

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A PRÁTICA SITUADA E RESSIGNIFICADA

THE PEDAGOGY OF MULTILITERACY IN PORTUGUESE LANGUAGE EDUCATION: CONTEXTUALIZED AND REINTERPRETED PRACTICE

Ada Magaly Matias Brasileiro¹, Fernanda Araújo Pinheiro²

¹ *Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
<https://orcid.org/0000-0003-4506-1563>
ada.brasileiro@ufop.edu.br

² *Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
<https://orcid.org/0009-0001-9982-2914>
fernanda.pinheiro1@aluno.ufop.edu.br

Recebido em 02 fev. 2026
Aceito em 02 mar. 2026

Resumo: A pesquisa cujos resultados são apresentados neste artigo está inserida em um investimento mais abrangente de um grupo de professores pesquisadores vinculados a três universidades públicas mineiras e à rede pública de ensino estadual, cujo esforço foi para compreender e propor práticas ressignificadas, a partir do evento da pandemia de Covid-19, em quatro cidades em que essas instituições atuam. O objetivo deste artigo é identificar as práticas de multiletramentos inseridas na rotina de uma professora de uma escola estadual da cidade de Mariana, no Ensino Fundamental 2. As reflexões e análises fundamentam-se em uma perspectiva sociocultural da língua(gem) (Bakhtin, 2003; Rojo; Moura, 2012, 2019), em uma visão de ensino de língua como prática socioculturalmente situada (Kleiman, 2008; Antunes, 2003) e em um olhar para a ressignificação dos multiletramentos, considerando o contexto local (GNL, 1996; Brasileiro, Lima e Bovo (2025). Para a identificação das práticas que envolvem multiletramentos, foi realizada observação sistemática do trabalho da professora de uma das cidades participantes do projeto, ao longo de um bimestre letivo, e foi possível identificar, no trabalho rotineiro da docente, práticas comprometidas com diversidade cultural e de recursos, aliadas a objetivos específicos traçados para a disciplina de Língua Portuguesa para a série envolvida.

Palavras-chave: Pedagogia dos multiletramentos. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental 2. Prática social. Ressignificação.

Abstract: The research whose results are presented in this article is part of a broader initiative by a group of teacher-researchers affiliated with three public universities in Minas Gerais and the state public school system, who sought to understand and propose reimagined practices in the wake of the COVID-19 pandemic across four cities where these institutions operate. The objective of this article is to identify the multiliteracies practices embedded in the routine of a teacher at a state school in the city of Mariana, in the middle school. The reflections and analyses are grounded in a sociocultural perspective of language (Bakhtin, 2003; Rojo; Moura, 2012, 2019), on a view of language teaching as a socioculturally situated practice (Kleiman, 2008; Antunes, 2003), and on a perspective of the reframing of multiliteracies, considering the local context (GNL, 1996; Author, XXX, 2025). To identify practices involving multiliteracies, systematic observation was conducted of a teacher's work in one of the cities participating in the project over the course of a two-month school term. It was possible to identify, in the teacher's routine work, practices committed to cultural and resource diversity, combined with specific objectives outlined for the Portuguese Language course for the grade level involved.

Keywords: Pedagogy of multiliteracies. Portuguese language teaching. Middle School. Social practice. Resignification.

INTRODUÇÃO

Analfabetismo, analfabetismo funcional, dificuldades nos processos de letramento, leitura e escrita são históricos e complexos problemas da realidade educacional brasileira, que circundam o ensino de Língua Portuguesa (LP). Para enfrentar tais problemas, professores e estudiosos se dedicam a compreender e explicar o fenômeno, suas causas, consequências e possibilidades de intervenção (Soares, 2004; Soares; Gomes, 2005; Freire, 1981; Kleiman, 2008). No Brasil, já são bastante difundidas as ideias de que a alfabetização é o domínio do sistema de escrita e leitura e que o letramento é a competência de utilização dessa leitura e dessa escrita em diferentes contextos sociais e culturais, sendo esses processos distintos e indissociáveis.

Lá nos anos de 1960, quando a taxa de analfabetismo no país beirava a 40% da população, Paulo Freire conseguiu alfabetizar trezentas pessoas adultas em 40 horas de trabalho, no município de Angicos (RN), consolidando o que, posteriormente, ficou conhecido como método de Freire, o qual se fundava na necessidade de ensinar a palavra geradora inserida na realidade dos educandos. A ideia de expandir esse método para todo o país foi barrada com o golpe de 1964. No início dos anos 2000, Magda Soares (2016), preocupada com os índices de analfabetismo funcional e de não alfabetização na idade regulamentar, realizou experiência nas escolas públicas de Lagoa Santa (MG), também buscando alfabetizar com foco em contextos linguísticos socioculturalmente situados. Essas experiências exitosas são comprometidas com as ideias de alfabetizar letrando, de alfabetizar, buscando aplicar as produções e recepções em contextos diversos. A ideia dos multiletramentos é mais recente no Brasil, tendo sua difusão ocorrida, especialmente, a partir dos estudos e publicações de Roxane Rojo (2012, 2019). Ao ampliar e atualizar a concepção de letramento, a autora, com base nos estudos do *New London Group* (GNL, 1996), lembra-nos da necessidade de aliar os textos à multiculturalidade, ao multilinguismo e à multimídia. Mais recentemente, com a triste experiência de pandemia e a necessidade de aplicação do Ensino Remoto Emergencial, a discussão sobre os multiletramentos intensificou-se. Passado esse tempo, restou a necessidade de compreender o quanto nós, de fato, ensinamos língua de modo articulado com os multiletramentos e o quanto suas premissas podem ser ressignificadas em práticas pedagógicas locais.

Essas reflexões nos levaram a empreender um projeto de largo fôlego, fomentado pela Fapemig, envolvendo professores e pesquisadores de três universidades públicas e a rede estadual de educação de quatro cidades mineiras onde estão situadas essas instituições. O objetivo mais abrangente foi propor ações diagnósticas e de intervenção pedagógica que pudessem viabilizar a ressignificação de práticas educativas relacionadas aos multiletramentos em escolas de Educação Básica de Minas Gerais, no contexto pós-pandêmico. Como parte deste projeto, no presente artigo, temos como objetivo identificar as práticas de multiletramentos utilizadas por uma professora de Língua Portuguesa de uma escola estadual da cidade de Mariana (MG), no Ensino Fundamental 2. A partir da observação sistemática da rotina dessa profissional, ao longo de um bimestre letivo, foi possível mapear suas práticas pedagógicas e compreender o que, dos multiletramentos, perpassa o trabalho dessa docente. Antes, porém, de relatar os resultados deste estudo, passamos para algumas reflexões teóricas e metodológicas, que se seguem a esta introdução.

1. REFLEXÕES EM TORNO DE ENSINO DE LÍNGUA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

No século passado, a palavra *literacy* era utilizada internacionalmente para designar o que seriam, em Língua Portuguesa, as palavras alfabetização ou alfabetismo. Pode-se dizer que a palavra alfabetismo, até então utilizada para descrever a prática de ensino de língua materna, relacionava-se à compreensão, decodificação e domínio do sistema alfabético e ortográfico da língua (Soares, 2004, 2005; Kleiman, 2008). De lá para cá, com a mudança de paradigmas em torno do uso da língua em diversos ambientes sociais, a palavra alfabetização, ficou insuficiente para designar, descrever ou significar tais práticas.

Devido a essa nova perspectiva, de acordo com Soares e Gomes (2005), a expressão alfabetismo funcional passou a ser utilizada, associando o uso efetivo da língua aos espaços de trabalho, por exemplo, que, naturalmente, exigiam a produção e a recepção de textos, sendo analfabeto funcional aquele sujeito que não consegue mobilizar a língua em situação de uso real. Com essa mudança, que interferiu

diretamente nas práticas pedagógicas do ensino de língua materna, surge também o termo letramento, vinculado à ideia de que o sujeito precisa saber utilizar essa leitura e essa escrita em contextos sociais e culturais, buscando compreender, interpretar e aplicar os conhecimentos de linguagem que tem apropriados.

Segundo Rojo e Moura (2012), até os anos 1990, os estudos sobre letramento eram ligados a uma perspectiva cognitivista da linguagem. Após esse período, sobretudo com as intervenções de estudos científicos de pesquisadores como Kleiman (2008) e Soares (2004), foi adotada uma perspectiva discursiva do ensino de língua, que muito se apoia na concepção de língua como atividade sociodiscursiva e interacional (Bakhtin, 2003). Já no fim dos anos de 1990, sobretudo por meio dos estudos de Brian Street (1984), o termo “novos letramentos” surgiu, evidenciando o caráter multidimensional da linguagem escrita e social.

Pelas vias dos novos estudos do letramento, não cabia somente à escola a função de letrar, mas também a outras instituições, como religião, família e outros grupos e espaços sociais de interação linguística, capazes de desempenhar o papel de levar os sujeitos à mobilização de diferentes textos. No contexto brasileiro, o termo “novos” associado a letramentos foi questionado por Rojo (2009), uma vez que, por aqui, ainda não havíamos investido na fase do letramento, propriamente dita, sendo inapropriada, por isso, tal adjetivação. No intuito de também mostrar caminhos para os estudos do letramento, Kleiman esclarece que eles

defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais no nível macroinstitucional, as metodologias etnográficas para a geração de dados, assim como os métodos analíticos dos estudos discursivos (da sociolinguística interacional, da pragmática ou das teorias da enunciação) utilizados nessa abordagem, permitem focalizar atividades situadas, locais, nas quais são construídos contextos sociais em que há distribuição do poder e nos quais podem ser subvertidos – mesmo que temporariamente – posicionamentos predeterminados e papéis fixos já institucionalizados (2008, p.4).

Assim como Kleiman (2008), Antunes (2003) e Rojo e Moura (2012; 2019) defendem que, apesar de os currículos terem sido modificados para apoiar as práticas plurais e multiculturais do letramento, em sala de aula, as mudanças não ocorreram, de fato. Desde 1998, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) defendem a

dimensão interacional e discursiva da língua, como participação do indivíduo nas práticas sociais, sendo que os conteúdos de língua materna devem estar baseados em dois fundamentos principais: “o uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos” (Antunes, 2003, p. 22). No intuito de contribuir para reflexões mais resolutivas, a autora traz algumas indagações aos docentes que dialogam com a perspectiva dos letramentos: “O que é língua(gem)?”, “Para que ensinamos e com que finalidade? “Como ensinamos?”, “O que temos conseguido?”. Todas as perguntas deveriam nos levar, de acordo com os estudos de Antunes, ao alcance do objetivo de “ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos” (2003, p. 34). A essa altura das discussões, estava posto que, embora houvesse a construção de uma compreensão em torno dos termos alfabetização, letramento, novos letramentos e em torno do ensino de língua comprometido com a prática social, muito ainda havia de ser feito em termos de avanço nesse campo da Linguística Aplicada.

2. REFLEXÕES EM TORNO DOS MULTILETRAMENTOS E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

É no bojo dessa discussão sobre alfabetização, letramento e novos letramentos que nos interessa atentar para o movimento ocorrido nos anos 1990, empreendido por um grupo de pesquisadores das áreas da Linguística, Sociologia e Educação, que se encontraram em uma conferência nos Estados Unidos. Lá, eles abordaram temas como a prática pedagógica dos letramentos e as emergentes mudanças culturais e globais, que consideravam diversas culturas e subculturas, tecnologias digitais e mudanças na configuração dos ambientes de trabalho. O denominado *New London Group* publicou um artigo, dois anos após as primeiras discussões, o qual intitularam: *Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais* (1996). Nesse artigo, os pesquisadores diziam que a prática dos letramentos, apesar de abarcar o aspecto cultural e social da língua, ainda era insuficiente para lidar com todas as mudanças globais e multilinguísticas em curso naquela época.

Decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – palavra que escolhemos para descrever dois importantes argumentos com que podemos abordar as ordens cultural, institucional e global emergentes: a **multiplicidade de canais**

de comunicação e mídia e a crescente proeminência da **diversidade cultural e linguística**. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia tradicional do letramento ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual (Tradução livre, GNL, 1996, p. 63-64, grifo nosso)¹.

Os autores se interessavam por ambientes de aprendizagem que fossem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos, em um tempo ainda distante do que temos hoje, em termos de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Eles assumem dois aspectos principais comprometidos com (i) a multiplicidade de canais e mídias e (ii) a diversidade cultural e linguística, que se multiplicam nos vários meios de interação. Esses aspectos incidem diretamente sobre o ensino, que deve considerar aspectos multimodais e multiculturais dos textos em circulação. Assim, os estudantes deveriam ser capazes de significar e ressignificar as informações linguísticas e semióticas a eles apresentadas, no contexto educacional e tradicional da sala de aula, revertendo-as para uma compreensão contextualizada de uso da linguagem. Alinhados a essas concepções, os estudiosos buscaram refletir sobre como as práticas pedagógicas perpassadas pelos multiletramentos podem beneficiar o ensino e a aprendizagem de língua.

O GNL (1996) trouxe ainda três elementos que têm contribuído para a prática pedagógica dos multiletramentos: *designs* disponíveis; *designing* e *redesigning*, que servem como ferramentas utilizadas por professores e alunos, durante as intervenções pedagógicas no contexto escolar. Segundo os pesquisadores, os *Designs Disponíveis* seriam as gramáticas tradicionais da língua e os recursos da gramática semiótica, que serviriam de material para que os alunos efetuassem o que os pesquisadores chamam de *designing*. As ações do *design(ing)*, tais como: ler, ouvir e questionar diferentes tipos de texto seriam promovidas por estudantes, objetivando uma compreensão crítica dos diversos tipos de texto e seus contextos. Já o *redesign*, encontra-se na última instância do processo, em que os estudantes desenvolveriam ações interventivas de interpretação textual de acordo com seu contexto local e

¹ We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity.

individual, como resultado do processo de *design*. Essa parte do processo incentivaria os estudantes a ressignificarem as informações apreendidas dos textos, gerando um produto para os novos *designs disponíveis*, o que engloba a perspectiva discursiva de Faiclough (1989), que teriam um caráter mais local e significativo para o contexto das práticas dos multiletramentos, nos contextos escolar e público.

Cada ato de produção de sentido tanto se apropria dos *designs* disponíveis quanto os recria no *designing*, produzindo, assim, um novo significado, o *redesigned*. Em uma economia de diversidade produtiva, em espaços cidadãos que valorizam o pluralismo e no florescimento de esferas de vida inter-relacionadas, com multicamadas, complementares, mas cada vez mais divergentes, trabalhadores, cidadãos e membros da comunidade são produtores de sentido idealmente criativos e responsáveis. Somos, de fato, *designers* de nossos futuros sociais (Cazden *et al.* 2021, p. 58).

A outra face da moeda das práticas pedagógicas multiletradas divide-se em quatro partes: i) prática situada; ii) instrução aberta; iii) enquadramento crítico e iv) prática transformada. O primeiro refere-se aos indivíduos que devem ser encontrados no espaço escolar, como especialistas e estudantes que possam desempenhar diversas atividades e posicionamentos de acordo com o contexto cultural local, motivando, dessa maneira, o ensino e a aprendizagem. O segundo, relaciona-se a práticas pedagógicas que consideram os estudantes protagonistas do aprendizado e do conhecimento. Essa ideia vai contra o conceito de transmissão de conhecimentos, pois os estudantes são incentivados a regerem o seu próprio caminho para o aprendizado e o compartilhamento de saberes individuais e contextualizados. O terceiro remete-se à inserção dos contextos culturais, sociais e históricos dos alunos, associando-os aos outros componentes, anteriormente citados. O professor exerce um importante trabalho nessa trajetória, porque deve incentivar os alunos a transformarem, analisarem e criticarem, de maneira construtiva, suas perspectivas sobre as habilidades e saberes que já dominam. O quarto é chamado pelos pesquisadores do GNL de “re-prática” (Cazden *et al.* 2021, p. 56). Nessa parte da prática pedagógica, os professores e os estudantes tentam recriar os *designs* que conheceram, para que sejam capazes de realizar novas compreensões da língua de maneira individualizada.

Verifica-se a existência de certa coerência entre as discussões postas no campo teórico e o que está parametrizado nos documentos educacionais brasileiros,

no que se refere à compreensão de língua como prática sociointeracional que perpassa a prática dos multiletramentos, todavia ainda é necessário um investimento na ressignificação das práticas pedagógicas que, de fato, dialoguem com a multiculturalidade e a multimodalidade. Eis a importância da formação continuada dos professores e da responsabilidade do Estado nesse processo sistemático e comprometido com a contextualização local das práticas de ensino e aprendizagem. Estratégias assim podem contribuir para que uma prática situada possa ser transformada e ressignificada em um processo de formação crítica.

Estudos recentes no campo dos multiletramentos apontam para a necessidade de investimento em formações docentes sintonizadas com os contextos culturais e tecnológicos disponíveis para realidades educacionais específicas, de forma a propiciarem aos professores condições de atender às reais demandas dos seus estudantes. Kleiman (2008) advoga que um novo tipo de letramento, por exemplo, chamado de *letramento digital*, poderia estar presente nos currículos de formação dos docentes, seja no período da graduação, seja em cursos de formação continuada. Segundo Kleiman (2008, p. 511):

Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender.

A autora defende uma reconfiguração da formação docente, que esteja comprometida com as práticas digitais e sociais do aluno contemporâneo, a qual deve perpassar o processo de formação inicial dos docentes. Segundo Kleiman (2008), as transformações que estão ocorrendo no sistema educacional brasileiro, devido às novas práticas de letramento, são necessárias para que os docentes consigam oferecer aos alunos, em sala de aula, um comprometimento e uma compreensão maiores em relação à língua materna. Tal objetivo, no entanto, por vezes, não é alcançado, pois os currículos das escolas brasileiras baseiam-se em filosofias

educacionais que, de maneira geral, são desconhecidas pelos docentes, ocasionando práticas de multiletramentos (associadas à interculturalidade e ao uso de TDICs) escassas ou apresentadas sem a devida fundamentação teórica. Além disso, é preciso destacar que (a) a despeito da conectividade escassa nas escolas brasileiras, quando falamos em múltiplas tecnologias, estamos nos referindo a todas elas, não apenas às digitais; (b) a riqueza cultural existente nas diversas regiões brasileiras possibilita práticas pedagógicas significativas para os alunos, desde que contextualizadas nessas realidades.

Nesta mesma direção, Brasileiro, Lima e Bovo (2025) frisam a urgência de se trabalhar com práticas pedagógicas sensíveis à realidade local e às demandas dos sujeitos em seus contextos. No estudo, eles sinalizam para três premissas desse trabalho: a didática contextualizada, a formação continuada e a valorização do professor. A partir da assunção das potencialidades e limitações de cada grupo, propõem a integração de perspectivas teórico-metodológicas complementares, “tais como o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), os estudos do discurso, a pedagogia freiriana, o pós-método etc.” (Brasileiro, Lima e Bovo, 2025, p. 205) e apontam para alguns princípios que devem ser seguidos em uma pedagogia dos multiletramentos, que considere a realidade local. Entre eles, destacam-se: diagnóstico contextual da escola; desenvolvimento de saberes que façam sentido para quem ensina e para quem aprende; busca de qualificação continuada dos docentes; consideração da diversidade semiótica e cultural na seleção de gêneros do discurso e dos textos mobilizados na recepção e na produção por parte dos alunos; além da busca constante da interação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. A defesa é o reforço da ideia de que o trabalho com prática situada, instrução aberta; enquadramento crítico e prática transformada, de fato, faz sentido, quando iluminada pela realidade vivida pelos sujeitos da comunidade educacional.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pensando na pesquisa, como um todo, temos um percurso de quatro fases: exploratória, explicativa, metodológica e aplicada (Brasileiro, 2021). A primeira sustentou-se em pesquisa exploratória, que consistiu em conhecer o desempenho educacional das quatro cidades envolvidas (Lavras, Mariana, Ouro Preto e Passos), buscando compreender as suas realidades socioeconômicas e culturais, com base em pesquisa documental de relatórios do INEP e dados resultantes de um questionário aos diretores das escolas estaduais dos municípios. Desse trabalho, resultaram relatórios com abordagem qualiquantitativa sobre as realidades observadas e, posteriormente, foram feitos convites às diretorias das escolas, sendo selecionadas duas escolas em cada cidade.

A segunda fase foi baseada em pesquisa explicativa construída em pesquisa de campo, dialogicamente, entre professores da universidade e das escolas envolvidas. A partir de relatos coletivos e observação sistemática da rotina dos professores, foi feito um mapeamento qualitativo das práticas de ensino (professor) e de aprendizagem (estudante) de linguagem realizadas na escola participante. É para os dados dessa fase, principalmente, que voltamos o nosso olhar, dando foco ao trabalho de uma das professoras participantes.

A terceira e a quarta fases, respectivamente, foram pesquisas metodológica e aplicada. Foram elaboradas propostas didáticas, a partir da realidade observada em diálogo constante com os professores envolvidos, que buscaram ressignificar a prática de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e, posteriormente, algumas dessas proposições puderam ser aplicadas no contexto para o qual foram planejadas. Tais materiais estão disponíveis no *site* desenvolvido no âmbito do projeto.

A etapa da pesquisa explicativa, a cujos resultados damos atenção neste artigo, foi construída na interação entre professores pesquisadores, bolsistas e professores das disciplinas escolares. A escola em questão situa-se na região central da cidade de Mariana, município histórico mineiro, cuja principal fonte de renda é a mineração. A escola acolhe alunos de várias regiões da cidade, incluindo alunos do campo, tendo de suporte tecnológico apenas uma sala de multimídia com utilização agendada. A professora de Língua Portuguesa cedeu o espaço da sala de aula para que a pesquisa de campo fosse efetuada, por meio de observação sistemática, durante o segundo bimestre letivo, iniciado no final de abril e finalizado no início de

julho de 2024. Nesse período, conforme previsto, foi observado o trabalho da professora em quatro turmas de 9º ano (1, 2, 3 e 4) do Ensino Fundamental II.

A professora regente da turma, cujo trabalho será relatado, é licenciada em Letras – Língua Portuguesa e mestra em Estudos da Linguagem. Ela atua há 10 anos na escola onde se realizou a pesquisa de campo com as turmas de 9.º ano. As turmas de 9.º ano têm, em média, 28 alunos e a maior parte deles provém de famílias que não completaram o ensino médio ou não fizeram cursos superiores. Além disso, as turmas trazem perfis comportamentais variados – algumas são mais agitadas e outras mais quietas, todas com alunos que passam pela transição da adolescência. É perceptível, segundo a professora, a mudança de comportamento dos alunos ao longo dessa etapa, pois muitos deles começam a visar ao Ensino Médio, ao ENEM e a cursos universitários, enquanto outros ainda têm comportamentos mais infantis.

A docente exerce um papel importante na sala de aula por aderir a práticas pedagógicas em LP que abarcam atividades de estudos da língua(gem) associados ao contexto social e, na medida do possível, às novas tecnologias da informação e suas ferramentas. A professora busca melhorar suas propostas pedagógicas por meio de cursos de formação continuada de professores, tanto particulares quanto em parceria com a universidade. Por meio desse enfoque no ensino, a docente pode adequar as exigências da matriz curricular do governo mineiro aos contextos sociais locais e, também, aos conhecimentos específicos dos alunos sobre temas que perpassam suas experiências cotidianas dentro e fora do ambiente escolar, tornando o ensino de LP mais significativo e transformador. Da análise da rotina do trabalho da professora, na interface com seus alunos, fomos apreendendo o que havia de multiletramentos ressignificados pela realidade local. Na próxima seção, trazemos um panorama geral das práticas docentes, com maior ênfase a dois dos oito processos de recepção e produção de textos vivenciados, na sala de aula, por professora e alunos.

4. SIGNIFICANDO E RESSIGNIFICANDO OS DADOS

Logo no primeiro dia de observação, no intuito de identificar aspectos das práticas pedagógicas adotadas pela professora, na interface com a Pedagogia dos Multiletramentos, a dinâmica foi registrar as vivências pedagógicas em seu contexto

e, posteriormente, analisá-las, à luz do quadro conceitual proposto pelos multiletramentos.

Ao longo do segundo bimestre letivo, inúmeras práticas pedagógicas foram realizadas pela professora participante do projeto. As aulas se dividiam entre aplicação de atividades de matérias de análise sintática e projetos que envolviam diversos textos em língua portuguesa, ora com uso de recursos tecnológicos e suas ferramentas, ora com uso de textos escritos em folhas de papel. Era perceptível que a professora havia desenvolvido práticas que a aproximavam do contexto dos alunos, como questionários referentes aos seus gostos musicais, leituras e demais *hobbies*. Utilizando-se desse recurso, por exemplo, a professora podia elaborar atividades que a aproximassem dos contextos sociais vivenciados pelos alunos. As atividades propostas pela professora, muitas vezes, incentivavam as turmas a fazerem suas próprias escolhas textuais, tanto em grupo como individualmente, como a escolha de livros e poesias para a leitura, disponibilizados pela biblioteca da escola, o uso de tecnologias digitais como celulares e aplicativos de vídeos, computadores e *sites* da internet voltados para a criação de vídeos nos quais os alunos poderiam declamar as suas poesias e compartilhá-las com os colegas de sala e a gamificação de atividades de revisão de matérias de sintaxe para a prova anual do governo. Além disso, a docente permitia que os alunos utilizassem seus conhecimentos prévios para proporem novas formas de conduzir as propostas da professora durante as aulas. As atividades interdisciplinares, por exemplo, com os professores de Inglês, Artes e Geografia, mobilizavam os alunos a interagir com (con)textos sociais e culturais de maneiras diversas, trazendo informações e discussões atuais para o espaço escolar.

Pôde-se identificar, nas práticas pedagógicas pela professora, os movimentos pedagógicos indicados pelo GNL em relação à ressignificação de metodologias de ensino da professora e à criação de novos significados linguísticos e contextualizados por parte dos alunos. A junção entre diferentes culturas e o advento de novas tecnologias digitais são os dois pilares principais sobre os quais as pesquisas do GNL se debruçam para compreender as novas disposições e organizações presentes na sociedade, no mercado de trabalho e no espaço escolar, e é sobre esses pilares que as atividades da professora participante da pesquisa se encontram. Diante do volumoso material decorrente das observações, neste trabalho, analisaremos uma

atividade, sob os princípios norteadores da Pedagogia dos Multiletramentos (1996) e da ressignificação dos multiletramentos (Brasileiro, Lima e Bovo (2025), sempre considerando a língua como atividade sociocultural (Bakhtin, 2003).

No início do bimestre, a escola recebeu uma carta convite da Casa Alphonsus de Guimaraens localizada no município de Mariana (MG), para que a escola participasse do 40º aniversário do poeta marianense, Alphonsus de Guimaraens, promovido pelo museu e pela prefeitura municipal. Ciente da importância cultural local do evento, há 10 anos, a professora atende ao convite do museu e incentiva os alunos a participarem do projeto. Dando protagonismo aos alunos, a professora convidou uma aluna do 9.º ano que costuma participar de atividades culturais da cidade, como batalhas de rima e corais, para mobilizar os colegas a se engajarem no projeto. Os alunos se candidataram voluntariamente para participar do sarau e passaram a explorar obras do autor disponibilizadas pela professora. A biblioteca da escola foi utilizada para essa atividade durante as aulas de Língua Portuguesa, em parceria com as professoras de Artes. Os alunos montaram um sarau para declamação da poesia de Guimaraens e o texto escolhido por eles foi “A Passiflora”. Enquanto isso, outros dois alunos, um menino e uma menina, estavam criando um *rap*, baseado em suas leituras sobre Alphonsus e seus conhecimentos prévios com a batalha de rimas, que acontece com frequência na cidade. A aluna escreveu o *rap* utilizando referências de livros como o Evangelho Segundo Jesus Cristo, canções do *rapper* Emicida e as poesias de Guimaraens. Outro participante era aluno repetente na série, vinha de um contexto de maior vulnerabilidade social e era estigmatizado na escola como desinteressado, por não demonstrar engajamento nas atividades propostas em sala de aula. Essas atividades fizeram parte de uma apresentação em praça pública, em frente ao museu de Guimaraens.

A docente de Língua Portuguesa disponibilizou livros de poesias do autor Alphonsus de Guimaraens, para que os alunos lessem e se inteirassem sobre as obras do poeta. Durante as aulas de LP, os alunos que estavam ajudando a professora a organizar essa atividade foram à biblioteca da escola e analisaram algumas coletâneas de poesias do escritor. Vale a observação de que o projeto intitulado “Cantando Alphonsus” e a instituição de ensino estão localizados na região central de Mariana (MG), e que o poeta Alphonsus de Guimaraens, cujo legado é lembrado pela

cidade todos os anos, é marianense e suas produções abordavam temas ligados diretamente à cultura local, como a mística e a religiosidade católica. A importância dada ao encontro entre a cultura local e o ambiente escolar, expressa no manifesto construído pelo GNL (1996), em *Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais*, e atualizada pelo trabalho de Brasileiro, Lima e Bovo (2025) é verificada nessa proposição:

- ✓ a prática situada dos alunos, que se engajam em uma atividade de ensino e aprendizagem de poesia simbolista brasileira, proposta pela professora e de um conhecido museu da cidade, que homenageia o seu filho ilustre, Alphonsus de Guimaraens;
- ✓ a instrução aberta para que os alunos, compreendendo a proposição, colocam-se como protagonistas dos processos de ensinar e aprender, fazem curadoria do poema, exercem papéis variados, inclusive de liderança, e produzem algo importante a ser apresentado para a comunidade marianense em praça pública;
- ✓ o enquadramento crítico, que leva os alunos a se inserirem na realidade local, como participantes de uma cena histórica, analisando o texto e o contexto, lendo e produzindo um novo texto, de estilo diferente, mas que em diálogo com aquele de outrora, atualiza-o e o ressignifica.
- ✓ a prática transformada que leva os estudantes a se colocarem como autores e declamadores de poemas, ressignificando o que leram e promovendo novos saberes de linguagem em torno do poema e da poesia.

A partir da proposta, os alunos escolheram a poesia “A Passiflora”, que retrata a maneira como o poeta representante do Simbolismo Brasileiro discorria sobre o seu contexto:

A Passiflora

A Passiflora, flor da Paixão de Jesus
Conserva em si, piedosa, os divinos Tormentos:
Tem cores roxas, tons magoados e sangrentos
Das Chagas Santas, onde o sangue é como luz.
Quantas mãos a colhê-la, e quantos seios nus
Vêm, suaves, aninhá-la em queixas e lamentos!
Ao tristonho clarão dos poentes sonolentos,
Sangram dentro da flor os emblemas da Cruz...
Nas noites brancas, quando a lua é toda círios,

O seu cálice é como entristecido altar
Onde se adora a dor dos eternos Martírios...
Dizem que então Jesus, como em tempos de outrora,
Entre as pétalas pousa, inundado de luar...
Ah! Senhor, a minha alma é como a passiflora!
(Guimaraens, Alphonsus de. 1960, p. 311).

Na proposta do GNL (1996), o termo *design* de sentidos é considerado como o objeto da construção de sentido na realidade em que ocorrem as práticas pedagógicas. Os *designs* disponíveis, que fazem parte das ferramentas de construção de sentido, equivalem aos recursos disponibilizados pela professora aos alunos, nesse caso, os livros de poesia de Guimaraens. Essa etapa caracteriza o movimento de aproximação dos alunos em relação ao objeto a ser estudado, com apresentação de materiais e ideias pré-existentes ao contexto social e cultural onde vivem. O segundo processo identificado é o *designing*. Esse movimento ocorre quando, no segundo passo da atividade, os alunos devem elaborar uma apresentação com a poesia de Alphonsus. Enquanto a poesia era declamada, instrumentos musicais da fanfarra da escola eram introduzidos durante a exposição do texto, nos intervalos entre uma estrofe e outra. O palco da cantina da escola emulava o palco montado na rua da cidade, onde a apresentação seria feita dias depois, para a população local. Finalmente, o *redesign* faz-se presente quando os alunos adaptam o texto poético escolhido por eles, utilizando-se de recursos retóricos e artísticos diversos para expressarem a sua própria maneira de compreender ou ressignificar o texto inserido em um contexto local. Eles inserem uma dada entonação de voz a um texto que antes era somente escrito e, agora, passa a ter uma sonoridade diferente com a declamação dos alunos, mais a inserção de sons de instrumentos musicais variados, como o trompete e o tambor, gerando a construção de novos sentidos e formas atribuídos ao texto.

Uma das características da Pedagogia dos Multiletramentos é a diversidade de *designs* presentes nas construções de sentido. Um desses *designs* é o linguístico, que apresenta algumas ferramentas que podem ser utilizadas num contexto específico e detêm “um potencial inovador de reformular esses recursos em relação aos objetivos sociais” (Cazden *et al.*, 2021). Uma das ferramentas utilizadas é a emissão – que carrega as características de entonação, ênfase, ritmo e sotaque e que pode ser

identificada nesta parte da atividade, quando o texto escrito passa por um processo de transformação, por meio dos recursos adotados pelos alunos, gerando novos contornos linguísticos. A voz dos alunos passa a agir juntamente à voz do poeta no meio social pela forma de declamação escolhida, sempre a voz alta, modificando o sentido do texto e trazendo novos elementos sonoros à poesia de Guimaraens. O ritmo da declamação foi modificado, também, por interferência dos instrumentos musicais que acompanhavam as pausas entre as estrofes, acrescentando mais uma modificação e remodelação nos sentidos atribuídos ao texto, por meio dos sons.

É fato que, segundo Bakhtin (2003), cada esfera da atividade humana carrega consigo um tipo específico de enunciado. O enunciado é uma unidade de comunicação verbal e é identificado de acordo com o seu conteúdo, estilo e construção composicional. Um enunciado pode ser identificado de forma isolada, mas cada esfera onde a língua é utilizada afeta diretamente os enunciados que fazem parte delas. Os dados em análise são gerados na esfera comunicacional do espaço escolar. O enunciado é o gênero do discurso poema, neste caso, materializado no texto “A Passiflora”, que, foi redesenhado pelos alunos, transmutando-se para a esfera social da qual a comunidade escolar faz parte. O poema, então, já não era mais um enunciado completo em si, mas uma representação dos contextos individuais e coletivos dos atores sociais em relação à cultura e à memória de um personagem histórico e sua obra, em diálogo com o momento vivido pelos alunos. A poesia representa a cultura local e os alunos tornaram-se não somente representantes do espaço escolar inserido na cidade, estabelecendo relação dialógica sociocultural e produzindo novos enunciados. Segundo Bakhtin, “a expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro” (Bakhtin, 2003, p. 178). Em alinhamento com as ideias do autor, o GNL defende a interconexão de diferentes espaços escolares e o espaço público para a integração de diversas comunidades e discursos, como esse observado na pesquisa de campo, o que resulta em “comunidades de aprendizes diversificadas e que respeitem a autonomia dos estilos de vida” (Cazden *et al.* 2021). Dessa forma, o *redesign* ocorre com o processo de ressignificação dos textos e contextos apresentados aos alunos, que foram transformados, adequando-se à realidade local

(Brasileiro, Lima e Bovo, 2025). Na sequência da atividade em análise, uma das alunas participantes escreveu a letra de um *rap*, baseando-se no repertório do *rapper* brasileiro Emicida, em livros disponibilizados pela professora sobre Alphonsus de Guimaraens, além de utilizar suas próprias referências literárias, como o livro “O evangelho segundo Jesus Cristo”. A aluna já estava inserida no contexto cultural da cidade de Mariana, como em ensaios de corais promovidos por alguns projetos sociais da região, além de ser participante das batalhas de rimas que, frequentemente, ocorrem na cidade. Enquanto isso, o aluno estigmatizado pelos professores por não aderir às atividades propostas em sala, se interessava pela iniciativa da professora e participava dos ensaios do *rap*.

Ao observar o desenvolvimento dessa atividade, verificamos alguns movimentos pedagógicos propostos pelo GNL (1996). A professora de LP, ao adotar uma nova perspectiva sobre as atividades, tanto escritas quanto verbais, disponibilizou um espaço para a reestruturação da maneira como aqueles alunos enxergavam os textos contidos nos livros de Guimaraens em relação aos seus próprios contextos. O *design* de sentido estabelece uma possibilidade de remodelação e diversidade de propostas para as atividades, na prática cotidiana da sala de aula. Fairclough (2001) defende, assim como Bakhtin, que a língua e a linguagem sempre terão sua finalidade extratexto ou intertexto e que a linguagem exerce papel fundamental na construção de uma estrutura social. “Qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social” (Fairclough, 2001, p. 13). Observa-se que essa teoria se aplica ao *rap* composto pelos alunos.

Como já dizia Alphonsus
O sistema não me afeta
Como já dizia Alphonsus
Eu já nasci poeta
A estrutura do sistema
Não vai me deixar calado
Hoje eu vou cantar
O que jamais fosse cantado
Eu nasci pra tá no topo

O titular e não o vice
Viver as sensações
E dizer o que ninguém disse
Não é maluquice,
Muito menos esquisitice

Ainda acredito que o homem bom existe
Ele não é aquele que usa terno e gravata
De chinelo e bermuda, os PM enquadra
Me sinto um pássaro sem rumo e sem ninho
Por mais que eu me sinta
Nunca estou sozinho
Vivo a vida
Sem lei e sem regra
O sol que apodrece o esgoto
É o mesmo que me alegra
Confiança não se dá

Esses são os sentidos
Os santos antes de amar a Deus, foram traídos
Por mais que seja uma coisa do passado
Salmos 18:06 é o meu amparo

Nele o Senhor me viu desesperado
E através do meu sofrimento
Ele ficou irado
Como são cheirosas, as primeiras rosas
Mais ainda vejo elas,
Como se fossem cobras
Por conta do orgulho elas ficam espinhosas
Pelo ódio e a ganância
Elas ficam venenosas
Num buquê de doze rosas
Uma era espinhosa
E de tão gananciosa

Espetou seu criador
Despedaçou a rosa mais bela
Mais bonita e mais singela
E que por 30 moedas se tornou um traidor
O sistema não me afeta
Como já dizia Alphonsus
Eu já nasci poeta
A estrutura do sistema
Não vai me deixar calado
Hoje eu vou cantar
O que jamais fosse cantado.

Fairclough (2001) compreende as atividades que envolvem a prática da semiótica como uma aplicação criativa que combina convenções, um conjunto de ordens do discurso, que unem as atividades de uso da língua com o espaço social, cultural de uma localidade, nesse caso, a escola e o espaço urbano. Os gêneros incluídos nessas ordens são constituídos por relações sociais e pela visão de mundo pessoal do sujeito, e os discursos são produzidos pelos membros de uma sociedade e interagem entre si de forma dinâmica. Dessa forma, podemos considerar os textos poéticos escritos por Alphonsus de Guimaraens e os recursos discursivos utilizados pelos alunos ao construírem as estrofes do *rap*. As referências textuais sonoras e escritas utilizadas pelos alunos, de acordo com suas realidades particulares, introduzem, no texto escrito e cantado, inúmeros elementos da realidade local, como as tensas interações de determinada classe social com a polícia, a religiosidade como ferramenta para superar desafios cotidianos e uma visão esperançosa para um futuro almejado por eles e corroborado pelas citações de letras do *rapper* Emicida. Fairclough (2001)², citado por Cazden *et al.* (2021), chama a atenção para o fato de que um momento de *designing* flui como as histórias particulares dos membros envolvidos, ao que eles chamaram de contexto intertextual.

Além disso, ao citar Halliday (1978), o GNL (1996) defende que um princípio básico da organização da gramática utilizada pelas pessoas está dentro dos *designs disponíveis*, que incluem o conhecimento, os textos e as relações sociais. Os discursos, dessa forma, poderiam ser referidos como conhecimentos de mundo unidos à visão específica de um indivíduo. Encontramos nesses textos uma nova forma dos *designs disponíveis*, que aparecem através de elementos como o estilo,

² FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longmans, 1989 [2001].

gênero, discurso e textos já conhecidos produzidos por diferentes autores. Quando esses textos são apossados pelos alunos e eles conseguem criar um texto ao mobilizar esses elementos de acordo com suas próprias percepções do contexto, o discurso ultrapassa a ordem do espaço escolar e é externalizado, não somente para os outros alunos, mas para fora dos “muros da escola”. O texto assume novas vestes ao encontrar-se com outra localidade, outro público, outros discursos e enunciados, fornecendo uma interconexão com esferas comunicacionais diversas, como o espaço urbano. “O *designing* reproduzirá mais ou menos normativamente, ou transformará, mais ou menos radicalmente, os conhecimentos dados, as relações sociais e identidades, dependendo das condições sociais sob as quais o *Design* ocorre”. (Cazden *et al.* 2021, p. 38, grifo nosso). O *designing* transforma as informações e o entendimento do objeto a ser estudado e descoberto, mudando a visão da realidade por parte dos indivíduos participantes do processo.

Os pesquisadores dizem ainda que os indivíduos não transformam somente o texto, mas, sim, o próprio contexto, como é o caso do aluno que se encontrava em situação de vulnerabilidade social e que conseguiu encontrar novos significados nas expressões verbais e escritas da língua, ao observar, no próprio texto, elementos presentes em seu cotidiano e, ao mesmo tempo, aplicar sentido ao texto de acordo com sua perspectiva da realidade, num movimento metalinguístico. Referente a isso, Cazden *et all* afirmam que “configurações de indivíduos, relações sociais e conhecimentos são trabalhados e transformados (*designing*) no processo de *designing*” (2021, p. 38). Uma vez que o *designing* é efetuado, novos sentidos surgem não provenientes de um processo criativo ou de uma mera reescrita textual, mas de uma representação de todo um contexto sociocultural e das subjetividades dos indivíduos envolvidos nessas atividades, o que chamamos de *redesign*. Esse processo gera um novo produto, um novo texto e um novo reflexo dos indivíduos perante a sociedade e a linguagem utilizada. Dessa forma, concordando com os autores, os produtores de sentido se recriam, renegociando e reconstruindo também suas identidades, por meio da intervenção ativa desses sujeitos no mundo. Em uma tentativa de analisar os movimentos pedagógicos da atividade 1 e 2, “Cantando Alphonsus” e a composição do *rap*, ficaria dessa forma:

Quadro 1 – Análise da atividade 1

Movimentos pedagógicos		Design de sentidos
Prática situada	Contextualização do ensino de LP, através de elementos culturais encontrados no contexto social dos alunos	A atividade foi proposta em grupo, com o uso de instrumentos musicais da fanfarra da escola e envolvimento de alunos que faziam parte do contexto artístico e cultural de Mariana.
Instrução aberta	A professora forneceu materiais em LP, para os alunos fazerem diversas análises críticas por meio da interpretação textual.	Livros do poeta Alphonsus de Guimaraens, cujos textos perpassavam elementos da cultura local, também vivenciada pelos alunos da escola.
Enquadramento crítico	A professora permitiu aos alunos interpretarem os textos de acordo com seus próprios contextos, ressignificando-os.	Os alunos escolhem declamar a poesia “A Passiflora” cujo tema representa a cultura local, além de introduzirem elementos sonoros que fazem parte do cotidiano da escola.
Prática transformada	Aplicação crítica dos conhecimentos construídos, atribuindo uma nova percepção sociocultural dos textos apresentados, em novos contexto e gênero.	Os alunos apresentam a poesia de Guimaraens, num contexto urbano, redesenhando a forma como a poesia foi originalmente composta, aderindo diferentes sons e entonações ao texto, contribuindo com a disseminação e atualização de aspectos culturais da cidade para a comunidade local.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quadro 2 – Análise da atividade 2

Movimentos pedagógicos		Design de sentidos
Prática situada	Contextualização do ensino de LP, por meio de elementos culturais selecionados no contexto social dos alunos.	A proposta foi realizada em dupla, com a inserção de elementos textuais acionados pelos próprios alunos participantes da atividade, como músicas, livros e referências do próprio contexto social dos alunos.
Instrução aberta	A professora fornece materiais em LP, para que os alunos façam diversas análises críticas por meio da interpretação textual.	Livros do poeta Alphonsus de Guimaraens, cujos textos perpassavam elementos da cultura local, também vivenciada pelos alunos da escola.
Enquadramento crítico	A professora permite que os alunos interpretem os textos de acordo com seus próprios contextos, atribuindo-lhes novos significados.	Os alunos escolhem produzir uma música no estilo <i>rap</i> , com base nos textos de Guimaraens, inserções de músicas do Emicida e textos do Evangelho Segundo Jesus Cristo, inserindo vocabulário e interpretações que revelam a realidade local.
Prática transformada	Aplicação crítica dos conhecimentos construídos, atribuindo uma nova percepção sociocultural dos textos apresentados, em novos contexto e gênero.	Os alunos apresentam o texto deles, em espaço público, reinventando as poesias de Alphonsus, com contornos socioculturais únicos encontrados no contexto do qual fazem parte.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quando retomamos os dados registrados no diário de bordo e analisamos o

percurso e os resultados da prática, com certo distanciamento, evidencia-se que o engajamento dos alunos está também associado ao fato de que eles realizam uma tarefa que faz sentido para eles, cujos processos e resultados consideram a diversidade semiótica e cultural na seleção de gêneros do discurso e dos textos, mobilizando ações de receber e também produzir novos textos, com uma perspectiva local daqueles estudantes (Brasileiro, Lima e Bovo, 2025). Trata-se de um sofisticado processo de ensinar e aprender Língua Portuguesa, socioculturalmente comprometido e perpassado por multimodalidades e multiletramentos, mesmo sem o apoio de tecnologias de ponta.

5. CONCLUSÃO

A necessidade de uma pedagogia que engloba os multiletramentos e a diversidade de linguagens nas escolas passou a ser debatida pelos estudiosos da educação há quase trinta anos. A série de debates feita pelo GNL, na cidade de Connecticut, afirmava a importância de as instituições de ensino exercerem um posicionamento, no que tange à abordagem dos novos letramentos emergentes na sociedade, devido à crescente expansão de aspectos culturais e linguísticos nos ambientes escolares. Rojo e Moura já advertiam, em 2012, que esses procedimentos passariam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades de letramentos vinculados ao uso de recursos digitais, visuais, sonoros, informacionais etc.

O aumento do acesso a variadas informações, num espaço curto de tempo e de maneira instantânea, modifica a prática docente no ensino de línguas, principalmente, pela necessidade de a aprendizagem ocorrer por meio da produção e recepção de textos majoritariamente multimodais. Rojo e Moura (2012) destacam que a dificuldade enfrentada pelas escolas brasileiras não é a de lidar com a diversidade cultural e de linguagens dentro de sala de aula, mas, sim, a de como aplicá-la à prática do ensino. Segundo elas, existem dois fatores cruciais que impedem os docentes de praticarem uma pedagogia dos multiletramentos e fornecerem seus próprios materiais, como instrumentos didáticos com vistas às práticas de ensino: as problemáticas envolvidas na formação, no salário, na avaliação de professores; as questões a serem modificadas nos currículos, na gestão do tempo, do espaço, da divisão disciplinar escolar; e as expectativas de aprendizagem ou descritores de

desempenho, por séries, nos materiais e equipamentos disponíveis em sala de aula. Tais ideias dialogam com os focos defendidos por Brasileiro, Lima e Bovo (2025) quando defendem a didática contextualizada, com a formação continuada e a valorização do professor. Em contexto local, isso é de extrema relevância, pois permite ao professor ser gestor dos seus próprios materiais pedagógicos, a fim de que a realidade dos estudantes seja contemplada, proporcionando um aprendizado que seja significativo e transformador para o contexto educacional e social do qual a escola faz parte.

Embora a escola campo desta pesquisa não disponha de sofisticados recursos tecnológicos, os multiletramentos ocorrem quando a professora trabalha com diversidade de textos, espaços, elementos culturais e recursos de linguagem (sonoros, escritos, orais, gestuais...), alinhada a uma perspectiva sociocultural da língua e de ensino de língua como prática social.

Esta pesquisa prossegue, buscando construir e aplicar propostas ressignificadas, a partir do diálogo entre professores da Universidade e da Escola, em um esforço de criar novos materiais didáticos que abarquem o contexto local e sociocultural da escola em questão e das outras envolvidas no estudo como um todo. De certo modo, gera satisfação a nós, pesquisadoras e participantes do projeto, saber que as discussões ocorridas no início da década de 1990, quando o mundo digital ainda era incipiente, em se comparando com a realidade atual, continuam iluminando reflexões e colaborando para a ressignificação de práticas locais, em torno do ensino de línguas, letramento e multiletramentos, como forma de contribuir para os complexos problemas educacionais vividos hoje no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASILEIRO, A. M. M. LIMA, F. S; BOVO, Ana Paula. Por uma prática pedagógica sensível à realidade local: ressignificando o manifesto dos multiletramentos. In: FERREIRA, Helena Maria; ANECLETO, Úrsula Cunha; DIAS, Jaciluz. **(Multi)letramentos e formação docente**. São Paulo: Parábola, 2025. p. 191-209.

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.

ANTUNES, I. Refletindo sobre a prática da aula de português. In: ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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.

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

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longmans, 1989 [2001].

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, 2008.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTIZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 1996. p. 60-92.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M.; GOMES, A. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica**. 29 fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

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

Sobre as autoras

Ada Magaly Matias Brasileiro

linguista e pedagoga; especialista, mestra e doutora em Letras: e Linguística e Língua Portuguesa; pós-doutora em Linguística (Universidade de Lorraine - França). Professora da UFOP-MG, onde atua na Graduação e na Pós-Graduação em Letras. Estuda métodos científicos, letramento acadêmico-científico, ensino de Língua Portuguesa, interação na sala de aula, métier e formação docente. Entre suas publicações, destacam-se os livros *A emoção na sala de aula* e *Como escrever textos acadêmicos e científicos*, *Professor só dá aula?*. É membro fundadora do Laboratório de Linguagens (LALIN-ICHS-UFOP), líder do Grupo de Estudos em Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP), diretora da Diretoria de Relações da Educação Básica da UFOP, atuante e ativista na docência e na formação docente.

Fernanda Araújo Pinheiro

Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica. Graduada em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Pós-graduada em Neurociência e Desenvolvimento pela Uniamérica. Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela UFOP. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP-CNPq/ICHS/UFOP).