

## CAPÍTULO 10

# Por uma prática pedagógica sensível à realidade local Ressignificando o manifesto dos multiletramentos



Ada Magaly Matias Brasileiro  
Fernando Silvério de Lima  
Ana Paula Martins Corrêa Bovo

Contexto educacional no tempo pós-pandêmico: novos desafios,  
novos caminhos

Por que uma pesquisa contextualizada na realidade educacional do interior de Minas Gerais tomaria como base teórica um manifesto produzido há cerca de 30 anos por australianos, estadunidenses e ingleses? Fundamentos construídos em condições histórico-sociais tão diferentes poderiam favorecer a interpretação de fatos e dados aqui e agora levantados? Essas e outras perguntas foram a tônica da reunião inicial de um grupo de onze pesquisadores brasileiros<sup>1</sup> vinculados a cinco instituições educacionais públicas mineiras, da Educação Básica e do Ensino Superior, em 2023, no início da trajetória do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais*<sup>2</sup>. Esses pesquisadores vinculavam-se a

---

<sup>1</sup> Os pesquisadores são: Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP), Ana Paula Martins Corrêa Bovo (UEMG), Anderson Freitas (E. E. Padre Afonso de Lemos - Ouro Preto/MG), Anelise Fonseca Dutra (UFOP), Fernando Silvério de Lima (UFOP), Gisane de Oliveira Almeida Costa (E. E. Marília de Dirceu - Ouro Preto/MG), Helena Maria Ferreira (UFLA), Jaciluz Dias (UFLA), Sibely Oliveira Silva (UFLA), Vanderlice dos Santos Andrade Sól (UFOP) e Viviane Raposo Pimenta (UFOP).

<sup>2</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da UFOP, sob o número CAAE 67646623.0.1001.5150 - parecer 6.067.634, disponível em: <https://bit.ly/43fw5uu>. Acesso em: 12 out. 2024.



diferentes perspectivas teórico-metodológicas, mas tinham em comum a necessidade de buscar alternativas mais variadas e inclusivas para o ensino de língua portuguesa e língua inglesa na Educação Básica.

As inquietações iniciais e o nosso objeto de pesquisa — práticas pedagógicas de multiletramentos — impulsionaram-nos à exploração mais amíuade de *Uma pedagogia dos multiletramentos, desenhando futuros sociais*, do Grupo de Nova Londres, artigo que tem referendado muitos dos trabalhos nesse campo de saberes aqui no Brasil. Logo nas primeiras páginas do texto, eles apresentam o que chamaram de Manifesto Programático, “como uma espécie de ponto de partida, aberto e provisório” (The New London Group, 1996, p. 63). Vimos nessas palavras uma abertura para o diálogo com aquelas ideias, que poderiam clarear o caminho para o enfrentamento da nossa questão de pesquisa já tão distante da realidade de outrora.

Encorajados pelo franco convite do grupo e pelo contexto educacional do interior de Minas Gerais, resolvemos encarar o desafio de reconhecer a nossa realidade e construir nossas soluções. O panorama da pesquisa exploratória inicial mostrou um cenário indesejável para nós, professores-pesquisadores: ao sair da pandemia de covid-19 e de quase dois anos de ensino remoto emergencial, muitos alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) ainda não haviam consolidado o processo de alfabetização, que se refere à aquisição do código escrito para as práticas de leitura e escrita, o que implicava, diretamente, a dificuldade de compreensão dos significados e em seus diversos modos de uso, ou seja, o letramento (Soares, 2003). E, no caso da aprendizagem de uma língua adicional como o inglês, essa prática se via igualmente comprometida. Paralelamente, nesse período de dois anos, o acesso desses alunos a Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se intensificou e interessava-nos saber de que forma esse fato estava sendo ou poderia ser utilizado em favor da formação desses alunos, nesse ambiente educacional em constante mudança, como bem acenaram os pesquisadores de Nova Londres (1996).

Dedicados ao entendimento da realidade que se nos apresentava, sentimos a necessidade de novos parâmetros para a continuidade da nossa pesquisa. Algo que se aproximasse das duas principais premissas do texto de Nova Londres (a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a diversidade cultural e linguística), mas que tivesse suficiente coerência com o cenário da nossa pesquisa. Encorajamo-nos, assim, a elaborar o nosso próprio Manifesto<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O Manifesto por uma prática pedagógica de multiletramentos sensível à realidade local está disponível no site do Projeto Ressignificação: <https://bit.ly/4iLSB2z>.

Neste capítulo, temos, portanto, o objetivo de mostrar o processo de produção, a ressignificação dos fundamentos e a proposição desse manifesto que considera a prática pedagógica de multiletramentos sensível à realidade local. Para tanto, em uma perspectiva interpretativista e metodológica, partimos de algumas orientações da pedagogia dos multiletramentos, orientados também por concepções socioculturais da língua e do ensino de língua (Bakhtin, 2003; Kleiman, 2007; Rojo, 2012; Freire, 2005), buscando interpretar as principais premissas da proposta do grupo de Nova Londres. Na sequência, voltamos o nosso olhar para a realidade local, acenando para as especificidades que demandavam de nós novos modos de ver, novas decisões, e passamos a ressignificar o Manifesto, como uma proposição metodológica.

Finalizamos o capítulo com a apresentação do nosso Manifesto, reconfigurado para a realidade local e que, em nosso entendimento, é sensível a uma abertura ao diálogo com outras realidades. Que possamos estimular novos professores-pesquisadores, assim como os colegas de longe fizeram conosco.

## O percurso vivido e as orientações teórico-metodológicas para uma pedagogia dos multiletramentos

A ideia para o projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* surgiu, como explicitado na introdução, de nossas vivências como professores formadores de outros professores. Sendo assim, toda a sua construção foi permeada de muita discussão, pois o intuito era o de que, a partir de nossas impressões e observações cotidianas, ou seja, das experiências oriundas desses lugares que atualmente ocupamos, pudéssemos traçar um projeto de pesquisa que nos permitisse pensar nossas vivências numa perspectiva investigativa e propor ações colaborativas capazes de instigar mudanças. Neste item de nosso capítulo, contaremos um pouco da história do projeto, especialmente no que tange à construção de suas bases.

Nas primeiras reuniões do grupo, pudemos verificar detidamente perspectivas comuns aos membros do projeto, entre as quais destacaram-se os contornos de uma base teórica fundada nas concepções de educação como prática de liberdade e de língua como prática social e, portanto, histórica e ideológica. O passo posterior foi o de selecionar, como orientado pelo edital 001/2022 — Demanda Universal da

Fapemig<sup>4</sup>, alguns autores representativos de nossas bases teóricas e, já imbuídos do desejo de marcar nossa filiação a autores ambientados às nossas realidades, selecionamos três brasileiros(as). Entre eles:

Paulo Freire — Quando o assunto gira em torno das construções e ressignificações das práticas pedagógicas na realidade escolar, as contribuições prático-teóricas de Paulo Freire assumem lugar de destaque. Um lugar de destaque porque elas podem desvelar as condições precárias da educação brasileira e, o mais importante, porque instigam o sujeito oprimido a ir além da revelação, ir além da consciência crítica da opressão, para, então, assumir um papel de sujeito capaz de superar, de transformar sua realidade e de alcançar sua emancipação (Projeto Lalin-Fapemig, 2023).

Angela Kleiman — [...] Portanto, assumir os estudos do letramento como eixo do trabalho escolar implica assumir a concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007). Essa visão problematiza certas práticas escolares, o que, para nós, é fundamental, visto que é a partir de tais problematizações que criaremos e/ou ressignificaremos as práticas pedagógicas das escolas participantes deste projeto (Projeto Lalin-Fapemig, 2023).

Em relação ao que diz Paulo Freire, escolhemos colocar no projeto um trecho que justifica uma de nossas motivações principais para a pesquisa, que é a avaliação das condições do trabalho com as linguagens na escola, após a pandemia, sabendo, de antemão, que temos, já muito antes, um cenário de precariedade. Mas a escolha pelo autor sinaliza, também, o desejo de intervirmos nesse cenário e, por essa razão, a metodologia do projeto previa a pesquisa aplicada, a pesquisa-ação<sup>5</sup>. Assim, quando se pensa em educação como prática da liberdade (Freire, 1967), na perspectiva assumida, o trabalho precisa ser um modo de construção, pelos sujeitos, da superação desse cenário. Inspirados pela ideia do homem como ser que não apenas está no mundo, mas com o mundo e, portanto, age sobre esse mundo de maneira crítica, pensamos o sujeito-professor como aquele que age “refazendo, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (Freire, 2005, p. 45).

---

<sup>4</sup> Processo Fapemig APQ-00452-22.

<sup>5</sup> A pesquisa *Ressignificação de práticas pedagógicas* encontra-se na terceira fase. Ao todo, passará por quatro etapas: exploratória, explicativa, metodológica e aplicada.

Em relação aos letramentos, foi necessário que o grupo estudasse e discutisse esse amplo conceito que tem ganhado matizes diferenciados ao longo das últimas décadas. Entendemos o letramento, então, como um conjunto de processos e/ou dinâmicas que acompanha o sujeito desde o seu nascimento, ou a sua entrada na vida social, e perdura até o seu perecimento, visto que estamos imersos em linguagem(ns) durante todo o percurso de nossa existência.

O fato de estar imerso em práticas sociais de linguagem durante toda a vida faz com que o sujeito esteja, igualmente, aprendendo a construir textos de acordo com as demandas das várias esferas de atividade humana, ao mesmo tempo em que acumula uma memória desses gêneros, a qual alimenta o seu processo criativo. Importante salientar que práticas sociais são sempre práticas históricas, portanto, permeadas ideologicamente. Imbuídos dessa percepção, acreditamos, como Kleiman, que é na escola, “agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” e, desse modo, portanto, “na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (Kleiman, 2007, p. 4).

Assim, entendemos como fundamentais essas concepções, as quais têm permeado o nosso trabalho, o trabalho do grupo, em relação à formação de professores e contribuído para a desconstrução de perspectivas que desconsideram as subjetividades de alunos e professores como atores do processo educativo num contexto histórico-social e propõem como objetivo primeiro do processo educativo a transmissão de saberes. Dessa maneira, após percebermos o contorno mais nítido de nossas bases, pudemos tentar estabelecer um primeiro diálogo com a perspectiva dos multiletramentos, a qual já era assumida no trabalho de alguns integrantes do grupo. Para sinalizá-la, na proposta do projeto, escolhemos o seguinte trecho:

[...] Segundo Rojo (2015), os gêneros integram sempre práticas sociais situadas e, na contemporaneidade, a multimodalidade, a multissemiose e a hipermedialidade têm ganhado cada vez mais espaço. Na perspectiva de Rojo (2012), a prática “multiletrada” considera a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais as sociedades atuais se comunicam. Dessa forma, pensar a sociedade atual é pensar não somente na variedade de práticas letradas (reconhecidas ou não), mas considerar o profundo hibridismo dos processos e produtos (Projeto Lalin-Fapemig, 2023).

Um movimento importante para o grupo foi a escolha da autora brasileira Roxane Rojo para compor a base de nossas referências teóricas. Afinal, com sua já vasta obra relacionada ao desenvolvimento do campo de estudos dos multiletramentos e também direcionada aos professores de língua(s) do Brasil, ela nos traz dimensões significativas, como a multiplicidade cultural, o hibridismo de processos e produtos, por exemplo, que fazem muito sentido quando trabalhamos as realidades brasileiras. A partir desse movimento, foi preciso, quando já estávamos na fase de trabalho com as escolas, voltarmos-nos ao Manifesto no qual ela também se baseia para o ressignificarmos, vislumbrando-o por uma ótica mais microscópica, por assim dizer. Afinal, a realidade brasileira são muitas e todas perpassadas por múltiplos aspectos, além dos globais, os locais. Nos próximos itens, falaremos exatamente sobre esse debruçamento.

Antes de terminar este item, no entanto, é importante fazer menção ao linguista brasileiro Moita Lopes (2006), pois a sua contribuição é bastante importante no posicionamento teórico-metodológico que assumimos em nosso Manifesto. Esse autor vai retratar, não somente dimensões de multisseios e múltiplas dimensões dos gêneros discursivos, assim como Rojo, mas também vai nos inspirar a pensar uma perspectiva de investigação que é política, ou seja, que não somente considera as questões sociopolíticas no bojo de sua pesquisa, mas trabalha no sentido de romper contingências e vicissitudes que, por vezes, colaboram na manutenção de um contexto social injusto. O autor nos move a pensar, portanto, a pesquisa linguística como possibilidade de transformação das realidades e, por isso, ele retrata o desejo do grupo, de forma geral, de realização desse tipo de trabalho (Moita Lopes, 2006, p. 21-22).

É importante reiterar que a discussão em torno do que seria fundamental para constituir os nossos pilares deveu-se, não somente a exigências do edital — que pedia até três autores de base —, mas para que o grupo pudesse de fato selecionar, entre tantas perspectivas que se interconectam, os fios principais em torno dos quais todo o trabalho deveria ser construído. Afinal, assumir certas concepções teóricas e torná-las, de fato, parte do movimento de ação-reflexão-ação do professor não é tarefa fácil nem simples, apesar das mudanças que estamos vivendo na educação há algumas décadas. A lógica transmissiva ainda é muito presente e, sem dúvida, constitui um de nossos maiores desafios, no que diz respeito à construção de uma educação emancipadora.

Enfim, neste item de nosso capítulo, fizemos uma apresentação dos primeiros direcionamentos em relação à construção de uma base teórica

para o projeto, explanamos resumidamente concepções dos três autores selecionados para compor o texto do projeto e comentamos sobre as motivações do grupo representadas nas ideias de Moita Lopes sobre o papel crítico da pesquisa sobre linguagem. O intuito dessas explicações e comentários foi frisar dimensões importantes de nossos fundamentos teórico-metodológicos para, a seguir, nos próximos tópicos, explicarmos a necessidade da construção de um manifesto próprio e, também, o processo dessa construção coletiva.

## A proposta do Grupo de Nova Londres e um exercício de interpretação

Em 1996, um grupo formado por dez pesquisadores escreveu um artigo no periódico *Harvard Educational Review*. Fruto de discussões que remontam a cidade de New London (no estado de Connecticut), o então chamado *Grupo de Nova Londres* apresentava, sob o formato de artigo, um manifesto programático que detalhava a proposta da Pedagogia dos Multiletramentos. O grupo era composto por pesquisadores e professores de países como Austrália, Estados Unidos e Inglaterra, dentre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

De acordo com Cope e Kalantzis (2009), o Grupo de Nova Londres se reuniu em 1994 para problematizar o futuro da pedagogia do letramento. Os autores exemplificam que a presença tecnológica já os impactava desde aquela reunião nos anos noventa, quando já utilizavam computadores portáteis, projetores e telas (algo recente para eles e incomum em universidades brasileiras nesse mesmo período, por exemplo — com raras exceções). E os encontros daquela semana possibilitaram a construção de um esboço, a partir de alguns títulos de seção e anotações. E a escrita coletiva resultou no conhecido *manifesto programático* (New London Group, 1996).

Dado o contexto anglófono de sua publicação, o artigo ecoa o cenário de expansão tecnológica (do computador e da internet) que se estabeleceria nas décadas seguintes, com desdobramentos até os dias atuais. A escolha do termo *Pedagogia* se justifica pelo entendimento do coletivo de que ela envolve “a relação de ensino e de aprendizagem que potencializa a construção de condições de aprendizagem que levem à equidade na participação social” (Cazden, *et al.*, 2021, p. 13). Já a escolha pelo termo *Multiletramentos* se dá a partir de duas frentes. Primeiro, o cenário

de multiplicidade de discursos que ressaltam uma diversidade linguístico-cultural que atravessa os diferentes textos que circulam nos meios sociais e, segundo, a multiplicidade desses textos por meio das tecnologias de informação e multimídia.

Ao mesmo tempo, os autores reconhecem (mesmo que brevemente) que sua obra está situada na década das “grandes disparidades”, impactada pela presença de um avanço tecnológico que, ao invés de tentar lidar com esses problemas, serviu, na verdade, para excluir os que já tinham pouco acesso. E o ímpeto de trabalho coletivo dos dez autores se deu frente a esse cenário: contradições entre abordagens de ensino, diversidade linguística e cultural dos contextos sociais, a presença cada vez maior da tecnologia e seu impacto nos textos produzidos e circulados. Cope e Kalantzis (2009, p. 2) assumem que, naquele período, não conseguiram antecipar o alcance e a influência que o texto posteriormente adquiriu internacionalmente. Mas, naquele momento, reconheciam que o mundo “estava mudando, o ambiente de comunicações estava mudando, e nos pareceu que o ensino e a aprendizagem do letramento teriam que mudar também.”<sup>6</sup>.

### *Ressignificando a pedagogia dos multiletramentos: um olhar para a realidade local*

Enquanto um grupo heterogêneo de professores-pesquisadores, em diferentes contextos de ensino em Minas Gerais, a ideia de ler o manifesto do Grupo de Nova Londres (1996) surgiu como forma de reunir nossas diferentes formações acadêmicas e perspectivas teóricas, para pensar estratégias de trabalho conjunto, no contexto de ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. Optamos pela leitura de uma tradução brasileira do texto original (Cazden *et al.*, 2021) e nos reunimos para discussões em grupo.

O manifesto em inglês já era conhecido entre os pesquisadores do nosso projeto, mas a tradução trouxe um fôlego inicial muito produtivo, especialmente pela forma como se apresentava: uma escrita coletiva<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> No original: “The world was changing, the communications environment was changing, and it seemed to us to follow that literacy teaching and learning would have to change, as well”.

<sup>7</sup> Cope e Kalantzis (2009) ilustram que a escrita colaborativa entre dez pessoas envolveu um processo difícil de escuta, de atenção às cadências de apresentação dos argumentos e diferentes pontos de vista dos membros, o que exigiu constante negociação das diferenças (algo que vai estar presente na própria pedagogia dos multiletramentos), de forma a se obter os conceitos principais que representassem um posicionamento coletivo.

entre dez pesquisadores internacionais interessados em questões da língua inglesa no mundo anglófono que via os impactos da globalização e da tecnologia. Apesar desse desafio reconhecido de imediato pelos autores do artigo do fim dos anos noventa, o texto nos motivou a continuar nossa construção coletiva, uma vez que, logo de início nos identificamos com a definição de processo educativo como forma de participação “nas esferas da vida pública, econômica e comunitária” (Cazden *et al.*, 2021, p. 13), algo que extrapola as paredes da sala de aula.

Nessas primeiras discussões, tomamos consciência de que o Grupo de Nova Londres não estava a nos ditar nenhuma regra ou nos oferecer uma receita pronta de como abordar a questão dos multiletramentos em nosso contexto local. Especialmente aos professores de Língua Inglesa, isso trouxe um alívio inicial, visto que, historicamente, o campo da Linguística Aplicada tem lidado com os embates entre a imposição de métodos de ensino de línguas e práticas pedagógicas pré-estabelecidas (Canagarajah, 1999) e o favorecimento de uma agência do professor (Kumaravadivelu, 2016), a liberdade criativa de propor suas próprias atividades e elaborar suas próprias aulas. E, assim, encaramos o texto como ele se apresentava, como um “manifesto programático, como uma espécie de *ponto de partida, aberto e provisório*” (Cazden *et al.*, 2021, p. 18, ênfase adicionada). Dessa forma, esse seria um pontapé para dialogarmos sobre as nossas inquietações a respeito da prática dos multiletramentos no contexto mineiro pós-pandêmico, como discutido anteriormente.

E nossas interlocuções com o texto não pararam por aí. Nessa prática de letramento, nós nos identificamos, principalmente, com os quatro elementos propostos para compor a pedagogia dos multiletramentos. A *prática situada* foi ao encontro de nossa identidade brasileira e freiriana de integrar a experiência cotidiana dos estudantes e os discursos que atravessam essas interações nas nossas práticas pedagógicas. A *instrução aberta* despertou nos vigotskianos do grupo a importância de que nosso projeto também contemplasse espaços colaborativos de aprendizagem que integrassem a dimensão científica dos saberes escolares que constituem nossas atividades e materiais em ambas as línguas. Já o *enquadramento crítico* e a *prática transformada* aproximaram os pesquisadores do grupo interessados pelas questões de letramento, dos gêneros textuais, da formação de professores de línguas e do *métier* docente. E esses dois últimos componentes sinalizavam, ainda, algo que nosso projeto já trazia desde o princípio: um olhar sensível e questionador aos contextos diversos e complexos que compõem o que chamamos de es-

colas de Educação Básica de Minas Gerais, de forma que todo conhecimento produzido pudesse fazer parte de uma *práxis* pedagógica (Freire, 2005), sem espaço para distanciar teoria e prática ou pensar em outras dicotomias.

A importância de um olhar crítico para nossa realidade se intensificava na discussão junto ao grupo, algo posteriormente reiterado pelo próprio manifesto, que, ao defender o uso do termo *multiletramentos*, tinha também em mente “focalizar as realidades do aumento da diversidade local e da conexão global” (Cazden *et al.*, 2021, p. 19). Um diferencial, no entanto, era que muitas das questões levantadas pelo grupo refletiam a realidade específica dos países anglófonos, cujo impacto tecnológico nas práticas de letramento já se via no horizonte dos anos noventa, enquanto, no Brasil, esses ventos chegaram com mais intensidade na metade da primeira década dos anos 2000.

Além disso, as preocupações que esses pesquisadores tinham sobre o ensino de língua em seus países eram atravessadas por questões como multiculturalismo, a presença tecnológica avançada e a globalização, que integravam o futuro de suas comunidades, algo completamente justificável, tendo em vista o compromisso que eles tiveram com seus próprios contextos locais. Todavia, como nos lembra o geógrafo brasileiro Milton Santos (2001), *o mundo global visto do lado de cá* nos dava outra perspectiva: nossas desigualdades sociais já eram acentuadas há muito tempo, todavia, em nossa realidade contemporânea, a pandemia veio para exacerbar e escancarar como ainda temos um longo caminho até uma sociedade mais justa.

Nosso olhar crítico, sem derrotismo, mas resiliente, de pesquisadores brasileiros e latino-americanos do século 21, colocava-nos diante de outra questão que escapa o texto dos anos noventa<sup>8</sup>, mas que se torna muito caro para nós: o olhar da decolonialidade. Segundo Kumaravadivelu (2016), uma perspectiva decolonial<sup>9</sup> é aquela que analisa criticamente o papel das hegemonias (controle político-ideológico) e as

---

<sup>8</sup> Ainda que a decolonialidade não seja o foco do artigo de 1996, seu viés crítico se faz presente de forma contundente, de modo que não podemos nos esquecer da importante contribuição dos estudos de Norman Fairclough, um dos dez autores que assina o manifesto, na chamada Análise Crítica do Discurso (ACD). No manifesto, por exemplo, isso se evidencia nas discussões sobre ordens do discurso e as ideologias. Para uma revisão crítica da ACD e seu impacto nas pedagogias críticas, veja Pennycook (2021).

<sup>9</sup> Essa perspectiva defendida pelo autor ecoa diálogos com Walter Mignolo, na decolonialidade; com Gayatri Spivak e Antonio Gramsci, sobre subalternidade; com Paulo Freire, na Pedagogia Crítica, dentre outros.

relações de subalternidade que elas estabelecem (no sentido de subordinação). Esse olhar crítico tem potencial de fomentar, não apenas uma reflexão contemporânea, mas a organização coletiva em prol de uma mudança do *status quo*, do enfrentamento das desigualdades sociais (Pennycook, 2021) e da experiência educativa como prática transformadora (Freire, 2005).

O próprio manifesto do Grupo de Nova Londres ressaltava que os processos de aprendizado (e incluímos aqui também os de ensino) “precisam recrutar, em vez de tentar ignorar e apagar, as diferentes subjetividades — interesses, intenções, compromissos e propósitos — que os alunos trazem” (Cazden *et al.*, 2021, p. 32). E, ao reconhecermos nossas próprias subjetividades de professores e pesquisadores, somadas ao desejo de incluir as subjetividades das escolas parceiras (e sua comunidade), chegamos em um momento da discussão em que nos vimos diante de um desafio ousado: se queremos um olhar sensível sobre os desafios dos contextos locais ao nosso redor, por que não pensar no nosso próprio manifesto?

Esse propósito, de maneira alguma, teve como objetivo negar as contribuições do Grupo de Nova Londres, uma vez que, assim como seus idealizadores, reconhecemos que esse tipo de texto materializa um diálogo *complexo e difícil*, mas urgentemente necessário para pensar os rumos da educação (a construção dos futuros sociais). Dessa forma, resgatamos o que autores dizem sobre o propósito de pensar um manifesto:

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 experiências curriculares que busquem enfrentar nosso ambiente educacional em constante mudança (Cazden *et al.*, 2021, p. 18 — ênfases nossas).

Nossas discussões foram atravessadas por esse convite ao diálogo aberto a uma comunidade internacional e, como parte dela, sentimos o desejo de pensar caminhos para essas novas áreas de pesquisa, a partir do nosso estudo que considera a ressignificação de práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos multiletramentos nas escolas básicas de Minas Gerais. Assumimos esse primeiro compromisso ousado, sabemos, com a esperança de que nosso saber local e nossa realidade local possam somar ao diálogo mais amplo de “contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia que faça alguma diferença” (Cazden *et al.*, 2021, p. 59), buscando interações com outros contextos locais aqui e fora daqui. E,

com essa trajetória em mente, sentimos ser necessário, ainda, especificar as visões críticas que orientam nosso trabalho.

Segundo Canagarajah (1999), o processo de escolarização na sociedade moderna é, em grande parte, pautado por concepções filosóficas que remontam o período colonial, ou seja, a educação a serviço da dominação e da conquista territorial. O modelo educacional europeu, da Educação Básica à Universidade, deixou fortes traços históricos presentes na sala de aula brasileira contemporânea (o acesso ao ensino público e privado, as relações hierárquicas entre professor e aluno, as metodologias de ensino, os conteúdos privilegiados etc.).

A longevidade desses pressupostos presentes na sociedade contemporânea nos ajuda a compreender, ainda, a hegemonia de determinadas tendências pedagógicas e grupos sociais que se constituem em centros privilegiados. Todos os que não pertencem a esses grupos são relegados à margem ou à periferia. E para Canagarajah (1999, p. 13), os “pressupostos que motivam práticas pedagógicas dominantes falham em acomodar o tipo de questões que surge no contexto educacional periférico”. Dessa forma, esse apagamento de subjetividades se mascara em estereótipos genéricos de problemas educacionais de ordem diversa. E, no cenário internacional das pedagogias críticas, a obra de Paulo Freire (2005) aproxima duas perspectivas que temos trazido até aqui e que dialogam com os pressupostos de construção de nosso manifesto: a pedagogia crítica, de Canagarajah (1999), e a perspectiva decolonial, de Kumaravadivelu (2016).

Canagarajah (1999) propõe algumas escolhas evolutivas que mostram alternativas de resistência frente às tendências dominantes no processo educativo. A primeira delas é o reconhecimento da aprendizagem como algo *peçoal*, ao invés de uma prática cognitiva isolada. A educação envolve processos subjetivos de quem aprende e de quem ensina, o que nos lembra do pressuposto freiriano de pertencimento da experiência de vida do aluno (a sua realidade) no processo educativo (Freire, 2005).

Além disso, a aprendizagem é um processo *situado*, ou seja, não é homogêneo e imparcial, de forma que “o conhecimento que as pessoas produzem ou adquirem também estará fundamentado em suas práticas sociais e contexto material” (Canagarajah, 1999, p. 15), o que nos ajuda a entender um saber local. Outras escolhas críticas incluem, ainda, o entendimento da aprendizagem como um processo *cultural* (o que requer especificidades contextuais da prática pedagógica), e do conhecimento como algo *ideológico e político*, ou seja, a partir de disputas e negociações entre ideologias dominantes e forças de resistência (Pennycook,

2021). E, por fim, o conhecimento é uma *construção*, combatendo o que Freire (2005) denunciou como educação bancária, como processo raso de transferência direta de informação, sem direito ao diálogo e à pergunta.

Esses pressupostos explicitam que uma perspectiva crítica implica uma compreensão questionadora das relações sociais, mas que não se limita ao mundo das ideias, e se propõe ao caminho da mudança (Freire, 2005). Para Kumaravadivelu (2016), por exemplo, o enfrentamento da colonialidade no ensino de línguas se torna uma possibilidade a partir do que ele chama de uma *gramática*<sup>10</sup> da decolonialidade. Esse conceito é emprestado do estudioso argentino Walter Mignolo e considera o ato de descolonização do ser e do conhecimento (o saber), bem como de sua política e economia. Essa abordagem parte de um processo de tomada de consciência do papel da colonialidade na vida das pessoas.

Dessa forma, no ensino de línguas, a construção de uma gramática da decolonialidade para professores e pesquisadores torna-se viável a partir de cinco caminhos: a) na descontinuidade de pesquisas que apenas comparem realidades com julgamentos do que é certo e errado; b) no desenho de estratégias instrucionais que sejam sensíveis aos contextos locais; c) na elaboração de materiais pedagógicos em que professores sejam criadores e não consumidores de conhecimento pedagógico; d) na reestruturação dos cursos de formação de professores (podemos incluir aqui os cursos de Letras) para incentivo da criatividade docente; e, por fim, e) na proposição de pesquisas proativas, que prestem atenção às exigências locais de ensinar e aprender. Longe de isso ser uma receita pronta, trata-se, na verdade, de um processo constituído a longo prazo, cujos pressupostos, enquanto planos para ação, “têm o potencial de ajudar a comunidade subalterna a seguir em frente” (Kumaravadivelu, 2016, p. 82).

Em síntese, o olhar crítico e sensível que nos orienta se baseia no pressuposto de fazer perguntas e, ao mesmo tempo, de saber escutar. Concordamos com Kumaravadivelu (2016), quando ele afirma que precisamos de consciência coletiva de nossa comunidade profissional se quisermos alcançar algum tipo de mudança. A construção desse manifesto, mais especificamente um texto aberto para reconstrução e diálogo, visa ser uma tentativa nessa direção. Sem respostas prontas e sem prescrições, estamos frente ao desafio de compreender nossas realidades, para poder dialogar e aprender com outras.

---

<sup>10</sup> Gramática aqui não se refere ao sentido literal frequentemente estudado no campo linguístico, mas um sentido mais alegórico, de modo de reflexão e organização.

## O manifesto ressignificado e sensível à realidade local

A análise das reais condições que hoje cercam o contexto educacional público de cidades do interior de Minas Gerais trouxe-nos situações diversas e adversas: na mesma rede estadual, encontramos escolas com ótimas condições estruturais para o trabalho com os multiletramentos (laboratórios de informática, todas as salas com multimídias, rádios etc.) e outras em condições tão precárias, a ponto de faltar água, carteira e material didático; alunos proficientes em leitura e escrita, com saberes de linguagem aplicados dentro e fora da escola e outros com processo de alfabetização incompleto; profissionais e salas multifuncionais para o desenvolvimento socioemocional, físico e cognitivo de alunos com deficiência, em algumas instituições, e ausência total de tais recursos em outros; aulas de língua com perspectivas mais conteudistas em umas escolas e, em outras, uma abordagem mais sociointeracional; acesso pleno a TDICs, em alguns espaços, e ausência desse acesso em outros. A diversidade convergia-se, contudo, quando o tema era a péssima remuneração dos docentes, o que incidia, diretamente, nas condições materiais desses profissionais de buscar novas alternativas de práticas.

Os movimentos de exploração da realidade educacional em que estávamos inseridos no contexto pós-pandêmico e de interpretação da Pedagogia dos Multiletramentos culminaram na proposta metodológica sensível à realidade local a qual apresentamos na forma deste Manifesto.

### *Focos e fundamentos teóricos*

Nossas inquietações consideram o questionamento de como ressignificar práticas pedagógicas no campo dos multiletramentos frente aos desafios contemporâneos de professores da área de Linguagens que atravessam os contextos de nossas escolas. Nesse cenário, para buscar formas de ressignificação da prática pedagógica no campo dos multiletramentos, propomos um caminho construído em três focos que se integram:

- foco na participação e no desenvolvimento dos alunos;
- foco na didática contextualizada;
- foco na formação continuada e na valorização do professor.

Para isso, orientamo-nos por alguns fundamentos:

A linguagem é uma atividade sociocultural e dialógica, que se realiza em práticas sociais e situadas contextualmente e materializa-se em textos representados por gêneros do discurso (Bakhtin, 2003).

Uma educação crítica pressupõe: sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem, ação transformadora que integra teoria e prática (*práxis*), educação como alternativa para transformação da realidade individual/coletiva dos sujeitos envolvidos (Freire, 1992, 1996).

O papel do letramento na formação de professores de línguas e na escola passa pela concepção de leitura/escrita como atividade social e com múltiplas funções. São práticas discursivas inseparáveis dos contextos (Kleiman, 2007).

As culturas são múltiplas e as formas de elaboração dos textos (gêneros) também. Esses textos se apresentam em multimodalidades, com multissemióticas e de múltiplas formas, resultantes do hibridismo cultural em constante mudança, numa perspectiva decolonial de valorização das vozes do Sul (Moita Lopes, 2006).

A pedagogia dos multiletramentos (Grupo de Nova Londres) deve ser compreendida à luz da realidade local, sensível às suas demandas, potencialidades e limitações, integrando-se a outras perspectivas teórico-metodológicas, muitas vezes, complementares, tais como o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os estudos do discurso, a pedagogia freiriana, o pós-método etc.

A educação de qualidade depende de uma política estatal de formação continuada e de valorização do professor, não como práticas isoladas, mas como ações integradoras e colaborativas que unam sujeitos da Universidade (professores formadores, pesquisadores e licenciandos) e da Escola (professores e alunos).

Com base nesses fundamentos, concebemos, também, parâmetros contextuais que indicam possibilidades para uma prática pedagógica dos multiletramentos que seja coerente com a realidade social.

### *Parâmetros contextuais*

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de multiletramentos coerente com a realidade sociocultural local, alguns parâmetros devem ser considerados:

- a) o diagnóstico contextual da escola, na proposição de estratégias interventivas e reflexão/análise sobre as práticas de ensino;
- b) o desenvolvimento de saberes discursivos que façam sentido para quem aprende;
- c) a promoção de alternativas práticas às dificuldades existentes no local de trabalho, em articulação com os documentos ofi-

- ciais, visando à melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem;
- d) a busca da qualificação continuada dos docentes para o trabalho relacionado aos multiletramentos;
  - e) a otimização de recursos públicos no agrupamento de sujeitos que trabalham coletivamente em áreas de diálogo do campo da linguagem;
  - f) a construção de *corpus* de pesquisa e produção científica para reflexão e socialização dos resultados e das propostas elaboradas;
  - g) a adequação dos gêneros do discurso mobilizados e dos textos produzidos para determinados fins interacionais, visando à pluralidade cultural e à diversidade semiótica das interações sociais;
  - h) a sistematização de discussões das inovações pedagógicas, desenvolvendo práticas pautadas em teorias (socio)interacionistas da linguagem e na educação crítica dos alunos;
  - i) a articulação da formação inicial e continuada, de saberes científicos e da experiência, buscando promover parcerias entre diferentes frentes de trabalho com foco na adequação de práticas pedagógicas;
  - j) o desenvolvimento de pesquisas interinstitucionais com discussões mais abrangentes e multifocais;
  - k) o favorecimento da produção de conhecimento a partir da interação dialógica entre as pessoas envolvidas no processo.

### *Proposta metodológica*

Pensar uma proposta metodológica para o trabalho com multiletramentos em diferentes contextos é ato que engloba um conjunto de orientações flexíveis, que reflita caminhos em construção, cujas etapas planejadas se abrem ao diálogo, conforme o trabalho vai sendo realizado. Nesses caminhos, algumas premissas são basilares:

- i. A proposição de um material didático deve partir das demandas e dos conhecimentos de alunos e professores, ser consonante com a realidade local, coerente com pressupostos socio-culturais e dialógicos de linguagem, os quais são vinculados a currículos institucionais;
- ii. Um planejamento didático (ou sequência de atividades, ou de aulas, ou didática) deve ser adequado às condições temporais de

- cada turma e deve trazer as informações básicas de um planejamento didático (saberes a serem trabalhados, objetivos a serem alcançados, procedimentos metodológicos a serem utilizados, recursos disponíveis para a prática e processo avaliativo adotado);
- iii. A escolha de um saber a ser desenvolvido deve considerar o diagnóstico, o currículo, os interesses dos alunos, os recursos disponíveis e a quantidade de alunos na turma;
  - iv. Uma proposição com finalidade didática para o ensino e aprendizagem de línguas e com foco nos multiletramentos deve contemplar textos orais, escritos e multimodais, representativos dos mais variados gêneros do discurso, sendo o processo de recepção de textos sempre orientado pela negociação de sentidos, a partir de pistas discursivas e da materialidade linguística;
  - v. O processo de produção demandará orientações objetivas por parte do professor a seus alunos sobre o objetivo do texto, os meios de veiculação, o público-alvo, o conteúdo temático contextualizado com a realidade, a adequação de escolhas estilísticas etc., de forma que tal produção faça sentido para os discentes;
  - vi. O processo de recepção de um texto multimodal deve explorar tanto os elementos linguísticos quanto os visuais, auditivos, espaciais, gestuais, cinésicos e contextuais, que nele houver, considerando sempre o esforço para que os alunos compreendam o porquê de estarem trabalhando aquele texto;
  - vii. A condução do processo de ensinar e aprender línguas/línguas deve envolver sistematicamente a produção e a recepção vinculadas ao contexto do discurso, buscando sentidos sobre quem diz o quê, com que intenções e escolhas, o que está dito ou subentendido, baseando-se em premissas do diálogo, do direito ao questionamento e das diferentes possibilidades de sentidos;
  - viii. A circulação das produções dos alunos, para além da sala de aula, aliada a um posicionamento crítico perante os textos que recebem, deve ser objetivo buscado pelos professores de línguas na compreensão dos sujeitos do processo educativo como *designers* de futuros sociais que não se limitam à escola, mas se estendem às demais esferas da vida cotidiana;
  - ix. O trabalho com os multiletramentos não depende, necessariamente, de tecnologias digitais, mas, fundamentalmente, de situações em que os alunos sejam levados a construir sentidos criticamente, nos processos de produção e recepção de textos,

na interface com uma variedade de gêneros do discurso, orais, escritos e multimodais, que mobilizem recursos visuais, orais, corporais, musicais e verbais.

## Reflexões finais

Ao encerrarmos este capítulo, demo-nos conta de que, ao ressignificar o Manifesto e propor uma prática sensível à realidade local, acabamos, de certo modo, mobilizando os componentes pedagógicos sugeridos pelos pesquisadores de Nova Londres. Analisamos o nosso espaço singular de vida (prática situada), buscamos identificar o que havia para ser feito (instrução aberta), procuramos interpretar o contexto social e o sentido daquilo que havia para ser feito (enquadramento crítico) e propusemos nosso Manifesto, em um exercício de nos tornarmos *designers* de futuros (prática transformada), com base em nossos saberes locais e proximidade crítica com a nossa própria realidade. O que fizemos, afinal, foi aceitar o convite dos colegas de testar, exemplificar, ampliar e retrabalhar aquelas ideias que eles apresentaram como provisórias, visto que situado em um mundo em constante mudança.

Este manifesto não foi feito para estar pronto, pois a sua própria realização parte da orientação primeira de que ele deve ser permanentemente repensado e adaptado às realidades locais, a cada tempo e espaço, buscando coerência com a realidade vivida. Essa conclusão, de certo modo, alivia-nos e nos lança para outros horizontes de pesquisa, nos quais está claro que a necessidade de ressignificar não alcança apenas as práticas de multiletramentos nas escolas, mas, sobretudo, políticas e práticas de formação e de valorização do professor, sem o que, não há como se falar em educação de qualidade para todos.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais**. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v.4, n.3, 2009, p. 164-195.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, 150p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **Tesol Quarterly**, v. 50, n.1, p. 66-85, 2016.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada [IN]disciplinar**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: A Critical Re-Introduction. New York: Routledge, 2021, 220p.
- PROJETO LALIN-FAPEMIG. **Ressignificação de práticas pedagógicas**: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais. Projeto de pesquisa (Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023). LALIN. Universidade Federal de Ouro Preto, 2023. Disponível em: <https://11nk.dev/y1aBC>. Acesso em: 22 jun. 2024.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 (Estratégias de ensino).
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- SANTOS, M. **Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá**. Direção de Silvio Tendler. 2006. 89min.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n.1, 1996, p. 60-92.