

Multiletramentos na aula de língua estrangeira: a produção de minidocumentários por alunos de língua inglesa do Ensino Médio

Multiliteracies in the foreign language class: the production of minidocumentaries by English language students of High School

Ricardo Tavares Martins¹

Resumo

O manifesto da pedagogia dos multiletramentos (1996) foi publicado na década de 1990, nos Estados Unidos, influenciando, desde então, estudos, pesquisas e práticas em sala de aula (ROJO & MOURA, 2012; COSTA, 2016; PINHEIRO, 2016, 2021; TILIO, 2021). A pedagogia proposta pelo/no manifesto gira em torno do conceito de *design* – e seus correlatos *designing* e *redesigned* – na construção de significados e do “como” de uma prática pedagógica em quatro etapas: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada (CAZDEN *et al.*, 2021; GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Sendo assim, nosso objetivo aqui foi analisar qualitativamente (GIL, 2016; PAIVA, 2019), à luz da pedagogia dos multiletramentos, a produção de minidocumentários por 30 alunos do 3º ano do Ensino Médio, a partir de uma aula de língua inglesa que resultou num *corpus* de análise constituído por 6 minidocumentários. Os resultados mostraram que os alunos foram capazes de trabalhar a partir do conceito de *design* – e seus correlatos – por meio das quatro etapas propostas pelo/no manifesto, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico.

Palavras-chave: Multiletramentos. Aula. Minidocumentários.

Abstract

The multiliteracies pedagogy manifesto (1996) was published in the 1990s, in the United States, influencing studies, research and classroom practices ever since (ROJO & MOURA, 2012; COSTA, 2016; PINHEIRO, 2016, 2021; TILIO, 2021). The pedagogy proposed by/in the manifesto revolves around the concept of design – and its correlates designing and redesigned – in the construction of meanings and around the “how” of a pedagogical practice in four stages: situated practice, overt instruction, critical framing and transformed practice (CAZDEN *et al.*, 2021; GRUPO NOVA LONDRES, 2021). Thus, our objective here was to analyze qualitatively (GIL, 2016; PAIVA, 2019), in the light of the pedagogy of multiliteracies, the production of minidocumentaries by 30 high school students from an English language class, which resulted in an analysis corpus consisting of 6 minidocumentaries. The results suggested that students were able to work from the concept of design on – and its correlates – by means of the four steps proposed by/in the manifesto, making the process of teaching-learning more dynamic.

Keywords: Multiliteracies. Class. Minidocumentaries.

1 Introdução

O manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*² (1996) foi escrito e publicado na década de 1990, nos Estados Unidos, mas cruzou, com suas ideias e influências, as fronteiras do tempo e do espaço (COPE, KALANTZIS, 2009; GARCIA, LUKE, SEGLEM, 2018; COPE,

¹ Mestre em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Serra Talhada-PE, Brasil. Orcid: 0000-0002-5276-2678. E-mail: ricardo.martins@ifsertao-pe.edu.br.

² Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais (2021) e Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais (2021) como foram traduzidas em duas obras oficiais distintas em língua portuguesa.

KALANTZIS, PINHEIRO, 2020) e ainda hoje, quase três décadas depois, alhures encontramos seus ecos (PINHEIRO, 2021). No Brasil, por exemplo, há uma forte influência do manifesto que vai desde farta produção científica – artigos, dissertações, teses, livros *etc.* – até menção clara em documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (ROJO & MOURA, 2012; ALENCAR, 2015; COSTA, 2016; PINHEIRO, 2016; RIBEIRO, 2020, 2021; TILIO, 2021).

A influência do manifesto não se restringe a pesquisas e documentos, mas é latente nas práticas em salas de aula, uma vez que essas pesquisas e documentos têm conexão com a escola, o professor, o aluno, o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, o nosso objetivo aqui foi analisar, a partir de uma aula de língua inglesa, a produção de minidocumentários por alunos da educação básica – 30 alunos do 3º ano do Ensino Médio integrado em Logística do *campus* Serra Talhada do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE) – com níveis diferentes de Inglês, variando entre o básico (maior parte da turma), o intermediário (alguns poucos alunos) e o avançado (menor parte da turma). Para tanto, assumimos a pedagogia dos multiletramentos teórica e metodologicamente por meio do conceito de *design* (e seus correlatos: *designing* e *redesigned*) e dos quatro componentes da prática pedagógica propostos pelo/no manifesto: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e a prática transformada (CAZDEN *et al.*, 2021; GRUPO NOVA LONDRES, 2021).

2 Situando-nos teoricamente: a pedagogia dos multiletramentos

O manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* foi idealizado em 1994, na cidade de Nova Londres, Estados Unidos, por um grupo de dez educadores. Após dois anos de discussões, em 1996, o manifesto foi finalmente publicado na *Harvard Educational Review*. O grupo ficou, então, conhecido como *The New London Group* (Grupo (de) Nova Londres – GNL).

O manifesto traz para discussão as mudanças sociais recentes, já comuns em alguns países na década de 1990, principalmente em países anglófonos, e o impacto que essas mudanças vêm exercendo, desde então, na vida de professores e alunos, levando à necessidade de uma nova pedagogia do letramento, chamada pelo manifesto de *pedagogia dos multiletramentos*. Para tanto, se faz necessário sair das abordagens tradicionais e propor uma abordagem mais ampla de letramento para os aspectos cívicos, privados e profissionais das vidas dos alunos, possibilitando-os alcançar posições sociais diversas e se posicionarem criticamente diante das mais variadas situações. Dessa forma, o termo *multiletramento* foi cunhado pelo GNL para abarcar as multiplicidades cultural e linguística das sociedades e a multiplicidade de canais de comunicação e de textos que nelas circulam (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Então, dentro da educação formal (escola), deve haver espaço para além do que o GNL chamou de “mero letramento”, preconizado como aquele focado apenas numa única forma da língua, geralmente a forma padrão, bem como focado apenas em estruturas do código linguístico. Entendendo letramento, aqui, com base nos Novos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014; GEE, 2015) – letramento como prática ideológica situada social e historicamente e embebida em situações de poder – e diante das diversidades cultural e linguística das sociedades surge, assim, a necessidade de partirmos do “mero letramento” para o multiletramento. Nas palavras de Rojo (2012, p. 13):

Diferentemente do conceito de *letramentos (múltiplos)*, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de *multiletramentos* - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (destaques da autora)

Assim, diante da ideia de sociedade apresentada pelo GNL e do importante papel social da escola, o grupo propõe, em meados da década de 1990, uma pedagogia dos multiletramentos cujas práticas inseridas nessa pedagogia giram em torno do termo *design*. De acordo com o GNL (1996, p. 73-74), o termo *design*:

É um conceito suficientemente rico para fundamentar um currículo e uma pedagogia de língua. O termo também possui uma feliz ambiguidade: ele pode identificar a estrutura organizacional (ou morfologia) de produtos ou o processo de *designing*. Expressões como ‘o *design* do carro’ ou ‘o *design* do texto’ podem ter os seguintes significados: a forma que ele é – ou foi – desenhado ou o processo de desenhá-lo. (tradução nossa)³

O GNL elenca seis *designs* que são importantes no processo de criação de significados (*meaning-making*): os *designs* linguístico, audiovisual, gestual, espacial e multimodal⁴. Como o termo *design* é central para a pedagogia dos multiletramentos, o GNL propõe tratar qualquer atividade semiótica, incluindo usar a língua para produzir e consumir textos, como uma questão de *design* envolvendo três elementos: os *designs* disponíveis, ou seja, o que há na língua disponível para uso/significação, o *designing*, ou seja, o processo de criação de significados e o *redesigned*, que seria o produto. Arelado ao *design*, o GNL sugere quatro componentes para integrar a pedagogia dos multiletramentos: 1) a prática situada (*situated practice*) baseada na experiência de criação de significado

³ No original: “It is a sufficiently rich concept upon which to found a language curriculum and pedagogy. The term also has a felicitous ambiguity: it can identify either the organizational structure (or morphology) of products, or the process of designing. Expressions like “the design of the car” or “the design of the text” can have either sense: the way it is – has been – designed, or the process of designing it.”

⁴ O *design* multimodal, de acordo com o GNL (1996), resulta da integração dos outros cinco *designs*.

nos aspectos reais da vida; 2) instrução explícita (*overt instruction*) por intermédio da qual os estudantes desenvolvem uma metalinguagem do *design*; 3) enquadramento crítico (*critical framing*) que interpreta o contexto social e o propósito dos *designs* de significado; 4) a prática transformada (*transformed practice*) na qual os estudantes, como criadores de significados, se tornam criadores/desenhadores (*designers*) de futuros sociais. Contudo, após a apresentação das quatro etapas supracitadas, o GNL (1996, p. 85) esclarece que

os quatro componentes da pedagogia que propomos aqui não constituem uma hierarquia linear, nem representam estágios. Em vez disso, são componentes que se relacionam de formas complexas. Cada elemento pode ocorrer simultaneamente, mas às vezes um ou outro irá predominar, e todos eles são repetidamente revisitados em níveis diferentes. (tradução nossa)⁵

De forma breve, são essas as principais proposições pedagógicas apresentadas pelo GNL no manifesto e que utilizaremos para embasar a análise do nosso *corpus*, a saber, os minidocumentários produzidos na aula de língua inglesa aqui citada.

3 Contextualização da pesquisa

O principal objetivo deste artigo é analisar qualitativamente (GIL, 2016; PAIVA, 2019), à luz da pedagogia dos multiletramentos, o produto final – minidocumentários – de uma aula de língua inglesa que ocorreu no final do segundo semestre de 2019, no *campus* Serra Talhada do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE), na turma do 3º ano do Ensino Médio Integrado em Logística composta de 30 alunos que apresentavam níveis variados de Inglês, havendo à época, na maior parte da turma um domínio básico do idioma, um domínio intermediário por alguns poucos alunos e um domínio avançado na menor parte da turma.

A aula em questão, com duração de 90 minutos, teve a proposta de trabalhar os conteúdos, descritos mais adiante, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos. Decidimos pela publicação dessa pesquisa agora, porque, nos dois últimos anos, enfrentamos uma pandemia que evidenciou a necessidade do uso de tecnologias digitais para as relações de ensino e aprendizagem. Com isso, pretendemos contribuir com o ensino-aprendizagem da língua inglesa a partir de experiências que consideramos exitosas.

⁵ No original: “The four components of pedagogy we propose here do not constitute a linear hierarchy, nor do they represent stages. Rather, they are components that are related in complex ways. Elements of each may occur simultaneously, while at different times one or the other will predominate, and all of them are repeatedly revisited at different levels.”

À época, estava sendo trabalhada a unidade 7 do livro didático (doravante LD) *Alive High* vol. 3 (MENEZES *et al.*, 2016) cujo título era *Man-made Wonders*. Como o próprio nome sugere, a unidade 7 abordava as maravilhas do mundo feitas pelo homem. Em torno dessa temática, a unidade trabalhava com diversos aspectos linguísticos conectados à leitura, interpretação, desenvolvimento de vocabulário, estruturas gramaticais (em suma, os conteúdos da unidade) *etc.* Nosso foco de análise aqui será a partir das atividades de leitura, interpretação e produção textuais que culminaram na produção dos minidocumentários.

A proposta central para essa aula era, ao final, depois de trabalhar com os conteúdos selecionados do LD (leitura, interpretação e produção textuais), a produção de minidocumentários sobre as maravilhas do mundo feitas pelo homem (tema central da unidade). Para tanto, a turma de 30 alunos foi dividida em seis grupos de cinco alunos e cada grupo escolheu uma maravilha. Entre as funções do grupo, e de cada aluno do grupo, estavam escolher as imagens para compor o minidocumentário, edição das imagens escolhidas, montagem do vídeo com duração de 3-5 minutos, narração e legendagem (em Inglês, ambas), *upload* do vídeo ao YouTube e posterior compartilhamento nas redes sociais, caso desejassem.

Propomos, como já dito anteriormente, analisar o produto final – os minidocumentários – da aula de língua inglesa citada, referenciando-nos teórica e metodologicamente na pedagogia dos multiletramentos com seu conceito de *design* e seus correlatos (*designing* e *redesigned*), além das suas quatro etapas propostas pelo/no manifesto: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada. Entendemos ser necessária especial atenção aos vários componentes constitutivos de uma aula, como os papéis de aluno e professor e as interações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-LD, LD-professor *etc.* (GOMES, 2019), bem como ao LD usado – *Alive High* – recortado nos conteúdos centrais da unidade 7. No entanto, nossa atenção recairá nos aspectos da aula que foram importantes para a construção do produto final: os minidocumentários.

Entendemos que os papéis discente e docente, as interações e os materiais (LD e os minidocumentários) estão intimamente ligados com as etapas propostas pelo/no manifesto e com o conceito de *design* e seus correlatos, mas por questões de espaço e tempo uma delimitação do *corpus* se faz necessária e por isso fizemos o corte na aula, focando em aspectos centrais da produção dos alunos, ou seja, os minidocumentários.

4 Análise do *corpus* e discussão

A aula que motivou a produção dos minidocumentários foi estruturada a partir das quatro etapas sugeridas pelo/no manifesto: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Essa estruturação foi importante para que, ao final, os alunos conseguissem trabalhar com os *designs* na produção dos minidocumentários.

Trabalhando a partir do LD de língua inglesa (MENEZES *et al.*, 2016, p. 108-121), os conteúdos foram selecionados e iniciamos a prática situada que, de acordo com o manifesto (1996), demanda um ambiente de imersão na comunidade de aprendizes, a fim de recrutar seus conhecimentos e experiências. Nessa etapa, também, foi importante a atuação do professor guiando as atividades e discussões com o intuito de explorar o conhecimento prévio e os discursos dos aprendizes sobre as maravilhas do mundo.

Juntamente à prática situada caminhou a instrução explícita. Ela foi importante para esse primeiro momento, tendo em vista que trabalhamos com uma língua estrangeira cujo domínio é variável de aluno a aluno. Então, a instrução explícita se fez bastante presente por meio de intervenções do professor, principalmente quando o LD trouxe informações que eram novas/diferentes das que foram acessadas na prática situada e quando questões envolvendo o código linguístico dificultaram o entendimento dos conteúdos. Em um segundo momento, a instrução explícita se fez presente nas orientações para construção dos minidocumentários que seguiram nas semanas seguintes à aula que motivou as produções minidocumentais.

Ainda junto à prática situada, no primeiro momento, inserimos o componente crítico (o enquadramento crítico), pois como preconiza o manifesto (*op. cit.*) as etapas da pedagogia dos multiletramentos não precisam ocorrer numa ordem hierárquica, podendo, inclusive, acontecerem ao mesmo tempo. Para tanto, usamos o Cristo Redentor como um exemplo mais próximo dos alunos, dentre outros exemplos contemplados no LD (Machu Picchu, Torre Eiffel, Grande Muralha da China, Taj Mahal *etc.*), por meio de questionamentos tais quais: Por que a figura do Cristo? Por que não Buda ou Yemanjá? Por que no Rio de Janeiro e não em outro lugar do Brasil, já que o país é tão vasto? Será que todos podem ter acesso à estátua do Cristo Redentor? – foram algumas das perguntas cuja proposta era despertar a criticidade dos aprendizes a partir de um ponto já conhecido (o Cristo Redentor), fazendo-os pensar questões sócio-históricas, geográficas, religiosas e de capital monetário/cultural, por exemplo.

Na parte final da aula, acessamos o componente prática transformada ao propormos que os aprendizes produzissem minidocumentários a partir da prática situada no início da aula, da instrução explícita e do enquadramento crítico ao longo da aula. Após seguirmos os componentes da pedagogia

dos multiletramentos para preparar e executar a aula, os aprendizes puderam integrar a prática transformada e produzir minidocumentários sob um novo/diferente olhar se comparado a uma produção minidocumental proposta sem os componentes da pedagogia.

Ao todo, foram produzidos seis minidocumentários que constituem o nosso *corpus* de análise. As maravilhas foram escolhidas por cada grupo de alunos, resultando em três minidocumentários sobre o Cristo Redentor (*Christ the Redeemer*), um minidocumentário sobre o Coliseu (*The Colosseum*), um minidocumentário sobre *Notre-Dame* e um minidocumentário sobre A Grande Muralha da China (*The Great Wall of China*), como podemos ver nas figuras 1 a 6.

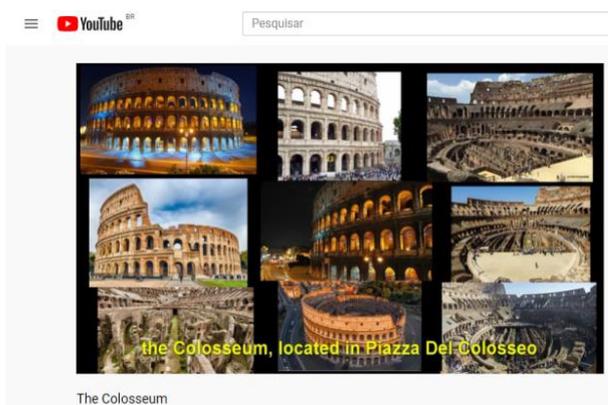


Figura 1. Minidocumentário 1.
Fonte: YouTube (2019).

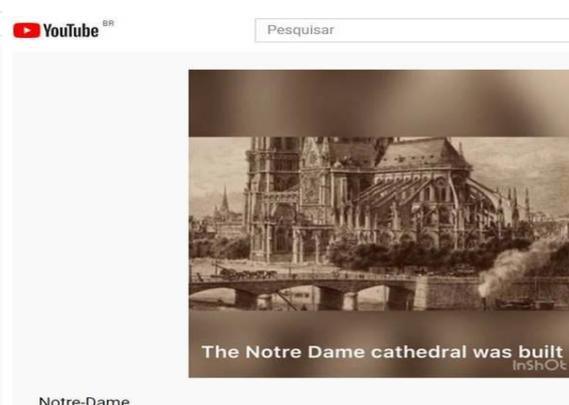


Figura 2. Minidocumentário 2.
Fonte: YouTube (2019).

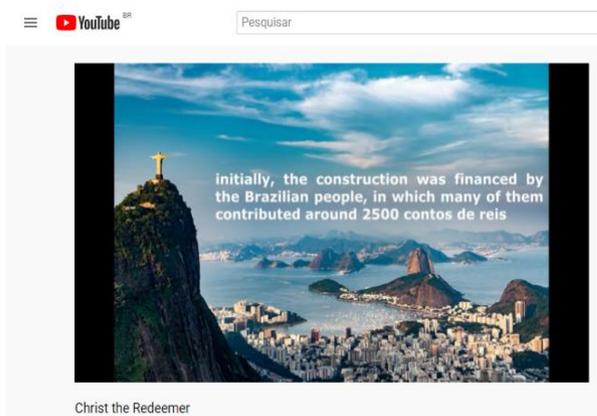


Figura 3. Minidocumentário 3.
Fonte: YouTube (2019).

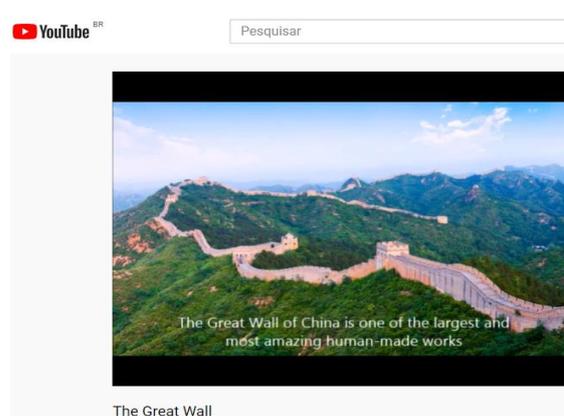


Figura 4. Minidocumentário 4.
Fonte: YouTube (2019).



Figura 5. Minidocumentário 5.
Fonte: YouTube (2019).



Figura 6. Minidocumentário 6.
Fonte: YouTube (2019).

Na prática transformada, etapa na qual se inscreve a produção dos minidocumentários, os aprendizes puderam fazer uso do conceito de *design*, conceito chave para a pedagogia dos multiletramentos, ao usar o que há disponível para significação na língua. É bom lembrar que o GNL elenca seis *designs* importantes para a construção e dispersão de significados na contemporaneidade: linguístico, audiovisual, gestual, espacial e multimodal. Sendo assim, na produção dos minidocumentários, conseguimos identificar o uso dos *designs* por parte dos aprendizes e os elencamos no quadro 1, a seguir.

Tipos de <i>design</i>	Usos dos <i>designs</i> nas produções minidocumentais
Linguístico	As narrações dos minidocumentários em língua inglesa, bem como suas legendas também em língua inglesa, presentes em todos os minidocumentários.
Áudio	A utilização de recursos tecnológicos para as gravações das narrações em todos os minidocumentários, bem como as músicas de fundo inseridas ao longo das apresentações e as vozes dos alunos nas narrações.
Visual	Escolha, edição e montagem das imagens (cores, tamanhos, dimensões, tonalidades <i>etc.</i>) usadas nas exibições de cada um dos minidocumentários.
Gestual	Muito embora não apareça explicitamente nos minidocumentários porque são compostos basicamente de imagens das maravilhas escolhidas por cada grupo, consideramos a sua presença nos bastidores, quando os aprendizes falavam/gravavam suas falas e discutiam os trabalhos em grupo, momentos em que o corpo também fala com gestos, movimentos e expressões faciais.
Espacial	Dimensionamento das imagens que compõem os minidocumentários de formas diferentes em cada um deles; o tamanho das legendas, bem como o lugar que elas ocupam em cada vídeo, assim como também os dimensionamentos – formatação – que cada minidocumentário recebeu ao ser exibido em telas (celular, computador, <i>tablet etc.</i>).
Multimodal	Os próprios minidocumentários, tendo em vista a conjunção de vários <i>designs</i> representados aqui por meio de imagens, legendas, narrações, cores, formatos <i>etc.</i> que, ao mesmo tempo, ajudam a construir e dispersar significados.

Quadro 1. *Designs* contemplados na produção dos minidocumentários.
Fonte: Próprio autor (2022).

A produção dos minidocumentários requereu dos aprendizes que eles trabalhassem a partir dos *designs* disponíveis, adentrando o processo de *redesigning* e culminando no *redesigned*. Os *designs* disponíveis foram as línguas (portuguesa e inglesa), os conhecimentos prévios sobre as maravilhas do mundo e os novos conhecimentos aprendidos na aula, as imagens buscadas na internet, bem como as fontes de pesquisa no próprio LD e em *web sites*, e tantos outros *designs* disponíveis para uso.

Em posse dos *designs* disponíveis, os aprendizes os usaram para o *designing*, ou seja, para o processo de criação de significados ao, por exemplo, escolher, editar e usar uma imagem em um novo lugar, em um contexto diferente e junto a ela usar uma narração e sobrepor uma legenda, tudo isso tendo uma música de fundo configurando o tom dos minidocumentários. O uso dos *designs* disponíveis, pelo processo de *designing*, resultou num produto: o *redesigned*; nesse caso, os minidocumentários.

Os minidocumentários se apresentam agora como *redesigneds*. Sendo assim, não são apenas a repetição dos *designs* que estavam disponíveis para os aprendizes, mas são o produto do trabalho dos aprendizes sobre/com os *designs* disponíveis por meio do processo de *redesigning*, imprimindo no resultado (nos minidocumentários) a idiosincrasia de cada grupo de alunos produtor e das relações estabelecidas pelos grupos nos momentos de construção coletiva de significados.

Os minidocumentários, como produtos do *designing* a partir dos *designs* disponíveis, são, agora, novos e únicos *designs* disponíveis que podem integrar um novo processo de significação, uma vez que foram “jogados” na rede e podem agora ser acessados – estão (*design*) disponíveis. As características de novidade e unicidade dos minidocumentários, como *designs* disponíveis, podem ser constatadas no nosso *corpus* cuja metade – três minidocumentários – tratam da mesma maravilha (o Cristo Redentor), mas foram construídos de formas diferentes, com imagens diferentes, vozes e legendas diversificadas, durações variáveis *etc.* imprimindo a marca de cada grupo produtor e suas relações estabelecidas para/durante a construção dos significados.

5 Conclusões

Desde sua publicação, e conseqüente divulgação, na década de 1990, o manifesto da pedagogia dos multiletramentos vem influenciando não apenas pesquisas no campo da Linguística, mas também vem exercendo forte influência no campo da educação (ensino/aprendizagem) por meio de documentos oficiais, como a BNCC, por exemplo, que acabam por nortear muitas práticas em sala de aula. Não foi diferente com a prática de sala de aula narrada aqui, pensada e executada à luz dos multiletramentos sob os quatro componentes da pedagogia proposta pelo/no manifesto – prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada – com base no conceito de *design*.

A partir de nossa análise, chegamos à conclusão de que a aula se mostrou desafiadora, mas produtiva com aprendizes participativos em todas as etapas, desde a prática situada até à prática transformada. O enquadramento crítico foi importante para ajudar no desenvolvimento de uma aprendizagem crítica que transcenda o apenas resolver no caderno as questões propostas pelo LD. A prática situada demonstrou o que os aprendizes já sabiam e como circulavam seus discursos sobre as maravilhas feitas pelo homem, ajudando, assim, a guiar a prática docente nos momentos necessários de intervenção.

Trabalhar com os *designs* para a construção de novos significados por meio dos minidocumentários tornou a aula mais dinâmica, mais participativa, além de contribuir para o chamado *letramento digital* em uma sociedade que exige cada vez mais multiletramentos e o uso cada vez mais extensivo de telas para produzir e consumir textos, sobretudo agora após um período pandêmico que deixou clara a necessidade cada vez maior de se trabalhar com as tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem.

Esperamos que nossa narrativa sobre os multiletramentos em sala de aula de língua inglesa inspire novos professores, novas práticas e novas aulas para que tenhamos cada vez mais novos e melhores alunos, preparados para lidar com as exigências de uma sociedade que a cada dia demanda práticas novas envolvendo os multiletramentos.

Referências

ALENCAR, Maria Cristina Macedo. Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil - dos alfabetismos aos multiletramentos. *UNILETRAS*, Ponta Grossa, v. 37, n. 1, p. 123-140, jan/jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletra>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

CAZDEN *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning, *Pedagogies: An International Journal*, United Kingdom, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/hped20/4/3?nav=toCList>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.

COSTA, Themis Rondão Barbosa Silva Da. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148525319>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

GEE, James Paul. *Literacy and Education*. New York: Routledge, 2015.

GOMES, Maria Marina da Glória. *A ludicidade nas tramas da leitura: o jogo mobilizador de sujeito, lugares e sentidos no livro didático de língua espanhola*. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Artes e Comunicação Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/view/312>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

KLEIMAN, Angela Bustos. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LUKE, Allan. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. [Entrevista concedida a] GARCIA, Antero; SEGLEM, Robyn. *Theory Into Practice*, United Kingdom, v. 57, issue 1, p. 72-78, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/htip20/57/1?nav=toCList>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

MENEZES, Vera et al. *Alive High: Inglês 3º Ano Ensino Médio*. 2ª ed. - São Paulo: Edições SM, p.108 - 121, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira E. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2019.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o manifesto “a Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v.55, n. 2, p. 525 - 530, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647409>. Acesso em: 05 jun. 2022.

PINHEIRO, Petrilson. Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: Algumas (re)considerações. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, 2021. p. 11-19, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5555. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 05 jun. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. 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 - 9, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 05 jun. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: CAZDEN *et al.* *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.* (orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.*). Belo Horizonte: LED, 2021.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo Almeida De. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação;* tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 66, n. 1, Spring 1996, p. 60-92. Disponível em: https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/designing-social-futures_290. Acesso em: 05 jun. 2022.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5569. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 05 jun. 2022.

Data de submissão: 03/09/2022. Data de aprovação: 28/10/2022.