

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE PRÁTICAS DE LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

*Aline Santos de Brito Nascimento*³⁰

*Cecilia Maria Mourão Carvalho*³¹

*Claudete Almeida Santos*³²

*Patrícia Santos Delmiro*³³

RESUMO

Este trabalho tem por propósito delimitar conceitualmente letramentos e multiletramentos levando em consideração as práticas lecto-escritas propostas no Ensino Fundamental. Quanto à metodologia, realiza-se pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de produções científicas acerca de letramentos e multiletramentos, sendo consultados: Soares (2003), Rojo (2009), Freire (1970), Kleiman (2001), Paiva (2013), dentre outros. Os resultados apontam a necessidade de educadores conhecerem e desenvolverem práticas de letramentos e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, para formação do leitor/escritor e desenvolvimento crítico dos discentes, rompendo com o modelo de ensino de português centrado na perspectiva estruturalista, que inibe a formação mais ampla do estudante no que diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita.

Palavras-chave:

Multiletramentos. Letramentos. Ensino.

ABSTRACT

This work aims to conceptually delimit literacies and multiliteracies taking into account the reading and writing practices proposed elementary school. As for the methodology, a bibliographical research is carried out based on the survey of scientific productions about literacy and multiliteracies, being consulted: Soares (2003), Rojo (2009), Freire (1970), Kleiman (2001), Paiva (2013), among others. The results point to the need for educators to know and develop literacy and multiliteracies practices in Portuguese Language teaching in Elementary School, for reader/writer training and critical development of students, breaking with the Portuguese

³⁰ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFES). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/PPGL). E-mail: alinamacuco@hotmail.com.

³¹ Mestra em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: cmourao@uneb.br.

³² Graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa do VIII semestre. E-mail: kalsantos317@gmail.com.

³³ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa do VIII semestre. E-mail: patyhsantos@gmail.com.

Linguagem, Cultura e Ensino

teaching model centered on the structuralist perspective. which inhibits the student's broader education with regard to the social uses of reading and writing

Keywords:

Multiliteracies. Literacy. Teaching.

Introdução

Compreende-se que desenvolver uma educação voltada para efetivas práticas de letramentos e multiletramentos é um dos grandes desafios para o professor, ao se considerar que as constantes transformações da sociedade, as demandas sociais no campo educacional, político, econômico e a exigência de uma formação cidadã requerem pensar a leitura e a escrita como práticas sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, este trabalho tem por propósito delimitar conceitualmente letramentos e multiletramentos levando em consideração as práticas lecto-escritas realizadas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental³⁴.

O ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, ao propiciar oportunidades de criação e participação em experiências de leituras e escritas, utilizando-se de recursos tecnológicos, de práticas de ensino multimodal e interdisciplinar, acolhe a defesa de que professores e estudantes sejam capazes de compreender e interpretar os diversos textos produzidos nos sistemas de informação e de comunicação do tempo presente. Assim, na perspectiva da investigação acerca dos conceitos de letramentos e multiletramentos que pautam as diversas práticas de ensino, realiza-se pesquisa bibliográfica a partir do levantamento de produções científicas, sendo consultados Paiva (2013), Soares (2003), Freire (1970), por abordarem aspectos pedagógicos e sociais para o ensino da língua portuguesa e literaturas.

Nos estudos sobre a prática docente e a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente no campo das pesquisas em Linguística Aplicada, adota-se os estudos de Moita Lopes (2006), Rojo e Moura (2012), Soares (1998), por desenvolverem trabalhos importantes, que,

³⁴ As atividades em torno da prática lecto-discursivas que geraram esta pesquisa partiram da experiência de ações propostas pelo projeto PIBID Multiletramentos em Língua Portuguesa, desenvolvido na Escola Municipal Gilberto da Silva Cardoso, em Teixeira de Freitas – BA, no ano de 2019.

de modo transdisciplinar, dinamizam as perspectivas de compreensão das questões culturais que envolvem práticas de letramentos.

Para pensar a formação leitora na perspectiva dos multiletramentos, dialogou-se com Buzato (2009), Lemke (2010), Kleiman (2001.), Rojo (2009), Street (1995) e Tfouni (2010), por esses teóricos apresentarem conceitos sobre multiletramentos, letramento linguístico e letramento digital, isto é, sobre o uso de mídias digitais como instâncias de socialização, de informações e de construção textual, contribuindo assim para desenvolvimento de práticas sociocomunicativas.

1 Práticas de Letramentos E Multiletramentos em sala de aula: Concepções

Conceituar letramentos e multiletramentos torna-se importante para entendê-los no contexto de uma educação voltada para práticas efetivas de leituras e de escritas. Este é um dos desafios da docência em língua portuguesa no ensino fundamental que, na atual conjuntura, vem exigindo o uso social da língua, em meio às tecnologias de informação e de comunicação.

Em função das diversidades culturais e linguísticas que têm impulsionado mudanças no fazer educativo, há de se investir na compreensão acerca da concepção de letramentos e multiletramentos. Assim, de acordo com Rojo e Moura (2012, p. 58), os docentes necessitam incluir em suas práticas um ensino voltado para os aspectos hipermediáticos com o uso de tecnologias de comunicação e de informação (TICs) para os “novos letramentos”, incluindo a diversidade cultural dos estudantes e suas demandas sociais contemporâneas frente às tecnologias digitais com suas múltiplas linguagens.

1.1 Breve levantamento histórico sobre letramento

Entre as décadas de 1980 e 1990, nos trabalhos pioneiros dos pesquisadores europeus Heath (1993) e Street (1995), tem-se o termo *literacy* para designar uma nova postura diante dos aspectos cognitivos sobre a aquisição e a prática da leitura e da escrita, evidenciando os processos sociais que compõem as possíveis ações dessas habilidades em contextos sócio-

Linguagem, Cultura e Ensino

históricos determinados. De acordo com Street (1995, p. 39), os novos estudos do letramento compõem um recente campo de pesquisa que:

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Enfatiza-se, ainda, relações políticas, culturais, econômicas que criam visões de mundo e, portanto, influenciam na leitura e na produção do texto pelo indivíduo ou grupo social. Por meio dessa concepção, as ciências sociais, em particular a sociolinguística e linguística aplicada, passaram a conceber o ato de ler e escrever numa perspectiva sociológica e antropológica, ou seja, contemplando a não neutralidade do indivíduo diante da construção de sentido dos textos e apontando para um modelo ideológico de letramento, entendido como práticas sociais de leitura e escrita entrelaçadas com questões de poder (STREET, 1995).

No Brasil, o termo letramento foi utilizado no âmbito da linguística em 1986, por Mary Kato, no qual o domínio culto da língua tornara-se resultado do processo de letramento na escola formal. Posteriormente, no ano de 1995, Tfouni fez a distinção entre alfabetização e letramento numa tentativa de romper com o entendimento sobre o qual letrar significasse um mero processo de aquisição da escrita. É a partir dessa distinção que esse termo passa a ser amplamente divulgado e utilizado no campo da Educação e das Ciências Linguísticas (SOARES, 2003).

Ao conceber e empregar o termo letramento como um processo social de leitura e escrita, não se deve ter a ilusão de se abordar um mesmo processo, ou seja, o termo pode assumir significados flexíveis para atender às diversas formas de produzir sentido. De acordo com Soares (2003), letramento é a situação ou a condição que adquire ou assume um determinado grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e da leitura, em outras palavras, o termo letramento evidencia que o

uso da língua é um fenômeno sociocultural, dialético e dinâmico que se realiza na interação entre os sujeitos. As atuais mudanças nas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita que diferenciam a alfabetização do letramento estão presentes nos estudos de Kleiman (2001), Soares (1998) e Tfouni (2010), e esses têm contribuído para a formação de novas perspectivas, debates e práticas de ensino e aprendizagem de línguas baseadas nas dimensões dos letramentos.

Kleiman (2001) apresenta o termo letramento como um fenômeno socialmente ativo dentro dos contextos de uso da escrita e da leitura. Assim, esse termo assume uma concepção fundamentada em práticas culturais imersas em atividades sociais mediadas pelo uso da escrita, da leitura e das circunstâncias inerentes ao uso da língua. É com a entrada da pessoa no mundo social por meio da utilização da língua, dos processos mais elaborados de interação social que o letramento é constituído e dá continuidade aos processos de trocas e interação com outros indivíduos letrados. É por meio das práticas letradas que o indivíduo se insere na sociedade, exercendo a cidadania e criando significados para a vida social, produzindo e consumindo cultura, política, religião, artes, lazer, ciências, dentre outros bens materiais ou imateriais.

Nesse contexto, de acordo com os autores supracitados, o letramento passa a ser concebido como prática social. Exercício esse que, além dos aspectos pedagógicos inerentes a esse processo, traz outros a serem levados em consideração, tais como a vivência de cada pessoa, suas experiências pessoais e coletivas, que contribuem para a construção identitária e ideológica dos indivíduos por meio de suas atitudes em sociedade.

O conceito de letramento, no Brasil, também sofreu bastante influência das experiências de Freire (1970), com a alfabetização de adultos. Isso ficou evidenciado em seu trabalho com a leitura e a escrita a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, dos assuntos relevantes para eles, por meio dos contextos sócio-históricos nos quais estariam inseridos, a fim de desenvolver a autonomia, o senso crítico, a conscientização da condição social e das desigualdades e as possibilidades de mudança social. Percebe-se, assim, que Paulo Freire (1970) já começava a difundir uma prática de uso da língua com base na inclusão social, enfatizando os aspectos ideológicos que compõem o consumo e a utilização dos textos e a dinâmica que revela os

Linguagem, Cultura e Ensino

contextos de produção da leitura e da escrita como socialmente localizadas, ou seja, como partes de uma relação ideológica, de poder (cultural, religioso, político) que afetam as relações sociais e o desenvolvimento do ensino em sala de aula.

Embora a teoria, os estudos e os debates sobre o letramento tenham trazido uma nova perspectiva e prática no ensino da leitura e da escrita, principais habilidades para o desenvolvimento intelectual pleno do ser humano em sociedade, tornando-se impossível pensar a alfabetização dissociada de letramento. Por muito tempo se pensou que bastava alfabetizar, por meio de métodos de alfabetização com textos vazios sem sentido; acreditava-se que bastava a decodificação da palavra, sem uma proposta dialética da palavra lida e escrita e sem a crítica dos materiais didáticos adotados (principalmente o livro didático), que, nesse contexto, observa-se transcrições e cópias na lousa, como ações de escritas, e leituras superficiais dos textos apresentados.

Essas críticas fomentam compreensões acerca do rompimento com o mero “letramento escolar” do início do século XX, o que impõe reflexões acerca dos usos e práticas sociais da língua escrita no contexto escolar, abarcando verificação das metodologias adotadas, excluindo aquelas que visam apenas a “decoreção” de conteúdos que pouco acrescentam à vida social do estudante, porque as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas instigam novas proposições, sendo os professores os responsáveis por essa aquisição de letramentos e de multiletramentos.

Nesse sentido, considera-se que existem diferentes letramentos ligados a diferentes esferas da vida, entretanto, reconhece-se que os letramentos que aparecem nas atividades sociais de uma família nem sempre são os mesmos produzidos e valorizados pela escola, trabalho, igreja, entre outros. Algumas práticas são mais predominantes, umas exercem mais influências que outras, pois são estabelecidas conforme as instituições às quais pertencem e das relações de poder que emanam dos indivíduos que estão vinculados a essas práticas. É imprescindível compreender os tipos de letramentos, suas definições, que são determinadas por meio dos propósitos socioculturais aos quais estão vinculados. Nesse sentido, entende-se que é função da escola reconhecer os letramentos que os alunos já dominam, como, por exemplo, os usos de leituras e escritas no âmbito familiar, religioso e

recreativo, para que possam ampliá-los conforme os demais contextos socioculturais.

1.2 Letramentos e Multiletramentos

As práticas de letramentos ganham destaque com Soares (1998), ao abordar que as práticas de leitura e de escrita precisam estar atreladas às exigências das demandas sociais, ou seja, tanto em sala de aula quanto fora dela. O ensino e a prática de escrita e leitura necessitam motivar os discentes a compreender, apreender e desenvolver as competências necessárias para inferir, argumentar e interpretar os diversos textos e seus suportes de execução (o impresso, o oral, o digital) e suas linguagens (visual, literária, crítica), nesse caso, o ensino de leitura e de escrita devem promover o multiletramento, em virtude de que os textos são a cada dia mais, multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos (LEMKE, 2010).

Já os multiletramentos correspondem à multiplicidade de canais e mídias de comunicação e a crescente saliência de diversidade cultural e linguística, isto é, os diversos letramentos e seus processos (culturais, críticos, políticos, ideológicos, entre outros) envolvidos nas práticas de leitura e escrita. Nessa perspectiva, compreende-se que o objetivo dos multiletramentos é ampliar as acepções sobre as práticas letradas, numa perspectiva voltada para as multiplicidades dos textos entendidos numa linha teórica discursiva e dos gêneros do discurso.

De tal modo, infere-se que os multiletramentos são práticas de ensino compostas pelos diversos aspectos dos letramentos, seja no âmbito da apreensão e da utilização social dos textos (orais, escritos, visuais), seja pela compreensão da execução desses textos nas suas multimodalidades e diversidade cultural.

Sabe-se que a prática do ensino de línguas envolve uma série de questões que ultrapassam a aquisição formal da gramática. Não basta apenas ensinar regras, vocabulário, teorias, contextualizando e ampliando o ensino com o objetivo de torná-lo diverso em atendimento às múltiplas situações da vida, como preconizam os estudiosos de letramentos e multiletramentos na escola.

Linguagem, Cultura e Ensino

Tais considerações possibilitam pensar que a aprendizagem da língua materna precisa ser mediada pelo(a) professor(a) e também pelo uso de diversos textos que circulam na sociedade, além disso, é necessário ainda propor práticas de ensino que estabeleçam diálogos entre as múltiplas possibilidades de aprendizagem, a inserção na sala de aula de textos multimodais e suportes que possibilitem ao discente compreender e entender as particularidades linguístico-discursivas dos gêneros virtuais, visuais e impressos. Rojo (2019) defende “que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais em que se utilizam a leitura e a escrita (letramentos), de maneira ética, crítica e democrática” (p. 11).

A contemporaneidade trouxe um novo olhar sobre as múltiplas dimensões possíveis de construção de sentido para os variados textos que circulam tanto dentro da sala de aula quanto fora dela. É importante ressaltar que a grande maioria dos discentes utiliza o ambiente digital como meio de pesquisas escolares, estabelecendo relações de aprendizagens com os conteúdos vistos e apreendidos na escola; portanto, urgente se faz trabalhar os letramentos digitais.

1.3 Letramentos Digitais

O conceito de letramentos digitais inclui-se no campo dos multiletramentos, sendo, nesse caso, a utilização da escrita e da leitura por meio de mediações tecnológicas, principalmente dos recursos da internet. Tal atividade tem suscitado debates que visam refletir e sugerir práticas de ensino adequadas e efetivas para a aprendizagem de línguas nesses contextos (PAIVA, 2013).

Nesse aspecto, a prática da linguagem nos meios tecnológicos visa compreender e problematizar suas potencialidades no que se refere especificamente à leitura, à escrita, à produção e recepção dos hipertextos³⁵, dentre outras questões que envolvem as atividades linguísticas no âmbito do uso da língua e de seus letramentos. Contudo, é preciso apontar que as práticas de ensino mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação

³⁵ Hipertexto é um conceito associado às tecnologias da informação e que faz referência à escrita eletrônica. Desde sua origem, o hipertexto vem mudando a noção tradicional de autoria, uma vez que ele contempla diversos textos.

(TICs) ainda encontram algumas resistências por parte dos professores e/ou problemas estruturais referentes aos recursos físicos disponibilizados na escola.

Assim, a efetiva incorporação do uso das TICs como ferramentas de mediação no ensino e aprendizagem é um desafio constante na realidade escolar. Quando dimensionado para o ensino e aprendizagem de línguas, as TICs são, muitas vezes, apresentadas sem uma devida preocupação com as propostas de letramentos e multiletramentos. Sobre a inclusão digital, no qual o uso das novas tecnologias de modo contextualizado, unida à reflexão crítica e ao reconhecimento dos diversos tipos de linguagens e códigos que são utilizados no mundo “virtual” possibilita o devido letramento digital com a finalidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais situadas, como postula Moita Lopes (2010, p. 398):

Mas como entender os novos letramentos digitais como práticas sociais situadas? Justamente porque tais letramentos envolvem a participação colaborativa de atores sociais localizados sócio-histórico-culturalmente na construção conjunta de significados, mediada por instrumentos multissemióticos (textos, imagens, vídeos, sons etc.), em comunidades de práticas no mundo digital.

Pode-se observar que, para Moita Lopes (2010), os letramentos digitais são práticas sociais situadas de acordo com o modo pelo qual utilizam-se os suportes tecnológicos disponíveis na “tela” do computador. Acrescenta-se ainda a esse contexto, conforme os atuais recursos computacionais disponíveis, os *tablets*, celulares e outras tecnologias digitais que fomentam a produção de leitura e escrita voltadas para a produção de significados, construção de sentidos e interação por meio dos diferentes textos, o que sugere Buzato (2009), ao postular que os letramentos digitais são formas de apropriação tecnológica, negociação, transformação e difusão de conhecimentos, de códigos, de sentidos imersos em culturas híbridas, criativas. Segundo esse autor,

Os novos letramentos/letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em apropriação tecnológica com vistas a transformações sociais, porque eles habilitam [...] uma nova mentalidade que enfatiza a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento (técnico) distribuído em lugar do conhecimento (teórico) centralizado, a

Linguagem, Cultura e Ensino

partilha de conteúdos em vez da propriedade intelectual privada, a experimentação em oposição à normatização, enfim, a troca colaborativa, a quebra de regras criativas e o hibridismo em lugar da difusão de conteúdos, do policiamento e da pureza (BUZATO, 2009, p. 2).

Os ganhos sociais e educacionais de tal enfoque sobre os letramentos digitais, conforme aponta Buzato (2009), estão relacionados com a compreensão das práticas sociais situadas como um processo de colaboração, de coprodução e participação dos diferentes sujeitos e suas linguagens, seus modos de intervir na sociedade por meio dos textos, como lugares de ativismos, espaços de criatividades e de interação com o outro (MOITA LOPES, 2010). Além disso, Buzato (2009) defende que, ao refletir sobre os letramentos digitais, podemos dizer que esses letramentos representam um dos maiores desafios para as práticas de ensino, pois requerem uma disposição para o uso das novas tecnologias por parte dos professores; uma mudança de postura diante da aplicação dos instrumentos/ferramentas tecnológicas por meio da contextualização e da ressignificação desses meios, haja vista que ainda existe a exclusão digital e muitos alunos não dispõem desses recursos em casa.

A partir dessas duas realidades, nota-se, na prática, o que Paiva (2013) postula sobre os desafios na formação do professor para o uso das novas tecnologias, ressaltando uma série de benefícios na utilização das TICs para o desenvolvimento das habilidades do cidadão no século XXI, principalmente no campo educacional, entre elas encontram-se: a ampliação do acesso a variadas práticas educativas; a criação de comunidades virtuais de ensino e aprendizagem com focos específicos; e a inclusão social e o incremento no aprendizado por meio dos variados suportes eletrônicos.

Esses aspectos possibilitam o engajamento dos aprendizes na criação de conteúdos; e maior desenvolvimento da autonomia do aluno através de uma instrução diferenciada e a ampliação do tempo diário de estudos. Embora saibamos da importância da mediação tecnológica para o ensino e aprendizagem nas diversas disciplinas escolares, Paiva (2013) afirma que são insuficientes os projetos para atender às demandas existentes na formação do professor para práticas de ensino mediadas pelas múltiplas tecnologias com focos nos multiletramentos. A apropriação tecnológica contextualizada torna-se um desafio emergente no ensino de línguas e é fundamental para o fomento efetivo dos multiletramentos na sala de aula, pois

requer um trabalho crítico, reflexivo, inclusivo, baseado nas múltiplas linguagens digitais (os textos multimodais, hipermediáticos) e as questões da globalização (relação entre o local e o global, por exemplo) incluindo as relações ideológicas, de poder que permeiam a produção e a circulação dos textos, principalmente em meios digitais (internet, *softwares*), e constituem assim processos de práticas de letramentos múltiplos.

Acerca da inclusão das tecnologias digitais, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) aponta, nas orientações curriculares para o ensino médio e ensino fundamental, que deve ocorrer a participação ativa dos alunos na construção dessas práticas de letramento, nas quais os estudantes não devam ser apenas um consumidor de informações via *web* ou um manipulador de suportes tecnológicos (computador, celular, por exemplo), mas um produtor de conteúdos, como da confecção de textos críticos, multimodais, contextualizados, como também da difusão desses textos nos ambientes virtuais, a fim de estabelecer diálogos e práticas de cidadania.

Dessa forma, as práticas de linguagem, como a produção de textos com a utilização de tecnologias digitais, desde que sejam práticas sociais situadas, são necessárias ao ensino e aprendizagem de línguas, que contribuem para a formação crítica dos alunos, além de sua inclusão no letramento digital, este entendido como efetiva participação na construção e difusão de conhecimentos e informações no mundo virtual, por meio da leitura e da escrita.

2 Pedagogia dos Multiletramentos

Um Grupo formado por professores e pesquisadores – Grupo de Nova Londres (2000) – reuniu-se em 1996, em Nova Londres (*Connecticut*, EUA), para discutir acerca da importância de se pensar os usos da tecnologia no ensino, seguida da publicação do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais). Nesse contexto de reflexão, 10 educadores – Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata – encontraram-se em Nova Londres, Estados Unidos, com o

Linguagem, Cultura e Ensino

objetivo de debater os propósitos da educação de forma mais geral e a sua estreita relação com a pedagogia do letramento. Como fruto dessas discussões, ocorreu o assento do termo multiletramentos como termo para descrição de importantes argumentos que se colocam diante da ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e a importância crescente da diversidade linguística e cultural.

O trabalho voltado para a dimensão dos multiletramentos pode ser direcionado a desenvolver atividades de ensino e aprendizagem para o exercício da leitura e da escrita capazes de atender às diversas práticas sociais de linguagens e dos textos em circulação, principalmente os de suportes virtuais, como, por exemplo, os presentes na modalidade de educação a distância, praticada no mundo desde o final do século 19. E, desde então, muitos suportes e plataformas têm sido utilizados para mediar o ensino aprendizagem a distância.

Assim, é premente a necessidade de ensinar e aprender de modos multiletrados como constituintes nas formas de pensar o ler e o escrever como práticas de ensino que nascem na contemporaneidade e em todos os segmentos da educação formal. Dessa forma, as diversas práticas de construção de sentido que compõem as manifestações sociais e culturais da sociedade contemporânea são modos de descobrir, reconhecer, refletir, manipular e produzir textos, os mais variados possíveis, com o intuito de estabelecer comunicação e interação.

No contexto brasileiro, Rojo e Moura (2012) defendem a complexidade sobre o multiletramento, contextualizando-o numa dinâmica social e cultural que media semioses, e possibilita a inserção de uma nova ética e estética. Para os autores,

Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

O Grupo de Nova Londres (2000) defende que a educação deve ter por meta a formação de *designers* de significados, sujeitos capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de

áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais no trabalho, na esfera pública e na comunidade, concebendo e empregando o termo letramento como um processo social de leitura e escrita.

Os multiletramentos, nesse sentido, permitem a construção de sentidos a partir de múltiplos textos (do linguístico aos extralinguísticos) que, de forma multimodal, possibilitam aprendizagens contextualizadas e efetivas na prática cotidiana. Rojo (2009) avalia que não seria só essa a demanda para se vencer o fracasso escolar, pois, apesar de ter havido maior ampliação do acesso à escolaridade, o fracasso escolar ainda é marcado pela falta de permanência (principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental) na escola e pelos resultados insuficientes da aprendizagem. Segundo essa autora,

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? (ROJO, 2009, p. 128).

Essa constatação de Rojo (2009) aponta que não é suficiente só a inserção de multiletramentos na escola, é necessário considerar que a participação efetiva e crítica dos estudantes poderá potencializar o ensino, pois, além de serem *designers*, isto é, produtores e consumidores de significados múltiplos, deve-se, no cotidiano da escola pública, melhorar as habilidades leitoras e produtoras de textos em todas as áreas.

Quanto ao generalizado desinteresse de estudantes aos conteúdos ministrados e à falta de participação nas aulas, conseqüentemente a insatisfação dos professores com os resultados dos seus trabalhos, Rojo (2009) questiona acerca da realidade dos alunos de camadas populares, maioria dos estudantes da rede pública de ensino, que, apesar do longo tempo de permanência na escola, apresenta deficiências na aprendizagem; as habilidades leitoras desses alunos refletem limitações graves (tanto na escritura de textos quanto na leitura/interpretação dos mesmos).

Rojo (2009) analisa também que o letramento escolar se configura quando o estudante consegue realizar as tarefas exigidas da escola, dentre

Linguagem, Cultura e Ensino

essas, atividades mecânicas, repetitivas, reprodutivas e fragmentadas de memorização, porém não conseguem compreender os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos reais de utilização da linguagem. Na visão de Castela (2009, p. 49), “a conclusão de determinada série escolar não garante o letramento nem sua aquisição permanente e a adoção de comportamentos escolares de letramento não garante que o aluno consiga participar das práticas letradas da sociedade”.

Nas elucidações de Rojo e Moura (2012), os aspectos da vida social da maioria dos indivíduos nas sociedades urbanas se organizam em múltiplos processos de letramentos, principalmente nos digitais, portanto práticas culturais relativizadas de acordo com as necessidades de comunicação que se dão nas mais variadas formas e meios. Nesse contexto, os interlocutores produzem diferentes textos/discursos que, por meio da interação em diversos níveis são propagados, entrelaçam-se e se tornam usuais. São esses os diferentes usos da linguagem, na diversidade sociocultural, que também deveriam fazer parte das práticas educativas, portanto, infere-se que o ensino da língua deva ser (re)significado, em que novos materiais e recursos pedagógicos devem ser produzidos, enriquecendo práticas docentes e produção dos discentes.

Os multiletramentos como práticas de ensino estabelecem que os professores devem se colocar abertos às inovações tecnológicas e em constantes reflexões sobre suas próprias práticas pedagógicas, conforme discussão de Aragão e Borba (2012), ao analisar o perfil do professor de línguas na atualidade. Essas análises representam aspectos da dimensão teórica e prática que compõem o fazer profissional em língua e literaturas, e que essas estejam entrelaçadas às ações multiletradas da sociedade, por meio de diversas formas de construção dos processos educacionais, principalmente aqueles que fomentem a transformação social.

Considerações Finais

A delimitação conceitual de letramentos e multiletramentos foi levada a cabo nesse trabalho, de forma a mapear os principais teóricos e suas formulações acerca da temática, tendo em consideração as práticas lecto-escritas no Ensino Fundamental.

Ao fomentar o ensino de língua portuguesa em todos os níveis de escolarização deve-se ter como enfoque atividades de leitura, oralidade e escrita que façam parte não apenas do universo escolar dos sujeitos, mas também da sua vida diária. Nesse sentido, o trabalho com a linguagem no campo do ensino de línguas deve refletir sobre a noção de práticas socialmente contextualizadas, nos usos da linguagem com vistas à promoção de sujeitos protagonistas diante de diversos gêneros textuais.

Partindo dessa concepção, o ensino da língua portuguesa deve buscar sensibilizar os estudantes acerca da importância da leitura e da escrita frente às transformações tecnológicas contemporâneas, pois essas vêm exigindo adaptações e modificações na produção e recepção discursiva, apresentando aos educadores a necessidade de um olhar crítico em relação aos seus processos de letramento. Inferiu-se, pois, que “letrar” alguém não significa apenas ensiná-lo a ler e a escrever ou a apreciar e reproduzir uma cultura elitizada/erudita, mas ser atuante em todo e qualquer processo em que o indivíduo “lê o mundo” e os códigos escritos.

Dessa forma, os resultados deste trabalho apontam a necessidade de educadores conhecerem e desenvolverem práticas de letramentos e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, para formação do leitor/escritor e desenvolvimento crítico dos discentes, rompendo com o modelo de ensino de português centrado na perspectiva estruturalista, que inibe a formação mais ampla do estudante no que diz respeito aos usos sociais da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. BORBA M. dos S. Multiletramentos: Novos Desafios e Práticas de Linguagem na Formação de Professores. *Polifonia*, v. 19, n. 25, nov./dez., 2019, p. 223-240.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BUZATO, M. El K. Letramentos Digitais, Apropriação Tecnológica e Inovação. IN: *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*, Belo Horizonte, MG – 29 a 31 de outubro de 2009. Disponível em: < <http://www.academia.edu/13>

Linguagem, Cultura e Ensino

68336/Letramentos_digitais_apropriacao_tecnologica_e_inovacao>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CASTELA, G. S. *A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de línguas*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009. 252 p. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) (Estudos Linguísticos Neolatinos).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *A formação do Professor*. Perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

LEMKE, JAY L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. Ling. Aplicada*, Campinas, 49(2): 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009 & script=sci_abstract & tlng=pt. Acesso em: 05 maio 2021.

MOITA LOPES, L. P. da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalho Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2): 393-417, jul./dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/DSFMVC5c5KtWmTWmmZwdKHb/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G. KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs). *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - v. 2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

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

_____. (Org.). *Escol@ Conectada os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola. 2013.

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 125.

_____. As muitas facetas da alfabetização. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contextos, 2003.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.