

# Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI

## What futures did we redesign? An updated reading of NLG manifesto, *A Pedagogy of Multiliteracies*, and its echoes in Brazil for the 21<sup>th</sup> century

Ana Elisa Ribeiro <sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo, propomos uma leitura tão minuciosa e atenta quanto possível do manifesto programático *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, publicado em 1996 e de autoria de dez autores e autoras de língua inglesa, num coletivo conhecido como New London Group. A importância do manifesto para a pesquisa e a educação brasileira é tal que ouvimos seus ecos em incontáveis teses e dissertações, relatórios, artigos científicos e mesmo na Base Nacional Comum Curricular, documento que pretende reger a educação no país, atualmente. Aqui, tratamos de ler e de comentar o texto estrangeiro em vários de seus pontos, tendo os trinta anos passados em perspectiva, pensando no contexto brasileiro de 1990 para cá e considerando questões que vieram à tona muito recentemente, durante a pandemia da Covid-19. Trata-se aqui de um texto de cunho ensaístico, um exercício de leitura, teoria e revisão, necessário de tempos em tempos, a fim de que possamos rever nossas adesões e seus eventuais efeitos. Nas considerações finais, assumimos nossa lentidão e nossas dificuldades em implementar mudanças ligadas às tecnologias digitais na educação básica e mesmo à formação de professores.

**Palavras-chave:** Pedagogia dos Multiletramentos. Base Nacional Comum Curricular. Tecnologias Digitais na Educação.

### ABSTRACT

In this article, we propose a reading, as thorough and attentive as possible, of the programmatic manifesto *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, published in 1996 and written by ten English-speaking authors, in a collective known as the New London Group (NLG). The importance of this manifesto for Brazilian research and education is such that we can hear its echoes in countless theses and dissertations, reports, scientific articles and even in the Base Nacional Comum Curricular, a document that intends to conduct basic education in Brazil, from now on. Here, we have tried to read and make some remarks on several of the american document points, keeping in mind the past thirty years, thinking about the Brazilian context from 1990 until now and taking in consideration issues that surfaced only very recently, during the Covid-19 pandemia. Here we have a text of an essayistic nature, an exercise in reading, theory and revision, necessary from time to time, so that we can review our adhesions and their possible effects. In the final considerations, we assume our slowness and our difficulties in implementing changes related both to digital technologies in basic education and to the training of teachers.

**Keywords:** Pedagogy of Multiliteracies. Base Nacional Comum Curriculum. Digital Technologies in Education.

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte/MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4422-7480>. E-mail: [anadigital@gmail.com](mailto:anadigital@gmail.com).



## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO

É sempre oportuno tratar da relação entre educação, tecnologias digitais e formação de professores, em suas nuances éticas e de responsabilidade social. Isso se torna ainda mais especial quando estamos todos/as envolvidos/as em situações emergenciais, cumprindo diferentes papéis no ecossistema escolar, se assim o podemos chamar. Alunos/as, professores/as, gestores/as, famílias e vários outros personagens fazem parte de um sistema intrincado e tenso, no sentido de que há obrigações e deveres de parte a parte, e nem sempre estão presentes a informação e a intercompreensão.

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde, que já vinha monitorando o surto de uma nova doença em uma província da China, declarou uma pandemia de rápida disseminação global e difícil controle. O mundo inteiro se viu às voltas com um vírus ainda desconhecido, de alta transmissibilidade e, em muitos casos, letal. Nenhum país estava preparado para o enfrentamento da Covid-19 e seu agente etiológico, o Novo Coronavírus. Potências como a França, a Espanha, a Inglaterra e os Estados Unidos rapidamente sucumbiram, contando seus mortos aos milhares, em poucas semanas. O Brasil, logo afetado pela pandemia, teve de tomar providências rápidas, a fim de amenizar a curva de contaminação do vírus, evitando assim um provável colapso do sistema de saúde, um dos únicos do mundo universais e públicos. Nossas autoridades de saúde e sanitárias, em caráter oficial, optaram por estratégias como o distanciamento social e o confinamento das pessoas em suas casas, quando possível, atitudes não admitidas pelo presidente da República, deploravelmente avesso às medidas de contenção da doença. Os efeitos disso na educação foram logo sentidos. Com a recomendação de que se evitassem “aglomerações”, os primeiros estabelecimentos a serem fechados foram as escolas. Logo nos primeiros dias de março de 2020, instituições de ensino públicas e privadas, de todos os níveis de ensino, paralisaram suas atividades presenciais, não sem perplexidade e medo. Prefeitos e governadores passaram a proibir o funcionamento do comércio e passaram a uma campanha ferrenha para que aqueles/as que não exercessem “atividades essenciais” ficassem em suas casas, protegidos/as, tanto quanto possível, da contaminação pelo vírus.

O fechamento repentino e necessário das escolas teve uma série de reflexos, mas principalmente deu início a uma tensão inédita e importante entre famílias, professores/as e gestores/as. Em nossa sociedade, a escola e o ensino presencial cumprem um papel fundamental, também quanto à sociabilidade e à rotina de pais/mães. Diante da pandemia e do fechamento dos



estabelecimentos, vieram à tona crenças, valores e preconceitos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem, mas também às tecnologias e ao ensino a distância.

Na urgência de parar as atividades presenciais, instituições de ensino públicas e privadas passaram a discutir, internamente, como proceder diante de um problema mundial, incontornável, incontornável e imprevisível quanto ao seu fim. Com a rotina presencial interrompida e a cobrança, muitas vezes intolerante, de famílias preocupadas com o ano letivo e o dinheiro gasto, no caso das escolas particulares, professores/as e gestores/as, sem trégua, ainda que vivendo no mesmo mundo pandêmico de todos/as, tiveram de considerar como alternativa a “transposição” abrupta de aulas e conteúdos presenciais para ambientes digitais, geralmente adquiridos de empresas privadas, em caráter urgente. Profissionais de todas as disciplinas do currículo, com experiências diferentes e desiguais com tecnologias digitais, foram obrigados a converter suas aulas presenciais em tarefas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez.

Muitos debates vieram à tona: Educação a distância é isso? Atividades remotas são EaD? Disciplinas como Educação Física e outras que dependem de laboratórios, como se arranjariam? Quão qualificados/as estão os/as profissionais da educação em tecnologias? E mais amplamente: como garantir que todos/as os/as estudantes tenham acesso às aulas remotas? Quanto investimento (não) foi feito nas escolas, para amenizar este tipo de urgência? É claro que não havia sequer como imaginar tal situação. Que tipo de avaliação se pôde fazer, às pressas, a fim de experimentar e avaliar os ambientes adquiridos pelas escolas e disponibilizados aos/às estudantes? Qual é o tamanho da desigualdade provocada entre escolas que podem oferecer, rapidamente, atividades remotas e as escolas que não podem? Tais atividades remotas, como efetivamente estão sendo feitas, substituem a contento as aulas presenciais? Quão mais ampla será a diferença de possibilidades entre estudantes que têm, em suas casas, equipamentos e *internet* em relação a jovens que não os têm?

Diante desse cenário, as tecnologias digitais passaram a ser vistas, por alguns/mas, como “salvação”, na medida em que poderiam dar continuidade, ainda que improvisada e até inadequadamente, ao ano letivo, obviamente à custa do sacrifício extremo de professores/as e gestores/as, pressionados por todos os lados. Por outros, as mesmas tecnologias passaram a ser vistas como “vilãs”, em específico porque ampliariam as desigualdades entre estudantes conectados e desconectados, escolas menos e mais equipadas, professores/as menos e mais preparados/as, evidenciando assim o fosso entre camadas sociais e escolas menos e mais equipadas e qualificadas. Em alguma imprecisa medida, a diferença entre escolas públicas e escolas privadas poderia ficar mais





evidente, o que também quereria dizer uma desigualdade ainda maior entre os/as jovens que se formariam nestas e naquelas. Para um exemplo curioso e grotesco, algumas faculdades privadas, muito rapidamente, puseram no ar propagandas em que enfatizavam seus recursos tecnológicos em plena operação, defendendo um discurso pró-tecnologia e uma vida *nonstop*, inclusive expondo como vantagem competitiva o oferecimento de aulas remotas. Em alguns casos, são instituições que entregam *tablets* no ato da matrícula e, paradoxalmente, atendem justamente a uma faixa menos privilegiada da população. Enquanto isso, grandes instituições públicas suspendiam seus calendários e discutiam como atingir um público imenso e muito heterogêneo, bem menos influenciadas pelas “urgências” do capital.

Das muitas questões que sobrevêm, numa situação inédita como esta, vivida por todos e todas ao mesmo tempo, mas não igualmente, algumas tocam diretamente nossa relação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação; outras tocam, sempre, nossos embates sobre a formação de professores/as no século XXI e para o século XXI; algumas ainda dizem respeito ao que há de ético ou antiético na tensão explícita entre escolas e famílias, escolas e sociedade, na medida em que as instituições de ensino costumam ser vistas como espaços de controle e dominação dos corpos, onde crianças e jovens estão em “regime semiaberto”, o que tranquiliza e dá fluência à vida de pais e mães, ao menos em certa camada social. Em tantos outros casos, para além da confiança na escola como contenção, há necessidades muito mais básicas, já que essas instituições, principalmente as públicas – senão apenas elas, são espaços que acolhem, cuidam e alimentam uma juventude pobre e de futuro claudicante.

Quão ético e socialmente comprometido é exigir que uma massa heterogênea de professores/as repentinamente transponha suas aulas para ambientes digitais, sem preparo, sem formação e sem condições para tal? Quão justo é exigir que esses/as profissionais disponibilizem seus equipamentos e recursos pessoais, sem jamais ter recebido investimento das instituições? Quão ético/a e comprometido/a uma pessoa é (pai, mãe ou responsável pelos/as estudantes) quando simplesmente ignora as condições da escola, dos/as professores/as e dos/as próprios/as filhos/as, em nome de um calendário mundialmente paralisado e de questões econômicas também mundialmente afetadas? Correm por quê? Escolhem deixar todos/as os/as outros/as para trás? Como sabemos, a educação de qualidade não tem sido, politicamente, tratada como direito e bem comum, no Brasil. E quanto aos efeitos da pandemia, ainda não podemos prevê-los ou adivinhá-los, apenas aguardar e estar atentos/as.

Nesse contexto de conflitos expostos e de impotência geral, a escola, mais uma vez, é diretamente afetada. Sem respostas para todas as dúvidas que emergiram, pretendemos aqui refletir,





lacunarmente, claro, sobre o discurso que tem embasado algumas diretrizes sobre educação e tecnologias no Brasil, embora esse tema, tanto na formação de professores/as quanto na prática escolar, não tenha deixado o campo da teoria, já passados mais de trinta anos dos estudos mais detidos sobre TDIC<sup>2</sup> e educação no Brasil. Retomaremos, em específico, o manifesto programático do *New London Group*, publicado nos Estados Unidos em 1996 e amplamente referenciado no Brasil, inspirador de políticas bem-intencionadas, mas ainda incipientes aqui<sup>3</sup>. Buscaremos nos posicionar quanto às possibilidades atuais de boas práticas com tecnologias, sem esquecer que desigualdades de base constituem nossa sociedade, mesmo que nos possa parecer que todo/a jovem tem acesso a um *smartphone*, como proclamam muitos trabalhos. Também defenderemos que um modo *misto* de atuar, em nosso dia a dia, teria sido de grande valia. As pontes que não criamos<sup>4</sup> fazem falta num momento como este, imprevisível e inimaginável; e a excepcionalidade deste episódio talvez nos leve a aprender algo sobre tecnologias e educação, sem abandonar nosso compromisso social e ético.

## 2 UM MANIFESTO PROGRAMÁTICO PARCIALMENTE BEM-SUCEDIDO

Consideremos aqui os anos 1990 como marco das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil. Embora tanto as máquinas quanto a *internet* já existissem mundo afora, em especial nos Estados Unidos da América, foi em meados dessa década que os computadores de mesa e mesmo notebooks passaram a fazer parte de nossa “paisagem comunicacional” (KRESS, 2003). Junto com eles, a *internet* discada surgia em empresas e universidades, depois nas casas de certa camada da população, ainda muito precária e cara. Os telefones móveis também começavam a ser utilizados, embora ainda não como *smartphones* e não conectados à *web*. As interfaces gráficas eram disponibilizadas, especialmente no sistema operacional *Windows*, que terminou por popularizar não apenas os usos de computadores e teclados, mas todo um discurso de tecnologia, com seu vocabulário e suas práticas, novas ou renovadas.

---

<sup>2</sup> Esta sigla tem sido agora mais utilizada, isto é, tecnologias digitais da informação e da comunicação. Anteriormente, foi TIC, sem o D, de digitais, mas que poderia abranger outras tecnologias; também foi NTIC, quando o “novas” fazia mais sentido do que hoje.

<sup>3</sup> Pinheiro (2016) faz uma breve releitura do manifesto do NLG, obviamente em outro contexto e com algumas críticas interessantes a noções, como a de “prática” e a de “design”. O artigo está publicado na revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, da Unicamp, uma das instituições mais fortemente difusoras da pedagogia dos multiletramentos no Brasil. Sob a influência de trabalhos produzidos no âmbito da Unicamp, difundidos por seus pesquisadores, provenientes de todas as partes do país, pode-se dizer que a pedagogia proposta em Nova Londres tornou-se um discurso hegemônico em nosso país, embora esteja ainda longe das práticas reais nas salas de aula deste país imenso e tão desigual.

<sup>4</sup> Ver, em Ribeiro (2019), uma revisão crítica do texto de Marc Prensky sobre natividade digital, outro discurso que influenciou muito a pesquisa e a prática em educação e tecnologias digitais, no Brasil.





Enquanto o Brasil passava por estas mudanças iniciais, globalmente postas, nos Estados Unidos o debate alcançava âmbitos mais largos e profundidades maiores, a ponto de uma reunião entre pesquisadores americanos, ingleses e australianos, em setembro de 1994, ter gerado um “manifesto programático” e um “Projeto Internacional de Multiletramentos” que revisava aspectos das políticas e das pedagogias de letramento (e alfabetização) vigentes, incluindo na reflexão e na proposta uma consciência sobre mudanças inescapáveis ligadas a uma nova ordem mundial e à chegada de novas mídias (CAZDEN *et al.*, 1996).

Pode ser interessante rememorar que os anos 1990 foram de grandes mudanças sociais e econômicas no Brasil. Especificamente em 1994, lidávamos com um governo transitório, após o *impeachment* de Fernando Collor de Melo. Sob a presidência de Itamar Franco, teve início o Plano Real, que mudou nossa moeda e sua relação com o câmbio internacional, estabilizando a economia e alterando muito a vida de cidadãos e cidadãs. Em julho de 1994, trocávamos de moeda, numa transição que durou algum tempo. Estávamos, à nossa maneira, num contexto mais geral tal como o mencionado em Cazden *et al.* (1996), quando o mundo passava de um tradicional modo de produção fordista e da ideia de público massivo a um mundo fragmentado, com públicos de nicho, em tese mais afeito à colaboração, a comunidades de prática, a redes de trabalho, a relações horizontais e à aprendizagem contínua. O estado de bem-estar social dava lugar ao liberalismo e à obediência a uma lógica de mercado. Junto com tais mudanças, vinham também novos discursos (dos negócios e da administração) e novos modos de usar a língua e as linguagens, incluindo os usos mais intensivos de uma linguagem mais informal, oral e interpessoal e de uma escrita híbrida, nos mesmos sentidos. As visões sobre trabalho, cidadania e estilo de vida se alteravam, globalmente, segundo o manifesto programático do *New London Group* (NLG ou Grupo de Nova Londres), como ficou conhecido. Nesse contexto, uma pedagogia de letramento mais tradicional precisava mudar, segundo os/as pesquisadores/as, também a partir da constatação de que as redes de comunicação e informação “competiam” com os/as professores/as.

Com a chegada de novas tecnologias ao cenário brasileiro, todas elas importadas do hemisfério norte após guerras mundiais e a Guerra Fria, era de se esperar que novos modos de pensar, de planejar e de agir, ligados ao mundo laboral e à educação de todo/as, fossem debatidos e, talvez, postos em prática. O Brasil, a reboque de países mais adiantados nessas questões, não deixou de se preocupar com mudanças curriculares, tanto para a escola básica quanto para a formação de professores, mirando também a vida profissional dos futuros adultos. Há pelo menos três décadas, pesquisadores/as vêm abordando a necessidade de adaptação e aprendizagem nos novos contextos,







hoje já nem tão novas, mas capazes de perturbar nossas condições de educação. Embora haja centenas ou milhares de trabalhos realizados no Brasil e sobre o Brasil a respeito das relações entre educação e tecnologias digitais<sup>5</sup>, é possível perceber o quanto ainda falta avançar, quão grande é o desafio e como ele tem sido subvalorizado pelas políticas educacionais mais gerais – não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância, etc.

O manifesto do Grupo de Nova Londres foi construído a dez mãos<sup>6</sup>, por experientes pesquisadores de países desenvolvidos, certamente de uma perspectiva diferente da de um país “emergente” e desigual como o nosso. O título do artigo decorrente desse histórico encontro é *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* e está disponível na *Harvard Educational Review*, o que o legitima e visibiliza. O texto tem o objetivo de fornecer uma “visão teórica global das conexões entre o ambiente social em mutação enfrentado por estudantes e professores e uma nova abordagem da pedagogia do letramento” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 60), ou seja, os/as autores/as partem das práticas e políticas em vigor e chegam a uma proposta de teoria e ação, intitulada “pedagogia dos multiletramentos”. Para eles, a pedagogia já instalada deveria ser revista, a fim de que a educação se tornasse mais relevante para a vida laboral e cidadã, tentando garantir a todos/as os/as estudantes o acesso ao trabalho, por exemplo, mas também a uma participação plena em sociedade.

Mesmo alinhados à ideia de que a educação serviria à sociedade e ao emprego, Cazden *et al.* (1996) tomam o cuidado de alertar para alguns perigos desse discurso. Não queriam ser cooptados por discursos econômicos e do *marketing*, já poderosos àquela altura, assim como consideravam fundamentais a reflexão, o senso crítico e a criatividade. Defendiam o cuidado com que deveríamos perceber as novas possibilidades educacionais e sociais, de modo que não permitíssemos que elas se

---

<sup>5</sup> Desde os anos 1990 e até antes, foram produzidos muitos trabalhos acadêmicos que abordam a relação entre educação e tecnologias digitais no Brasil. Tantos que é impossível fazer uma lista exaustiva, neste artigo. Humanamente, só temos acesso a uma parte deles, que se renovam a cada dia, quando mais pessoas defendem teses, dissertações ou publicam artigos nessa área. Linhas institucionais de pesquisa foram abertas, revistas foram fundadas, eventos foram criados, além de associações e grupos de trabalho ligados a associações preexistentes, tal como o grupo de Linguagem e Tecnologia da ANPOLL. Trabalhos seminiais foram publicados por professores e professoras, cada qual com sua fundamentação teórica e seus objetos de estudo, dentro do grande tema das tecnologias. Cada qual também com sua visão menos ou mais otimista em relação às TDIC e à sua absorção pelas práticas educativas no Brasil. Hoje, mantemos o fôlego para mais pesquisas, dado que as mudanças tecnológicas continuam nos desafiando, assim como nossos problemas sociais e econômicos de sempre. Para ver alguns desses trabalhos: Soares (2002), uma de nossas maiores pensadoras dos letramentos, numa incursão inicial pelas TDIC; Buzato (2006; 2009; 2010); Coscarelli (2012; 2016; 2018); Paiva (2014; 2019); Ribeiro (2018), que reúne artigos publicados ao longo de alguns anos; Rojo e Moura (2012).

<sup>6</sup> São eles e elas: Courtney Cazden (EUA), Bill Cope (AUS), Norman Fairclough (ING), James Gee (EUA), Mary Kalantzis (AUS), Gunther Kress (ING), Allan Luke (AUS), Carmen Luke (AUS), Sarah Michaels (EUA) e Martin Nakata (AUS). Nova Londres é uma cidade próxima a Nova York, a leste dos Estados Unidos.





tornassem novos sistemas de controle mental e exploração. Segundo os/as autores/as: “Uma concepção autenticamente democrática da escola deve incluir uma visão de sucesso significativa para todos, uma visão do sucesso que não seja definida exclusivamente em termos econômicos e que envolva uma crítica à hierarquia e à injustiça econômica” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 67<sup>7</sup>). Segundo o NLG, a missão da educação era “garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira que lhes seja permitido participar plenamente das vidas pública, comunitária e econômica” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 60). Em muitas partes do manifesto, os/as autores/as mencionam a construção de condições de participação social equânime para todos/as, o engajamento social e crítico, o que se daria por meio de uma educação que eles gostariam de repensar e redesenhar, visando a um novo futuro e com base em mudanças que já ocorriam. Diante disso, diziam ser importante uma “visão mais abrangente do letramento do que aquela oferecida por abordagens tradicionais baseadas na língua” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 60). No entanto, não havia intenção de criticar ou substituir a pedagogia de letramento em prática, mas de “suplementá-la”, com ideias agregadas e aperfeiçoadas (eram leitores e tributários, por exemplo, de Brian Street, Shirley Brice Heat, Lev Vygotski e John Dewey). Entre diversas outras modalizações, o manifesto menciona “sugestões” e “provisoriedades” sobre tal nova abordagem, mais condizente, segundo os/as autores/as, com o contexto global atual (dos anos 1990, nos EUA, Europa e Austrália).

Perguntaram-se: “Como podemos suplementar o que a escola já faz?” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 72), questão a que respondem com algumas proposições a que voltaremos mais adiante. Também afirmam que, “acima de tudo, nossa meta é fazer algum tipo de diferença para crianças reais em salas de aula reais” (p. 89), o que justifica o plano de experimentarem suas propostas junto a pesquisadores e professores *em escolas*, ao redor do mundo: “No Projeto Internacional de Multiletramentos no qual estamos embarcando agora, esperamos produzir pesquisas colaborativas, desenvolver programas curriculares que vão testar, exemplificar, ampliar e retrabalhar as ideias provisoriamente surgidas neste artigo” (p. 65). Reafirmam então que: “O Projeto suplementa, e não critica, o currículo existente e as abordagens pedagógicas existentes para o ensino de língua e letramento em inglês” (p. 89), área de especialidade dos componentes do NLG. Os pesquisadores proponentes desejavam dialogar com “educadores ao redor do mundo”, assim como queriam gerar novas áreas de pesquisa, incentivar novas experiências de ensino e aprendizagem e curriculares. Consideravam o artigo publicado em Harvard

---

<sup>7</sup> Todas as traduções, neste artigo, são de nossa responsabilidade, com agradecimentos a Sérgio Karam. Em 2020, a turma de pós-graduandos matriculada na disciplina “Letramentos, identidade e formação de professores” do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais se ocupava de traduzir o manifesto do NLG ao português, quando foi interrompida pela pandemia da Covid-19. O trabalho será retomado.







um “ponto de partida, aberto e provisório” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 63) e uma “base para o debate público” (p. 89). A fim de realizar tantos planos, anunciavam dois eventos futuros: um em Londres, em 1996; outro na Austrália, em 1997.

## 2.1 Do homogêneo ao diverso

Um dos principais argumentos do *New London Group* para a necessidade de suplementação da pedagogia de letramento anterior aos anos 1990 era o crescimento evidente da *diversidade* em nossas sociedades. Em especial, tratavam das diversidades culturais, subculturais, linguísticas e midiáticas. Mais de uma vez, referiram-se a uma “crescente diversidade local e conexão global” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64). Apontavam a globalização como fator que ampliava o contato entre diferentes, de maneira inescapável. Eram mudanças nas comunidades e nas comunicações, que provocavam contato entre sociedades diversas, línguas diferentes e identidades variadas. A noção de subculturas, no manifesto, referia-se a questões étnicas, geracionais, de gênero, de orientação sexual ou dialetais: “Qual é a educação adequada para mulheres, povos indígenas, imigrantes que não falam a língua nacional e para falantes de dialetos não-padrão? O que é adequado para todos, num contexto cada vez mais crítico de diversidade local e conexão global?” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 61). Nesse sentido, viam disparidades enormes e defendiam a criação de condições para aprendizagem e participação social de todos. Ao tratar da diversidade, citavam o educador e pesquisador brasileiro Paulo Freire<sup>8</sup> (Recife, 1921-São Paulo, 1997, portanto ainda vivo), em obras tais como *Pedagogia do oprimido* (lançado em 1968 no Brasil, publicado como *Pedagogy of the oppressed*, em Nova York, no mesmo ano), *Education for critical consciousness* (em 1973, em Nova York, obra com dois ensaios: “Educação como prática da liberdade”, de meados de 1960, e “Extensão ou comunicação”, de 1968) e *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (coautoria com Donaldo Pereira Macedo, de 1987 no Brasil e nos Estados Unidos, com título *Literacy: reading the word and the world*).

Quanto às tecnologias e à linguagem, sem esquecer que todos os aspectos estão entrelaçados, os autores do manifesto apontavam que os “novos meios de comunicação estão dando nova forma ao modo como usamos a língua” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64). Os modos de produzir sentido (*meaning-making*), fosse lendo ou escrevendo, ouvindo ou falando, mudavam rapidamente, ligando-se a modos

---

<sup>8</sup> Paulo Freire produziu importantes trabalhos sobre educação, mas viveu muito tempo exilado, dado que o Brasil passava por uma ditadura iniciada em 1964 e que duraria duas décadas. Infelizmente, na atualidade, um dos mais renomados educadores do mundo vem sendo execrado por parte dos/as brasileiros/as, alinhados à direita e ao grupo que está no poder.



visuais, espaciais e gestuais, para além dos verbais. Os modos de representação baseados apenas na língua não eram mais suficientes. “Uma cidadania efetiva e um trabalho produtivo agora requerem que efetivamente interagjamos usando múltiplas línguas, múltiplos ‘íngleses’ e padrões comunicacionais que muito frequentemente atravessam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64). O grupo propõe, então, como metalinguagem e chave para uma nova pedagogia, a palavra *multiletramentos*, alegando que este termo derivado abrangeria, em seus prefixo e plural, todas as questões apontadas como mudanças globais, tanto nas sociedades quanto nas linguagens.

A ideia passava a ser, então, sabendo que as diferenças não são neutras, negociá-las abertamente, provocar sempre o diálogo (intercultural e linguístico), não criar homogeneidades, mas arbitrar diferenças. Diziam: “para serem relevantes, os processos de aprendizagem precisam recrutar, e não tentar ignorar ou apagar as diferentes *subjetividades* – interesses, intenções, compromissos e propostas – que os estudantes trazem para esse processo” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 72, grifo no original). Estas eram claras respostas à pergunta sobre o que a escola poderia fazer. Há outras, um pouco mais práticas: simular trabalho colaborativo e criativo; acessar as mídias de massa na escola; fazer que professores e gestores atuem como agentes nos processos de ensino e aprendizagem, e não como “chefes” autoritários.

Ao longo do manifesto, Cazden *et al.* (1996) buscam construir uma pedagogia e um discurso (no que serão bem-sucedidos, ao menos no Brasil); abordam as diversidades, inspiram-se no passado, pensam num futuro social, em tese, melhor, e põem os agentes da educação, incluindo estudantes, no centro da questão e de suas soluções. Não deixam de visualizar e exprimir as diferenças que são desigualdades, mencionando, por exemplo, estilos de vida que podem ser muito melhorados com as mudanças de linguagens e comportamentos, enquanto outras pessoas ficam alijadas disso. Os autores conclamam os/as educadores/as a “repensar o que estamos ensinando e, particularmente, quais novas necessidades de aprendizado a pedagogia do letramento deve agora atender” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 61). Era muito mais do que aprender a ler e escrever; a palavra a que recorriam frequentemente era “negociação”, dentro da diversidade, e, ainda sem conhecer muitos recursos da *web* e das redes sociais que utilizamos hoje, eles afirmavam:

Os novos canais multimídia e hipermídia podem e às vezes vão permitir que membros de subculturas tenham a oportunidade de encontrar suas próprias vozes. Essas tecnologias têm o potencial de prover uma maior autonomia para diferentes mundos e modos de vida, por exemplo, a televisão multilíngue ou a criação de comunidades virtuais pelo acesso à internet (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 70-71).





Uma pedagogia de *multiletramentos* deveria incorporar o contexto cultural e linguisticamente diverso e a pluralidade de textos circulantes, o que queria dizer suas línguas, suas linguagens, suas materialidades, muito afetadas por invenções como o computador e a multimídia. Havia, já naquele contexto, uma variedade grande de textos circulantes associados a tecnologias da informação e, segundo os pesquisadores, eram cada vez mais significativas as relações entre textos verbais e imagens. Os/as autores/as davam sentido aos *multiletramentos* sob dois argumentos principais: encapsular a ideia da “multiplicidade de canais de comunicação e mídia” e da crescente “diversidade cultural e linguística” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 64) ou das diferentes maneiras de produzir sentido (*meaning-making*) (p. 78).

Ao longo do manifesto, os/as autores/as respondem às questões “o quê” e “como”, em relação à proposta dos multiletramentos, e tentam responder a dúvidas práticas sobre “o que fazer nas escolas”. Defendem, sob várias formulações, que “o ensino em sala de aula e o currículo devem se engajar com as experiências e os discursos dos estudantes, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelos diferentes repertórios e práticas linguísticos que vêm com essa diversidade” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 88). Renovam as declarações de que o manifesto é provisório e sugerido, funcionando mais como heurística do que como regra. E daí passam à construção de uma metalinguagem e um discurso empregando um termo-chave: *design*.

## 2.2 Da gramática ao design

A escolha da palavra *design* ocorre em detrimento de *gramática*. Segundo os/as autores/as, o termo *gramática* pode ser negativamente compreendido, uma vez que é investido de certo desgaste e tomado como um conjunto de regras autoritárias. Não era o que eles/as desejavam, discursivamente. Era, também, um modo de obter possíveis adesões. A palavra *design* parecia menos gasta e mantinha uma ambiguidade que lhes interessava: refere-se, a um só tempo, ao processo e ao produto. Em português, *design* é um empréstimo em uso, embora certamente não nos alcance da mesma maneira que aos/às falantes de inglês. Juntamente com o termo *design*, ressignificado para a nova pedagogia, o emprego do termo *meaning-making* também trazia uma nova nuance. Não se referia apenas à leitura, como geralmente consideramos, numa tradução próxima de *produção de sentido*, mas também à escrita, à produção de textos e novos sentidos.

Para Cazden *et al.* (1996, grifo no original, p. 78), “Um *discurso* é uma construção de algum aspecto da realidade de um ponto de vista particular, sob um ângulo particular, em termos de interesses particulares”. Uma metalinguagem, que ajuda a erigir um discurso, pode ser usada como ferramenta





de análise, não devendo ser aplicada sem reflexão. Os/as autores/as passam então a explicitar sua teoria do *design*, o que também é a construção de certo ponto de vista, sob certo ângulo possível, cujos interesses são também particulares. Resumiremos aqui o construto que levaria a uma pedagogia de multiletramentos, sugerindo a leitura direta do manifesto àqueles/as que se interessam por um conhecimento mais detalhado da proposta<sup>9</sup>.

Segundo a proposta, o *design* seria composto por seis áreas: linguístico, visual, sonoro (ou áudio), gestual, espacial e multimodal, sendo este último o que se ocuparia dos “padrões de interconexão entre os outros modos” (p. 78). Os textos eram considerados essenciais, no presente e no futuro, para a formação de “subjetividades democráticas e participativas” (p. 78), entendidos como projeto e mais abrangentes quanto ao “maior recrutamento de recursos não verbais” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 79), sendo que, “no fundo, toda produção de sentido é multimodal. Todo texto escrito é também planejado visualmente” (p. 81), assertiva ainda pouco aproveitada, em especial nas práticas do ensino de leitura e produção de textos, no Brasil. O modo visual englobava, segundo Cazden *et al.* (1996), imagens, *layouts* de página e formatos de tela, sendo que as telas já pareciam estabelecer um novo padrão e novas demandas. Seria necessário ainda pensar em três elementos do *design*: os *designs* disponíveis (*available designs* – espécie de gramática das línguas ou de outros sistemas semióticos, os recursos disponíveis para a expressão); o *designing* (transformação desses recursos disponíveis; escutar, falar, ler e escrever são atividades de produção); e o *redesign*, a transformação dos sentidos.

As “atividades semióticas” deveriam considerar os seis processos de design ou de produção de sentidos e, para exercer uma pedagogia de multiletramentos, seriam necessários quatro elementos: Prática situada (agir em contexto de imersão, aplicação); Instrução explícita (aprendizagem e uso de uma metalinguagem/discurso); Enquadramento crítico (relações com a história, a sociedade, a cultura, a política, a ideologia, o valor, etc., desnaturalizar o preexistente e aprender a criticar construtivamente); e a Prática transformada (desenvolver maneiras de revisar e redesenhar práticas, de modo reflexivo, com clareza de objetivos e valores). Tal proposta se ressentia da falta de exemplos, daí a importância de um chamamento à experimentação e às tentativas, a fim de refiná-la. A nova metalinguagem deveria

---

<sup>9</sup> Pode ser interessante ter uma noção de como tal proposta foi construída, do ponto de vista do processo de escrita do manifesto. Os/as autores/as “deram o exemplo”. Dentro da relativa diversidade existente entre eles (gêneros diversos, países e culturas singulares, falantes de inglês, mas de ingleses diversos, etc.), explicitam que o manifesto resulta de discussões exaustivas e de uma negociação, estando aberto ao debate e a refinamentos. A colaboração se deu assim: um dos participantes sugeriu pontos-chaves, que foram projetados em uma tela para que todos/as lessem e debatessem, a fim de escreverem algo comum; daí, cada qual retornou ao seu país e instituição para trabalhar independentemente, em diferentes seções do texto; finalmente, a discussão foi aberta ao público interessado, numa série de reuniões plenárias e em grupos menores, lideradas por um dos membros, na Austrália, em 1995 (*Fourth International Literacy and Education Research Network Conference*).





chegar ao currículo, provavelmente carreando uma mudança mais profunda na educação e na sociedade.

De um documento como o manifesto programático do *New London Group* é possível produzir muitos sentidos e perceber quão propositivos aqueles/as autores/as queriam ser, num contexto de mudança que atingiu países e sociedades de maneira desigual. Enquanto os/as dez pesquisadores/as tratavam desse tema, no Brasil ainda aprendíamos a ter computadores e *internet*. A ansiedade do “como e o que fazer” ainda nos perturba; a inclusão honesta da diversidade ainda é tensa; a negociação entre culturas, subculturas e linguagens se dá com conflito; e a arbitragem das diferenças tem alto custo para os/as que realmente tentam exercê-la. Ainda assim, de forma impressionista, é possível dizer que mudamos muito, avançamos em vários pontos, embora ainda tenhamos dificuldades, por exemplo, quanto aos usos de tecnologias digitais, retrato que a pandemia de Coronavírus deixou evidente.

Cazden *et al.* (1996) tinham consciência clara dos efeitos possíveis da construção e proposição de uma metalinguagem e de um discurso. Como professores, pesquisadores, linguistas, analistas de discurso, leitores de Pierre Bourdieu (não o citam, mas falam em capital simbólico), sabiam ou desejavam certas consequências de sua proposta, o que viria com novos encontros, novas orientações de pesquisas de colegas estrangeiros, novas publicações que empregavam sua metalinguagem. O artigo de Harvard não tem tradução ao português (ou a desconhecemos<sup>10</sup>), o que dificulta o acesso, mesmo a pós-graduandos brasileiros, que, afinal, convivem em um país culturalmente diverso, mas com pouco contato efetivo com línguas estrangeiras. Essa barreira acarreta que as proposições da pedagogia dos multiletramentos sejam disseminadas por pesquisadores/as que difundem o manifesto, incorporam-no às suas reflexões, incentivando que profissionais do ensino básico efetivamente participem destas mudanças, o que é mais lento e lacunar do que supunham (e desejavam) alguns pesquisadores brasileiros, décadas atrás.

---

<sup>10</sup> Quanto à tradução do manifesto, definições, noções e conceitos terminam por ganhar, em português, uma *versão* e uma *apropriação* possíveis, como é o caso da palavra *letramento*, vinda de *literacy*, mas que, em inglês, aponta para a alfabetização e para o que, aqui, chamamos de letramento, desde pelo menos os anos 1980. *Design* pode ser traduzida por planejamento, desenho ou projeto, mas acaba se mantendo. Elementos como *instrução explícita* poderiam receber outras traduções, cabendo a quem traduz fazer uma proposta também. *Lifeworlds* consideramos, por ora, intraduzível. Alguns termos se mantêm como na língua original, sem que isso nos garanta uma compreensão “nativa” de seu sentido. Estamos, afinal, lidando com diversidades.





### 3 ADESÕES PAULATINAS E LATINAS

Postas as bases da pedagogia dos multiletramentos e a conclamação a que pesquisadores/as, mundo afora, a experimentassem, na teoria e na prática, é possível dizer que relação o Brasil estabeleceu com a proposta de Cazden *et al.* (1996). Teria sido importante verificar, em outros países, em especial da América Latina, se houve esse tipo de adesão à pedagogia dos multiletramentos, tal como aqui. Para nosso caso, vimos verificando incontáveis dissertações e teses que empregam a metalinguagem e o discurso propostos pelo NLG; livros publicados sob esta abordagem; e a lenta disseminação nas práticas escolares. É fundamental, no entanto, apontar que é esse discurso que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>11</sup>, homologada em 2017 e com implementação ainda incipiente. Entre os objetivos declarados da BNCC estão a tentativa de que ela “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. [...] é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes [...]” (BRASIL, 2017, p. 8). As dez competências gerais da educação básica, postas no documento brasileiro desde as primeiras páginas, são as seguintes (grifos nossos em aspectos afinados ao manifesto do NLG e às questões éticas que envolvem a educação e a sociedade):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a *construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva*.
2. 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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de *práticas diversificadas da produção artístico-cultural*.
4. *Utilizar diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), *corporal, visual, sonora e digital* –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e *partilhar* informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e *produzir sentidos* que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na *vida pessoal e coletiva*.
6. Valorizar a *diversidade de saberes e vivências culturais* e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do *mundo do trabalho* e fazer

<sup>11</sup> Para uma noção do processo de produção da BNCC, ver série no blog do prof. Gonzalo Abio (2020), pesquisador da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Disponível em: <[https://gonzaloabio-ele.blogspot.com/2020/02/bncc-parte-i-algunos-comentarios-sobre.html?fbclid=IwAR18K8Ljq6rrlRtPWx9WtLqerKAWWhWuJpdev9u3NjQSRreAYHfkgvtWi\\_X4](https://gonzaloabio-ele.blogspot.com/2020/02/bncc-parte-i-algunos-comentarios-sobre.html?fbclid=IwAR18K8Ljq6rrlRtPWx9WtLqerKAWWhWuJpdev9u3NjQSRreAYHfkgvtWi_X4)>. Acesso em: 16 abr. 2020.







escolhas alinhadas ao *exercício da cidadania* e ao seu *projeto de vida*, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na *diversidade humana* e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. *Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação*, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e *valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades*, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9-10)

Como visto, as competências gerais têm forte relação com o discurso do *New London Group*. A valorização da diversidade, a inclusão e o uso de tecnologias digitais e a colaboração são pontos reiterados de nossa BNCC, já entradas duas décadas do século XXI. Ao mesmo tempo que isso pode significar uma mudança qualitativa na educação, também indica um lapso de duas décadas entre o que já se pensava e o que ainda se deseja construir. Estamos apenas começando, e não sem polêmicas e discordâncias. A negociação não foi e não será fácil, assim como não é fácil descobrir o que e como fazer. Consideremos também um questionamento com o seguinte teor: é esse o *design* de futuro que nós, brasileiros, latino-americanos, consideramos bom e ideal, em nossas condições reais e peculiares, em especial quanto às tecnologias?

Na parte da BNCC dedicada às linguagens também é evidente a influência da pedagogia dos multiletramentos, como se pode depreender do seguinte trecho:

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. [...] Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 69-70)



A despeito dessa evidente adesão ao discurso proposto em 1994-1996, sabemos da dificuldade de implementação desta Base, das críticas a ela e, sem dúvida, à dificuldade que ainda encontramos quanto às práticas que incorporem, sem tantos tropeços, tecnologias digitais à educação. Problemas infraestruturais profundamente ligados a políticas insuficientes e à desigualdade social sobre a qual este país se assenta impedem muitas mudanças e redesenhos, no Brasil, eternamente referido como “o país do futuro”.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais chegaram e se instalaram, em todos os aspectos da vida social e laboral, mesmo nas camadas mais pobres da população brasileira. *Smartphones*, *internet* banda larga por cartões pré-pagos, máquinas de débito e outros recursos são empregados por trabalhadores informais e microempreendedores, por adultos e crianças, por estudantes e por aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar. No entanto, em condições desiguais e no uso de recursos menos e mais atualizados ou potentes.

A pedagogia dos multiletramentos foi absorvida, ao menos como ideia e proposta, pelo pensamento brasileiro em educação e linguagens, sendo hoje fundamentação da Base Nacional Comum Curricular, mas não apenas dela. Incontáveis pesquisas e relatos já foram feitos à luz desta “teoria”, que, afinal, advém de uma anterior. Um novo discurso pode levar a novas práticas? Um novo discurso ou um discurso revisto pode levar a uma nova visão? Uma nova visão leva a novas práticas ou mais pertinentes ao mundo que nos cerca e nos envolve? A formulação de um novo termo carrega um novo sentido às nossas práticas? E aqui, no Brasil, o que fizemos com esta nova visão, em termos de práticas e pertinências? Ao longo desses quase trinta anos (1994 a 2020), surgiram também trabalhos sobre letramentos específicos (digital, acadêmico, visual, literário, etc.). O que queremos dizer com *letramento digital* ou outro? Trata-se de uma necessidade quase metodológica, porque, afinal, recorta um objeto ou um âmbito (esfera, etc.), ou todos esses foram subsumidos pelos *multiletramentos*? Quantas respostas provisórias temos para essas questões, passado tanto tempo? Podemos, não sem corar, dizer que nossos discursos mudaram, mas as práticas reais, com aprendizes e professores reais, não? De quantas integrações e melhores negociações precisaremos para que práticas e discursos caminhem juntos *para todos/as*? Até quando alguns dirão que o problema é um professorado velho e desatualizado, quando grande parte dos/as profissionais são jovens e formados justamente dos anos 1990 para cá? Precisaremos de alguma pandemia que nos mova?





Do fim do século XX, já seria possível que tecnologias digitais integrassem a educação, sem dispensar aulas presenciais ou substituir professores, mas agregando possibilidades ao que já se fazia de bom. Uma espécie de ensino híbrido poderia nos ter acostumado a todos/as com pesquisas, leituras, escritas, diálogos e negociações, áudios, vídeos, ambientes imersivos, imagens que permitissem novos acessos, novas aprendizagens, mais possibilidades e maior agência e colaboração, em algumas situações (não todas e nem indiscriminadamente, para isso serve pensar na diversidade, negociar e arbitrar). Enquanto alguns/mas discutem o emprego de tecnologias digitais em uma chave polarizada (bom/ruim, bem/mal), teria sido mais produtivo traçar os desenhos e redesenhos, conforme *nossas próprias ideias* sobre *futuros*, em contexto e de maneira a nos aproximar da *produção de sentidos* de mão dupla (ler-escrever, por exemplo, ou lerescrever).

Se tivéssemos feito nossos redesenhos, à medida que o mundo mudava, o Brasil mudava, as pessoas mudavam e as tecnologias se instalavam, sob leituras como Paulo Freire ou o NLG, talvez já fosse menos traumático ter de repensar aulas, fazer transposições bem-feitas, repensar temas e atividades para ambientes remotos, enfim, como professores e estudantes, ser agentes numa educação que já estivesse desassustada com estas possibilidades. O espanto causado pela pandemia veio junto com a perplexidade, a intolerância de alguns, a dificuldade de diálogo e negociação, uma percepção mais clara das desigualdades mais próximas, a má vontade de aprender sobre a integração de TDIC à educação e à escola, etc. Não se trata de aderir cegamente ou de nos entregarmos ao que de pior há no capitalismo, mas de pensar juntos e encontrar soluções, amplas e equânimes, antes que seja realmente necessário e já não dê mais tempo. Se temos de lidar com um fosso maior agora, com um conflito dentro do ecossistema escolar, com a exploração e o abuso contra professores/as, eles/elas mesmos/as sem qualificação para tarefas com uso de tecnologias, com aulas desajeitadas e uma paralisação estonteante, não foi por falta de pesquisa e reflexão no Brasil, embora o caminho entre estas e os pátios escolares seja longo, tortuoso, sem financiamento, sem prestígio e pouco iluminado.

## REFERÊNCIAS

ABIO, G. BNCC. Parte I. Algunos comentarios sobre sus origenes. **Blog de Gonzalo Abio**, 10 fev. 2020. Disponível em: [http://gonzaloabio-ele.blogspot.com/2020/02/bncc-parte-i-algunos-comentarios-sobre.html?fbclid=IwAR18K8Ljq6rrlRtPWx9WrLqerKAWhWuJpdev9u3NjQSReAYHfkvgtWi\\_X4](http://gonzaloabio-ele.blogspot.com/2020/02/bncc-parte-i-algunos-comentarios-sobre.html?fbclid=IwAR18K8Ljq6rrlRtPWx9WrLqerKAWhWuJpdev9u3NjQSReAYHfkvgtWi_X4). Acesso em: 14 abr. 2020.





BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 nov. 2019.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3., São Paulo, 2006. **Anais** [...]. São Paulo, 2006, p. 1-14.

BUZATO, M. E. K. Tecnologia, espaciotemporalidade e educação: Contribuições dos estudos sobre Novos Letramentos para uma reflexão sobre EAD e Universidade no Brasil. *In*: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP, 2. 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas, 2009, p. 1-23.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 283-303, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a14.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CAZDEN, C. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: <http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

COSCARELLI, C. V. Hipertexto no cotidiano escolar: uma realidade possível. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 205-207, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982012000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000100011). Acesso em: 13 abr. 2020.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)**, v. 1, n. 8, p. 33-56, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/293/211>. Acesso em: 22 out. 2019.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London/New York: Routledge, 2003.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa em linguagem e tecnologia na Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 10, n. 22, p. 921-941, abr. 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/457/373>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa em linguagem, tecnologia e ensino de língua inglesa na região norte do Brasil: implicações para a formação de professores. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 80-97, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16844/13605>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, maio/ago. 2016.





Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132016000200525](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200525). Acesso em: 14 abr. 2020.

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

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje**. Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralín**, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 31, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

*Artigo recebido em: 25/07/2020*  
*Artigo publicado em: 31/07/2020*

#### COMO CITAR

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

