

AS MULTIFACES DO LETRAMENTO

Themis Rondão Barbosa

themisrb@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O fenômeno da globalização e os avanços tecnológicos são responsáveis pelas constantes mudanças na sociedade, que têm gerado novas necessidades de aprendizado em face das transformações nas formas de comunicação e interação. A formação de indivíduos capazes de interagir neste contexto aponta para o uso de novas epistemologias e uma reflexão sobre o papel da escola neste processo. Neste cenário, surgem demandas de novas teorias de ensino. Assim, o principal objetivo desta comunicação é apresentar as teorias dos novos letramentos, letramento crítico e multiletramentos a partir de um paralelo entre a noção de alfabetização e de letramento. Neste sentido, destaca-se a importância desta pesquisa, uma vez que pode suscitar reflexões sobre o papel das aulas na escola e a necessidade de novas epistemologias em uma sociedade digital globalizada.

Palavras-chave: Letramento. Globalização. Comunicação. Multiletramento.

1. *Introdução*

Em um cenário de constantes mudanças socioculturais, políticas, econômicas e tecnológicas, as formas de comunicação e interação se remodelaram e o perfil do indivíduo capaz de interagir neste contexto é diferente. Percebe-se que o uso de práticas pedagógicas tradicionais deve ser repensado considerando o papel da educação na formação de indivíduos que tenham condições de participar ativamente neste novo contexto.

Neste sentido, surgem os novos estudos de letramento e multiletramentos. De acordo com essas novas concepções, as expectativas dos aprendizes e os conhecimentos trazidos por eles para a sala de aula são valorizados. Essas novas teorias de ensino têm como foco a formação de cidadãos capazes de construir seus próprios conhecimentos e de interagir em uma sociedade digital globalizada de heterogeneidades.

Sendo assim, este artigo visa apresentar um panorama das diferentes concepções de letramento, desde sua noção tradicional até as propostas dos estudos sobre novos letramentos. O estudo dessas novas teorias pode provocar reflexões sobre o papel do ensino e a formação de cidadãos críticos.

2. Letramentos

Tradicionalmente, as definições de letramento, traduzido do inglês *literacy*, estavam relacionadas à aquisição de leitura e escrita, mais especificamente a programas de alfabetização para adultos, correspondendo, então, à definição de alfabetização em português. Atualmente o termo letramento tem sido usado sob outros aspectos. Pesquisadores como Street (1984), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Cope e Kalantzis (2000) entre outros, discutem seu conceito a partir de diferentes pontos de vista e apresentam definições variadas.

Ao tratar do conceito de letramento e do conceito de alfabetização, Soares (2004, p. 7) diz que eles “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. A autora define alfabetização como o “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (*id.*, p. 11), e letramento como o “desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvam a língua escrita” (*id.*, p. 14). Apresenta os processos como independentes e indissociáveis e defende que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento.

O termo alfabetização é usado por Freire (1997), em uma perspectiva mais ampla que a apresentada por Soares (2004), sua definição de alfabetização remete aos conceitos que descrevem as práticas de letramento de acordo com teorias atuais, apresentando as palavras não como meras abstrações, mas como tendo um valor social que é adquirido em determinados contextos e comunidades. Freire (1997) defende que o conhecimento seja sempre contextualizado e os atos de aprender a ler e a escrever sempre como práticas sociais.

Na concepção de Freire, letramento diz respeito a ler a palavra, mas também ler o mundo, ou seja, além da capacidade de decodificar textos, envolve compreender o mundo nas dimensões socioculturais que produzem oportunidades e resultados desiguais para diferentes grupos de pessoas (SNYDER, 2008).

Lankshear (1997 *apud* BRAHIM, 2007, p. 15) apresenta uma definição de letramento proposto por um estudo chamado *Australian Language and Literacy Policy* que define letramento como:

A habilidade de ler e usar informação escrita e escrever apropriadamente, em uma variedade de contextos. É usado para desenvolver compreensão do conhecimento, para alcançar crescimento pessoal e agir efetivamente em nossa

Baseada nessas concepções, Mattos (2011, p. 77) conclui que “o termo alfabetização, historicamente compreendido de forma restrita como a aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado para se chegar ao termo letramento, que atualmente passou a designar práticas sociais de leitura e escrita”.

3. *Novos letramentos*

Os *New Literacy Studies* ou “novos estudos de letramento” representam uma nova tradição no que diz respeito à natureza do letramento, distanciando-se do que é proposto pelas abordagens dominantes que focam apenas na aquisição de habilidades, consideram letramento como prática social (STREET, 2003). Essa nova área chamada novos letramentos, segundo Gee (2008, p. 2) “veem os letramentos em sua abrangência completa de contextos cognitivos, sociais, interacionais, culturais, políticos, institucionais, econômicos, morais e históricos”.

Nesta mesma perspectiva, Barton e Hamilton (2000, *apud* MOTTA, 2007) defendem que letramentos são historicamente situados, constituídos por práticas em constante transformação e estão associados aos diferentes domínios da vida, incluindo diferentes processos de aprendizado.

O termo novos letramentos é apresentado por Lankshear e Knobel (2003) numa concepção de leitura como prática social que contempla questões de poder, contestações das ideologias ditas hegemônicas e negociações discursivas.

Letramento é definido por Street (1984) como um termo síntese que resume as práticas sociais e concepções de leitura e escrita que não podem ser consideradas como neutras, pois sempre estão imersas em uma ideologia. Street (1984) categorizou o letramento em dois modelos pedagógicos: modelo autônomo e modelo ideológico.

No modelo autônomo, que está aliado às práticas tradicionais, o letramento é visto como uma tecnologia neutra que pode ser separada de contextos sociais específicos, enfatizando a técnica, ou seja, o desenvolvimento das habilidades individuais de leitura e escrita e desconsideran-

²² Tradução livre feita pela autora.

do o contexto de produção. Street discorda do modelo autônomo, pois para ele, o letramento está sempre vinculado à ideologia de seu contexto e defende que “o que as práticas específicas e contextos de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto que eles já estão incorporados em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas com ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’”²³ (STREET 1984, p. 1).

No modelo ideológico, defendido por Street (1984), a leitura e a escrita são tidas como atividades sociais dependentes da ideologia que envolve o contexto social, sendo assim, o autor sugere que seria mais apropriado nos referirmos a ‘letramentos’ de uma forma múltipla, do que a ‘letramento’ em uma forma singular, considerando que variam de acordo com tempo e espaço e são contestados nas relações de poder.

4. Letramento crítico

O letramento crítico, de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), teve duas principais influências na sua formação, uma delas advindo da teoria social crítica e a outra das teorias de Paulo Freire, e apresentam sua definição traçando um comparativo com o conceito de leitura crítica.

Para esses autores, as práticas de letramento são necessariamente fundadas em tradições histórico-filosóficas que possibilitam distingui-las. A leitura crítica está fundamentada em tradição liberal-humanista e o letramento crítico em perspectivas críticas.

Segundo os referidos autores, a chamada leitura crítica “é o processo de avaliação da autenticidade ou validade do material e da formulação de uma opinião sobre ele” (p. 2), ou seja, cabe ao leitor descobrir as intenções do autor, discernindo fatos e julgamentos pessoais e avaliar a validade das informações. Já o letramento crítico apresenta uma diferente concepção, já que prevê que o significado de um texto é sempre múltiplo e está atrelado ao contexto sócio-histórico, portanto desprovido de neutralidade.

O processo de significação textual no letramento crítico de acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 5), é:

²³ Tradução livre feita pela autora.

[...] um processo de construção, e não de extração; nós atribuímos mais sentidos a um texto do que extraímos os significados dele. Acima de tudo, o significado textual é compreendido num contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção de um autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (tanto quanto de conhecer as palavras) e um meio para a transformação social.²⁴

Para ilustrar as mudanças de foco entre leitura crítica e letramento crítico, apresento a seguinte tabela proposta por Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 9).

Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos-realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser capturada pela linguagem A verdade não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder.
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

Fonte: CERVETTI, PARDALES & DAMICO (2001).

Podemos depreender então, que se trata de objetivos educacionais diferentes, já que a leitura crítica visa ao desenvolvimento da capacidade de interpretação textual, enquanto o letramento crítico pretende o desenvolvimento da consciência crítica.

O letramento crítico como prática social, segundo Baynham (1995, *apud* BRAHIM, 2007, p. 16), “não existe em um *vacuum*, mas é

²⁴Tradução livre feita pela autora.

expresso ou realizado no processo social” e pode ser um meio para o desenvolvimento do pensamento crítico já que a língua é considerada poderosa como prática social.

De acordo com Snyder (2008, p. 78), no letramento crítico, “os significados das palavras e dos textos não podem ser separados do contexto sociocultural em que são construídos”. Esta construção de sentidos vai depender dos recursos trazidos pelo leitor, que podem ou não, ser os mesmo do autor, podendo então emergir diferentes percepções de um mesmo texto. Para Monte Mór (2010, p. 445), a construção de significados ou *meaning making*:

envolve ampliar conhecimento/percepção sobre a realidade, [...] e também, rever a concepção de verdade, numa ideia de que essa não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade, devendo ser compreendida dentro de um contexto localizado.

No letramento crítico o aprendiz tem oportunidades para questionamentos, e participa ativamente de seu processo educacional. Freire (1997) enfatiza a importância de os alunos desempenharem um papel ativo na construção de conhecimento, percebendo-se não apenas como objetos, mas também sujeitos nesse processo que é influenciado pela sua identidade sociocultural.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. [...] Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1997, p. 46).

A construção de sentidos é considerada uma habilidade necessária nesta nova sociedade de rápidas mudanças que ocorrem em decorrência dos avanços tecnológicos, que estão mudando as formas de comunicação social (COPE & KALANTZIS, 2000). Em relação a essas mudanças que não apenas geram novas necessidades de aprendizado, mas, sobretudo redefinem o modo em que o conhecimento é construído, Morin (2000) critica o modelo epistemológico convencional que é baseado em princípios que dividem o conhecimento em partes e em graus de dificuldade. E que por promover uma educação reprodutiva, não corresponde às necessidades da sociedade contemporânea.

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento: que compreenda que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes; que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões; que reconheça e trate as realidades, que são,

concomitantemente solidárias e conflituosas [...] , que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une (MORIN, 2000, p. 88-89).

A argumentação de Morin (2000) a respeito de uma nova epistemologia que leve ao desenvolvimento de uma mente criativa vai ao encontro dos estudos de Lankshear & Knobel (2003) sobre epistemologia de *performance*, o que definem como a capacidade de agir na ausência de modelos, e apontam como uma necessidade premente em uma sociedade cada vez mais digital.

Refletindo sobre todas essas mudanças que vem ocorrendo na comunicação e na construção de conhecimento, percebe-se que o uso de práticas pedagógicas tradicionais, que entendem que o professor é o detentor das informações e deve transferi-las para aquele que não as possui, o aluno²⁵; deve ser repensado considerando o papel da educação na formação de indivíduos que tenham condições de participar ativamente neste novo contexto. Como alternativa ao modelo tradicional de educação surgem os novos estudos de letramento e multiletramentos. De acordo com essas novas concepções, o que o aluno traz para o ato de ler é valorizado e o ensino da leitura deve ser acompanhado pelo ensino da cultura, os leitores devem compreender as representações textuais, valores, ideologias, ter visões de mundo e posicionar-se, entendendo que a leitura está relacionada com conhecimento e distribuição de poder em uma sociedade (FREEBODY & LUKE, 1997, *apud* MONTE MÓR, 2007).

5. *Multiletramentos*

A globalização e o advento e disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) trouxeram grandes mudanças no que diz respeito às necessidades de aprendizado. Trata-se de um período de mudanças não apenas de hábitos e valores, mas também, na comunicação e nas formas de interação (real e virtual), logo, o perfil do indivíduo capaz de interagir neste contexto é diferente. Mudando as necessidades de aprendizagem, as necessidades por letramentos tornam-se também múltiplas e é com base nessas transformações que surge a teoria dos *multiliteracies* ou multiletramentos (COPE & KALANTZIS, 2000).

A escolha pelo termo multiletramentos é justificada por dois ar-

²⁵ Concepção de educação denominada por Freire (1987) como "educação bancária".

gumentos principais. O primeiro está relacionado à multiplicidade de canais de comunicação e mídia e o segundo ao destaque cada vez maior da diversidade cultural e linguística. O termo multiletramentos concentra-se em modos de representação mais amplos que apenas a língua e que variam de acordo com a cultura e o contexto (COPE & KALANTZIS, 2000).

Surgem então duas discussões, a primeira a respeito da “crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de significado, onde o textual também está relacionado com o visual, o áudio, o espacial, o comportamental e assim por diante” (*id.*, p. 5). De acordo com estes autores, os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal. A segunda discussão, foca no aumento da diversidade local e na conectividade global, que nos traz a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas” (*id.*, p. 6).

Este cenário de mudanças fez com que a linguagem escrita perdesse a posição central ocupada até então na comunicação, dando espaço para outros modos de comunicação (KRESS, 2000). Nesse contexto, surge o termo *multimodalidade*, que diz respeito às diferentes maneiras de expressar e formatar mensagens através de complexas combinações entre mídias (um livro, uma tela), modos (fala, escrita, imagem, música) e recursos semióticos (fontes, entonação, cores). Essas mídias, modos e recursos semióticos a partir dos quais os sentidos são construídos mudam constantemente de acordo com o contexto e são socioculturalmente definidos (KRESS, 2003).

Cada modo de transmitir uma informação a representa de uma maneira diferente, e dentre as múltiplas opções disponíveis, a escolha é feita pelo usuário de acordo com o que considera adequado ao que deseja comunicar a seu destinatário em um contexto específico. Em se tratando do contexto escolar, conforme Kress (2005, p. 13 e 14), as salas de aula são espaços multimodais e locais em que os significados “são construídos por muitos meios diferentes, e onde recursos como gestos, olhares postura, e a disposição de objetos visuais são de importância crucial para a construção de significados”.

Quando trata das mudanças nas formas de representação e disseminação, Kress (2003) enfatiza as diferenças entre a escrita na página de um livro e as imagens na tela do computador. O autor entende que a lei-

tura do texto impresso obedece a uma seqüência pré-fixada que aponta para uma leitura linear, numa ordem culturalmente determinada em que se deve ler de cima para baixo, da esquerda para a direita seguindo as linhas, e através dessa leitura o leitor busca compreender o que o autor pretendia ao escrever este texto. Em contrapartida, ao ler uma página da internet, o leitor pode traçar seu próprio caminho de leitura e o *designer* da página não é considerado um autor, mas um fornecedor de materiais que são escolhidos visando a corresponder ao interesse desse leitor.

6. Considerações finais

Os estudos dos novos letramentos apontam novas propostas de ensino para o desenvolvimento da consciência crítica, ou seja, levar os alunos além do pensamento ingênuo e do senso comum (MENEZES DE SOUZA, 2010), já que proporcionam reflexões e ampliação de perspectivas. Nessa concepção de ensino, os estudantes são levados a fazerem conexões entre temas discutidos em sala de aula e a realidade vivenciada por eles, o que pode levá-los a repensar algumas atitudes e comportamentos.

Neste contexto, pode-se compreender que em face das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade as formas de aprender e ensinar estão também se remodelando. O papel do professor de hoje não é o de transmitir conhecimento, mas ensinar a buscar e avaliar conhecimentos diferentes de acordo com a necessidade e interesse dos alunos, o que é de suma importância na formação para a cidadania, preparando o aluno para um mundo de heterogeneidades e diversidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAHIM, A. C. S. M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. *Revista X*, v. 1, p. 11-31, 2007.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>. Acesso em: jul.2011.

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

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FREIRE, p. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GEE, J. p. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 3. ed. London: Routledge, 2008.

KRESS, G. *English in Urban classes*. New York: Routledge, 2005.

_____. Multimodality. In: COPE & KALANTZIS (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

KRESS, G. *Reading images: Multimodality, representation and new media*. 3003. Disponível em:

<<http://www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>>. Acesso em: ago.2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Changing knowledge and classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, p. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, p. (Eds.). *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Hampton Press, 1997, p. 185-225.

MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 130-142.

MONTE MÓR, W. M. *Caderno de orientações didáticas para EJA: línguas estrangeiras*. São Paulo: SME, 2010. Disponível em:

<<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orientaingsportal.pdf>>. Acesso em: ago.2011.

_____. Investigating critical literacy at the university in Brazil. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2007. Disponível em:

<<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>>. Acesso em: ago.2011.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. Trad.: Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: jun.2011.

SNYDER, Ilana. *The literacy wars: why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Australia: Allen & Unwin, 2008.

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

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2), p. 77-91, 2003. Disponível em:

<<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: jun.2011.