

Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional

Pedagogy of multiliteracies: main methodological propositions and
researches at the national level

Themis Rondão Barbosa da Costa Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

Resumo: Novas formas de comunicação e interação em função da digitalidade e as diversidades culturais e linguísticas implicam mudanças no contexto da vida pessoal, da vida pública e no âmbito do trabalho. Sendo assim, Cope e Kalantzis (2000) propuseram uma pedagogia que considera os efeitos cognitivos, culturais e sociais decorrentes dos variados contextos e culturas, a Pedagogia dos Multiletramentos. Neste artigo, discorro sobre as principais proposições metodológicas dessa pedagogia e apresento estudos recentes sobre o tema desenvolvidos no âmbito nacional.

Palavras-chave: Multiletramentos. Proposições metodológicas. Pesquisas nacionais.

Abstract: New forms of communication and interaction due to digitality and cultural and linguistic diversity imply changes in the context of personal life, public life and in the worklife. Thus, Cope and Kalantzis (2000) proposed a pedagogy that considers the cognitive, cultural and social effects of different contexts and cultures, the Pedagogy of Multiliteracies. In this article, I discuss the main methodological propositions of this pedagogy and present recent studies on the subject developed at the national level.

Keywords: Multiliteracies. Methodological propositions. National researches.

Proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos

As mudanças na sociedade e nas formas de comunicação apontam novos caminhos para o ensino, uma vez que as necessidades de aprendizagem já não são as mesmas. Estamos inseridos em um cenário de novos há-

bitos e valores e principalmente de novas formas de interação (real e virtual). É com base nessas transformações que surge a teoria dos *multi-literacies* ou multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000).

A escolha do termo multiletramentos é motivada, de acordo com Cope e Kalantzis (2000), pela multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística. Segundo os autores, o termo envolve modos de representação que variam de acordo com a cultura e o contexto, sendo mais amplos que apenas a língua. Segundo eles, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal. Discutem, também, a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas”, como uma consequência do aumento da diversidade local e da conectividade global (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6).

A Pedagogia dos Multiletramentos tem uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Ou seja, de que o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade (COPE; KALANTZIS, 2000).

Essa visão de mente, sociedade e aprendizagem, de acordo com Cope e Kalantzis (2000), leva à discussão sobre uma pedagogia como uma complexa integração de quatro fatores. A saber, *Situated Practice*, que se baseia no mundo de *designed and designing experiences* dos aprendizes; *Overt Instruction*, por meio da qual os aprendizes moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do *design*; *Critical Framing*, que relaciona os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais, e *Transformed Practice*, em que os aprendizes transferem e recriam *designs* de sentidos de um contexto para o outro.

A Prática Situada (*Situated Practice*) é a parte da pedagogia que se constitui pela aquisição por meio de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes que é capaz de ocupar múltiplos e diferentes papéis baseados em suas origens e experiências. Cope e Kalantzis (2000) defendem que os aprendizes precisam estar motivados e perceber que o que aprendem será útil para algo, conforme o interesse deles, o que é possível quando suas necessidades afetivas e socioculturais e

identidades são consideradas. O foco na Prática Situada é a compreensão crítica, ou seja, o conhecimento consciente, embora não haja garantias de que cada aprendiz desenvolva a criticidade e prática reflexiva no processo de colocar o conhecimento em prática, sendo assim, avaliação deve ser sempre aplicada para desenvolvimento e não julgamento. Um dos maiores desafios da Prática Situada gira em torno da impossibilidade de sempre se ter controle consciente e conhecimento do que se faz ou se sabe, o que é uma questão central para a aprendizagem escolar.

O segundo fator, Instrução Explícita (*Overt Instruction*), inclui todas as intervenções ativas para fundamentar atividades de aprendizagem; não implica transmissão direta, repetições, memorizações, embora tenha essas conotações. Nesta etapa, os esforços colaborativos na relação professor-aluno visam a permitir que o aluno seja capaz de cumprir tarefas mais complexas do que poderia sozinho, e que ele possa ter uma compreensão consciente da representação do professor e interpretação da tarefa que está sendo cumprida e sua relação com outros aspectos que também estão sendo aprendidos. O objetivo aqui é consciência¹ e controle do que está sendo aprendido.

No Enquadramento Crítico (*Critical Framing*), o objetivo é ajudar os aprendizes a enquadrar seu crescente domínio na prática, controle e compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e prática social. De acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 34, tradução minha), é por meio do Enquadramento Crítico que

os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam; construtivamente criticá-lo; responsáveis por sua localização cultural; criativamente estender e aplicá-lo; e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de antigas em novas².

Critical Framing também representa um tipo de transferência de aprendizagem e uma área em que a avaliação pode começar a testar os alunos, e principalmente os processos de aprendizagem em que eles têm operado.

1 Conscious awareness.

2 (...) learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned; constructively critique it; account for its cultural location; creatively extend and apply it; and eventually innovate on their own, within old communities in new ones.

Na Prática Transformada (*Transformed Practice*), não é suficiente ser capaz de articular a compreensão das relações intrassistemáticas ou criticar relações extrassistemáticas. É preciso sempre retornar ao começo, à *Situated Practice*, mas agora em uma 're-prática', em que a teoria se torna uma prática refletida. Alunos e professores devem desenvolver formas de os estudantes demonstrarem como podem criar e cumprir de maneira refletida novas práticas fundadas em seus próprios objetivos e valores. E ainda, devem ser capazes de mostrar que podem implementar as compreensões adquiridas por meio da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico em práticas que os ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido. A chave aqui é justaposição, integração e viver com tensão.

Em resumo, esses componentes propõem uma forma de ver os alunos que se distancia de concepções mais antigas de letramento em que eram vistos como passivos e meros recipientes, cujo papel consistia em memorizar e reproduzir o que recebiam do professor como verdade única. A Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

Após aplicar as propostas dos quatro componentes - *Situated Practice*, *Overt Instruction*, *Critical Framing* e *Transformed Practice* - às práticas curriculares por aproximadamente uma década, Kalantzis e Cope (2005) lançam *Learning by Design*, obra em que reformularam os quatro fatores e os traduziram nos seguintes “processos de aprendizagem”, ou, ainda, orientações pedagógicas: *Experiencing*, *Conceptualizing*, *Analysing* e *Applying* (KALANTZIS; COPE, 2005), que serão apresentadas a seguir.

De acordo com o primeiro elemento, Experienciamento (*Experiencing*) - denominado Prática Situada no texto seminal -, parte-se sempre do conhecido, do conhecimento pessoal, que é evidência da vida diária do aprendiz, tendo em vista que o conhecimento humano é situado e contextualizado. Os conhecimentos obtidos fora da sala de aula são valorizados e os alunos fazem relação entre saberes prévios e as novas informações e experiências a que são expostos.

O segundo elemento, Conceituação (*Conceptualizing*) - denominado Instrução Explícita, no texto seminal -, envolve definir e aplicar conceitos. É a partir da junção de diversos conceitos que o conhecimento da disciplina é construído como um todo.

A Análise (*Analysing*), terceiro elemento - denominado Enquadramento Crítico, no texto seminal-, diz respeito à relação de causa e efeito e da razão de ser das coisas. É o momento em que se evidenciam os objetivos, motivos, intenções e pontos de vista das pessoas.

O quarto e último elemento, Aplicação (*Applying*) - denominado Prática Transformada, no texto seminal -, trata da aplicação “correta” do conhecimento em uma situação típica e amplia no sentido de que, criativamente, o conhecimento é aplicado de forma inovadora ou transferido para uma situação diferente.

Segundo os autores, essas quatro dimensões são orientações pedagógicas e não uma pedagogia única ou sequência a ser seguida. Consistem em uma série de opções pedagógicas cujo objetivo é tornar os professores mais conscientes em relação aos procedimentos pedagógicos que estão empregando, a fim de se assegurarem de que estão de acordo com o objetivo de aprendizagem e, ainda, de que sejam capazes de incluir os diferentes estudantes que aprendem as coisas de formas diversas (KALANTZIS; COPE, 2005).

É importante salientar, de acordo com Rojo (2012), que a reformulação dos quatro processos de aprendizagem, em vez de avanço, consistem em retrocesso. Segundo a autora, os elementos foram renomeados e redefinidos como resposta a pressões de um forte movimento revolucionário na Europa e nos Estados Unidos, denominado ‘Back to Basics’.

Ainda em 2005, Kalantzis e Cope conceituam cultura e propõem uma pedagogia focada no conhecimento e em como ele acontece, defendendo que ela é culturalmente fundada nos tipos de pessoas que nos tornamos por meio da aprendizagem. Os referidos autores definem cultura como “a soma total do que nós aprendemos no contexto em que nos tornamos pessoas que aprendem” e conhecimento como “o processo de conectar as coisas da mente com as coisas do mundo” (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 70). Nessa perspectiva, a aprendizagem acontece na relação entre aquele que adquire o conhecimento e aquilo que se pode conhecer, em que o aprendiz descobre que pode realmente aprender e avaliar como válido. Nesse sentido, a pedagogia é eficaz à medida que consegue a aproximação entre o aprendiz e aquilo que se pode aprender.

Em 2008, Kalantzis e Cope publicam *New Learning: Elements of a Science of Education*, em que ampliam a discussão sobre conhecimento e aprendizagem. Nesse livro, os autores defendem que a construção de repertórios de aprendizagem vai além do conhecimento comum, uma vez

que envolve “selecionar, misturar, relacionar e testar diferentes métodos de construção de conhecimento” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 176). Nessa ótica, os processos de aprendizagem são marcados tanto pelo que se pensa quanto pelo que se faz e como se é, já que são constituídos não apenas pelas mentes, mas também pelas emoções dos sujeitos.

Kalantzis e Cope (2008) definem ‘conhecer’ como “uma série de capacidades mentais que apenas existe com a finalidade de se fazer coisas no mundo”, ou seja, a capacidade mental é vazia se não for capaz de se executar algo. Nessa perspectiva, “saber não é apenas o que você pode pensar, é o que você pode fazer e quem você pode ser” (ibid., p. 176). Os referidos autores defendem ainda que, ao contrário do que se pensa, o conhecimento não se trata de um fenômeno individual, mas sim social, já que se constitui em implicações do que você aprendeu com as pessoas com quem se relacionou desde o nascimento, não apenas como um observador, mas como participante.

Em *Literacies*, livro lançado em 2012, Kalantzis e Cope ampliam discussões sobre ações pedagógicas que podem ser adotadas por professores para desenvolver as capacidades de significar e de comunicar dos estudantes. *Literacies*, no plural, foi escolhido como título do livro, pois “Letramento”, no singular, na visão dos autores, parecia insuficiente, uma vez que precisamos ‘navegar’ na miríade de diferentes usos da língua em variados contextos.

Em *Literacies*, os autores reforçam que o velho currículo (*old basics*), centrado no ensino da norma padrão e em que eram considerados competentes aqueles que fossem capazes de extrair do texto os sentidos pretendidos pelo autor, produziu pessoas com habilidades para um determinado tipo de sociedade. Eles argumentam que a herança do modelo de educação dessa ‘velha’ escola ou pedagogia em determinados aspectos não corresponde ou não é adequada ao cenário de diversidade social e de modos de construção de sentido da sociedade de hoje.

Entretanto, isso não significa que não seja mais necessário ensinar gramática ou que os textos literários canônicos tenham perdido seu valor. Na verdade, eles são tão importantes quanto antes; o que deve ser considerado é que apenas esses conhecimentos podem não ser suficientes ou até mesmo relevantes ou prioritários para determinados estudantes. Uma vez que os novos ambientes de comunicação apontam para uma revisão e suplementação de antigas práticas, a exemplo da es-

crita de *e-mails*, da postagem em redes sociais, ou de mensagens de texto que estão sujeitas a novas convenções da escrita, são muito mais fluidas e abertas, assemelhando-se mais à fala do que à escrita.

Os textos escritos agora são projetados de maneira altamente visual, e os significados e os sentidos são realizados tanto pela multimodalidade como pelas palavras e frases do letramento tradicional, o que significa que o ensino das formas tradicionais de letramento alfabético precisa ser suplementado pela aprendizagem dos *designs* multimodais dos textos. De acordo com Kalantzis e Cope (2012, p. 2, tradução minha)

Hoje, os modos escritos de significação podem ser complementados ou substituídos por outras formas de tempo de travessia e a distância, tais como gravações e transmissões do oral, visual, áudio, gestual e outros padrões de significado. Isto significa que precisamos ampliar o alcance da pedagogia de letramento para além da comunicação alfabética³.

Segundo os autores, além de ‘comunicar’, letramentos também envolvem ‘pensar’, um fenômeno que eles denominam de ‘representação’, uma vez que

construímos significados para nós mesmos - em silêncio, à medida que falamos com nós mesmos utilizando os conceitos que a linguagem nos proporciona, formulamos argumentos em nossas cabeças, fazemos anotações, criamos imagens mentais, concebemos as coisas em diagramas, criamos modelos (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 6, tradução minha)⁴.

Nesta seção, abordei as implicações da multiplicidade de canais de comunicação e do aumento da diversidade cultural e linguística para o ensino, bem como apresentei as orientações pedagógicas dos Multiletramentos que focam modos de representação mais amplos que apenas a língua. Apresento, na sequência, a ressignificação dessas propostas para o ensino de línguas no contexto nacional.

³ Today, written modes of meaning can be complemented by, or replaced by, other ways of crossing time and distance, such as recordings and transmissions of oral, visual, audio, gestural and other patterns of meaning. This means that we need to extend the range of literacy pedagogy beyond alphabetical communication.

⁴ [...] we make meanings for ourselves – silently, as we talk to ourselves using the concepts that language provides us, as we formulate arguments in our heads, as we write notes, as we create mental images, as we conceive things in diagrams, as we make models.

Estudos da Pedagogia dos Multiletramentos no âmbito nacional

Um Projeto Nacional com o título *Novos letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas Estrangeiras*⁵, lançado em 2009 no Brasil, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Walkyria Monte Mór e do Prof. Dr. Lynn Mario T. Menezes de Souza, representou um primeiro passo na ressignificação das teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos voltadas para o ensino crítico de línguas estrangeiras. O Projeto, que visa ao estreitamento de estudos entre a universidade e a educação básica, tem como foco o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas. Com núcleo sede na USP, conta com a participação de mais de 20 universidades brasileiras.

Inicialmente, o Projeto visava à investigação e à colaboração por meio de um programa de formação continuada de professores, e para tanto foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- 1) verificar os conhecimentos praticados localmente sobre o ensino de línguas estrangeiras e como estes se constroem na atuação de alunos e professores, nas regiões investigadas; 2) registrar a noção que professores e alunos têm sobre a relação global-local na atuação pedagógica; 3) realizar um levantamento sobre os perfis dos professores no que se refere à formação destes para o ensino de línguas estrangeiras; 4) realizar um levantamento sobre as epistemologias e metodologias regionais no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras.

Os objetivos acima elencados evidenciam o entendimento do grupo sobre a importância de considerar aspectos locais ao tratar de questões relacionadas à aprendizagem. Os coordenadores do Projeto Nacional são autores das Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras – OCEM – LE (BRASIL, 2006), documento oficial do Ministério da Educação que, com base nas teorias dos novos letramentos, as quais propõem uma revisão das práticas adotadas pelas escolas de maneira que o ensino possa ir ao encontro das necessidades de indivíduos de uma sociedade digital globalizada.

O documento enfatiza que o ensino de inglês nesse contexto, além do desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, tem uma função educacional no que diz respeito à formação dos indiví-

Themis Rondão
Barbosa da
Costa Silva

18

5 Disponível em: <http://goo.gl/d4ma7u>

os. Sendo assim, deve incluir “o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p.90). Para tanto, os autores sugerem reflexões sobre a relevância da noção de cidadania e práticas socioculturais contextualizadas de ensino.

Nas OCEM – LE (BRASIL, 2006), Menezes de Souza e Monte Mór apontam que saber inglês deve ampliar as possibilidades dos indivíduos no que diz respeito não somente à inclusão no mercado de trabalho e ao acesso às tecnologias, mas também ao contato com outras culturas. Os autores consideram a reflexão sobre valores locais em contraposição a valores globais uma questão relevante sobre o contato e aproximação de culturas. Segundo os referidos autores, local é tudo aquilo que é “regional, interior de uma comunidade ou de grupos com características próprias”, e global diz respeito ao que é “universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, apresentam-se como modelos sociais” (ibid., p.96). Desse modo, ao pensar em culturas, deve-se considerar não apenas as mais distantes, como as de países estrangeiros, mas também as diferentes culturas observadas em nosso país e na própria sala de aula (BRASIL, 2006).

Além das propostas de Menezes de Souza e Monte Mór, dentre os pesquisadores participantes do Projeto Nacional, destaco trabalhos de dois autores: Ruberval Franco Maciel e Ana Paula Duboc. Maciel (2013a, 2013b) aborda a interface entre políticas linguísticas e a formação de professores, e Duboc (2012, 2014) propõe *brechas* como oportunidades para o desenvolvimento de um trabalho que contemple o propósito educacional crítico do ensino de Língua Inglesa.

Em tese de doutoramento, Maciel (2013a) apresenta e discute uma pesquisa colaborativa e etnográfica crítica por meio da qual buscou investigar a formação de professores de Língua Inglesa via reinterpretção de dois documentos oficiais que trazem orientações para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Inglesa e o Referencial Curricular para o Ensino de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso do Sul. Fundamentado em estudos sobre globalização, educação, linguística aplicada, letramentos, políticas linguísticas e filosofia, o autor apresenta a reconstrução das propostas a partir de um trabalho colaborativo voltado para o conhecimento local.

A respeito do propósito educacional crítico do ensino de Língua Inglesa, destaca-se a proposta de *Atitude Curricular* de Duboc (2012, p. 94), em que a autora aponta as *brechas* em sala de aula como oportunidades de desenvolvimento da criticidade. Para Duboc, as brechas são entendidas como

as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momento em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de ‘encontros com a diferença’ com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes. Digo possibilitar – e isso é importante esclarecer – porque a noção de brecha abandona o projeto totalitário de pedagogias revolucionárias outrora apropriadas para seu tempo (DUBOC, 2012, p. 94).

Segundo a autora, essas brechas “emergem do próprio contexto de formação de professores, de cujo processo resultaria o próprio agenciamento dos sujeitos envolvidos. As brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas que irão possibilitar o agenciamento crítico” (DUBOC, 2012, p. 94-95).

Ainda no âmbito nacional, destacam-se também duas publicações que partilham das propostas dos multiletramentos para ensino de Língua Portuguesa, *Multiletramentos na Escola* (ROJO; MOURA, 2012) e *Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs* (ROJO, 2013).

A obra *Multiletramentos na Escola*, organizada por Rojo e Moura (2012), trata-se de uma coletânea de trabalhos colaborativos, que propõem, por meio do uso de novas tecnologias digitais, atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural.

No capítulo de abertura, Rojo aborda a importância de tratar da diversidade cultural e de linguagens na escola e justifica sua proposta de trabalho baseada na Pedagogia dos Multiletramentos (*Designing Social Futures – Desenhando Futuros Sociais*). Rojo, baseada no manifesto do New London Group, destaca que os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea não são devidos unicamente às novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), e que a proposta de uma “pedagogia” que leve em conta e inclua nos currículos “a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aulas de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO; MOURA, 2012, p.12) faz-se necessária. Conforme apontado por Rojo e Moura (2012), a diversidade na

sala de aula não representa um novo cenário, ou uma realidade própria do século XXI. Segundo os autores, as diferenças sempre estiveram presentes e evidentes entre os grupos, diferenças estas que na maior parte das vezes, eram silenciadas, em uma tentativa de evitar conflitos (igualdade iluminista). Trata-se da busca pelo correto, ideal, pela verdade única.

A referida autora apresenta os dois tipos específicos de multiplicidade que abrangem o conceito de multiletramentos: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ibid., p.13). Para tratar da multiplicidade de culturas e da produção cultural atual, Rojo recorre aos conceitos de “desterritorialização”, “coleção” e “hibridação” propostos por García-Canclini (2008[1989]: 302-309), segundo os quais cada pessoa pode construir, sobretudo a partir das novas tecnologias, “sua própria coleção” de textos híbridos de diferentes letramentos por um processo de escolha pessoal e política (ibid., p. 16).

De acordo com Rojo, a multiplicidade de linguagens evidente nos textos em circulação social atualmente, chamada de multimodalidade ou multissemiótica, exigem multiletramentos, ou seja, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ibid., p.19). Rojo destaca ainda algumas características importantes dos textos nos multiletramentos (ibid., p. 23):

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

Por apresentarem essas características, a autora defende que o formato de redes (hipertextos, hipermídias) é a melhor forma de se apresentarem. Os demais capítulos do livro trazem algumas propostas que visam os letramentos múltiplos e que, segundo Rojo, são como “protótipos⁶”, ou seja, “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

⁶ Alguns desses trabalhos estão disponíveis no *site* da editora (www.parabolaeditorial.com.br) para *download* gratuito.

Em 2013, Rojo organiza um livro chamado *Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs*. A obra, que trata dos letramentos no mundo digital, reúne uma coletânea de artigos de um grupo de estudantes especiais, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, sobre as múltiplas possibilidades que o ciberespaço oferece para um trabalho escolar com multiletramentos. Na obra, Rojo (2013) enfatiza que se faz necessário que a escola prepare pessoas para atuarem em um cenário de novas práticas de letramento e para buscar, criticamente, no ciberespaço, um lugar de encontro com diferenças e identidades múltiplas. Neste sentido, a publicação tem como objetivo apontar alguns gêneros que são produzidos e circulam na esfera digital para integrar um currículo destinado a jovens de um mundo digital e conectado.

Considerações finais

Neste artigo, apresentei um panorama dos pressupostos que embasam a Pedagogia dos Multiletramentos e algumas considerações sobre a resignificação das propostas dessa pedagogia em contexto nacional, tanto para o ensino de Língua Inglesa quanto de Língua Portuguesa. Destaco que as produções citadas neste artigo são apenas alguns dos muitos estudos sobre essa temática amplamente abordada nos últimos anos no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. In: **Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/RxeyS3>. Acesso em: maio de 2016.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2013, p. 105-135.

_____. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Routledge: London, 2000.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de língua inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.).

Letramentos em Terra de Paulo Freire. Campinas: Pontes, 2014.

_____. **Atitude Curricular:** Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP, 2012. 246 f.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas** – Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

KALANTZIS, M. COPE, B. **Learning by Design Project Group.** Learning by Design, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, Melbourne, 2005.

_____. **New Learning:** Elements of a science of education. Port Melbourne, Cambridge University Press, 2008.

_____. **Literacies.** Cambridge University Press, Cambridge UK, 2012, 464pp.

MACIEL, R.F. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais:** os documentos oficiais e a formação de professores de inglês. Tese [Doutorado]. Programa em Estudos Linguísticos e Literário de Inglês. USP, 2013a.

_____. Eu sei o que é bom pra você! A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; TAVARES, R. **Novos letramentos, novos olhares:** formação de professores e ensino de língua inglesa, 2013b.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola Conectada, os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional.

