

Dialética reflexão-ação no processo educativo: ideologia e poder na Pedagogia dos Multiletramentos

Dina Maria Machado Andrea Martins Ferreira¹

Ivonildo da Silva Reis²

Resumo: Neste trabalho, objetivamos relacionar os conceitos de ideologia e poder, conforme a Análise do Discurso Crítica, esta enfocando a linguagem como práxis social, e da Pedagogia dos Multiletramentos, esta, no que diz respeito aos seus elementos processuais: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Propomos que a dialética freiriana reflexão-ação presida tal relação entre a Linguística e a Educação, em que se reconhece a realidade na qual os atores educacionais estão inseridos, mas também as possibilidades de transformação de um cenário social desigual, o que envolve multiletramentos. Este encontro teórico-metodológico passa necessariamente pelo sentido de ideologias como responsáveis pela manutenção de poder e consequente exclusão de sujeitos. Para operacionalizar as etapas da Pedagogia dos Multiletramentos, ainda sugerimos perguntas norteadoras e procedimentos para se reconhecer a situação concreta inicial a partir de um problema, os possíveis caminhos para tentar resolvê-lo e a aplicação dos conhecimentos produzidos em outros contextos.

Palavras-chave: Ideologia. Poder. Pedagogia dos multiletramentos. Práxis social crítica.

Reflection-action dialectics in the educational process: ideology and power in the Pedagogy of Multiliteracies

1

Abstract: In this work, we aim to relate the concepts of ideology and power, according to the Critical Discourse Analysis, the latter focusing on language as social praxis, and the Pedagogy of Multiliteracies, the latter, with regard to its procedural elements: situated practice, explicit instruction, critical framing and transformed practice. We propose that the Freirean reflection-action dialectic presides over this relationship between Linguistics and Education, in which the reality in which educational actors are inserted is recognized, but also the possibilities for transforming an unequal social scenario, which involves multiliteracies. This theoretical-methodological meeting necessarily passes through the sense of ideologies as responsible for maintaining power and the consequent exclusion of subjects. To operationalize the stages of Pedagogy of Multiliteracies, we also suggest guiding questions and procedures to recognize the initial concrete situation from a problem, the possible ways to try to solve it and the application of knowledge produced in other contexts.

Keywords: Ideology. Power. Pedagogy of Multiliteracies. Critical social *praxis*.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ceará, Brasil. E-mail: dinaferreira@terra.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2585-497X>.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professor de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Ceará, Brasil. E-mail: ivonildo.reis@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9179-3928>.



Dialéctica reflexión-acción en el proceso educativo: ideología y poder en la Pedagogía de los multiletramentos

Resumen: En este trabajo pretendemos relacionar los conceptos de ideología y poder, según el Análisis Crítico del Discurso, este último centrado en el lenguaje como praxis social, y la Pedagogía de los multiletramentos, esta última, en cuanto a sus elementos procedimentales: práctica situada, instrucción explícita, encuadre crítico y práctica transformada. Proponemos que la dialéctica reflexión-acción freireana preside esta relación entre Lingüística y Educación, en la que se reconoce la realidad en la que se insertan los actores educativos, pero también las posibilidades de transformación de un escenario social desigual, que implica multiletramentos. Este encuentro teórico-metodológico pasa necesariamente por el sentido de las ideologías como responsables del mantenimiento del poder y la consecuente exclusión de los sujetos. Para operacionalizar las etapas de la Pedagogía de los Multiletramentos, sugerimos también preguntas orientadoras y procedimientos para reconocer la situación concreta inicial de un problema, las posibles vías para tratar de resolverlo y la aplicación de conocimientos producidos en otros contextos.

Palabras clave: Ideología. Poder. Pedagogía de los multiletramentos. La praxis social crítica.

1 Introdução

2

Compreender que a linguagem se relaciona à organização social, sendo responsável por ideologias estruturantes de sistemas excludentes é um dos princípios dos estudos críticos, nos quais se insere a Análise do Discurso Crítica (doravante ADC). Considerando que esta possui aspectos transdisciplinares, pensamos que os conceitos de ideologia e poder, conforme tratados por Fairclough (2001), podem ser relacionados de forma crítica à Pedagogia dos Multiletramentos no que tange aos elementos desta proposta: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada³, adotando para isso a perspectiva de Freire (2014, p. 26) de que “a palavra instaura o mundo do homem [...] não designa apenas as coisas, transforma-as”.

A perspectiva de letramentos como práticas sociais se refere ao conhecimento, habilidades e comportamentos associados ao uso da linguagem em contextos sociais específicos. Isso inclui não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também como essas habilidades são usadas em diferentes situações por sujeitos e grupos sociais para

³ Tal tratamento teórico-analítico foi desenvolvido pelo autor Ivonildo da Silva Reis no âmbito do PROFLETRAS com a seguinte referência: REIS, I. *Letramento multimodal crítico: uma proposta didática para o ensino fundamental II*. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=89831>. Acesso em: 16 mai. 2023.

determinadas finalidades.

Os letramentos, enquanto práticas sociais, e não meramente decodificações do sistema escrito da língua, são enfocados pela dialética freiriana reflexão-ação, em que refletir e agir não possuem valoração diferenciada, pois se “se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 2014, p. 108, grifo do original).

Mais do que um conjunto de teorias, acreditamos em uma postura crítica do educador/pesquisador, em que “a teoria que precisa estar de acordo com a realidade e constantemente ajustar-se em sintonia com a realidade e não o contrário” (RAJAGOPALAN, 2017, p. 13). Tal perspectiva demanda dos educadores o trabalho com tipologias e gêneros textuais diversos marcados pela intensa arquitetura de recursos imagéticos e verbais na contemporaneidade. Desse modo,

somos demandados diariamente para lidar com textos multimodais, quer seja na rua, em casa, no clube, nos restaurantes, nos bares, nos cinemas, nos teatros, e em inúmeros outros contextos em que práticas de letramento diversas são exigidas. Acrescente-se a isso a inegável presença e o uso disseminado de múltiplas tecnologias, temos um contexto contemporâneo de evidente demanda de práticas de letramentos mais amplas nas salas de aulas (BEZERRA, 2016, p. 196).

3

Assim, evocamos uma Linguística Aplicada “que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar” (MOITA LOPES, 2006, p. 31). Estamos nos referindo à linguística em diálogo com a educação, a qual se transforma num movimento vivencial libertador e transformador se possibilita a compreensão de que os sentidos multimodalmente (re)criados estão imbrincados em ideologias e exercícios de poder.

A estrutura deste percurso analítico se divide em quatro partes, além do segmento introdutório. Na primeira, discutimos os conceitos de ideologia e poder à luz da ADC, enquanto movimentos linguístico-materiais que tecem a malha social e que requerem um tratamento crítico na concepção de pedagogia. Partindo dessa premissa, na segunda parte, discutimos a relação entre ensino e linguagem e como tal conexão age na constituição de identidades, em como os sujeitos se relacionam e assim constroem o mundo. Na terceira parte, tratamos da Pedagogia dos Multiletramentos, a qual considera a importância dos contextos nos quais os estudantes estão inseridos e como podem se movimentar dentro

deles de forma crítica. Para tanto, propomos questões norteadoras e procedimentos didáticos para operacionalizá-la. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a interlocução entre a ADC e a Pedagogia dos Multiletramentos para o desenvolvimento de posturas críticas tanto por parte do educador quanto dos alunos.

2 Práxis social: ideologia e poder

Nascida a partir dos estudos de Linguística Crítica, na segunda metade do século XX, a ADC está alicerçada numa concepção funcionalista da linguagem, em que o sistema linguístico não está isolado do seu contexto social. Isso significa que, para a ADC, a linguagem não é um objeto isolado em si mesmo, mas sim um meio de expressão e comunicação moldado pelas relações de poder e pelos valores culturais de uma determinada sociedade. Essa perspectiva permite que a ADC examine de forma crítica como a linguagem é utilizada para perpetuar relações de dominação e opressão, mas também como pode ser usada enquanto ferramenta para promover a mudança social e a emancipação. Percebemos assim que tal percurso teórico-metodológico se relaciona à Pedagogia dos Multiletramentos, já que esta reconhece “a multiplicidade social de discursos” (TILIO, 2021, p. 34, grifo acrescido), último termo tão caro à ADC e que se pauta por alguns princípios (FOUCAULT *apud* FAIRCLOUGH, 2001):

- a) o discurso é o elemento constitutivo do social, dos objetos e dos sujeitos;
- b) toda prática discursiva tem como base a interdiscursividade e a intertextualidade;
- c) as práticas de poder humano são discursivas;
- d) as lutas por poder se verificam tanto no discurso como em seus elementos;
- e) as práticas discursivas, ao se modificarem, podem contribuir para a mudança da sociedade.

Fairclough (2001) postula que há uma relação dialética entre discurso e estrutura social, pois ambos se autoconstituem; assim devemos entender o primeiro como uma prática social, na qual os textos são concebidos como a materialidade discursiva. Isso implica, segundo Fairclough (2001, p. 90-91), compreender

o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. [...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Compreendemos assim que a forma como as pessoas usam a linguagem está diretamente relacionada à posição que ocupam na estrutura social. Isso significa que a linguagem é tanto constitutiva quanto reflexo das relações sociais existentes, bem como um instrumento que pode ser usado para mantê-las ou transformá-las. As relações de poder na sociedade são refletidas no discurso, que pode ser usado para reproduzir e reforçar a dominação ou para desafiar e transformar essa ordem social. Além disso, o discurso também pode contribuir para a reprodução ou para a transformação de vários aspectos da estrutura social, além do econômico, como as relações de gênero e de raça.

A contribuição do discurso para a significação do mundo tem como efeitos “a construção do que invariavelmente é referido como ‘identidades sociais’ “para construir as relações sociais entre as pessoas” [e também] para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91, grifos do original). Aquilo em que cremos e, muitas vezes o que defendemos, não são artefatos metafísicos, mas estruturas reais, mobilizadas por ideologias, as quais

têm existência material, ou seja, devem ser estudadas não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Trata-se do materialismo histórico, que dá ênfase à materialidade da existência, rompendo com a pretensão idealista da ciência de dominar o objeto de estudo, controlando-o a partir de um procedimento administrativo aplicável a um determinado universo, como se a sua existência se desse no nível das ideias (MUSSALIN, 2012, p. 115).

A materialidade das ideologias dá-se pelos discursos, os quais se constituem como espaços de luta pelo poder, sendo a hegemonia um processo de dominação ideológica que se manifesta em todas as esferas da sociedade, incluindo a linguagem. Grupos dominantes, valendo-se de recursos linguístico-ideológicos, conseguem impor discursivamente sua visão de mundo como se fosse a única possível e natural. Dessa forma, “o discurso não representa só o mundo, as coisas, as ideias, uma vez que ele também constrói valores, costumes, normas, moral e, neste caso, materializa a ideologia” (PAIVA *et al*, 2015, p. 73), a qual é concebida criticamente como “as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p. 76).

Como entidade material das relações humanas, a ideologia como aqui tratada, possui viés crítico, pelo qual crenças e valores enquanto produtos simbólicos são moldados na e pela estrutura social e são usados para manter a dominação de certos

grupos sobre outros. De acordo com essa perspectiva, a ideologia não é simplesmente um conjunto de ideias neutras ou verdadeiras, mas é tanto constitutiva de posições sociais quanto é influenciada por estas em contínuo processo de sentidos relacionados a formas de vida.

A produção de sentido (*meaning making*, na pedagogia dos multiletramentos) pode ser vista como um processo de conflito, o que denota a constante luta em que palavras e outros recursos semióticos estão em disputa pelo poder ou sua contestação. Tome-se, como exemplo, o termo “menor”. Essa palavra era usada até bem pouco tempo como um hiperônimo para designar crianças e adolescentes. Atualmente tal vocábulo é usado como sinônimo de infrator, principalmente devido ao uso que a mídia (mecanismo de poder) faz dele. Assim sendo,

[...] o sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo (MUSSALIN, 2012, p. 160).

Como se vê, o sujeito não é completamente livre para escolher o que dizer, porque sua escolha já é determinada em grande parte pela sua posição social e pelas influências ideológicas que o cercam. Porém, quando o sujeito fala/escreve/age, ele está construindo imagens que são moldadas pela interação entre sua posição social e as práticas discursivas em que está envolvido. Em outras palavras, o discurso é um processo dinâmico em que as imagens que o sujeito cria são influenciadas tanto por fatores internos (suas crenças e valores) quanto por fatores externos (a estrutura social em que ele vive). Essa limitação não pode ser tomada como absoluta, de modo que se faz justa e necessária a defesa de uma pedagogia voltada à reflexão das práticas sociais que criam processos de exclusão, os quais são tão verificáveis em escolas públicas de nosso país e nas engrenagens sociais das quais fazem parte. Nesse sentido,

A escola, como espaço de construção do conhecimento e de desenvolvimento de relações humanas, tem, portanto, muito a ganhar ao estabelecer diálogos a respeito do papel constitutivo da linguagem por meio dos discursos que permeiam tanto os instrumentos reguladores das práticas docentes e do ambiente escolar, como as ações formativas docentes e discentes (BEZERRA, 2016, p. 194).

O trabalho com a linguagem na escola passa a ser visto não apenas como ferramenta para transmissão de informações, mas também como um elemento fundamental para a construção de relações humanas significativas. A linguagem está presente em todos os aspectos da vida escolar, desde a formulação de políticas e normas

até as interações cotidianas entre professores e alunos. Reconhecer que a linguagem é constitutiva da realidade e que os discursos que permeiam a escola têm um papel importante na sua construção é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais crítico e reflexivo. É fundamental, portanto, que haja diálogos e reflexões constantes sobre a linguagem na escola, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, a fim de que se possa promover uma educação mais consciente e inclusiva.

Acreditamos que as possibilidades aventadas pelo Grupo de Nova Londres⁴, através da Pedagogia dos Multiletramentos, possam ir ao encontro dessa pretensão, o que passa por compreender que os recursos multissemióticos e multiculturais podem ser ideologicamente motivados.

3 Linguagem e ensino

A linguagem constitui um aspecto fundamental na constituição dos sujeitos, na forma como estes se relacionam e como constroem o mundo. Essa percepção, contudo, parece(u) alheia a algumas concepções linguísticas e à maneira como a linguagem é tratada nas salas de aula.

A Linguística, sob o signo do racional, surge como ciência, ao definir objeto e métodos próprios, com os estudos estruturalistas de Ferdinand de Saussure⁵. Para sua análise, o linguista reduziu a linguagem a um sistema, definindo-o como língua. Com isso o autor pretendeu sistematizar, através de propriedades universalizantes, o linguajar, aqui considerado como heterogêneo e socialmente multifacetado. Conforme nos aponta Mussalin (2012, p. 20, grifos do original), “Para Saussure, portanto, a *língua* não se confunde com a *linguagem*, é apenas uma parte determinada e essencial dela e pode ser tomada como homogênea e autônoma.”

Consequentemente, o sentido é circunscrito ao sistema linguístico imediato, desprezando seus aspectos discursivos e históricos, bem como a relação entre linguagem e relações sociais. Assim, “a disciplina que Saussure inventa é restritiva: trata-se da ciência da *langue*, não da linguagem.” (SILVA, 2015, p. 357).

⁴ Trata-se de um grupo de pesquisadores, reunidos inicialmente em 1994, para a elaboração de um manifesto sobre a necessidade de uma nova pedagogia que considerasse as semioses advindas das novas tecnologias da informação e comunicação, levando em conta a multiculturalidade e os letramentos como práticas sociais. Em 1996, o grupo lançou o manifesto *A Pedagogy of multiliteracies: design social futures*, o qual no Brasil foi traduzido por Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos.

⁵ O *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, foi publicado em 1916.

A herança estruturalista contribui para uma prática de ensino que privilegia uma linguagem idealizada, como uma conquista a ser alcançada pelos alunos que não dominam o padrão socialmente aceito e que, portanto, não podem ‘usufruir’ dos benefícios supostamente proporcionados por esta sociedade. Assim, vemos um ensino baseado na prescrição, em que os estudantes se tornam sujeitos passivos, compreendidos como depositários de um conhecimento linguisticamente produzido que vem de cima para baixo e que se alia a outras coerções sociais, no processo alienante, opressor e marginalizante.

Pensamos na proposta de uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (FREIRE, 2014, p. 43). A Pedagogia dos Multiletramentos, “a qual se volta para projetos que considerem essa diversidade [linguística e cultural] e deem visibilidade às dimensões profissionais, pessoal e de *participação cívica*” (PINHEIRO, 2016, p. 526, grifos acrescentados) torna-se, através de suas etapas, um caminho possível para a participação crítica do aluno na sociedade.

A opressão, como pensada por Freire (2014), faz-se pelas ideologias que são construídas pela mobilização da linguagem. Acreditamos que o ensino tem papel fundamental na manutenção dessas ideologias ou na sua contestação, de modo que a Pedagogia dos Multiletramentos pode oferecer caminhos viáveis, por meio de suas etapas estruturantes, para que esse último movimento possa acontecer.

É da seara constitutiva do eu/outro, geradora dos conflitos vivenciados por alunos e professores num mundo culturalmente diverso e socialmente injusto, que resulta a necessidade de um compromisso ético de quem educa, pois se vê, junto a seus alunos, num jogo histórico de poder e resistências, ou seja, “um corpo a corpo, uma disputa como tantas outras disputas em que se defrontam: a disputa pelo território, pela terra, pelo lote e pelo teto, pelo reconhecimento de sua história, memória, saberes, valores, cultura e identidades positivas, afirmativas” (ARROYO, 2013, p. 65-66). Por tal compreensão, percebemos tanto a linguagem quanto a educação como instâncias e processos humanos de embates.

Uma postura ou pensamento crítico do pesquisador/educador, como aqui defendido, é tida “como a capacidade de dar sentido às diversas formas de materialização textual do discurso, identificar as assimetrias de poder e engajar-se no processo de transformação social” (ZAIDAN, 2019, p. 1311).

Não se trata, portanto, de um ensino que busque adequar-se ao sistema, mas que possa ser elemento transformador deste ‘pela’ e ‘na’ linguagem, o que implica o “imbricamento entre leituras do outro e de si e escuta do outro e de si (que) é tomado como característica constitutiva da leitura do mundo; leitura essa indissociável dos dilemas, sofrimentos e violências vivenciados pela grande maioria dos povos em todos os lugares do mundo” (ZAIDAN, 2019, p. 1312).

São essas leituras/escutas/escritas que compõem os multiletramentos em perspectiva crítica, os quais se tornam práticas sociais, e não meras decodificações do sistema gráfico, notadamente o alfabético; que se colocam contra as iniquidades perpetradas através de ideologias, as quais sustentam poderios em várias esferas da vida humana.

4 Pedagogia dos Multiletramentos: um percurso crítico

Em 1996, o Grupo de Nova Londres, formado por dez pesquisadores, lançou o manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures* (no Brasil, conhecido como Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos). Fruto de investigações que levavam em conta as constantes mudanças advindas da globalização e das novas tecnologias de comunicação, o texto propõe atividades suplementares de modo a compreender os contextos nos quais os estudantes estão inseridos e como estes podem se movimentar dentro deles e transformá-los de forma crítica. Assim, este grupo defende “a ideia de uma pedagogia de letramento que possa criar condições de aprendizagem que levem os aprendizes a terem, de fato, uma participação social ativa” (TILIO, 2021, p. 34).

A concepção de multiletramentos apoia-se no imbricamento entre multiculturalismo e multimodalidade, ou seja, na ausência de fronteiras rígidas entre linguagem, formas de composição e de circulação de textos, aliada à relação estabelecida com as culturas – que também tem seu conceito alargado e descolonizado no discurso, o qual veicula ideologias e constrói significados em relação com o meio social.

De acordo com Callow (2013), a multimodalidade considera os significados comunicativos através do uso de múltiplos modos, abrangendo escrita, discurso falado, imagem, som, gestos, tipografia, imagens em movimento etc. Os estudos que se dedicam a entendê-la, bem como suas implicações na educação, passam a ter um caráter analítico-crítico por meio da Pedagogia dos Multiletramentos, a qual alarga o conceito de

letramento escolar como codificação do sistema escrito e toma as produções de sentido como práticas de vida.

É importante destacar que as relações sociais criadas entre os que habitam o ambiente escolar também estão permeadas por exercícios de poder, tanto fora como dentro da escola, “por isso também é preciso atentar para as estratégias de dominação decorrentes das assimetrias entre os sujeitos escolares” (AZEVEDO, 2021, p. 77). Por exemplo, o poder advindo do processo avaliativo pode gerar distorções, sendo elemento coercitivo para o aluno, ao invés de um ponto de análise e tomada de decisões para seu desenvolvimento. As relações entre alunos também podem se dar por posicionamentos hegemônicos, em o que racismo, a homofobia, a misoginia se tornam práticas violentas de exercícios locais de poder.

Dessa forma, é preciso estar atentos não só às formas macrossociais em que coerções econômicas, raciais, de gênero etc atravessam a vida dos atores escolares, mas também como tais estruturas desiguais são reiteradas no meio educativo, quer seja nos prédios físicos ou em ambientes virtuais de aprendizagem. O currículo escolar, os procedimentos didáticos e formas de avaliação estão diretamente relacionados a como se usa a linguagem, notadamente quando se pensa em multiletramentos, os quais envolvem sistemas de saber-poder. Por exemplo, de onde surgem os temas debatidos em sala de aula? Da vida real, marcada por profundas desigualdades sociais ou de um modelo curricular distante da vida de educadores e estudantes? É preciso que os atores escolares sejam ouvidos, já que são suas vidas, seus projetos que estão em jogo. Desse modo, a educação por multiletramentos em perspectiva crítica passa a ser vista como elemento transformador e não reprodutor de um sistema iníquo.

Concebemos o manifesto do Grupo de Nova Londres a partir de uma “pedagogia problematizante e não de uma pedagogia dos ‘depósitos’, ‘bancária’” (FREIRE, 2014, p. 185, grifos do original). Nesse sentido, passamos a analisar as produções de significado voltadas à compreensão dos problemas, valorização das diferenças e inovações, já que “a lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece [...] que a construção de significado é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades” (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 177). As quatro etapas propostas pela Pedagogia dos Multiletramentos são aqui colocadas à luz do pensar/agir crítico, conforme se pode verificar a seguir.

Ao defender a necessidade de partir da realidade dos alunos (*prática situada*)⁶, a pedagogia dos multiletramentos considera a possibilidade de o estudante “manifestar valores, produzir ideias inusitadas e estilos próprios de expressão pela linguagem” (AZEVEDO, 2021, p. 77). Parte-se de um contexto real, da própria vivência, a qual está permeada por relações assimétricas de poder sustentadas por ideologias. Os alunos devem aprender algo que se torne útil e significativo a partir de suas reais necessidades, sendo consideradas aqui suas identidades. O aluno precisa, a partir do reconhecimento do problema, sentir-se motivado a encontrar alternativas para solucioná-lo.

Segundo Cope e Kalantzis (2006), a motivação reside no desenvolvimento da percepção, por parte do aluno, de que aquilo a ser aprendido lhe será útil, pois satisfará suas necessidades de ordem social, cultural e afetiva, ao mesmo tempo em que sua identidade é considerada. Na pedagogia dos multiletramentos, a motivação é entendida como um processo dinâmico e multidimensional, que envolve tanto aspectos cognitivos como afetivos e sociais. A motivação é vista como um fator-chave para o engajamento dos alunos nas atividades de aprendizado, uma vez que ela influencia diretamente a atenção, o interesse, o esforço e a persistência dos alunos diante dos desafios que lhes são propostos. Além disso, é importante que os alunos sejam incentivados a compartilhar suas experiências e conhecimentos, criando-se assim um ambiente colaborativo e participativo de aprendizado. Através de uma motivação adequada, relaciona-se o que os estudantes já sabem aos conhecimentos ainda não adquiridos. Por exemplo, se a proposta curricular envolve compreender as mudanças climáticas, pode-se recorrer aos constantes alagamentos na rua onde os alunos vivem. Trata-se de iniciar a discussão por uma problemática vivenciada e não por um conceito abstrato e distante dos alunos.

A *instrução explícita* trata de todas as intervenções realizadas pelo professor no sentido de oportunizar ao aluno condições de realizar as atividades que ele não é capaz de realizar sozinho. Além disso, o estudante deve entender de forma muito clara qual a tarefa a ser empreendida e sua relação com outros elementos da aprendizagem. Precisamos evitar um ensino prescritivo, baseado em repetições e memorizações. Objetivamos assim que o aluno consiga relacionar a experiência aos conceitos científicos.

Aqui temos a mediação explícita do educador, o qual deve perceber que “a produção e apropriação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais

⁶ As nomenclaturas e termos técnicos estão em itálico, para clarear a argumentação sobre os multiletramentos críticos.

e políticas de dominação-subordinação” (ARROYO, 2013, p. 14). A ciência nunca foi neutra e tampouco mediar seu conhecimento pode sê-lo: “como profissionais do conhecimento não conseguimos ficar de fora, estamos no redemoinho dessas tensões” (ARROYO, 2013, p. 14). É nessa etapa, que os professores mobilizam objetos de conhecimento em textos multimodais para a discussão sobre problemas levantados na *prática situada*.

No *enquadramento crítico*, os alunos precisam interpretar os contextos em que os textos são produzidos e circulam. Nessa fase, exploram-se os aspectos históricos, sociais, culturais, bem como as ideologias e práticas sociais em que se ancoram os discursos. Tratamos de práticas de linguagem, as quais se voltam para entender quais os objetivos de se ler e produzir textos, valendo-nos de recursos multimodais. Essa etapa, na Pedagogia dos Multiletramentos, envolve a reflexão sobre a forma como as diferentes linguagens e mídias são utilizadas na sociedade, considerando suas implicações políticas, econômicas e culturais. Os alunos são incentivados a questionar os discursos que são veiculados pelos diferentes meios de comunicação, buscando identificar preconceitos, estereótipos e ideologias que possam estar presentes nessas mensagens.

A *prática transformada* pode ser vista de duas formas: o aluno aplica os conhecimentos da forma esperada e também extrapola as expectativas, intervindo de maneira criativa na realidade, transformando-a. Para isso,

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 o ajudem simultaneamente a aplicar e revisar o que têm aprendido (SILVA, 2016, p. 14).

O objetivo da *prática transformada* é a aplicação do aprendido em outras situações, levando o sujeito a estar sempre em um estado de reflexão sobre suas experiências, o que envolve compreender as ideologias racistas, misóginas, capitalistas que estão relacionadas a uma linguagem multimodalizada, “pois compreendendo os textos na perspectiva discursiva e crítica das relações sociais, os sujeitos podem participar da sociedade, movendo-se dentro dela e contestando as estruturas de poder” (REIS, 2019, p. 156).

Para ilustrar o percurso didático da Pedagogia dos Multiletramentos, apresentamos o quadro a seguir, com algumas perguntas norteadoras e procedimentos

para seu planejamento e execução e que envolve a participação direta dos estudantes por meio de debates, a partir de textos multimodais. Propomos que os textos pré-selecionados pelo professor levem em conta o contexto que ele e os alunos vivenciam. Outras produções multimodais podem ser acrescidas, à medida que as discussões avancem, sendo recomendado que os estudantes sejam instados a pesquisarem outros textos para discussão em sala de aula. A questão central a ser respondida é: onde estamos e aonde queremos chegar?

Quadro 1: Perguntas norteadoras e procedimentos para o desenvolvimento da Pedagogia dos Multiletramentos

Etapa	Perguntas norteadoras	Procedimentos
Prática situada	Qual o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes? Quais os principais problemas que enfrentam no dia-a-dia? O que os alunos já sabem sobre o problema identificado?	Selecionar textos que abordem uma problemática vivenciada pelos estudantes.
Instrução explícita	Que objetos do conhecimento se prestam ao subsídio das questões levantadas na prática situada? Como relacionar o contexto vivenciado e a produção científica? Como os alunos podem usar teorias e experiências passadas e presentes para tentar solucionar o problema?	Encarar o problema como um desafio concreto para a melhoria de vida dos estudantes. Indicar fontes e modos de pesquisa; Construir um roteiro de investigação.
Enquadramento crítico	Há alternativas para solucionar o problema? Quais? Em que espaços sociais tais problemas se apresentam (família, escola, trabalho)? O que ou quem os ocasiona? Quais as principais dificuldades a serem enfrentadas? O que podemos fazer?	Instigar o processo investigativo a partir de hipóteses para o problema verificado.
Prática transformada	Em que outras situações da vida, podemos utilizar o que aprendemos? Como os conhecimentos adquiridos podem ser usados para contestar ideologias e poderes?	Criar um mapa de situações em que os conhecimentos produzidos e refletidos possam ser utilizados.

Fonte: Os autores

De acordo com Rojo e Moura (2012), essas etapas pedagógicas implicam fazer com que o aluno desenvolva o *domínio da técnica e da prática* (conhecimento funcional),

a *criação de sentidos* (conhecimento do modo como diferentes textos e tecnologias funcionam), a *análise crítica* (compreensão de que tudo veiculado pelos textos passa por uma seleção anterior), para assim chegar à *transformação*, momento em que consegue utilizar o que aprendeu em outras situações. Pelo quadro acima e por este último enquadre (ROJO, MOURA, 2012), os quatro momentos da Pedagogia dos multiletramentos se valem da escuta, leitura e escrita de textos multimodais.

A pedagogia dos multiletramentos enfoca os textos multimodais advindos das novas tecnologias de comunicação e de informação para “transformar o consumidor acrítico – se é que ele de fato existe – em analista crítico” (ROJO; MOURA, 2012, p. 28). Com o objetivo de transformar, torna-se uma forma de ressignificação, valendo-se dos recursos tecnológicos atuais. Esses aspectos são explicitados na Base Nacional Curricular comum, como se vê na segunda competência geral da educação básica:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a *análise crítica*, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive *tecnológicas*) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2017, p. 8, grifos acrescidos).

Ao adotarmos a perspectiva crítica conforme a ADC, por meio dos multiletramentos como práticas sociais, estamos reconhecendo a diversidade de culturas situadas em articulação com outras mais globais, num movimento que proporciona a compreensão de como a linguagem se relaciona aos jogos de ideologia e poder que formam relações sociais assimétricas. Tais jogos se dão no campo linguageiro e cotidiano dos sujeitos, por meio da persuasão e manipulação em propagandas, por exemplo. De forma mascarada, determinados valores são colocados como desejos naturais das pessoas, moldando sua visão de mundo e interesses, o que se torna um jogo de poder entrelaçado às formas ideológicas presentes em textos multimodais. Por arranjos semióticos e culturais, a linguagem multimodal pode reproduzir e reforçar certas ideologias que, muitas vezes, estão ligadas aos interesses de grupos dominantes no campo político e econômico, perpetuando assim desigualdades sociais.

Reflexão e ação (FREIRE, 2014), enquanto movimentos linguísticos e educativos, permeiam todas as etapas da pedagogia dos multiletramentos, podendo levar educadores e alunos a questionarem o próprio ato educativo através de perguntas, tais como: a que e a quem serve tal conhecimento? Como os textos multimodais se relacionam a determinadas visões de mundo e posicionamentos? Assim, o papel agente/reflexivo dos

educadores e estudantes subsidia todas essas fases como estratégias de conhecer e transformar.

Considerações finais

Pensamos que o processo educativo envolve uma postura crítica dos educadores/pesquisadores baseada na dialética reflexão-ação, a qual subsidia os processos da Pedagogia dos Multiletramentos. Tal postura crítica passa a ser um objetivo a ser desenvolvido com os estudantes desde a prática situada até a prática transformada que constituem os elementos propostos pelo Grupo de Nova Londres no tratamento das diversidades cultural e semiótica, entendendo que as produções de sentidos, enquanto práticas sociais, estão envolvidas em ideologias e exercícios de poder.

Nesse sentido, é necessário considerar as diversidades culturais e semióticas presentes nas práticas de produção de sentidos, entendendo que elas estão inseridas em contextos sociais e ideológicos específicos. Ao desenvolver uma postura crítica e reflexiva em relação aos discursos como práticas sociais, os educadores e pesquisadores podem contribuir para a formação de estudantes críticos e reflexivos, capazes de compreender e interagir de forma consciente e transformadora, o que requer a interpretação de textos multimodais.

Propomos então a interlocução entre a ACD e a Pedagogia dos Multiletramentos, no tratamento dos textos enquanto produções multimodais e multiculturais com fortes conotações ideológicas, as quais, uma vez reconhecidas como construções materiais, podem ser combatidas com vistas às transformações sociais, o que envolve letramentos como práticas sociais críticas. Nessa perspectiva, tais letramentos tratados no processo de ensino e aprendizagem escolar precisam estar envolvidos na reflexão e ação como movimentos de (re)existência.

Referências

ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AZEVEDO, I. Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do equador. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 75-85, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5565>. Acesso em: 13 out. 2021.

BEZERRA, F. A análise crítica do discurso e os multiletramentos: o papel da linguagem no fazer docente contemporâneo. In: NÓBREGA, Carmen *et al.* (Orgs.). *Educação linguística e literária: discursos, políticas e práticas*. Campina Grande: EDUFCG, p. 189-204, 2016.

CALLOW, J. *The shape of text to come*. St. Laura, Australia: Primary English Teaching Association, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MUSSALIM, F.. Análise do discurso. In: Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez editora, v. 2, 2012, p. 112-161.

PINHEIRO, P. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 7 fev. 2022.

REIS, I. Multimodalidade. In: IRINEU, Lucineudo; MENDES, Maria das Dores (Orgs.). *Análise do discurso e ensino de língua portuguesa: propostas didáticas para os ensino fundamental e médio*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 149-166.

RAJAGOPALAN, K. Postura crítica: um olhar para o mundo. In: MARTINS FERREIRA, Dina (Org.). *Estudos Críticos da Linguagem*. Curitiba: Appris, 2017, p. 13-14.

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

SILVA, D. A propósito da linguística aplicada 30 anos depois: quatro truismos correntes e quatro desafios. *D.E.L.T.A.*, v. 31, p. 349-376, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00349.pdf>. Acesso em: 28 mai 2021.

THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 14 out. 2021.

Z Aidan, J. Um letramento (no) singular: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1310–1330, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658101>. Acesso em: 4 abr. 2023.