

# **PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS APLICADA A FAKE NEWS POLÍTICAS**

**Isadora Oliveira do Nascimento (UFERSA)**

**Vicente de Lima Neto (UFERSA)**

## **Considerações iniciais**

Desde a década de 1980 (STREET; 1984; KATO, 1986) já se assume ler e escrever não é suficiente em sociedades grafocêntricas. Sob esse contexto, em virtude das mudanças porque passam as sociedades na vida social e profissional, surge o termo *letramento*, para designar as práticas sociais de leitura e de escrita, indo além do sistema alfabético. Logo, o conceito ganhou perspectivas diferenciadas, dentre as quais, pelo menos no Brasil, tem se sobressaído a de Novos Estudos dos Letramentos (STREET, 1984; 2012; 2014) e a da Pedagogia dos Multiletramentos (NGL, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000; 2015).

Neste capítulo, dedicamos nossa atenção para a última vertente, que, embora tenha sido pensada nos Estados Unidos ainda na década de 1990, começou a se desenvolver no Brasil apenas nos idos dos anos 2010, tendo ganhado grande importância em documentos norteadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Com uma metodologia de pesquisa bibliográfica, buscamos, neste trabalho, apresentar a Pedagogia dos Multiletramentos, tendo em sua exemplificação um corpus de *fake news políticas* (NASCIMENTO, 2020), cuja temática tem sido definidora da realidade brasileira nos últimos cinco anos.

## **Sobre a Pedagogia dos Multiletramentos**

A Pedagogia dos Multiletramentos foi afirmada, pela primeira vez, em setembro de 1996, sendo fruto de um colóquio realizado na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, em 1994. A reunião, convocada por Mary Kalantzis e Bill Cope, contou com a presença de Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Lucas, Sarah Michaels e Martin Nakata (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 19).

O Grupo Nova Londres, como ficou conhecido, se reuniu para debater a temática dos letramentos após os resultados educacionais apresentados por Estados Unidos, Austrália e Reino Unido não apresentarem melhoras. O encontro envolveu a discussão das seguintes questões:

[...] as áreas principais de preocupação comum ou complementar incluíam a tensão pedagógica entre a imersão e os modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos e proeminentes modos das tecnologias da informação; e as mudanças no uso dos textos nos ambientes de trabalho reestruturados. (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 62, tradução nossa).

Com efeito, o manifesto apontava a preocupação, que já existia na época, de se realizar a mediação entre as situações decorrentes, principalmente, do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação.

A Pedagogia dos Multiletramentos é fruto de uma série de discussões e inquietações de profissionais da educação em torno da pedagogia do letramento praticada na década de 1990. Cope e Kalantzis (2015) lecionam que o termo “alfabetização”, da forma que se apresentava – enfático e singular – passou a não mais funcionar no contexto social cada vez mais modificado pelos efeitos da globalização.

A concepção enfática do termo dizia respeito à pressuposição de que todos eram dotados de competências básicas de leitura e escrita, o que lhes permitiria decodificar jornais, revistas e livros, bem como escrever observando as regras ortográficas e gramaticais. A singularidade do termo estava, por sua vez, atrelada à forma única e padrão da linguagem. Tais concepções não mais encontravam guarida com a superveniência dos meios de comunicação em massa e da *internet*, uma vez que, ao surgir a necessidade social de acompanhar essas novas mudanças, a Pedagogia do Letramento praticada restava insuficiente por ser estática, impossibilitando o implemento de novas formas de expressão.

Por serem os pesquisadores nativos de diferentes localidades, foi levada à baila uma grande variedade de experiências em termos nacionais, profissionais e privados. Não obstante, dentre as áreas de interesse comum, figuravam os desafios relacionados à diversidade linguístico-cultural e o crescente avanço das tecnologias da comunicação. Os pesquisadores intentavam a expansão e a consolidação dessas áreas, visando emitir os propósitos da educação, em específico o que dizia respeito à pedagogia do letramento. A preocupação dos pesquisadores também dizia respeito às possibilidades

de vida daqueles que estavam sendo educados através do modelo vigente à época de pedagogia do letramento (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 62

Pairava, no entanto, grande dúvida acerca da exequibilidade do projeto que se encaminhava, dadas as diferenças culturais, experiências de trabalho e de vida dos pesquisadores. Tais fatores os motivaram a inserir em sua agenda de discussões as reverberações sociais da aprendizagem de línguas, bem como ponderações acerca das premissas básicas da pedagogia do letramento, de modo que fosse dada ao aluno a possibilidade de aprender as habilidades e os conhecimentos necessários ao alcance de seus objetivos de vida (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63).

Os pesquisadores apontavam para as mudanças que estavam ocorrendo, em termos educacionais, que não eram acompanhadas pela pedagogia do letramento:

Nós concordamos que em cada um dos países de língua inglesa de onde viemos, o que os alunos precisavam aprender estava mudando e que o principal elemento dessa mudança era que não havia um inglês canônico singular que poderia ou deveria ser mais ensinado. Diferenças culturais e a rápida mudança das comunicações significava que a própria natureza do assunto -pedagogia do letramento- estava mudando radicalmente (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63, tradução nossa ).

Como resultado de um ano de discussões sobre a temática, o Grupo de Nova Londres (*New London Group*) – doravante GNL – produziu o artigo “Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais” contendo uma visão teórica e de caráter generalista acerca do contexto social da aprendizagem, vigente à época, bem como das consequências de mudanças sociais para o conteúdo e forma, denominados o “quê” e o “como”, respectivamente, os quais serão tratados mais adiante – da pedagogia do letramento. Os autores deixam claro o intento do seu trabalho em ser um canal aberto para novas discussões, através do qual se pudesse explorar meios de ensino que considerassem as mudanças do ambiente educacional e não um caminho exaustivo a ser seguido que culminasse na geração um novo cânone na educação (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63).

### **Terminologia “multiletramentos”: criação e motivação**

O termo “Multiletramentos” surgiu após as discussões do GNL e representou o resumo dos dois principais pontos relacionados às emergências globais, culturais e institucionais: a multiculturalidade – relacionada à notória expansão da relevância das

diversidades culturais e linguísticas – e a multimodalidade – ligada à pluralidade de canais e meios comunicacionais (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 63).

O termo ganhou ampla divulgação e, cerca de vinte anos após sua criação, notou-se um crescimento jamais imaginado pelos autores.

Uma pesquisa no Google 20 anos depois mostra 196.000 páginas da web que mencionam a palavra. Google Scholar diz que 12.700 artigos e livros acadêmicos mencionam Multiletramentos. Amazon tem 193 livros com a palavra em seu título. Na época, nunca imaginamos que a ideia poderia se tornar tão amplamente usada. (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 2, tradução nossa).

A ideia de uma Pedagogia dos Multiletramentos funciona como um complemento à Pedagogia Clássica do Letramento, de modo que se abordam os aspectos da multiculturalidade e multimodalidade unidos à multiplicidade textual. Enquanto a alfabetização se volta apenas ao idioma, em geral dizendo respeito à língua nacional, focando em um sistema estabilizado de normas que objetivam o conhecimento acerca da correspondência som-letra, uma Pedagogia de Multiletramentos tem por foco os modos de representação – que se diferenciam conforme contextos culturais – que vão para além da linguagem em si e que, por esta razão, produzem efeitos sociais, culturais e cognitivos específicos. Outro ponto é que os Multiletramentos inauguram um novo tipo de pedagogia, assim sendo, a linguagem e outros modos geradores de significado são recursos cuja representação é bastante dinâmica, sendo espontaneamente refeita, pelos usuários, enquanto agem em busca de seus objetivos culturais, o que se traduz em uma pedagogia menos autoritária que a alfabetização clássica (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 2).

Cope e Kalantzis (2000) exemplificam a importância dos distintos modos de representação em diferentes contextos culturais e o caráter ultrapassado de uma pedagogia pautada na mera alfabetização:

Dentro alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígene ou em uma comunidade multimídia ambiente, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à linguagem do que a 'mera alfabetização' jamais seria capaz permitir. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5, tradução nossa).

As discussões foram centradas, pois, em dois principais argumentos. No primeiro deles, relacionado aos modos de criação de sentido, foi levado em consideração o fato de que os textos podem estar conectados a elementos visuais,

auditivos, comportamentais etc. Assim sendo, os modos de produzir significado se tornam crescentemente multimodais, sendo, inclusive, os novos meios de comunicação transformadores das formas de uso da língua. Com efeito, surge a necessidade de uma alfabetização que considere estas mudanças, conscientes, porém, de que, em razão das constantes alterações das tecnologias, não é possível ter como propósito da alfabetização o ensino de padrões. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 5-6)

O segundo argumento possui relação com a amplitude ocorrida em termos de conexão global e diversidade local. À época da reunião do GLN, já era perceptível ao grupo que o inglês, idioma oficial dos países de origem dos pesquisadores, tornara-se, ao mesmo tempo, uma *língua mundi* (uma língua mundial), uma *língua franca* (língua comum no comércio, mídia e política) e se dividindo em formas diferenciadas pelo sotaque, origem nacional, estilos subculturais e profissionais (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7). Tais fatos contribuem para a ideia de que a aprendizagem de uma única versão de um idioma estava obsoleta.

A migração, o multiculturalismo e a integração econômica global intensificam diariamente processo de mudança. A globalização das comunicações e dos mercados de trabalho torna a diversidade de idiomas uma questão local cada vez mais crítica. Lidar com diferenças linguísticas e culturais tornou-se agora central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e particulares. Cidadania efetiva e trabalho produtivo agora exigem que interagjamos efetivamente usando vários idiomas, vários ingleses e padrões de comunicação que mais frequentemente atravessam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7, tradução nossa).

Os multiletramentos apontam/apontavam para abordagens mais amplas e flexíveis de uma gramática funcional, propiciando aos alunos meios de descrever, no ensino de línguas, as diferenças de linguagem, por exemplo, de linguagens específicas de um contexto cultural, regional, técnicas, bem como reconhecimento dos canais multimodais de significado, cuja importância para a comunicação é manifesta (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7).

Cope e Kalantzis (2000) marcam o protagonismo de educadores e estudantes, quanto aos pontos acima abordados, uma vez que dizem respeito a mudanças de cunho social. Com uma abordagem próxima de um linguajar do discurso empreendedor, professores e alunos são vistos como participantes ativos no processo de mudança social – daí o termo *designers* – ou criadores – de futuros sociais. (COPE; KALANTZIS, 2000). Essas mudanças têm ocorrido nas vidas das pessoas em termos sociais, como no mundo de trabalho; mudanças nas vidas em termos públicos, ligadas à figura de cidadão; e alterações ocorridas nas vidas privadas e o modo como cada um vive em

comunidade e, relacionados a esses pontos, em que tais mudanças impactariam na pedagogia do letramento (COPE; KALANTZIS, 2000). A Pedagogia dos Multiletramentos, então, tem por intuito dotar o aluno de meios para o efetivo exercício das atividades de sua vida privada, social e profissional, considerando as mudanças multimodais e multiculturais com as quais se defrontam, tornando-se, assim, um *designer* de mudanças sociais com capacidade de projetar seu próprio futuro social.

Figura 1 – Resumo das Pedagogias do Letramento e Multiletramentos



Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2000)

A fig. 1 representa um breve resumo das discussões até aqui desenvolvidas. A Pedagogia do Letramento tinha por características as abordagens enfática e singular.

Em um contexto social cada vez mais globalizado, tais abordagens passaram a ser insuficientes por não considerarem as transformações sociais em termos comunicacionais, bem como não permitiam novas formas de expressão. Com efeito, a Pedagogia dos Multiletramentos, conforme mencionamos, se apresentou como um complemento à Pedagogia do Letramento. Observando as alterações promovidas pelos meios de comunicação de massa e a *internet*, essa pedagogia tinha por principais características a multimodalidade e a multiculturalidade. A multimodalidade estava ligada aos múltiplos **canais** (a exemplo do eletrônico) e **meios** (a exemplo do *e-mail*, *chats*, *blogs*) **de comunicação** disponíveis em razão das novas tecnologias, os quais passaram a ser considerados como fatores determinantes nos processos de ensino–aprendizagem, diferentemente da Pedagogia do Letramento, que somente considerava os canais (a exemplo do impresso) e meios (livros, revistas) clássicos.

A **multiculturalidade**, por sua vez, ligada às **diversidades cultural e linguística** a que todos foram expostos em razão das TDICs, permitindo a quebra de fronteiras e conhecimento de outras culturas, idiomas e acesso a variações do próprio idioma, diferindo, pois, da Pedagogia do Letramento por esta considerar apenas “um

inglês”, uma forma escrita, ignorando a diversidade possível dentro do próprio idioma, bem como o acesso a outros. O domínio, pelo aluno, de tais aspectos culmina no efetivo exercício das atividades inerentes as suas vidas privadas, sociais e profissionais, sendo, pois, o criador de seu destino, de suas vidas pessoais, profissionais e cívicas, ou seja, **designer de mudanças sociais** futuras através de suas ações. Vejamos:

Figura 2 – Fake news sobre deputado federal



Fonte: Movimento Brasil Ribeirão Preto (2019)

A proposta do grupo é que o alunado tenha condição de analisar adequadamente textos como o da Fig. 2, que foi publicado no Facebook em 2018. Trata-se de um texto constituído por diferentes modos semióticos – como as letras, a imagem do ex-deputado federal Jean Wyllys, as cores mobilizadas e o *layout* para organizar o enunciado – elementos com os quais uma pedagogia do letramento, *a priori*, não estaria preocupada. Além disso, o texto traz inverdades sobre o ex-deputado, sendo considerado o que popularmente se chamou de *fake news*. Note-se que, até aquele momento, o texto já havia sido compartilhado mais de seis mil vezes, culminando num tipo de conteúdo cujos alunos precisam estar preparados para se depararem em suas vidas pessoais e profissionais, para que consigam analisá-los adequada e criticamente. É nesse quesito que se propõe que alunos sejam também *designers*, uma vez que podem provocar mudanças sociais a partir de análises críticas de textos dessa natureza, que têm povoado todos os espaços sociais em virtude do grande alcance da internet.

Dito isto, apresentaremos, no tópico a seguir, os saberes necessários para que os alunos possam alcançar tal feito de serem *designers* de seus futuros sociais, o que, dentro da perspectiva aqui estudada, foi denominado de “o *quê*” da Pedagogia dos Multiletramentos.

## O “o quê” da pedagogia dos multiletramentos: saberes necessários ao *design* dos futuros sociais

Os chamados “o quê” da Pedagogia dos Multiletramentos são associados aos saberes necessários aos alunos para o seu engajamento e desenvolvimento nas searas de sua vida privada, particular e relacionadas ao trabalho. Para tanto, é proposta uma metalinguagem de multiletramentos pautada no conceito de *design* (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

O conceito de *design* é associado à significação dada a produtos culturais em razão de convenções sociais, o que nos ajuda a pensar que, além de receptores de significados, também somos partícipes em sua criação. Esse conceito permite pensar no professor como um *designer* nos processos e ambientes de aprendizagem, sendo um construtor no processo de aprendizagem, afastando o ideal de um ser responsável por ditar aquilo que deveria ser pensado e feito pelos alunos. Igualmente se associa ao *design* a ideia de que o aprendizado se dá a partir dos *designs* (projetos) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias e crenças. A noção de *design* aponta para uma espécie de inteligência criativa necessária aos profissionais para que possam, continuamente, redesenhar suas atividades (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

O GNL sugere tratar qualquer atividade semiótica como *design*, o que inclui o uso da linguagem para produção ou consumo de textos. Para tanto, a metodologia envolve três elementos – que, juntos, evidenciam o fato de a criação de significados ser resultante de um processo enérgico e não guiado por normas fixas que ditem o proceder – os *available design, designing, redesign*.

No processo de construção do conhecimento, o aluno deverá tomar para si todos os elementos semióticos disponíveis (*available design*), o que inclui as gramáticas de línguas e de outros sistemas semióticos (cinema, fotografia etc), bem como as ordens do discurso<sup>1</sup>. Por exemplo, no texto da Fig. 3, ainda sobre o ex-deputado Jean Wyllys, os *available designs* seriam todos os elementos que ali se encontram disponíveis para a construção do sentido: os elementos linguísticos, os períodos construídos sob um sistema de escrita utilizado por uma sociedade, as cores, imagens, organização de informações, *layout* etc.

---

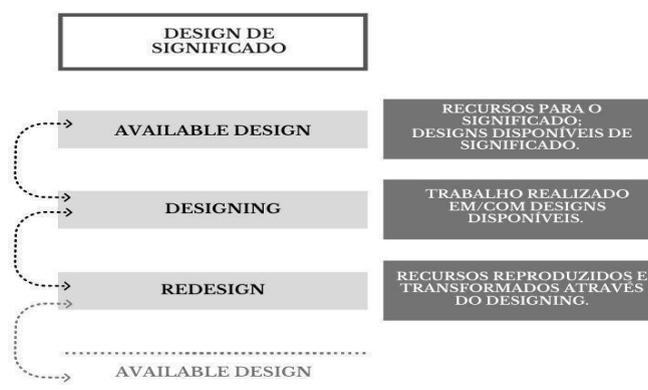
<sup>1</sup> Uma ordem de discurso, conforme o GNL, é um conjunto de convenções atreladas às atividades semióticas em um determinado espaço social, como uma sociedade específica, uma escola ou uma empresa, por exemplo. (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 74).

Estando os alunos apropriados dos *available designs*, caberá a eles recontextualizar os significados obtidos a partir de suas vivências, o que se traduz no ponto denominado *designing*. Conforme o GNL, “O processo de elaboração de significado emergente envolve reapresentação e recontextualização. Isso nunca é simplesmente uma repetição dos *designs* disponíveis.” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 75, tradução nossa).

O *designing* propicia a transformação do conhecimento por meio de novas construções e representações da realidade. As pessoas transformam suas relações uns com os outros e acabam por transformar-se através do envolvimento no *designing*. Ou seja, tanto conhecimentos, quanto relações pessoais são trabalhados e transformados no processo de *designing*, dando origem ao *redesign*. Combinações, sejam novas ou pré-existentes, são sempre provisórias, por mais que tenham potencial de atingir certo grau de permanência. Ainda tomando como exemplo o último texto, o *designing* é o processo que o leitor desenvolve durante a construção do sentido: combinação do sistema linguístico com os semióticos, por exemplo, atrelado ainda às condições de produção do texto e ao contexto de uso auxiliam numa intensa produção de construção do sentido.

O *redesign* se apresenta como um novo significado. O processo de *redesign* será norteado pelas significações histórico-culturalmente situadas, fazendo nascer um significado transformado – um produto único na agência humana – que, por sua vez, torna-se um *available design*. É através dos processos de *design* que os criadores de sentido se refazem e reconstroem suas próprias identidades (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 23).

Figura 3 – Resumo dos três elementos do *Design* de Significado

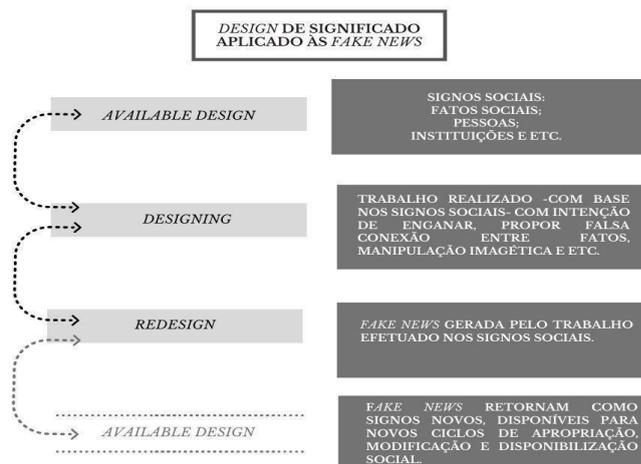


Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2000)

Os elementos do *Design*, resumidos na Fig. 2, demonstram, dentro da perspectiva dos Multiletramentos, aquilo de que se apropriam os alunos no que tange aos recursos que lhe são disponibilizados através dos aspectos multimodais e multiculturais, apresentados anteriormente, e o processo de transformação que tais recursos sofrem através do trabalho empreendido pelo aluno (enquanto participante de uma vida pessoal, cívica e profissional) culminando com a renovação de produtos, ideias, saberes e pensamentos, os quais, retornam para a sociedade como novas formas a serem apropriadas, alteradas por outrem em seu processo formador de sua própria vida.

Ocorre que, também graças ao acesso facilitado aos meios e canais de comunicação, esses conhecimentos nem sempre são utilizadas como forma de promoção de mudanças sociais positivas, dando causa a problemas surgidos a partir de signos socialmente conhecidos e disponíveis, como as *Fake News*. Este fenômeno, se pensarmos à luz dos elementos de *design*, se dá através da apropriação de *available designs* pelos sujeitos (que seriam os fatos socialmente situados), os quais, através de um trabalho que pode comportar variantes complexas (como a intencionalidade de enganar, a falsa conexão de fatos, a criação de fatos, a manipulação imagética através de programas de computador) resultaria nos *redesigns*, signos novos, disponíveis para novos ciclos de apropriação, modificação e disponibilização social, conforme resumimos na fig. 4, abaixo.

Figura 4 – Resumo dos três elementos do *Design* de Significado aplicado às *Fake News*



Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2000)

Entendemos a necessidade de um trabalho orientado, que permita aos alunos a compreensão crítica e consciente de tal ciclo para que sejam alcançados os objetivos da

Pedagogia dos Multiletramentos no tocante ao papel social do aluno. Os elementos do *Design* necessitam do manejo adequado para seu completo desenvolvimento. Tal prática depende das peculiaridades inerentes às vidas e experiências dos alunos, as quais devem ser observadas pelos professores e adaptadas conforme os contextos sócio-culturais, e recebem o nome de “*como*” da Pedagogia dos Multiletramentos.

### **O “*como*” dos Multiletramentos: a teoria da pedagogia**

A abordagem apresentada pressupõe que o conhecimento humano é absorvido em razão de contextos sociais, culturais e materiais, e não geral e abstratamente, sendo desenvolvido, *a priori*, pelas interações com outros sujeitos dotados de habilidades e experiências distintas, unidos em uma comunidade particular, como numa comunidade de alunos envolvidos por atividades comuns, voltados à aprendizagem de um domínio do saber histórico-socialmente determinado. Assim sendo, a conexão entre mente, sociedade e aprendizagem está ligada ao ideal de mente humana socialmente situada. Com base nisso, o grupo (GNL, 1996) argumenta que a Pedagogia dos Multiletramentos se trata de uma integração complexa de quatro fatores, que se complementam: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

### **Prática Situada**

A *Prática Situada* lida com a imersão nas práticas semióticas derivadas das comunidades nas quais os alunos estão inseridos, de modo que seja possível, aos aprendizes, desempenhar as mais diferentes atividades tomando por base suas experiências de vida. Tal aspecto curricular necessita recuperar as experiências pré-existentes nos alunos, inclusive correlacionando com discursos e comunidades extra-escolares. Cabe à Prática Situada prezar pelas questões afetivas, identitárias e socioculturais dos alunos, uma vez que, por se tratar da fase de imersão, necessita trabalhar questões motivacionais que impliquem na credibilidade e aceitação de um método que envolve a aprendizagem a partir de formas que lhe são familiares (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 85).

### **Instrução Aberta**

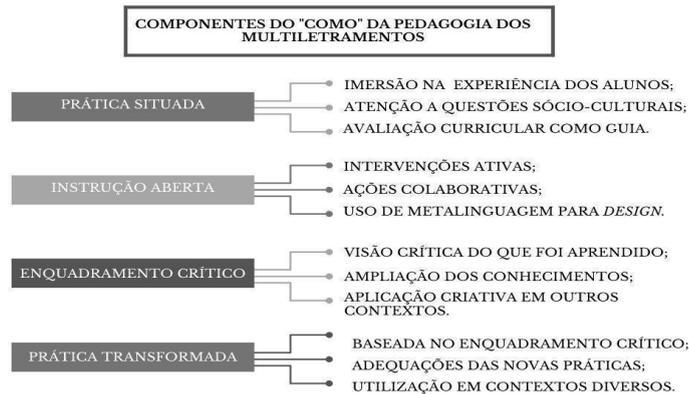
Tendo como base metalinguagens a serem utilizadas em sala de aula, a Instrução Aberta é constituída por intervenções ativas, realizadas por professores e outros especialistas, que consistem na realização de atividades de aprendizagem que envolvam as experiências dos alunos. A ação colaborativa de alunos e professores permite que tarefas de maior complexidade possam ser realizadas. O objetivo é a conscientização e controle sobre o que está sendo aprendido, não envolvendo transmissão direta e/ou memorização mecânica. (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 85).

### **Enquadramento Crítico**

O Enquadramento Crítico objetiva auxiliar os alunos a desenvolver uma visão crítica acerca dos conhecimentos herdados de suas práticas corriqueiras de suas comunidades (Prática Situada), sendo capazes de compreender de forma consciente (aptidão derivada da Instrução Aberta) as relações histórico-culturais, sociais, políticas e ideológicas construídas conforme os valores e práticas sociais com as quais se deparar. Ou seja, através do Enquadramento Crítico, os alunos podem não somente vislumbrar de modo crítico aquilo que aprenderam, como também ampliar estes conhecimentos e aplicá-los de forma criativa em outras comunidades. No entanto, tal interpretação crítica desse aprendizado requer um afastamento pessoal do contexto em que foi desenvolvido (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 86).

### **Prática Transformada**

A Prática Transformada tem por base o Enquadramento Crítico, uma vez que, nesta etapa, os *redesigns* – resultantes da interpretação crítica dos alunos – são utilizados em contextos e locais diversos do contexto social do aluno. Consiste em um desenvolvimento, pelos professores, de formas através das quais os alunos possam expressar como projetar e realizar, de modo reflexivo, novas práticas integradas aos seus próprios objetivos e valores. Caberá aos alunos demonstrar sua capacidade de implementar saberes adquiridos através da Instrução Aberta e Enquadramento Crítico em práticas que os auxiliem na aplicação, bem como concomitantemente revisar o que foi aprendido. (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 87).



Fonte: Adaptado de Grupo Nova Londres (1996)

A aplicação dessas ideias, no decorrer da década seguinte, permitiu aos pesquisadores repensar a base teórica dos movimentos pedagógicos, de modo que as ideias originais do grupo foram retomadas por Cope e Kalantzis (2000) e atualizadas posteriormente, por Cope e Kalantzis (2015), sendo denominados de “Processos de Conhecimento”: *Experenciar, Contextualizar, Analisar e a Aplicar*. Traçando-se um paralelo com as nomenclaturas dadas *a priori* aos movimentos pedagógicos, tem-se o quadro de correspondências a seguir:

Figura 6 – Correspondência de nomenclaturas dos movimentos pedagógicos



Fonte: Nascimento (2020)

A Pedagogia por *Design*, conforme Cope e Kalantzis (2015), apresenta uma sequência de atividades de aprendizagem, que se traduz nos movimentos pedagógicos acima expostos. No processo de desenho desses movimentos, surgem duas questões principais, a saber: “*Quais atividades usar e em que ordem?*” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17). A pedagogia propõe, no entanto, uma reflexão aos professores, no que tange aos mais diversos tipos de atividades que podem ser realizadas, durante o

processo de *design*, para complementar a prática docente já realizada e ampliar a variedade de atividades a serem executadas, bem como o planejamento da sequência de implementação. Não há uma prescrição exata da ordem de atividades, tampouco de quais atividades deverão ser desenvolvidas pelos professores, isto porque a pedagogia atenta para os diferentes níveis de domínio dos assuntos e orientação dos alunos.

O movimento denominado *Experienciar* tem por base os processos de conhecimento nos quais a aprendizagem se dá através das experiências cotidianas, pessoais, dos alunos. O *experimentar* pode se dar através de duas formas: a primeira delas por meio do que é conhecido, o conhecimento prévio adquirido na comunidade em que o educando está inserido, bem como de suas motivações pessoais. Esse estágio de cognição é marcado pela aprendizagem contextual e socialmente situada, razão pela qual essas experiências são consideradas no contexto de aprendizagem. A segunda forma de experimentar é associada ao conhecimento do novo, de modo que ao educando é dada a possibilidade de construir seu conhecimento através daquilo que é exterior às suas experiências. Assim sendo, novos dados, situações e fatos auxiliam na construção de novas aprendizagens.

O movimento de *Conceitualizar* está atrelado ao desenvolvimento de resumos, conceitos generalizantes/abstratos e sínteses teóricas desses conceitos, pelos alunos, de modo que o conhecimento passa a ter significações mais profundas e menos óbvias, afastando suposições intuitivas e aceitas pelo senso comum. A conceitualização pode ocorrer de duas formas: por nomeação e por teoria. A *conceitualização por nomeação* se dá através do uso, pelos alunos, de termos abstratos e generalizadores. Os estudantes tornam-se capazes de fazer generalizações após a compreensão de conceitos derivados de uma situação particular. Nesse processo de conhecimento, os alunos criam conceitos ativos, tornando explícito aquilo que se encontrava tácito e generalizando a partir do particular. Já a *conceitualização por teoria* é um processo de conhecimento em que conceitos estão atrelados a uma linguagem de generalização, ou para além da linguagem, as relações semânticas dos conceitos podem ser representadas de modo visual. Em ambos os casos, o conhecimento é representado através de modelos ou esquemas conceituais.

*Analisar*, por sua vez, trata do exame de causa e efeito, estrutura e função, elementos e seus relacionados. Neste processo de conhecimento, os alunos realizam uma investigação acerca dos elementos que constituem algo, a correlação entre estes elementos e seu funcionamento. A análise pode se manifestar de duas maneiras:

funcional e crítica. A *análise funcional* visa averiguar a função de um conhecimento, ação, objeto ou significado representado. Destina-se a responder questionamentos do tipo “O que faz? Como isso acontece? Qual é a sua estrutura, função, relações e contexto? Quais são suas causas e quais são seus efeitos?” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 20, tradução nossa). A função de uma parcela do conhecimento é estudada por meio de critérios objetivos, como cadeias de raciocínio, conclusões dedutivas e relações lógicas de causa e efeito. A análise funcional tem por essência caráter, frequentemente, experimental, seja de forma direta, derivada da experiência pessoal, ou indireta, através do manejo de imagens e/ou textos que simbolizam a experiência. A *análise crítica* se destina a interrogar as intenções e interesses humanos. Qualquer conhecimento, ação ou objeto podem ser alvo dos seguintes questionamentos: “De que ponto de vista ou perspectiva são representados? Quem isso afeta? A quem interessa? Quais são suas consequências sociais e ambientais?” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 21, tradução nossa). Em resumo, diferentemente da análise funcional, cuja orientação era o exame do mundo objetivo, a análise crítica se destina a questionar o mundo em seu caráter subjetivo, como ações e interesses humanos. Os processos de raciocínio que derivam da análise crítica são, principalmente, argumentativos, configurando outro ponto destoante da análise funcional, na qual os processos de raciocínio são essencialmente informativos.

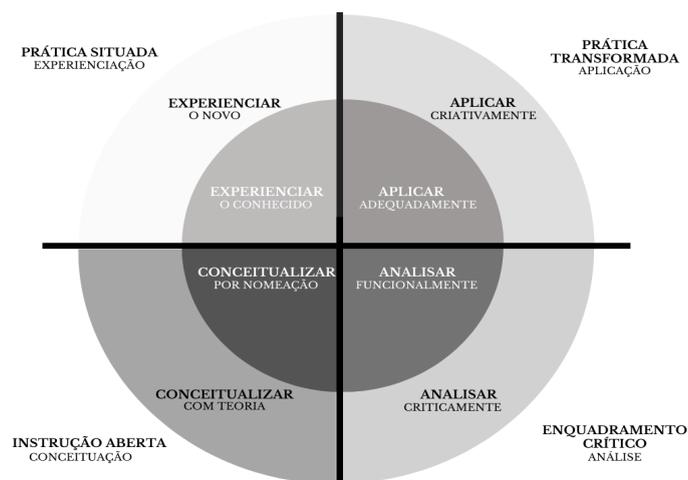
*Aplicar* é o processo de conhecimento em que os alunos realizam intervenções de modo ativo no mundo, aprendendo e aplicando experiências e conceitos ou conhecimentos de modo crítico. Ao passo que o aluno age com base no conhecimento adquirido acerca de algo no mundo, absorve novos conhecimentos através da experiência de atuar. Com efeito, as aprendizagens transpõem o ambiente educacional, culminando em novos saberes resultantes das experiências obtidas através dessas atuações externas à escola. A aplicação pode se dar de forma apropriada/adequada ou criativa. A *aplicação apropriada/adequada* ocorre quando o conhecimento é mobilizado ou realizado de forma típica ou prevista em um dado contexto. Tal mobilização poderia ser utilizada em prol do atendimento de expectativas normais dentro de uma situação particular, a exemplo da utilização prevista para determinados objetos ou os significados gerados para as coisas de acordo com as convenções genéricas de um cenário semiótico. Na aplicação criativa, por sua vez, os alunos retiram parcela de um conhecimento ou significado gerado em um dado contexto e adaptam a um contexto diferente, como um local distante daquele em que o

conhecimento/significado foi conhecido ou mesmo um ambiente que seja desconhecido para o aluno.

A aplicação criativa culmina com uma alteração no mundo, o que denota seu caráter inovador e criativo. As transformações empreendidas através deste processo de conhecimento podem resultar em produtos originais, recombinações híbridas, divergências criativas ou mesmo a geração de novos significados e situações. Trata-se de um processo de renovação do mundo através de novas e criativas formas de ação e percepção, o que pode resultar, nos alunos, interesse, experiência e aspirações, vez que lhes é dado o poder de afetar cenários e transferir seus conhecimentos adquiridos.

Na abordagem dos Multiletramentos, independentemente da terminologia utilizada para a categorização das atividades de aprendizado, a ideia central é de que o aprendizado se dá através e entre diferentes movimentos pedagógicos (LUKE *et al.*, 2004 *apud* COPE; KALANTZIS, 2015, p. 4).

Figura 7 – Representação visual dos movimentos pedagógicos da Pedagogia dos Multiletramentos



Fonte: Adaptado de Cope e Kalantzis (2015)

Tendo como objeto as *fake news*, ajustamos a lupa para o *Enquadramento Crítico/Analisar* em sua acepção *crítica*, uma vez que, através deles, aos alunos é dada a oportunidade de reflexão acerca das coisas que lhe são postas cotidianamente. Deve-se trabalhar, junto ao aluno, meios de compreensão e filtragem daquilo que é compartilhado todos os dias através das plataformas digitais. A escolha da análise crítica se justifica por ser um meio de questionar as ações e interesses humanos, problematizar o mundo em seu caráter objetivo. Tais ações se tornam imprescindíveis

em um momento, como o atual, em que o fenômeno da pós-verdade se manifesta, sobremaneira, através das *fake news*, de modo que cabe às escolas estarem atentas a essas manifestações.

Os elementos de *Design* (*Available Design, Designing e Redesign*) derivados da Pedagogia dos Multiletramentos, e o quadro do *Redesign* (*Available Design, Reconstrução/Crítica, Redesign*) permitem movimentos que culminem com mudanças sociais em processos analíticos, de caráter pessoal, que proporcionem uma visão holística dos fatos e um entendimento sobre o que é real e sobre o que é inventado com intenção única de levar outrem ou uma coletividade a erro ou, do contrário, ser o fator gerador dos erros e informações inventadas intencionalmente repassadas com fins escusos, como ocorre com as *Fake News*.

Figura 8 – *Fake News* derivada de *Redesign*



Fonte: Lopes (2018)

Figura 9 – Adélio Bispo detido na delegacia



Fonte: Guimarães (2019)

Figura 10 – Lula sendo recebido por movimentos sociais



Fonte: Tardáguila (2018)

A fig. 8 é fruto de um processo de *Redesign*, em que signos socialmente conhecidos e disponíveis – as figs. 9 e 10 (*available designs*) – passaram por um processo de desconstrução/*designing*, com vistas a atender ao resultado esperado pelo autor (o *redesign*), que, no caso em apreço, evidencia a tentativa de associação das figuras nacionalmente conhecidas, um por ser ex-presidente da República e oposição à figura de Bolsonaro, então candidato à presidência; o outro por haver agredido Jair Bolsonaro com uma faca. Ocorre que o *redesign* formado não atende a preceitos éticos, o que corrobora para o ponto apresentado por Janks (2016) sobre a criticidade, que, mesmo sendo o processo de desconstrução, não é um fim, mas um meio e que pode resultar em um *redesign* ético ou antiético. O autor, assim, se prestou a um processo de desconstrução dos *designs* e gerou um novo produto (*redesign*) que, por sua vez, retorna à sociedade como *available design* antiético.

O manejo dos elementos a partir da análise crítica proposta na Pedagogia dos Multiletramentos pode gerar uma nova desconstrução/criticidade/*designing* pautada na ética, através dos questionamentos propostos acerca dos efeitos que se pode causar, quem será atingido, ou seja, através de uma desconstrução ética. Acerca do conteúdo, alguns questionamentos podem ser feitos: há verdadeira conexão entre os personagens expostos na imagem? Há elementos que indiquem que a informação foi fabricada ou sobre sua veracidade? A junção dos elementos na montagem gera prejuízo a alguém? Favorece alguém? A tese gerada fornece elementos fantasiosos? Quanto aos elementos textuais: há indícios de manipulação imagética? Há excesso de pontuação ou escrita em letras maiúsculas? Há incorreções na escrita?

O ponto cabível à diferenciação entre o *designing*/reconstrução que culmine num *redesign* ético ou antiético está no movimento pedagógico do *Analisar* criticamente.

Dentre os elementos que constituem o “como” da Pedagogia dos Multiletramentos, esse movimento objetiva levar a interrogar as ações humanas, os objetos, o entendimento acerca da serventia de tal ação, a quem ela serve e quais as consequências. Trata-se, pois, de uma construção, junto ao aluno, de meios de questionar aquilo que ocorre à sua volta, que lhe é posto, sem que haja uma aceitação tácita, mas sim pautada em questionamentos que levem a um entendimento efetivo, baseado em argumentos sólidos, daquilo que lhe está sendo posto. Nossa intenção, ao propor esta possibilidade, é construir com o aluno meios de uma reconstrução consciente dos signos sociais (*available designs*) que lhe permitam fruir, eticamente, de uma vida pessoal, cívica e profissional como construtor social.

### **Considerações finais**

Neste capítulo, desenvolvemos brevemente o histórico da Pedagogia dos Multiletramentos, considerando o contexto e os elementos que culminaram com a reunião do Grupo Nova Londres, em 1996; explicamos a escolha terminológica Multiletramentos, os principais elementos formadores da Pedagogia (Multiculturalidade e Multimodalidade) e a sua subdivisão teórica em os “Quê” e os “Como” da Pedagogia.

Com efeito, nossa base teórica nos levou a concluir que o movimento formador do *Redesign* pode culminar em uma reconstrução antiética (como as *Fake News*) e éticas (como a desconstrução das *Fake News* através do movimento pedagógico do analisar criticamente). Eis, portanto, apenas uma possibilidade de trabalho em sala de aula com a Pedagogia dos Multiletramentos, cuja temática atravessa a sociedade mundial causando profundas transformações sociais.

### **Referências**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC: SEB, 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A pedagogy of multiliteracies**: learning by design. New York: Palgrave MacMillan, 2015.

GUIMARÃES, Eduardo. Bolsonaro manda reforçar investigação do caso Adélio. **Blog da Cidadania**, São Paulo, 13 jun. 2019. Disponível em:

<https://blogdacidadania.com.br/2019/06/bolsonaro-manda-pf-reforçar-investigacao-do-caso-adelio/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986

LOPES, Gilmar. Fotos mostram o agressor de Bolsonaro ao lado de Lula! Será? **E-farsas**, [S. l.], 10 set. 2018. Disponível em: [e-farsas.com/fotos-mostram-o-agressor-de-bolsonaro-ao-lado-de-lula-sera.html](http://e-farsas.com/fotos-mostram-o-agressor-de-bolsonaro-ao-lado-de-lula-sera.html). Acesso em: 25 jan. 2020.

MOVIMENTO BRASIL RIBEIRÃO PRETO. **MPF identificou repasse bancário de R\$50mil de Jean Wyllys ao advogado do esfaqueador Adélio Bispo**. [Ribeirão Preto], 25 jan. 2019. Facebook: MBR - Movimento Brasil Ribeirão Preto @movimentobrrp.com.br. Disponível em: <https://www.facebook.com/movimentobrrp.com.br/posts/759943324378421>. Acesso em: 5 dez. 2020.

NASCIMENTO, Isadora Oliveira do. **Ensino de Língua Portuguesa por meio da análise de design e de elementos discursivos em fake news políticas: proposta de cartilha para identificação de notícias falsas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em Ensino, Mossoró(RN), 2020.

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

STREET, B. **Eventos de letramento e práticas de letramento**: teoria e prática nos novosestudos do letramento. Trad: Izabel Magalhães. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno, São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

TARDÁGUILA, Cristina. Atentado contra Bolsonaro: pega fogo a luta contra imagens falsas no Facebook. **Revista Época**, Rio de Janeiro, 10 set. 2018. Disponível em: <https://epoca.globo.com/cristina-tardaguila/atentado-contra-bolsonaro-pega-fogo-luta-contra-imagens-falsas-no-facebook-23055319#ixzz6cmG4Nyl0>. Acesso em: 25 jan. 2020.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies**: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: [http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf). Acesso em: 3 dez. 2019.