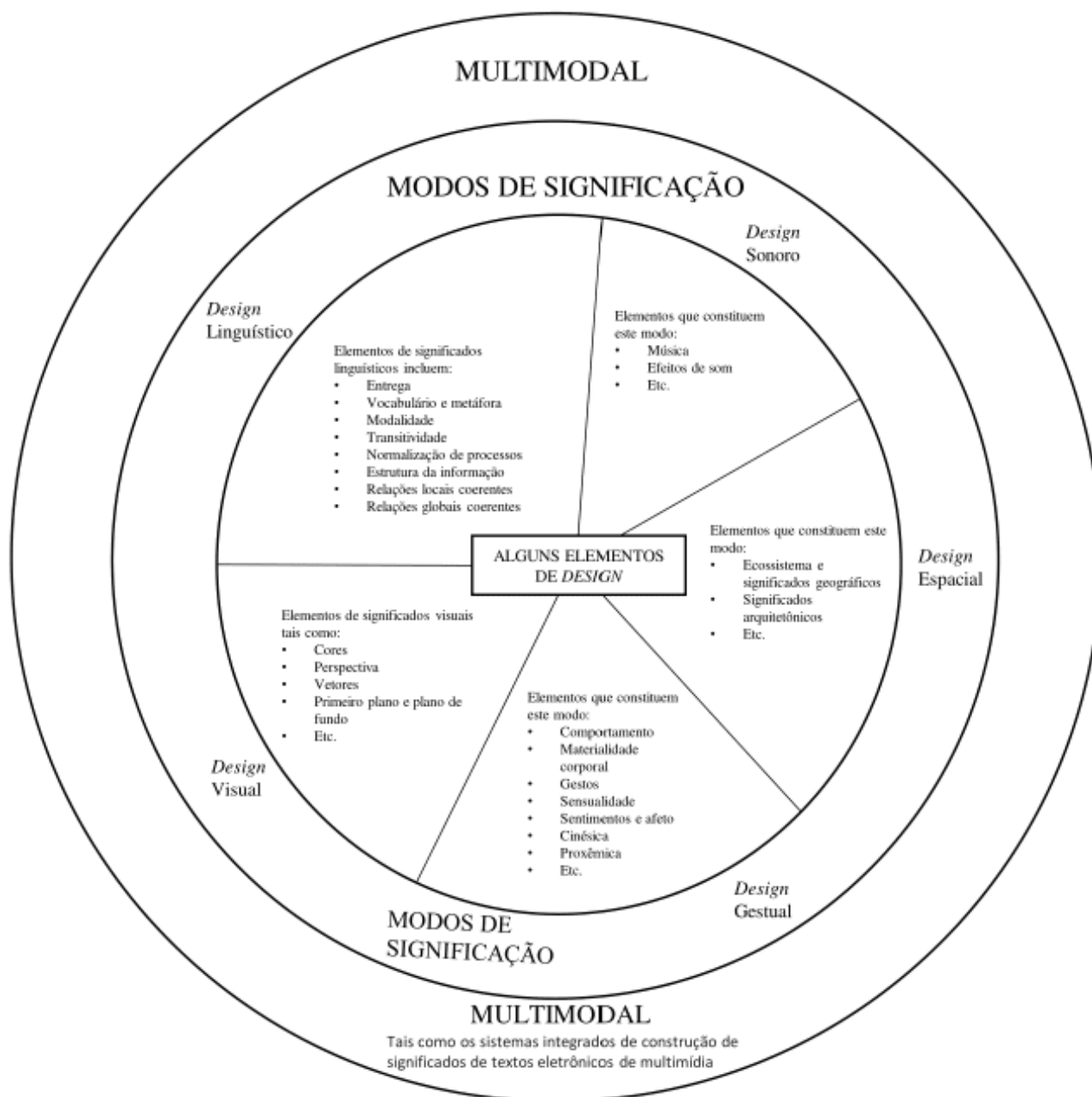
### *Uma Teoria da Pedagogia*

Qualquer teoria pedagógica de sucesso deve ser baseada em visões sobre como a mente humana funciona na sociedade e nas salas de aula, bem como sobre a natureza do ensino-aprendizagem. Embora certamente acreditemos que nenhuma teoria atual em Psicologia, Educação ou Ciências Sociais tenha “as respostas”, e que as teorias decorrentes desses domínios devem sempre ser integradas com o “conhecimento prático” dos praticantes mais experientes, também acreditamos que aqueles que propõem as reformas curriculares e pedagógicas devem expressar claramente seus pontos de vista sobre a mente, a sociedade e o aprendizado, declarando de que maneira tais reformas seriam eficazes.

Nossa visão da mente, da sociedade e da aprendizagem é baseada na suposição de que a mente humana é corporificada, situada e social. Ou seja, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido não como “geral e abstrato”, mas como inserido em contextos sociais, culturais e materiais. Ademais, o conhecimento humano é inicialmente desenvolvido como parte integrante das interações colaborativas com outras pessoas, cujas habilidades, experiências e perspectivas estão unidas em uma comunidade epistêmica particular, isto é, uma comunidade de alunos engajados em práticas comuns centradas em torno de um domínio do conhecimento específico (historicamente e socialmente constituído). Acreditamos que “abstrações”, “generalidades” e “teorias abertas” surgem dessa base inicial e devem ser sempre devolvidas a ela ou a uma versão recontextualizada dela.



**Figura 1 - Multiletramentos: metalinguagens para descrever e interpretar os elementos de *Design* das diferentes modalidades de significado**



Essa visão da mente, da sociedade e da aprendizagem, que esperamos explicar e desenvolver nos próximos anos como parte de nosso projeto internacional conjunto, leva-nos a argumentar que a pedagogia é uma integração complexa de quatro fatores: Prática Situada – baseada no mundo de *design* dos alunos e nas experiências de *design*; Instrução Explícita – através da qual os alunos moldam para si próprios uma metalinguagem explícita do *design*; Enquadramento

Crítico – que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e a Prática Transformada – na qual os alunos transferem e recriam *designs* de significado de um contexto para outro. Vamos desenvolver brevemente esses temas a seguir.

Trabalhos recentes em ciência cognitiva, cognição social e abordagens socioculturais para linguagem e letramento (BARSALOU, 1992; BEREITER e SCARDAMALIA, 1993; CAZDEN, 1988; CLARK, 1993; GARDNER, 1991; GEE, 1992; HEATH, 1983; HOLANDA, HOLYOAK, NISBETT e THAGARD, 1986; LAVE e WENGER, 1991; LIGHT e BUTTERWORTH, 1993; PERKINS, 1992; ROGOFF, 1990; SCOLLON e SCOLLON, 1981; STREET, 1984; WERTSCH, 1985) argumentam que, se um de nossos objetivos pedagógicos é um grau de domínio da prática, então a imersão em uma comunidade de alunos engajados em versões autênticas de tal prática é necessária. Chamamos isso de Prática Situada. Pesquisas recentes (BARSALOU, 1992; EISER, 1994; GEE, 1992; HARRE & GILLET, 1994; MARGOLIS, 1993; NOLAN, 1994) argumentam que a mente humana não é como um computador digital, ou seja, não conta com um processador de regras gerais e abstrações descontextualizadas. Em vez disso, o conhecimento humano, quando aplicável à prática, está situado, principalmente, em ambientes socioculturais e fortemente contextualizados em domínios e práticas de conhecimento específicos. Esse conhecimento está indissociavelmente ligado à capacidade de reconhecer e de agir sobre padrões de dados e sobre a experiência, um processo que é adquirido apenas por meio da experiência, uma vez que os padrões necessários são muitas vezes fortemente amarrados e ajustados ao contexto e são, muitas vezes, sutis e complexos o suficiente para que ninguém os possa descrever ou explicar de maneira completa e útil. Os humanos são, neste nível, “reconhecedores de padrões” contextuais e socioculturais e atores. Esse reconhecimento de padrões é a base da capacidade de agir de maneira flexível e adaptável ao contexto, ou seja, trata-se do domínio da prática.

No entanto, existem limitações para considerar a Prática Situada como a única base para a pedagogia. Em primeiro lugar, a preocupação com a situacionalidade da aprendizagem é tanto a força quanto a fraqueza das pedagogias progressistas (KALANTZIS; COPE, 1993a). Embora essa aprendizagem situada possa levar ao domínio na prática, os alunos imersos em práticas que são complexas e ricas podem variar significativamente uns dos outros (e dos objetivos curriculares), e alguns podem gastar muito tempo perseguindo as pistas “erradas”, por assim dizer. Em segundo lugar, muito da “imersão” que experimentamos quan-

do crianças, como na aquisição de nossa língua “materna”, é certamente apoiada por nossa biologia humana e pelo curso normal de maturação e desenvolvimento humanos. Esse apoio não está disponível na imersão escolar posterior para que tenham qualquer suporte biológico ou evolutivo significativo em áreas como letramento e domínios acadêmicos, uma vez que elas surgem no percurso humano tardiamente. Portanto, qualquer ajuda que a biologia e a maturação possam dar às crianças em suas primeiras socializações deve ser compensada – apresentada mais explicitamente – quando usamos a “imersão” como método na escola. Terceiro, a Prática Situada não leva necessariamente ao controle consciente e à percepção do que se sabe e faz, que é um objetivo central de grande parte do aprendizado na escola. Quarto, essa Prática Situada não necessariamente cria alunos ou comunidades que podem criticar o que estão aprendendo em termos de relações históricas, culturais, políticas, ideológicas ou centradas em valores. E, em quinto lugar, há a questão de colocar o conhecimento em ação. As pessoas podem ser capazes de expressar seu conhecimento em palavras. Elas podem ter consciência dos relacionamentos e até mesmo se engajar em “críticas”. No entanto, ainda podem ser incapazes de representar reflexivamente seu conhecimento na prática.

Assim, a Prática Situada, em que os professores orientam uma comunidade de alunos como “mestres” da prática, deve ser complementada por vários outros componentes (ver Cazden, 1992). Além do domínio na prática, uma pedagogia eficaz deve buscar a compreensão crítica, ou a compreensão cultural, em dois sentidos diferentes. Crítico na frase “compreensão crítica” significa percepção consciente e controle sobre as relações intrassistemáticas de um sistema. A imersão, notoriamente, não leva a isso. Por exemplo, crianças que adquiriram uma primeira língua por meio da imersão nas práticas de suas comunidades não se tornam, em virtude disso, bons linguistas. Vygotsky (1978, 1987), que certamente apoiou a colaboração na prática como base da aprendizagem, argumentou também que certas formas de Instrução Explícita eram necessárias para complementar a imersão (aquisição) se quiséssemos que os alunos adquirissem consciência e controle do que adquiriram.

Existe outro sentido de “crítica”, como na capacidade de criticar um sistema e suas relações com outros sistemas com base no funcionamento do poder, da política, da ideologia e dos valores (FAIRCLOUGH, 1992b). Nesse sentido, as pessoas tomam consciência e são capazes de articular a localização cultural das práticas. Infelizmente, nem a imersão em Práticas Situadas em comunidades de

alunos, nem a Instrução Explícita do tipo que Vygotsky (1987) discutiu necessariamente dão origem a esse tipo de compreensão crítica ou de compreensão cultural. Na verdade, tanto a imersão quanto muitos tipos de Instrução Explícita são notórios como agentes socializadores que podem tornar os alunos pouco críticos e inconscientes sobre a localização cultural de significados e práticas.

Os quatro componentes da pedagogia que propomos aqui não constituem uma hierarquia linear, nem representam estágios. Em vez disso, são componentes que se relacionam de maneiras complexas. Cada um dos elementos pode ocorrer simultaneamente, enquanto um ou outro irá predominar em momentos diferentes, e todos eles são repetidamente revisitados em diferentes níveis.

### *Prática Situada*

Essa é a parte da pedagogia que se constitui pela imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes, com base em suas origens e experiências. A comunidade deve incluir especialistas, ou seja, pessoas que dominam certas práticas. No mínimo, deve incluir especialistas novatos e pessoas que são especialistas em aprender novos domínios com alguma profundidade. Esses especialistas podem orientar os alunos, servindo como mentores e *designers* de seus processos de aprendizagem. Esse aspecto do currículo precisa recrutar as experiências anteriores e atuais dos alunos, bem como suas comunidades e seus discursos extra-escolares como parte integrante da experiência de aprendizagem.

Há ampla evidência de que as pessoas não aprendem bem as coisas, a menos que estejam motivadas para aprender e que sejam capazes de usá-las e de fazê-las funcionar com o que estão aprendendo, de forma que seja de seu interesse. Assim, a Prática Situada, que constitui o aspecto de imersão da pedagogia, deve considerar, principalmente, as necessidades e identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos. Deve também constituir uma arena na qual todos os alunos estejam seguros em assumir riscos e em confiar na orientação de outros – colegas e professores.

Considerando esse aspecto da pedagogia, acreditamos que a avaliação nunca deve ser usada para julgar, pois deve ser usada em prol do desenvolvimento, para orientar os alunos em suas experiências, e garantir a assistência de que precisam para se desenvolver ainda mais enquanto membros da comunidade capazes de aproveitar e, em última instância, contribuir com a ampla variedade

de recursos da comunidade.

### *Instrução Explícita*

A Instrução Explícita não implica transmissão direta, treinos e exercícios de memorização mecânica, embora, infelizmente, muitas vezes, tenha essas conotações. Em vez disso, inclui todas as intervenções ativas por parte do professor e de outros especialistas, que servem como andaimes às atividades de aprendizagem, que focam o aluno nas características importantes de suas experiências e atividades dentro da comunidade de alunos, e permitem que o aluno obtenha informações explícitas nos momentos em que pode organizar e orientar a prática de maneira mais útil, aproveitando e recrutando o que o aluno já sabe e realiza. A Instrução Explícita inclui, principalmente, esforços colaborativos de vários tipos entre professor e aluno, nos quais aprendizes podem realizar tarefas mais complexas do que realizariam por conta própria. Por meio dessas tarefas, alunos se conscientizam da representação e da interpretação dos professores bem como de suas relações com outros aspectos do que está sendo aprendido. O objetivo aqui é a percepção consciente e o controle sobre o que está sendo aprendido – sobre as relações intrassistemáticas do domínio que está sendo praticado.

Um aspecto definidor da *Instrução Explícita* é o uso de metalinguagens, linguagens de generalização reflexiva que descrevem a forma, o conteúdo e a função dos discursos da prática. No caso da estrutura de Multiletramentos aqui proposta, isso significaria que os alunos desenvolveriam uma metalinguagem que descreveria tanto “o quê” da pedagogia do letramento (processos de *design* e elementos de *design*) quanto os andaimes que constituem o “como” da aprendizagem (*Prática Situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico, Prática Transformada*).

Muitas avaliações, no currículo tradicional, exigiam a replicação das generalidades da *Instrução Explícita*. Por outro lado, no caso da *Prática Situada*, a avaliação na *Instrução Explícita* deve ser para o desenvolvimento, um guia para pensamentos e ações posteriores. Deve também estar relacionada com os outros aspectos do processo de aprendizagem – as conexões, por exemplo, entre a evolução das metalinguagens, à medida que são negociadas e desenvolvidas por meio da *Instrução Explícita*, por um lado, e da *Prática Situada*, do *Enquadramento Crítico* e da *Prática Transformada*, por outro lado.

### *Enquadramento Crítico*

O objetivo do *Enquadramento Crítico* é ajudar os alunos a enquadrar seu domínio crescente na prática (da *Prática Situada*), seu controle e sua compreensão conscientes (da *Instrução Explícita*), considerando as relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de sistemas particulares de conhecimento e de prática social. Sobretudo aqui, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizar e a tornar estranho novamente o que aprenderam e dominaram.

Por exemplo, a alegação, enquadrada na Biologia, de que “o DNA se autorreplica” é óbvia e “verdadeira”. Enquadrado em outro discurso, torna-se menos natural e menos “verdadeiro”: coloque um pouco de DNA em um copo com água sobre a mesa. Certamente, não se replicará, apenas ficará lá. Os organismos se replicam usando o DNA como código, mas esse código é colocado em prática por uma série de mecanismos que envolvem proteínas. Em muitos de nossos discursos acadêmicos e ocidentais, privilegiamos a informação e a mente sobre os materiais, a prática e o trabalho. A afirmação original coloca em primeiro plano informações e códigos e omite, ou coloca como plano de fundo, máquinas e trabalho. Esse primeiro e esse segundo planos se tornam aparentes apenas quando reformulamos ou reenquadramos, quando retiramos a frase de seu discurso “original” e a colocamos em um contexto mais amplo. Aqui, o contexto mais amplo são os processos reais e as práticas materiais, não apenas afirmações gerais em uma teoria disciplinar (o exemplo do DNA é de Lewontin, 1991).

Por meio do Enquadramento Crítico, os alunos podem criar um distanciamento pessoal e teórico necessário em relação ao que aprenderam, criticar construtivamente, explicar sua localização cultural, estendê-la e aplicá-la criativamente e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de comunidades antigas e novas. Essa é a base para a Prática Transformada. E também representa um tipo de transferência de aprendizagem e uma área em que a avaliação pode aferir o aprendizado dos alunos e, principalmente, os processos de aprendizagem nos quais eles estão operando.

### *Prática Transformada*

Não é suficiente ser capaz de articular a compreensão das relações intrasistemáticas ou criticar as relações extrasistemáticas. Precisamos sempre vol-

tar para onde começamos, para a Prática Situada, mas agora uma re-prática, na qual teoria se torna prática reflexiva. Com seus alunos, os professores precisam desenvolver maneiras pelas quais os alunos possam demonstrar como podem projetar e realizar, de forma reflexiva, novas práticas embutidas em seus próprios objetivos e valores. Eles devem ser capazes de mostrar que podem implementar entendimentos adquiridos por meio da *Instrução Explícita* e do *Enquadramento Crítico* em práticas que os ajudem, simultaneamente, a aplicar e a revisar o que aprenderam. Na *Prática Transformada*, oferecemos um local para a avaliação situada e contextualizada dos alunos e dos processos de aprendizagem planejados para eles. Esses processos de aprendizagem, essa pedagogia, precisam ser continuamente reformulados com base nessas avaliações.

Na *Prática Transformada*, em uma atividade, tentamos recriar um discurso engajando-nos nele para nossos próprios objetivos reais. Assim, imagine um aluno tendo de agir e pensar como um biólogo e, ao mesmo tempo, como um biólogo com grande interesse em resistir à representação de coisas femininas – de ovos a organismos – como “passivos”. O aluno agora tem que justapor e integrar (não sem tensão) dois discursos diferentes, ou identidades sociais, ou “interesses” que historicamente estiveram em conflito. Usando outro exemplo, como alguém pode ser um advogado “de verdade” e, ao mesmo tempo, ter seu desempenho influenciado por ser um afro-americano? Em seus argumentos, perante a Suprema Corte dos EUA, para desagregar escolas, Thurgood Marshall fez isso de uma forma clássica. E, ao misturar o discurso da política com o discurso da religião afro-americana, Jesse Jackson transformou o primeiro. A chave aqui é a justaposição, a integração e o viver com tensão.

#### Quadro 4 - Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos

<b>Prática Situada</b>	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<b>Instrução Explícita</b>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significado.
<b>Enquadramento Crítico</b>	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
<b>Prática Transformada</b>	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

#### O Projeto Internacional dos Multiletramentos

Vamos amarrar o “o quê” e o “como” da pedagogia do letramento voltando à grande agenda com a qual começamos este artigo: focar as Práticas Situadas no processo de aprendizagem envolve o reconhecimento de que as diferenças são essenciais nos locais de trabalho, nos espaços cívicos e nos outros mundos que envolvem multicamadas da vida. O ensino em sala de aula e o currículo precisam se envolver com as experiências e os discursos dos próprios alunos, que são cada vez mais definidos pelas diversidades cultural e subcultural e pelas diferentes origens e práticas linguísticas que advêm dessa diversidade. A Instrução Explícita não tem a intenção de ordenar/empoderar os alunos em relação à gramática como uma forma adequada, padrão ou prestigiada de usar a língua. O objetivo é ajudar os alunos a desenvolver uma metalinguagem que leve em consideração as diferenças do *design*. O Enquadramento Crítico envolve ligar essas diferenças de *design* a diferentes propósitos culturais. A Prática Transformada envolve a mudança de um contexto cultural para outro; por exemplo, redesenhar estratégias de significado para que possam ser transferidas de uma situação cultural para outra.

A ideia de *design* é aquela que reconhece os diferentes *designs* disponíveis de significado, localizados, como estão, em diferentes contextos culturais. A me-



talinguagem dos multiletramentos descreve os elementos do *design* não como regras, mas como uma heurística que explica a infinita variabilidade de diferentes formas de construção de significado em relação às culturas, subculturas ou camadas da identidade de um indivíduo a quem essas formas podem servir. Ao mesmo tempo, o *designing* restaura a agência humana e o dinamismo cultural para o processo de construção de significado. Cada ato de significação se apropria dos *designs* disponíveis e recria por meio do *designing*, produzindo, assim, um novo significado, o *redesigned*. Em uma economia de diversidade produtiva, em espaços cívicos que valorizam o pluralismo, e no florescimento de mundos da vida inter-relacionados, compostos por multicamadas, complementares, mas cada vez mais divergentes, trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade são idealmente criadores de significado criativos e responsáveis. Somos, de fato, criadores de nossos futuros sociais.

Claro, a negociação necessária das diferenças será difícil e, muitas vezes, dolorosa. O diálogo encontrará abismos de diferença de valores, desigualdades grosseiramente injustas e passagens de fronteira difíceis, mas necessárias. As diferenças não são tão neutras, coloridas e benignas quanto um multiculturalismo simplista pode querer que acreditemos. Ainda assim, como trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade, todos nós precisaremos das habilidades necessárias para negociar essas diferenças.

Este artigo representa uma declaração de princípios gerais. É altamente provisório e algo que oferecemos como base para o debate público. O objetivo do Projeto Internacional dos Multiletramentos é testar e desenvolver ainda mais essas ideias, particularmente a metalinguagem do *design* e a pedagogia da Prática Situada, da Instrução Explícita, do Enquadramento Crítico e da Prática Transformada. Queremos também estabelecer relações com professores e pesquisadores, desenvolvendo e testando currículos e revisando as proposições teóricas do projeto.

Este artigo é uma declaração provisória de intenções e um panorama teórico das conexões entre o ambiente social em mudança e o “o quê” e o “como” da pedagogia do letramento. À medida que o projeto avança para sua próxima fase, o grupo que se reuniu em Nova Londres, nos EUA, está escrevendo um livro que explora ainda mais as ideias dos multiletramentos, relacionando a ideia às salas de aula e às nossas próprias experiências educacionais. Também estamos começando a conduzir pesquisas em sala de aula, experimentando os multiletramentos como uma noção que pode complementar e apoiar o currículo de letramento.

E estamos ativamente engajados em um diálogo público contínuo. Em setembro de 1996, o grupo abrirá a discussão publicamente, mais uma vez, na Conferência de domínios de Letramento, na Universidade de Londres, e, novamente, em 1997, na Conferência da Rede de Pesquisa em Letramento e Educação, na Austrália. Queremos enfatizar que este é um processo aberto – exploratório, provisório e acolhedor de colaborações múltiplas e divergentes. E, acima de tudo, nosso objetivo é fazer algum tipo de diferença para crianças reais em salas de aula reais.

Essas atividades serão informadas por uma série de princípios-chave de ação. Primeiro, o projeto irá complementar, e não criticar, currículos existentes e abordagens pedagógicas para o ensino da língua inglesa e do letramento. Isso incluirá o desenvolvimento adicional da estrutura conceitual do Projeto Internacional dos Multiletramentos e o mapeamento disso em relação às práticas curriculares existentes, a fim de estender os repertórios pedagógicos e curriculares dos professores. Em segundo lugar, a equipe do projeto aceitará colaborações com pesquisadores, desenvolvedores de currículos, professores e comunidades. A estrutura do projeto representa um diálogo complexo e difícil; essas complexidades e dificuldades serão articuladas com um convite aberto a todos para contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia que faça alguma diferença. E, em terceiro lugar, ele se esforçará continuamente para reformulações da teoria que sejam de uso direto na prática educacional.

Este artigo é um ponto de partida provisório para esse processo.

## Referências

- ANDERSON, B. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso, 1983.
- BARSALOU, L. W. *Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. **Surpassing ourselves**: an inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court, 1993.
- BOYETT, J. H.; CONN, H. P. **Workplace 2000**: The revolution reshaping American business. New York: Plume/Penguin, 1992.
- BRUER, J. T. **Schools for thought**: A science of learning in the classroom. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.
- CAZDEN, C. **Classroom discourse**: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.
- CAZDEN, C. **Whole language plus**: Essays on literacy in the United States and New Zealand.

New York: Teachers College Press, 1992.

CLARK, A. **Associative engines**: Connections, concepts, and representational change. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1993.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Productive diversity**: Organizational life in the age of civic pluralism and total globalisation. Sydney: Harper Collins, 1995.

CROSS, K. F.; FEATHER, J. J.; LYNCH, R. L. **Corporate renaissance**: The art of reengineering. Oxford, Eng.: Basil Blackwell, 1994.

DAVIDOW, W. H.; MALONE, M. S. (1992). **The virtual corporation**: Structuring and revitalizing the corporation for the 21st century. New York: Harper Business.

DEAL, T. E.; JENKINS, W. A. **Managing the hidden organization**: Strategies for empowering your behind-the-scenes employees. New York: Warner, 1994.

DEWEY, J. **Democracy and education**. New York: Free Press. (Original work published 1916), 1966.

DOBYNS, L.; CRAWFORD-MASON, C. **Quality or else**: The revolution in world business. Boston: Houghton Mifflin, 1991.

DRUCKER, P. F. **Post-capitalist society**. New York: Harper, 1993.

EISER, J. R. **Attitudes, chaos, and the connectionist mind**. Oxford, Eng.: Basil Blackwell, 1994.

FAIGLEY, L. **Fragments of rationality**: Postmodernity and the subject of composition. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longmans, 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social power**. London: Polity Press, 1992a.

FAIRCLOUGH, N. Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. **Discourse and Society**, 3, 193-217, 1992b.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. London: Longmans, 1995.

FOWLER, R.; HODGE, R.; KRESS, G.; TRENT, T. **Language and control**. London: Routledge, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Seabury Press, 1968.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York: Seabury Press, 1973.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Literacy**: Reading the word and the world. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

FUKUYAMA, F. **The end of history and the last man**. London: Penguin, 1992.

GARDNER, H. **The unschooled mind**: How children think and how schools should teach. New York: Basic Books, 1991.

GEE, J. P. **The social mind**: Language, ideology, and social practice. New York: Bergin & Garvey, 1992.

GEE, J. P. Postmodernism, discourses, and linguistics. In: LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. (Eds.). **Critical literacy: Radical and postmodernist perspectives** (p. 271-295). Albany: State University of New York Press, 1993.

GEE, J. P. Quality, science, and the lifeworld: The alignment of business and education (**Focus: Occasional Papers in Adult Basic Education**, No. 4). Leichhardt, Australia: Adult Literacy and Basic Skills Action Coalition, 1994a.

- GEE, J. P. New alignments and old literacies: From fast capitalism to the canon. *In*: SHORTLAND-JONES, B.; BOSICH, B.; RIVALLAND, J. (Eds.). **Conference papers**: 1994 Australian Reading Association Twentieth National Conference (p. 1-35). Carlton South: Australian Reading Association, 1994b.
- GELLNER, E. **Nations and nationalism**. London: Basil Blackwell, 1983.
- GIROUX, H. **Schooling and the struggle for pedagogies**: Critical and feminist discourses as regimes of truth. New York: Routledge, 1988.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- HAMMER, M.; CHAMPY, J. **Reengineering the corporation**: A manifesto for business revolution. New York: Harper Business, 1993.
- HARRE, R.; GILLET, G. **The discursive mind**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- HEATH, S. B. **Ways with words**: Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press (1983).
- HOLLAND, J. H.; HOLYOAK, K. J.; NISBETT, R. E.; THAGARD, P. R. *In*: HOLLAND, J. H.; HOLYOAK, K.J.; NISBETT, R. E.; THAGARD, P. R. (Eds.). **Induction**: Processes of inference, learning, and discovery. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- ISHIKAWA, K. **What is total quality control?** The Japanese way. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1985.
- KALANTZIS, M. The new citizen and the new state. *In*: HUDSON, W. (Ed.), **Rethinking Australian citizenship**. Sydney: University of New South Wales Press, 1995.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Histories of pedagogy, cultures of schooling. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **The powers of literacy** (p. 38-62). London: Falmer Press, 1993a.
- LIGHT, P.; BUTTERWORTH, G. (Eds.). **Context and cognition**: Ways of learning and knowing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993.
- LIPNACK, J.; STAMPS, J. **The team net factor**: Bringing the power of boundary crossing into the heart of your business. Essex Junction, VT: Oliver Wright, 1993.
- LUKE, C. Media and cultural studies. *In*: FREEBODY, F.; MUSPRATT, S.; LUKE, A. (Eds.). **Constructing critical literacies**. Crosskill, NJ: Hampton Press, 1995.
- MARGOLIS, H. **Paradigms and barriers**: How habits of mind govern scientific beliefs. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- NOLAN, R. **Cognitive practices**: Human language and human knowledge. Oxford, Eng.: Blackwell, 1994.
- PIORE, M.; SABLE, C. **The second industrial divide**. New York: Basic Books, 1984.
- PERKINS, D. **Smart schools**: From training memories to educating minds. New York: Free Press, 1992.
- PETERS, T. **Liberation management**: Necessary disorganization for the nanosecond nineties. New York: Vintage Books, 1992.
- PINHEIRO, P. (Org.) **Multiletramentos em teoria e prática**. Desafios para a escola de hoje. São Leopoldo-RS: Ed. Unisinos, 2017.
- ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking**. New York: Oxford University Press, 1990.
- SASHKIN, M.; KISER, K. J. **Putting total quality management to work**. San Francisco: Berrett-Koehler, 1993.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. B. K. **Narrative, literacy, and face in interethnic communication**. Norwood, NJ: Ablex, 1981.

SENGE, P. M. **The fifth discipline: The art and practice of the learning organization**. New York: Doubleday, 1991.

SPROULL, L.; KIESLER, S. **Connections: New ways of working in the networked organization**. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1984.

VAN LEEUWEN, T. Genre and field in critical discourse analysis. **Discourse and Society**. 4, 193-223, 1993.

## Sobre as tradutoras

**Deise Nancy de Morais** - Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Assistente da Universidade de Taubaté-SP (Unitau). E-mail: deise.morais@unitau.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0770649028107890>. orCID: <https://orcid.org/0000-0003-2254-3383>.

**Gabriela Claudino Grande** - Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Assistente do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Campo Grande-MS E-mail: gabrielacgrande@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8497179266613786>. OrCID: <https://orcid.org/0000-0002-1593-2797>.

**Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti** - Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Especializanda em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Santista de Formação Especializada - Praia Grande-SP; E-mail: rafa-bolsarin@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8092718959515724>. OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-6704-9456>.

**Roziene Keila Grandó** - Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora substituta do curso de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) - Guarapuava-PR. E-mail: kekegrando@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8778811156995344>. OrCID: <https://orcid.org/0000-0001-6259-8878>.

**As pesquisadoras, autoras desta tradução, integram o Grupo de Pesquisas do CNPQ “Multiletramentos, Hipermídia e Ensino” (GpMulti), sediado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), liderado pelo Prof. Dr. Petrilson Pinheiro da Silva. O Grupo vem adotando pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos em suas pesquisas há mais de dez anos.**