

Artigo

Uma proposta de redesenho dos conceitos de *design*, *designing*, *redesign* e *available designs* inseridos nos estudos sobre multiletramentos

A Proposal for Redesigning the Concepts of Design, Designing, Redesign, and Available Designs Inserted in Studies on Multiliteracies

Michel Montandon*

*Universidade Federal de São João
del-Rei (UFSJ) | São João del-Rei
MG | BR
michelmontandon@gmail.com.br
<http://orcid.org/0000-0001-5286-1273>

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir sobre desambiguação e possibilidades de apresentação dos conceitos de *design*, *designing*, *available design* e *redesigned* inseridos na pedagogia dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021). A metodologia elege vasta revisão bibliográfica dos conceitos-chaves e dos modos como eles foram apresentados e traduzidos ao longo do tempo no contexto dos estudos sobre multiletramentos no Brasil. Por fim, a partir das reflexões trazidas e como sugestão para futuras apropriações, é apresentada uma proposta de interseção entre os conceitos de *design*, *designing*, *available design* e *redesigned* com o conceito de dispositivos.

Palavras-chave: multiletramentos; design; dispositivos; criação de sentidos.

Abstract: This article aims to discuss the disambiguation and presentation possibilities of the concepts of design, designing, available design and redesigned, which are part of the pedagogy of multiliteracies (Cazden *et al.*, 2021). The methodology chooses a vast bibliographical review of the key concepts and the ways in which they have been presented and translated over time in the context of studies on multiliteracies in Brazil. Finally,

based on these reflections and as a suggestion for future appropriation, a proposal is put forward for the intersection between the concepts of design, designing, available design and redesigned, with the concept of dispositifs.

Keywords: multiliteracies; design; dispositifs; meaning making.

1 O contexto desta proposta

Em 2020, o texto original do artigo “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (Cazden *et al.*, 2021) foi traduzido¹ por pesquisadores(as) do curso de pós-graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). No ano seguinte, a publicação completaria 25 anos, e tal empreitada deu origem a um livro lançado junto a um glossário, algo inédito em língua portuguesa. Os tradutores apontam que enfrentaram desafios durante o processo. Um resumo das adversidades pode ser observado no texto de apresentação da tradução:

[...] Os dois casos mais complexos deste documento em português foram justamente os das palavras *literacy* e *design* e suas derivações. [...] *design* nos pareceu termo ainda mais complexo, e vejamos então: trata-se de uma palavra admitida ao português com sentidos próximos aos de projeto e desenho, no entanto o manifesto a emprega com o intuito declarado de propor uma metalinguagem especializada. Escolhem então a palavra *design* num sentido que em português ainda não encontra uma tradução exata. Por se tratar de termo especializado, optamos pela manutenção de *design* com este sentido que o NLG [New London Group] quer erigir e propor, incluindo palavras da mesma família e igualmente difíceis de traduzir como *designing* e *designed*, expressões que tornam o construto do grupo bastante complexo, em alguns pontos, em especial depois de traduzido (Ribeiro *apud* Cazden *et al.*, 2021, p. 8).

¹ O trabalho de tradução e revisão foi realizado de forma colaborativa por 16 discentes do curso de pós-graduação em Estudos de Linguagens do Cefet-MG. O glossário ficou a cargo de discentes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), coordenados pelo prof. Hércules Tolêdo Corrêa. A diagramação do livro foi realizada pela LED – editora laboratório do bacharelado em Letras (Tecnologias de Edição) também do Cefet-MG. O livro *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais* – com glossário e termos técnicos – foi lançado em outubro de 2021. Em junho de 2021, o periódico científico cearense *Linguagem em Foco* lançou também uma tradução do texto original dos multiletramentos, realizada por quatro pesquisadoras do grupo de pesquisa Hipermídia e Ensino (GpMulti), sediado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e liderado pelo Prof. Dr. Petrilson Pinheiro da Silva. A tradução do texto original realizada pelo GpMulti também optou pela não tradução dos termos relativos a *design*, *designing*, *redesign* e pela tradução parcial no caso de *available designs*, que aparece como “designs disponíveis” (Grupo Nova Londres, 2021).

Como o comentário de Ribeiro (*apud* Cazden *et al.*, 2021) indica, o vocábulo *design* e suas principais variações contidas no texto original ou não foram traduzidos – no caso de *designing*, *redesign* – ou foram parcialmente traduzidos – no caso de *available designs*, que aparece como “designs disponíveis”.

Intrigado pelo complexo trabalho de definição e entendimento dos conceitos relativos ao termo *design* e suas variações propostos pelos multiletramentos e levando em conta que o termo multiletramentos foi inserido na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017-2018), passando a influenciar diretamente os currículos, proponho, como objetivo deste artigo, o aprofundamento da discussão e desambiguação dos principais conceitos que guiam a questão do *design*, na pedagogia dos multiletramentos. Apresento, por fim, uma possibilidade de redesenho dos conceitos – *design*, *designing*, *redesign*, *available designs* –, que, acredito, seja adequado à realidade educacional brasileira.

2 O conceito de multiletramentos

O termo multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021) foi cunhado coletivamente por pesquisadoras(es), professoras(es), linguistas falantes de língua inglesa, provenientes de três países do Norte Global:² Estados Unidos, Inglaterra e Austrália. Conhecidos como New London Group, aqui Grupo Nova Londres, lançaram em 1996 um manifesto programático denominado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, aqui Pedagogia dos Multiletramentos. Desde então, a reverberação do conceito, propostas metodológicas e suas aplicações e pensamento crítico a respeito do Manifesto vêm mobilizando a produção acadêmica de muitos pensadores, com grande participação e adesão também de brasileiros, além de documentos orientadores da educação (Cope; Kalantzis, 2000; Buzato, 2009; Mills, 2010; Rojo, 2012; Pinheiro, 2016; BNCC, 2018, 2019; Coscarelli, 2019; Ribeiro, 2020; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Duboc; Souza, 2021).

O Manifesto dos Multiletramentos apresenta um estado da arte circunscrito ao tempo e espaço em que foi escrito, descortinando temas importantes sobre educação em sociedades que se deparavam ao mesmo tempo com as perspectivas de uma revolução tecnológica comunicacional e intensos processos de hibridização cultural proporcionados pela globalização nos países que forjaram o termo. A Pedagogia dos Multiletramentos apresenta duas questões primordiais que estão no cerne de sua gênese: a diversidade cultural e linguística que as sociedades contemporâneas vivenciariam diante do contexto em que se materializava e a necessidade de os processos educacionais absorverem e se adaptarem à pluralidade de linguagens cada vez mais presente nos textos multimidiáticos.

Os autores do Manifesto apontam que na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Austrália, durante os séculos XIX e XX, ocorreram imposições e padronizações da língua inglesa

² Norte Global é um conceito utilizado em estudos anticoloniais e decoloniais que diz respeito a países economicamente ricos, industrializados e, geralmente, de histórico imperialista. Tais nações se localizam, majoritariamente, na Europa e América do Norte, podendo também estar localizadas na Ásia e Oceania. O termo é frequentemente aplicado para ilustrar o antagonismo de forças com os países do chamado Sul Global, de regiões como América do Sul e Caribe, África e Ásia, que passaram por processos de colonização e capitalismo tardio (Ballestrin, 2020).

sobre as línguas nativas e as línguas dos povos que migravam, forçadamente ou não, para tais países (Cazden *et al.*, 2021). Porém, o texto é pouco profundo no que tange à origem da desigualdade social e econômica entre os povos que detinham o poder hegemônico àquela época e os povos colonizados, sejam ameríndios, afrodescendentes, árabes, aborígenes ou outros. O Manifesto almeja que a Pedagogia dos Multiletramentos garanta aos(às) discentes uma participação plena e igualitária na “vida pública, comunitária e econômica” (Cazden *et al.*, 2021, p. 14), mas pouco discorre sobre as responsabilidades que os países-sede, de histórico colonialista, tiveram na imposição – por meio de força bélica, inclusive – de sua língua, suas culturas, economia e modos de vida sobre territórios e costumes de outros povos.

A história do Brasil assemelha-se em alguns aspectos e distingue-se em outros. Desde o período colonial, a imposição da língua portuguesa sobre centenas de línguas indígenas nativas e línguas dos povos escravizados do continente africano é preponderante. Porém, diferentemente de Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, alguns fatores como desigualdades sociais extremas e instabilidade política e social não geraram grandes fluxos de migração de outros países na segunda metade do século XX. O que aconteceu de forma intensa nesse período foi a migração interna, com grandes populações de regiões com menos infraestrutura – geralmente moradores de áreas do campo e/ou ribeirinhas – dirigindo-se para os centros urbanos, gerando verdadeiras megalópoles. Nesse breve e intenso período histórico, a população brasileira deixou de ser majoritariamente rural – 74% em 1950 – para se tornar urbana – 81% no ano 2000 (IBGE, 2021). Esse fato gerou intensas transformações linguísticas, sociais, culturais e territoriais, incidindo diretamente em aspectos que tangem o projeto educacional brasileiro e gerando fossos sociais que separam a população em diferentes extratos. Enquanto parte da população brasileira tem acesso a uma diversidade linguística, tecnológica, cultural, econômica e mesmo territorial, outra, majoritária, orbita na periferia, recebendo produtos e processos ultraprocessados e homogeneizados. Impossibilitada de transpor fronteiras, muros, cancelas das comunidades de abundância, é obrigada a inventar e reinventar os modos de ser e estar no mundo, muitas vezes de forma precária.

Os autores da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021) vislumbraram a progressão de um fenômeno em que os modos de ensino e aprendizagem de línguas se reconfiguravam e a mediação e a apropriação de diferentes linguagens se potencializavam paralelamente à revolução tecnológica. Nesse sentido, sugerem que as metodologias de letramento tradicionais precisavam se transformar diante das mudanças. Com pés apoiados na tradição escolar e inspirados por Paulo Freire (1993, 1997), os autores (Cazden *et al.*, 2021) explanam que não têm a pretensão de substituir práticas de letramento já sedimentadas, mas sim “suplementá-las” (Ribeiro, 2020, p. 8) por meio de sugestões e modelos metodológicos de agenciamentos.

Entendendo os multiletramentos como um fenômeno sociolinguístico, multicultural e histórico, inserido de diferentes modos e por diferentes corpos na prática cotidiana, Duboc e Souza (2021) alertam que, em determinados contextos, o conceito de multiletramentos foi paulatinamente sendo permeado pelos letramentos digitais, se tornando, muitas vezes, sinônimo de práticas que envolvem tecnologias de comunicação e interação e letramentos. Esse fenômeno potencializou algumas utopias, ou mesmo uma fé muito grande no suposto poder das tecnologias da comunicação/informação para amenizar os problemas que chegavam junto à globalização, à liberalização econômica, às desigualdades socioculturais e ao aumento gradual dos fluxos migratórios entre países.

Os multiletramentos consideram *a priori* que todo e qualquer texto é multimodal, ou seja, “toda construção de sentido é multimodal” (Cazden *et al.*, 2021, p. 46), e destacam possibilidades de intercessões entre diferentes semioses, como, por exemplo, texto escrito e imagem; texto escrito e audiovisual; texto escrito e corporeidade; e texto escrito e território. Essa episteme, segundo os autores, contrastava com o modo e os materiais didáticos das práticas de letramento comuns dos anos 1990, e era preciso pensar em novos processos metodológicos para a assimilação e a produção de sentidos cada vez mais multimodais. Como processo metodológico para essas transformações, os autores elegem uma palavra-conceito que se tornaria chave na virada do milênio, o *design* (Cazden *et al.*, 2021, p. 46).

3 *Design*, etimologia, conceito e o diálogo com os multiletramentos

De acordo com Cardoso (2010), a etimologia da palavra *design* tem origem no latim *designare*, “verbo que abrange ambos os sentidos, o de designar e o de desenhar” (Cardoso, 2010, p. 22). O dicionário Houaiss (2022) confirma a origem da locução anglófona no latim e a define como “intenção, propósito, arranjo de elementos ou detalhes num dado padrão artístico”. O dicionário também aponta as inúmeras derivações por extensão de sentido, que a tradução do termo, inserida no contexto das artes visuais, pode ter no português brasileiro, como por exemplo: desenho industrial, desenho de produto, programação visual, desenho, concepção de um produto ou mesmo o produto concebido (Houaiss, 2022).

O filósofo checo-brasileiro Vilém Flusser, notório por seus ensaios sobre tecnologias de interação e comunicação, tece uma análise mais detalhada sobre a etimologia do termo *design*, apontando a ambivalência do vocábulo:

Em inglês a palavra design funciona como substantivo e verbo (circunstância que caracteriza muito bem o espírito da língua inglesa). Como substantivo significa entre outras coisas: “propósito”, “plano”, “intenção”, “meta”, “esquema maligno”, “conspiração”, “forma”, “estrutura básica”, e todos esses significados estão relacionados a “astúcia” e a “fraude”. Na situação de verbo – to design – significa, entre outras coisas “tramar algo”, “simular”, “projetar”, “esquematizar”, “configurar”, “proceder de modo estratégico”. A palavra é de origem latina e contém em si o termo signum, que significa o mesmo que a palavra alemã Zeichen (“signo”, “desenho”). [...] design significa aproximadamente aquele lugar em que arte e técnica (e, conseqüentemente, pensamentos, valorativo científico) caminham juntas, com pesos equivalentes, tornando possível uma nova forma de cultura (Flusser, 2007, p. 181-182).

Além das camadas sócio-históricas compreendidas na análise de Flusser, é possível perceber que o uso do conceito tem um forte caráter interdisciplinar. Moraes (Moraes *apud* Niemeyer, 2007, p. 12) apresenta pelo menos três campos distintos de entendimento que o vocábulo *design* engendra, ora como verbo, ora como substantivo. O primeiro campo é o conceitual, em que “o design é visto como atividade artística, em que é valorizado no profissional o seu compromisso como artífice, com a fruição do uso” (Moraes *apud* Niemeyer, 2007, p. 12). O segundo campo diz respeito ao conceito de *projetamento*, segundo o qual “entende-se o design como um invento, um planejamento em que o designer tem

compromisso prioritário com a produtividade do processo de fabricação e com a atualização tecnológica” (Moraes *apud* Niemeyer, 2007, p. 12). O terceiro abarca os conceitos de articulação e produção, “onde o designer tem a função de integrar os aportes de diferentes especialistas, desde a especificação da matéria prima, passando pela produção à utilização e ao destino final do produto” (Moraes *apud* Niemeyer, 2007, p. 12).

Para os Multiletramentos toda essa ambiguidade presente no vocábulo é absorvida como domínio “suficientemente rico para fundar um currículo linguístico e uma pedagogia” (Cazden *et al.*, 2021, p. 35). Os autores do Manifesto assumem as qualidades estruturais do termo, ou seja, características físicas e morfológicas, assim como as faculdades gerativas e enunciativas, colocando no mesmo bojo de definição do termo *design* “sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos” (Cazden *et al.*, 2021, p. 35).

O livro *Multiletramentos na escola* (Rojo; Moura, 2012) é uma publicação impressa seminal de abordagem do tema em português, que utiliza linguagem acessível e ilustrada. No primeiro artigo do livro, Rojo apresenta conceitos do texto original, realçando os aspectos da diversidade cultural e linguística e tecendo um paralelo com as transformações em curso da revolução tecnológica comunicacional. A autora também ambienta as possibilidades dos multiletramentos no contexto da educação brasileira. O conceito de *design* e suas variações apresentadas pelo Grupo Nova Londres não são aprofundados no texto; apenas nas duas páginas finais aparecem algumas pinceladas sobre o tema. A tradução direta do termo *design* só é realizada no subtítulo, que, no artigo original, é “Designing Social Futures”, e no texto de Rojo recebe o subtítulo de “desenhando futuros sociais” (Rojo, 2012, p. 12). Tanto o substantivo – desenho – quanto a flexão do verbo – desenhar – não aparecem no restante do artigo. No decorrer do texto, o verbo *design* também se apresenta, na maioria das ocorrências, correlacionado ao conceito de produção ou articulado ao verbo produzir. Em alguns momentos explicitamente: “seja na produção ou design” (Rojo, 2012, p. 16); “a produção de uma prática transformada, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign)” (Rojo, 2012, p. 30); ou de modo implícito: “o usuário (ou o leitor/produtor de textos humanos)” (Rojo, 2012, p. 23); “o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa” (Rojo, 2012, p. 24). Já o substantivo *design* aparece geralmente acompanhado de outro substantivo que complementa o sentido requerido, como, por exemplo, junto às palavras “gênero” ou “enunciados”: “Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados” (Rojo, 2012, p. 30, grifos da autora).

Pinheiro (2016) faz uma releitura crítica de alguns aspectos dos multiletramentos, passadas duas décadas após o lançamento do texto original. Questões que abordam o conceito de *design* são tratadas com profundidade e zelo pelo autor:

O termo *design*, na concepção com a qual se lida neste texto, engloba tanto um sentido mais restrito, isto é, uma instanciamento de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como também um sentido mais amplo, o de um processo de retrabalho que leva à sua própria ressignificação, transformação. Dada a ambivalência do termo e a possibilidade de a tradução para o português não contemplar ou mesmo distorcer tal ambivalência, a opção foi deixar o termo em inglês (Pinheiro, 2016, p. 526).

O conceito de *design*, abordado pelo autor, coincide em alguns aspectos com o de Rojo (2012), no sentido de “construção”, “produção”, “veiculação” de múltiplos significados imbricados por diversas semioses (Pinheiro, 2016, p. 525). O pesquisador alerta que, para os multiletramentos, o conceito de *design* é amplificado para além da dimensão profissional (produto/objeto), englobando também a dimensão social, como por exemplo, o acesso a equipamentos públicos e cidadania (processos/projetos/dispositivos).

Uma perspectiva apresentada também por Pinheiro (2016) é a de que o contexto de apropriação do vocábulo *design* e suas variações coincide com o momento de “reestruturação do capitalismo” mundial, fazendo com que determinadas lógicas educacionais embarquem no pensamento neoliberal, se aproximando de conceitos como “competitividade, produtividade e utilitarismo” (Pinheiro, 2016, p. 528). Para o autor, os multiletramentos devem se esquivar da batuta neoliberal, se apropriando das características processuais contidas no conceito de *design*. À vista disso, o autor, versando sobre as práticas de letramento sob a égide dos multiletramentos, tece um paralelo direto entre o sentido da prática (viva e contingencial) e o sentido dos textos (multisemióticos):

Essa visão, que parte da prática para o texto, por sua vez, possibilita um enquadramento crítico que busca fazer uma análise e interpretação de questões sociais, culturais, políticas e ideológicas, tendo como referência não apenas os *designs* moldados a priori pelos textos, mas também o que se denomina aqui *designs* contingenciais, nos quais operam movimentos, indeterminações e dissonâncias. Basta pensar, por exemplo, na Wikipédia, a enciclopédia *online* mais acessada do mundo, construída com base na contribuição de verbetes por parte dos próprios usuários. A noção de conhecimento que subjaz à concepção da Wikipédia obriga não apenas a consumi-la, mas, sobretudo, a analisá-la de forma crítica, diferentemente do que fazemos com os textos impressos. Isso, contudo, só é possível, se se considerar a Wikipédia um *design* contingencial (Pinheiro, 2016, p. 529, grifos do autor).

Além das características materiais, plásticas, arquitetônicas e das características semióticas recursivas – produção e/ou transformação de linguagens –, os multiletramentos agregam uma terceira dimensão enunciativa ao conceito de *design*: a ordem do discurso.

Uma ordem do discurso é o conjunto estruturado de convenções associadas à atividade semiótica (incluindo o uso da língua) num determinado espaço social – uma sociedade específica ou uma instituição específica, como uma escola ou um local de trabalho, ou espaços menos estruturados da vida comum, agrupados na noção de diferentes modos de vida. Uma ordem do discurso é um conjunto de discursos socialmente produzidos, interligados e interagindo de forma dinâmica. Trata-se de uma configuração específica dos elementos do Design. Uma ordem do discurso pode ser vista como uma configuração particular de tais elementos. Pode incluir uma mistura de diferentes sistemas semióticos – por exemplo, sistemas semióticos visuais e auditivos em combinação com a língua constituem a ordem do discurso da televisão. [...] A ordem do discurso tem como objetivo apreender a maneira como diferentes discursos se relacionam (conversam) entre si. Deste modo, o discurso das gangues afro-americanas de Los Angeles está historicamente relacionado com o discurso da polícia da cidade. Os discursos de ambos e outros discursos semelhantes moldam-se e são moldados uns pelos outros. Para dar outro exemplo, considerem-se as relações históricas e institucionais entre o discurso

da biologia e o discurso do fundamentalismo religioso. As escolas são espaços especialmente importantes em que um conjunto de discursos se relacionam entre si – discursos disciplinares, discursos de ser professor (cultura do professor), discurso de ser estudante (de diferentes tipos), discursos comunitários, étnicos, de classe e discursos da esfera pública envolvendo negócios e governo, por exemplo. Cada discurso envolve produção, reprodução e transformação de diferentes tipos de pessoas (Cazden *et al.*, 2021, p. 36).

Portanto, de acordo com a Pedagogia dos Multiletramentos, o conceito de *design* compreende também as relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos sociais, por meio da língua e das linguagens, como em um dos exemplos supracitados, que aponta a correlação, imbricada e complexa, de forças aparentemente antagônicas e assimétricas, como a atividade sícária e a polícia de Los Angeles. Nesse sentido, a contextualização cultural, geográfica e social da produção de discursos também está incutida no conceito de *design*.

3.1 *Design* e criação de sentidos

O contexto sócio-histórico do momento de sistematização dos multiletramentos representa um ponto de mutação no que tange às tecnologias digitais de planejamento, concepção e criação em/de *design*. Se a computação é utilizada militarmente e cientificamente desde meados da década de 1940, é nas últimas duas décadas do século XX que muitas das aptidões manuais e intelectuais que giram em torno do conceito de criatividade são transportadas para o universo digital.

Desde então, a cada ano são lançados³ incontáveis dispositivos sociotécnicos que têm relação com o conceito de *design*. Esse salto tecnológico significa que muitas das funções e aptidões criativas que histórica e socialmente pertenciam a profissionais do ofício – como o desenho industrial, revelação de fotografias, diagramação de materiais gráficos, montagem de filmes, entre outros – a partir de então puderam ser acessadas, manipuladas e, até mesmo, reprojctadas por amadores, entusiastas e leigos. A escola tradicional e seus atores – calçados em tradições já sedimentadas como livro didático, lousa e giz, sala de aula, laboratório de ciências, biblioteca – entraram em rota de colisão com esse redemoinho semiótico.

Pinheiro (2016) aponta que os multiletramentos, inseridos nesse contexto, reapropriam também o conceito de *design*, que já se encontrava sedimentado na dimensão profissional do mundo do trabalho, e o direcionam para outras duas dimensões, a pessoal e a cívica, inserindo assim o *design* como parte estrutural da Pedagogia dos Multiletramentos.

A Pedagogia dos Multiletramentos apresenta três etapas processuais envolvendo o conceito de *design* que seriam fundamentais e complementares para os processos de suplementação das práticas de letramento tradicionais: “*available design*” (designs disponíveis), “*designing*” e “*redesign*” (Cazden *et al.*, 2021, p. 46). Na perspectiva dos multiletramentos, esses

³ Durante o desenvolvimento deste artigo, ocorreu a popularização de sistemas de inteligência artificial aplicados a diferentes áreas do conhecimento, capazes de sintetizar linguagens e conhecimentos – imagens, sons, assim como outros sistemas algorítmicos. Os efeitos dessa massificação nos processos de ensinar e aprender em todo o mundo ainda estão sendo avaliados.

três conceitos atuam de modo concatenado na construção de significados em práticas de ensinar e aprender. Uma definição concisa para os conceitos é:

Designs (Disponíveis) – Recursos para construção de significado: artefatos encontrados de comunicação, ferramentas para representação e materiais expressivos que podem ser retrabalhados para novas mensagens.

Designing – Trabalho de construção de significado: reconstruindo recursos disponíveis para significar, com a intenção de atender à representação e à comunicação.

Redesigned – Designs disponíveis novos: traços de significado que transformam o designer e o mundo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 173, grifos dos autores).

Os processos em *design* propostos pelos multiletramentos são responsáveis pelo agenciamento de distintas semioses na construção de significados diversos, entendendo que a construção de significados diz respeito ao “processo de representação (fazer sentido) e de comunicação (fazer com que uma mensagem possa ser interpretada por outra pessoa)” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 165).

3.2 Uma proposta de interseção entre os conceitos de *Design* e Dispositivos

Faz-se necessário, aqui, resgatar e analisar alguns textos do linguista Fairclough (1995, 2001), que também é um dos autores do Manifesto dos Multiletramentos, e aprofundar a reflexão a respeito de referências teóricas que serviram como pilar para o desenvolvimento do conceito de *design*. Fazer uma leitura de Fairclough é fundamental para justificar o processo de redesenho que este artigo propõe, criando áreas de interseção entre os conceitos de *design*, *designing*, *redesign* e *available designs* propostos pelos multiletramentos, e o conceito de dispositivos, discutidos por Deleuze (1990), Agamben (2005), Hansen (2013), Foucault (2012), entre outros.

Os textos são *Discourse, Change and Hegemony* (1995) e *Discurso e mudança social nas sociedades contemporâneas* (2001). Nas obras supracitadas, Fairclough apresenta tendências de mudanças discursivas – culturais e sociais – percebidas, nas últimas décadas do século XX, em sociedades urbanas de países ocidentais. O linguista alerta para algumas evidências emergentes de transformações lexicais e de mudanças discursivas de caráter micro (locais) e macro (transnacionais), principalmente influenciadas pelo liberalismo econômico e pela globalização.

Três tendências são apresentadas para dar corpo teórico a tais transformações observadas, que são os conceitos da *democratização*, da *comodificação* e da *tecnologização* dos discursos.

A tendência da *democratização* do discurso (Fairclough, 2001, p. 248) diz respeito às tentativas políticas, por parte de Estados inseridos no conceito de democracias modernas, de diminuir as diferenças entre prestígio e uso social de diferentes línguas e/ou dialetos em determinado Estado-nação. O autor alerta, observando a incorporação de algumas expressões dialetais oriundas de povos de origem asiática, na televisão e em materiais didáticos da Grã-Bretanha, que essas tentativas nem sempre são bem-sucedidas e estão

sujeitas a injustiças, muitas vezes explicitando ainda mais as desigualdades ou gerando movimentos de resistência por parte de alguns grupos sociais.

A segunda tendência elencada por Fairclough (2001, p. 255) é a *comodificação* dos discursos, que diz respeito a processos em que instituições culturais, artísticas e educacionais passam a se apropriar de características dos modelos industriais, pautados pela produção, distribuição e comercialização de mercadorias, assimilando assim características discursivas típicas do mercado. O autor cita como exemplo o vocabulário dos discursos educacionais que se transmutou ao longo dos tempos, absorvendo novas lexicalizações, como quando substituiu o termo aprendiz por cliente e/ou consumidor.

Por fim, Fairclough apresenta a terceira tendência – mais importante para a reflexão proposta neste artigo –, que diz respeito ao processo de *tecnologização* dos discursos (Fairclough, 1995, 2001). Evocando autores como Habermas e Foucault, o autor caracteriza a *tecnologização* dos discursos como um poder que emerge como ordem do discurso, inserido no contexto da modernidade, em manifestações como a publicidade e a propaganda, por exemplo. A *tecnologização* dos discursos diz respeito a “técnicas transcontextuais que são consideradas como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos” (Fairclough, 2001, p. 264). Nessa perspectiva, Fairclough observa e analisa fenômenos como os discursos motivacionais, de autoajuda e de influenciadores de toda sorte – que ele denomina tecnólogos do discurso – que se apropriam de pesquisas científicas, em áreas como ciências humanas e estudos de linguagens, ou seja, tecnologias sociolinguísticas, para comodificar suas práticas discursivas, colonizando até mesmo as conversações cotidianas e triviais. Nas palavras dele:

As tecnologias discursivas estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre linguagem, discurso e poder. Elas são planejadas e aperfeiçoadas com base nos efeitos antecipados mesmo nos mais apurados detalhes de escolhas linguísticas no vocabulário, na gramática, na entonação, na organização do diálogo, entre outros, como também a expressão facial, o gesto, a postura e os movimentos corporais. Elas produzem mudança discursiva mediante um planejamento consciente. Isso implica acesso de parte dos tecnólogos ao conhecimento sobre a linguagem, o discurso e a semiose e ainda ao conhecimento psicológico e sociológico. É previsível que cada vez mais haja expectativa de que os analistas de discurso e os linguistas funcionem como tecnólogos do discurso ou tornem os resultados de suas pesquisas disponíveis a eles (Fairclough, 2001, p. 264).

É a partir dessa contextualização, apresentando a tendência da *tecnologização* dos discursos, que Fairclough descortina os conceitos de *design* e *redesign*, que, segundo ele, são estratégias de planejamento técnico-políticas, incorporados por instituições que elevam ao nível macro as possibilidades de estruturar e reestruturar práticas discursivas, baseados em evidências empíricas e científicas, a fim de perpetuarem o poder hegemônico. Fairclough explica:

A tecnologização do discurso envolve a combinação de (i) pesquisas sobre as práticas discursivas de instituições e organizações sociais, (ii) *redesign* dessas práticas de acordo com estratégias e objetivos específicos, geralmente de administradores ou burocratas, e (iii) treinamento de pessoal institucional em práticas de *redesigned*. A tecnologização está sendo usada em uma gama cada

vez maior de tipos de instituições, principalmente no setor de serviços e nas profissões liberais, e de forma cada vez mais sistemática (Fairclough, 1995, p. 91, tradução própria).⁴

O excerto demonstra que Fairclough enxerga os processos de *design* e *redesign* como parte da reengenharia submetida a determinadas práticas discursivas, a partir de embasamento científico, com objetivos que visam aprimorar, infiltrar ou até mesmo mascarar processos discursivos por parte de empresas e instituições. Como exemplo, Fairclough cita o advento, no contexto da Grã-Bretanha, de profissionais de recursos humanos especialistas em motivação de equipes empresariais⁵ (Fairclough, 1995, p. 103, tradução própria), que, a partir de acesso privilegiado às pesquisas científicas, atuam diretamente em práticas discursivas dos trabalhadores para instaurar um regime de verdade que corrobore com a visão da instituição.

Um ponto a se levar em consideração na explanação de Fairclough (2001, p. 268) sobre as tendências discursivas é o fato de o autor considerá-las um tanto quanto “complexas”, “heterogêneas” e até mesmo “contraditórias”, insistindo que a produção de sentido deriva justamente da sua interação e imbricação em ambientes diversos. O autor salienta que o terreno das práticas discursivas se encontra em plena disputa entre os diferentes atores sociais nelas envolvidos. Nesse caso, se determinadas convenções discursivas podem ser redesenhadas pelo poder hegemônico, por meio do *redesign*, a apropriação, a aceitação, a rejeição, a transformação ou a acomodação serão sempre respostas possíveis nos jogos discursivos em disputa. Para Fairclough,

As tendências, então, estão presas aos processos de luta das práticas discursivas em que elas podem ser investidas variavelmente. Além da possibilidade [...] de apropriar-se delas e “mudá-las”, há também a possibilidade de resistir e rejeitá-las ou acomodar-se e marginalizá-las. Consideradas como técnicas em processos de tecnologização discursiva, as tendências derivam uma grande variedade de formas de discurso mistas ou híbridas em que são efetuadas conciliações entre elas e práticas discursivas mais tradicionais não-comodificadas ou não democratizadas (Fairclough, 2001, p. 271).

Antes de trazer luz à proposta de redesenho dos conceitos de *design*, *designing*, *redesign* e *available designs*, retomarei a genealogia e a definição do conceito de dispositivo, inserido no macrocampo da linguística, para, posteriormente, recorrer a outro texto de Fairclough, no qual o autor coloca em perspectiva sua visão teórica com a de Foucault (Fairclough, 2001), para, enfim, apresentar uma proposta de interseção entre os conceitos de *design* e dispositivos.

⁴ “Technologization of discourse involves the combination of (i) research into the discursive practices of social institutions and organizations, (ii) redesign of those practices in accordance with particular strategies and objectives, usually those of managers or bureaucrats, and (iii) training of institutional personnel in these redesigned practices. It is being used in a widening range of types of institution, notably within the service industries and the professions, and increasingly systematic ways”.

⁵ Tradução minha para: “staff development” e “staff appraisal”.

3.3 Dispositivo – Etimologia e conceito

Segundo o pesquisador italiano Giorgio Agamben (2005, p. 12), o termo dispositivo tem origem na palavra latina *dispositio* (*taxis* – em grego), traduzido para o português brasileiro também como disposição. O conceito de *dispositio* faz parte dos cânones formadores da retórica clássica ocidental, e, na construção do discurso, é elemento que apresenta função organizativa e estruturadora e visa criar arranjos possíveis na geração de distintos discursos (Hansen, 2013; Figueiredo; Ferreira, 2016). Hansen explica que

Taxis, dispositio ou disposição distribui-se genericamente como a *ordo prosa*, a ordem linear da prosa, ou *verso*, a ordem do retorno da medida idêntica do metro que reverte. Como o fundamental é o modo mimético com que o autor inventa o discurso segundo os preceitos do seu gênero, um historiador, por exemplo, pode narrar sua história usando o verso, do mesmo modo que um poeta pode recorrer à prosa, como ocorre nas epopeias em prosa seiscentistas. Há tantas disposições ou ordens do discurso quantos são os gêneros; por exemplo, a “ordem natural” do histórico, que narra ações e eventos do mais passado até o presente do historiador, e a “ordem artificial”, como a do gênero épico, que faz a epopeia começar no meio da ação, seguindo-se a rememoração do que ocorreu antes e a narração de ações posteriores (Hansen, 2013, p. 26).

Avançando na caracterização do conceito de dispositivo, uma dimensão sistêmica do termo é apresentada por Foucault (2012); o autor se apropria da palavra para forjar uma ferramenta analítica que sustenta a relação imbricada e multipolar entre as esferas de poder, saber e processos de subjetivação. Sob a perspectiva genealógica foucaultiana, a ideia de dispositivo vai além da função estruturadora e organizadora dos discursos, abarcando concomitantemente

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (Foucault, 2012, p. 364).

À heterogeneidade constituinte dos dispositivos – discursiva e não discursiva, estrutural e estruturante –, Foucault agrega também o elemento dinâmico emergencial, circunstância geradora de constante relação de interdependência e retroalimentação entre dispositivos e o caráter de urgência, que promove o que o autor chama de “processo perpétuo de preenchimento estratégico” por e para a geração de dispositivos (Foucault, 2012, p. 365). Exemplos da ação e retroação dos dispositivos são analisados por Sibilia (2012); a autora, dialogando com Foucault, faz uma leitura atualizada da obra *Vigiar e punir* (Foucault, 1977) e comenta como os diversos dispositivos disciplinadores escolares – a organização arquitetônica, o quadro de horários, o currículo, o sistema de notas e reprovações, as classes divididas por faixas etárias, os livros didáticos, entre outros – surgiram e foram se sedimentando ao longo de centenas de anos, principalmente a partir do século XVII, se apoiando em outras instituições que se estruturavam concomitantemente, como o exército, a igreja e a fábrica.

Por fim, Sibilia (2012) identifica elementos contemporâneos, principalmente capitaneados pelo mercado financeiro e a economia neoliberal, que preenchem estrategicamente os dispositivos educacionais atuais, evidenciando os aspectos heterogêneos e emergenciais descritos por Foucault. Sibilia cita, por exemplo, a popularização de gratificações e prêmios financeiros a estudantes, tanto por instituições de ensino particulares quanto públicas, como “possibilidade de dar sentido ao esforço de ensinar ou aprender nos moldes da educação formal” (Sibilia, 2012, p. 142).

Comentários sobre a teoria de Foucault são realizados também por Deleuze (1990) a pretexto de trazer à tona uma reflexão filosófica sobre a questão “o que é um dispositivo?”. Para Deleuze,

É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a *variações de direcção* – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a *derivações*. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vectores ou tensores. Por isso, as três grandes instâncias que Foucault vai sucessivamente distinguir, Saber, Poder e Subjectividade, não possuem contornos definidos de uma vez por todas; são antes cadeias de variáveis que se destacam uma das outras (Deleuze, 1990, p. 155).⁶

Deleuze evoca três dimensões cruciais para compreender o regime dos dispositivos sob a perspectiva foucaultiana. Primeiramente, a dimensão da visibilidade, da materialidade plástica – “regime de luz” (Deleuze, 1990, p. 155) – citando o exemplo da arquitetura, da plasticidade da pintura, das linhas que compõem e/ou decompõem os dispositivos. Em segundo lugar, a dimensão enunciativa, que emerge historicamente nas correntes científicas, tratados jurídicos, gêneros literários, entre outros modos discursivos. E, por fim, a dimensão do poder, linhas de força que operam em todas as direções e camadas, permeando as dimensões do “ver e o dizer” (Deleuze, 1990, p. 156) em um eterno e contínuo atrito de distintas forças. Deleuze, em sua leitura e análise da filosofia dos dispositivos, faz uma aposta sobre possíveis legados deixados por Foucault e cita uma recusa aos dogmas universais e universalizantes – “o universal nada explica, é ele que deve ser explicado” (Deleuze, 1990, p. 158) – e a urgência e necessidade de construir genealogias e cartografias dos processos de subjetivação:

O estudo da variação dos processos de subjetivação é uma das tarefas fundamentais que Foucault deixou aos que lhe estavam próximos. Nós acreditamos na extrema fecundidade dessa investigação, de que as actuais tarefas quanto a uma história da vida privada apenas representam uma parte. Quem (se) subjectiva, para além dos nobres – os que dizem, segundo Nietzsche, “nós os bons”... –, são também, noutras condições, os excluídos, os maus, os pecadores ou ainda os eremitas, ou as comunidades monacais, ou os heréticos:

⁶ A tradução dos originais foi realizada por Wanderson Flor do Nascimento e publicada no site Escola Nômade: DELEUZE, G. O que é um dispositivo? Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. *Escola Nômade*. [S. l.], 24 fev. 2016. Disponível em: <https://www.escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

toda uma tipologia das formações subjectivas, em dispositivos que não são fixos. É um estudo que tem muitas misturas para desvendar: produções de subjectividade que saem dos poderes e dos saberes de um dispositivo para se reinvestir noutro, sob outras formas que hão de nascer (Deleuze, 1990, p. 157).

Agamben (2005), contextualizando o conceito de dispositivos para o atual estágio socioeconômico mundial, realça aspectos tanto polivalentes quanto ambivalentes do termo. A polivalência é inserida no contexto econômico neoliberal, intenso e predatório, dos séculos XX e XXI, que, segundo o autor, gera a multiplicação de dispositivos que capturam, modulam, se apropriam do espaço-tempo em escala global e com níveis de precisão individuais, citando como exemplos as tecnologias da comunicação e interação e sua ubiquidade:

A ilimitada proliferação dos dispositivos, que define a fase presente do capitalismo, faz confronto com uma igualmente ilimitada proliferação de processos de subjetivação. Isto pode produzir a impressão de que a categoria da subjetividade no nosso tempo vacila e perde consistência, mas trata-se, para sermos precisos, não de um cancelamento ou de uma superação, mas de uma disseminação que acrescenta o aspecto de mascaramento que sempre acompanhou toda a identidade pessoal (Agamben, 2005, p. 13).

Já a ambivalência do conceito diz respeito a processos que atuam contraditoriamente e simultaneamente “subjetivando” e “dessubjetivando” indivíduos. Agamben, que assume tom pessimista e catastrófico, tece uma comparação entre os dispositivos de “herança teológica” (Agamben, 2005, p. 12) descritos por Foucault – que dizem respeito “a um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições” que têm por finalidade “administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens” – e os dispositivos da fase atual do capitalismo – em que “os processos de subjetivação e os processos de dessubjetivação parecem reciprocamente indiferentes” (Agamben, 2005, p. 15).

Muito provavelmente sob forte influência da tradição judaico-cristã, majoritária na Itália, país de origem de Giorgio Agamben, o autor apresenta uma estratégia possível de enfrentamento “corpo a corpo” com os dispositivos – a possibilidade de profaná-los (Agamben, 2005, p. 15). Recorrendo à definição do verbo profanar, torna-se mais plausível o entendimento da proposta apresentada, como meio de ação direta, por Agamben:

- 1 Violar ou tratar com desrespeito alguma coisa sagrada ou venerável.
 - 2 Aviltar pelo uso profano.
 - 3 Cometer uma transgressão de um princípio sagrado, de uma regra etc.
 - 4 Tornar maculado ou impuro.
 - 5 Insultar algo ou alguém digno de respeito.
- (Michaelis, 2023).

Para o autor, profanar dispositivos quer dizer desprovê-los da sacralidade, tirá-los do altar e pô-los sob escrutínio, sob prova, decaí-los do céu simbólico das corporações inatingíveis e jogá-los às trevas, ou, mais precisamente, à humanidade. Nesse sentido, conclama a rebeldia como “contradispositivo” para recuperar ao uso comum o que foi “capturado e separado” pelos dispositivos. Agamben explica que,

Segundo o direito romano, sagradas ou religiosas eram as coisas que pertenciam de algum modo aos deuses. Como tais, eram subtraídas ao livre uso e ao comércio dos homens, não podiam ser vendidas, nem penhoradas, cedidas ao usufruto ou encarregadas de servidão. Sacrilégio era todo ato que violasse ou transgredisse esta especial indisponibilidade que as reservava exclusivamente aos deuses celestes (e eram então chamadas propriamente de “sagradas”) ou inferiores (neste caso, chamavam-se simplesmente “religiosas”). E se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar significava ao contrário restituir ao livre uso dos homens. “Profano”, podia escrever assim o grande jurista Trebazio, “diz-se, em sentido próprio, daquilo que, de sagrado ou religioso que era, é restituído ao uso e à propriedade dos homens” (Agamben, 2005, p. 14).

O mesmo autor enfatiza uma visão totalitarista da força dos dispositivos diante das massas populacionais, uma visão de domínio quase total, em franco processo de subjetivação e de reação inerte. O autor parece desconsiderar qualquer processo de resposta tática consciente, mesmo diante de poderes assimétricos, como as descritas por Certeau (2007) e Fairclough (1995, 2001), de diversos grupos populacionais e suas táticas quotidianas de sobrevivência e autodeterminação, mesmo quando sob dominação estratégica de forças autoritárias.

Deleuze (1990) apresenta uma outra postura possível diante dos dispositivos, de certo modo menos distópica e mais pragmática que a proposta de enfrentamento trazida por Agamben – a possibilidade de cartografá-los. Por meio da cartografia, de suas genealogias e topologias, seria possível descortinar meandros e aspectos das linhas de forças e subjetividades que articulam e narram o tempo atual e, desse modo, refletir e traçar novas linhas sobre o que seremos em devir:

Há linhas de sedimentação, diz Foucault, mas também há linhas de “fissura”, de “fractura”. Desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de “trabalho de terreno”. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas; estas não se detêm apenas na composição de um dispositivo, mas atravessam-no, conduzem-no, do norte ao sul, de este a oeste, em diagonal (Deleuze, 1990, p. 155).

Para Deleuze, a cartografia tem o poder do corte transversal dos dispositivos, deixando aparente o que não se enxerga cotidianamente ou, até mesmo, libertando algumas das amarras trazidas por eles, provocando cortes longitudinais, expondo fissuras abertas dos dispositivos de um modo revelador e transformador.

3.4 Uma proposta de redesenho dos termos: *design*, *available designs*, *designing* e *redesigned* no contexto dos multiletramentos

Retomo aqui o diálogo com Fairclough (2001, p. 61), no livro *Discurso e mudança social*, no qual o autor tece críticas a perspectivas teóricas que excluem e/ou minimizam possibilidades de que determinados grupos sociais, com variados graus de autonomia, possam ser criadores de sentidos que se contrapõem, de diferentes maneiras, às práticas discursivas dominantes.

Fairclough cita a expressão “polivalência tática dos discursos” para se referir aos processos dialéticos de transformação e mudanças nas relações de poder mediante a prática e a luta. Em suas palavras:

Embora eu aceite que tanto os objetos quanto os sujeitos sociais sejam moldados pelas práticas discursivas, eu desejaria insistir que essas práticas são constrangidas pelo fato de que são inevitavelmente localizadas dentro de uma realidade material, constituída, com objetos e sujeitos sociais pré-constituídos. Os processos constitutivos do discurso devem ser vistos, portanto, em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-constituída. Com respeito aos objetos, talvez seja útil usar ambos os termos referência e significação: o discurso inclui referência a objetos pré-constituídos, tanto quanto a significação criativa e constitutiva dos objetos. [...] Isso também sugere que os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo, mas capazes de agir como agentes e, entre outras coisas, de negociar seu relacionamento com os tipos variados de discurso a que eles recorrem (Fairclough, 2001, p. 87).

Inseridos nesse contexto de perspectivas teóricas acerca das práticas discursivas, ora convergentes, ora divergentes, os autores da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021) se apropriam dos processos de *design*, *designing*, *redesigned*, a partir de *designs* disponíveis, como possibilidades práticas e emancipatórias de criação de sentidos e produção de significados em processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, observo com mais atenção os pontos de semelhança e aplicações comuns de uso e apropriações linguageiras entre os substantivos *design* e dispositivo – ambos de origem latina (Cardoso, 2010; Agamben, 2005) com significações semelhantes em alguns usos e apropriações ao longo da história, principalmente em sentidos que buscam aplicações estruturadoras a fim de estabelecer arranjos.

Entendo que existem possibilidades, modos de encaminhamento e, até mesmo, incongruências, tanto na tradução do conceito de *design* – de modo genérico –, como também no contexto dos multiletramentos. Proponho, a partir um processo de redesenho, apresentar os conceitos relativos a *design*, *designing*, *redesign* e *available designs* articulando um verbo de agenciamento criativo (transitivo) somado ao substantivo dispositivo(s).

A intenção é manter a ambivalência dos conceitos de *design*, *designing*, *redesign* e *available designs* (Pinheiro, 2016) tentando, em certa medida, seguir a linha de interpretação e tradução trazida por Rojo (2012), quando a autora relaciona o verbo *design* a verbos como produzir, projetar e desenhar, e, por fim, sugerir o substantivo *dispositivo(s)* em substituição ao substantivo *design*, que, como apresentando anteriormente, carrega, no campo da linguística, uma epistemologia mais densa e sistematizada no português brasileiro do que em inglês.

Sobre o verbo de agenciamento, que precede o substantivo *dispositivo*, em tentativa de adaptação dos multiletramentos para a realidade brasileira, e levando em conta as estratégias de enfrentamento – corpo a corpo – propostas por Agamben (2005), Deleuze (1990) e Fairclough (1995), opto por utilizar um conjunto de palavras como desenhar, projetar, criar, artesanizar antecedendo o substantivo *dispositivo(s)*. Sendo assim, os conceitos de *design* dos multiletramentos são propostos com as seguintes variações:

- ♦ *Design* (verbo) – desenhar/projetar/criar/artesanizar dispositivos
- ♦ *Design* (substantivo) – desenho/projeto/artesania do dispositivo

- ◆ *Available designs* – desenhos/projetos/artesanias disponíveis
- ◆ *Designing* – desenhando/projetando/criando/artesaniando dispositivos
- ◆ *Redesigned* – dispositivos redesenhados/reprojetados/recriados/artesaniados

Esta proposta visa criar ressonância com o desafio realizado por Jacobs (2013, p. 270), quando a autora sugere que educadores e pesquisadores reimaginem os multiletramentos. Jacobs, tecendo uma analogia com os processos de criação artísticos, enfatiza que contextos de experimentação devem ser fomentados para que o “fortuito”, o “espontâneo” e o “inesperado” floresçam, e é nesse sentido que proponho um redesenho dos conceitos relativos a *design*, *designing*, *redesign* e *available designs*, optando pela utilização de um ou mais verbos de agenciamento criativo junto(s) ao substantivo *dispositivo*, evocando, assim, sentidos caros à proposta de liberdade criativa sugerida por Jacobs.

4 Projetar, desenhar, criar, artesanizar dispositivos e criar sentidos

Em todo o mundo, o processo de escolarização básica toma conta de grande parte do tempo da vida das pessoas. Infância, adolescência, juventude e, em alguns casos, parte da vida adulta são permeadas pela escola, seus agentes, estruturas e parametrizações. Nessa caminhada em busca de aptidões, habilidades, relações sociais e conhecimentos diversos, as pessoas se deparam com uma complexidade quase incalculável de processos, etapas nem sempre agradáveis e empáticas que, em muitos casos, geram exatamente sentimentos contrários, de aversão a todo e qualquer processo pedagógico. O sentimento de pertencimento ao espaço-tempo escolar nem sempre é uma unanimidade, e a falta de sentido nos processos educacionais pode se converter em baixos índices de aproveitamento e em evasão. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, entre o “grupo de jovens de 14 a 29 anos do país, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado” (IBGE, 2024, p. 9).

A criação de sentidos durante experiências educacionais está também correlacionada com possibilidades de pertencimento, ganho de aptidões e, por que não, permanência nos processos educacionais brasileiros. Se, por uma perspectiva pedagógica, a criação de sentidos no ambiente escolar pode estar correlacionada à aquisição de habilidades específicas, como por exemplo a “capacidade de determinar o significado mais profundo ou a significância do que está sendo expresso” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 59), há de se levar em conta que experiências que envolvam processos de redesenhar/reprojetar/recriar/artesaniar dispositivos de modo coletivo podem transcender, em certa medida, os parâmetros de aquisição de ganhos e aptidões individuais, possibilitando momentos de partilha de sentidos (Rancière, 2005) em torno do que representa estar presente e comungar a dimensão subjetiva dos processos de criação.

É a partir de uma necessidade de repensar os modos de criação de sentidos no ambiente escolar que proponho o redesenho dos conceitos relativos a *design*, *designing*, *redesign* e *available designs* inseridos no contexto dos multiletramentos. Agentes socializadores, envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, podem ter acesso a diferentes desenhos de dispositivos, disponíveis previamente, sejam de características materiais/

discursivas, como um livro didático, ou processuais/discursivas, como um sarau de poesia, por exemplo, sendo que, a partir da definição de desenhos de dispositivos disponíveis, é possível e viável atuar coletivamente, (re)criando, (re)desenhando, (re)projetando ou mesmo artesanando códigos, discursos, linguagens, equipamentos, processos, enfim, dispositivos, para necessidades específicas de determinado espaço/tempo pedagógico a fim de criar e partilhar sentidos diversos.

Em um período da história em que as capacidades de criação e invenção do ser humano parecem ser colocadas em xeque, por exemplo, com a inteligência artificial, acredito e defendo que as possibilidades de ver, auscultar, tatear, saborear, manusear, criar, enfim, de sentir e gerar sentidos não podem ser suprimidas da cesta básica dos processos de escolarização, ao contrário, devem ganhar dimensão, intensidade e extensão. Convoco professoras(es) e demais pessoas envolvidas com os processos de ensinar e aprender a uma radicalização da geração de sentidos como possibilidade de resistência a dispositivos que insistem em petrificar nossos sentimentos, em transformar a existência humana em uma tábua rasa de sentidos. Que a possibilidade de redesenhar dispositivos seja veementemente colocada em prática, inundando de sentidos as ranhuras, vãos e encruzilhadas que permeiam nosso longo processo de escolarização.

Agradecimentos

Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Agradeço a toda a equipe docente, técnica e discente do POSLING (CEFET-MG). Em especial, à minha orientadora, Prof. Ana Elisa Ribeiro.

Referências

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *Outra travessia*, n. 5, p. 9-16, 2005.

BALLESTRIN, L. O Sul Global como projeto político. *Horizontes ao Sul*. [S. l.], 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017-2018.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 25, p. 1-38, 2009.

CARDOSO, R. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgard Blucher, 2010.

CAZDEN, C. *et al. Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais*. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 41 p.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, O. (org.). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA, 2019. 250 p.

DELEUZE, G. ¿Que es un dispositivo? In: DELEUZE, G. et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.

DUBOC, A. P. M.; SOUZA, L. M. T. M. D. Desprendimento, multiletramentos e o repensar dos estudos sobre letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 547-576, 2021.

FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. New York: Longman, 1995.

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

FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, L. A. A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. *ReVEL*, v. 14, n. 12, p. 44-59, 2016.

FLUSSER, V. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. Tradução de Raquel Abi-Sâmara. São Paulo, SP: Editora Cosac Naify, 2007. 222 p.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história das violências nas prisões*. Tradução de Lígia M. P. Vassalol. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 93p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: projetando futuros sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 25 jun. 2025.

HANSEN, J. A. Instituição retórica, técnica retórica, discurso. *Matraga: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 20, n. 33, p. 11-46, 2013.

HOUAISS. Design. In: DICIONÁRIO on-line Houaiss. [S. l.]: Houaiss, 2022.

IBGE. *Educação 2023 / IBGE, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. (Coleção Ibgeana). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102068>. Acesso em: 7 jan. 2025.

IBGE. *Séries Históricas e Estatísticas*. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/default.aspx>. Acesso em: 25 jun. 2025.

JACOBS, G. E. Reimagining Multiliteracies: A Response to Leander and Boldt. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 57, n. 4, p. 270-273, 2013.

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

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Editora Melhoramentos, 2023.

MILLS, K. A. Shrek Meets Vygotsky: Rethinking Adolescents' Multimodal Literacy Practices in Schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 54, n. 1, p. 35-45, 2010. DOI: 10.1598/jaal.54.1.4.

NIEMEYER, L. *Design no Brasil: origem e instalação*. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

PINHEIRO, P. A. Sobre o manifesto "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures" – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, p. 525-530, 2016.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível*. São Paulo: Exo experimental org.; Editora 34, 2005.

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

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

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

Histórico

Data de submissão: 28/02/2024.

Data de aprovação: 18/02/2025.

Editora responsável

Andréa Machado de Almeida Mattos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7749222257907067>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3190-7329>, e-mail: andreamattos@ufmg.br.

Declaração de conflito de interesses

O autor declara que não há conflitos de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados

Os dados utilizados no artigo são de consulta bibliográfica, referenciados ao longo do texto.

Uso de IA

O autor declara que não houve uso de Inteligência Artificial (IA) na produção do artigo.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.

Parecer 1

O texto apresenta uma proposta importante, bastante pertinente e que vem bem embasada. No entanto, sugiro que ele seja submetido a uma revisão bem minuciosa.

Emitido em: 22/05/2024.

Recomendação: Submeter novamente para avaliação.

Parecer 2

O artigo submetido aborda temática relevante e atual e apresenta uma proposta inovadora para repensar os conceitos de design no escopo da pedagogia dos multiletramentos. Trata-se de recorte de tese de doutorado, com pertinente embasamento teórico. O autor faz uso de referências relevantes sobre o tema, publicados em língua portuguesa. Entretanto, em virtude de pequenos problemas no texto, sugiro algumas poucas correções.

Emitido em: 14/06/2024.

Recomendação: Correções obrigatórias.

Parecerista: Ana Karina de Oliveira Nascimento.