
**NOVOS E MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA MEDIADO PELAS NOVAS TECNOLOGIAS**

Me. Patricia Ferreira Bianchini Borges  0000-0002-9613-8711
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro Campus
Uberaba

RESUMO: Esta pesquisa traz um breve histórico da disciplina de Língua Portuguesa, iniciando-se com a constituição tradicional dessa disciplina instituída pelo Marquês de Pombal, em 1750, passando pela expansão das escolas públicas brasileiras, de 1950 a 1960, embora a concepção de linguagem ainda fosse baseada em estudos tradicionais da língua. A crise no ensino da disciplina que ocorre na década de 1970, a presença dos estudos linguísticos e a concepção de linguagem enquanto interação, nas décadas de 1980 a 1990, concepção ainda não totalmente incorporada na atualidade. Por fim, trata-se do ensino de Língua Portuguesa baseado em gêneros textuais e nos novos e multiletramentos.

Palavras-chave: Gêneros Textuais; Novos e Multiletramentos; Língua Portuguesa.

**NEW AND MULTILITERACIES AND LANGUAGE TEACHING ENGLISH
MEDIATED BY NEW TECHNOLOGIES**

ABSTRACT: This research provides a brief history of the discipline of Portuguese Language, starting with the traditional constitution of the discipline established by the Marquis of Pombal in 1750, including the expansion of the Brazilian public schools, from 1950 to 1960, although the conception of language was still based on traditional studies of the language. The crisis in the teaching of the discipline that takes place in the 1970, the presence of linguistic studies and the design of language as interaction in the decades from 1980 to 1990, designing not yet fully incorporated into the present. Finally it is the Portuguese language teaching based on genres and new and multiliteracies.

Keywords: Genres; New and Multiliteracies; Portuguese.



1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual funciona a partir da diversidade de linguagens, mídias e culturas, cabe à escola sistematizar seu trabalho inserindo os novos e multiletramentos. É interessante, pois, formar professores para que consigam trabalhar de outra maneira, saindo da lógica educação transmissiva e vislumbrando o funcionamento da vida social contemporânea para que uma mudança curricular seja proposta e realmente funcione na prática da sala de aula.

A preocupação com o processo de ensino-aprendizagem é refletida no desenvolvimento das práticas e atividades de ensino dentro e fora da sala de aula. Conhecer as NTDIC e suas possibilidades de uso permite ao educador repensar suas práticas pedagógicas a fim de potencializar e/ou melhorar o processo educacional. Todos são sujeitos do conhecer e do aprender, visando à construção do conhecimento, partindo da reflexão, do debate e da crítica, numa perspectiva criativa, interdisciplinar e contextualizada. O desafio que temos, então, é colocar todo o potencial das novas tecnologias a serviço do aperfeiçoamento do processo educacional, aliando-o ao projeto pedagógico da escola e às recomendações de aplicação previstas nos PCNEM.

2 A CONSTITUIÇÃO TRADICIONAL DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA

Embora o idioma português, trazido pelos colonizadores portugueses, fosse considerado língua oficial, não era a língua dominante e, por isso, até o século XVIII não havia uma “língua definida”. Na época, coexistiam três línguas no Brasil Colônia: a chamada língua geral, que recobria as línguas indígenas provenientes do tupi e eram faladas no país; o latim, utilizado no ensino jesuítico e o português trazido pelos colonizadores (SOARES, 2002).



O português não existia no currículo escolar, o seu ensino restringia-se à alfabetização e, como poucos alunos tinham acesso a uma escolarização mais prolongada o português era apenas um instrumento para a alfabetização nas chamadas escolas menores e delas passava-se para o ensino do latim, conforme determinava o *Ratio Studiorum*, programa implantado pela Companhia de Jesus em todo o mundo. Segundo Soares (2002, p. 158) isso ocorria porque “as poucas pessoas que se escolarizavam na Colônia pertenciam à elite, que tinha o interesse de seguir o modelo educacional vigente, que se fundava na aprendizagem do latim através do latim”. Além disso, a Língua Portuguesa não possuía valor cultural e por isso não era usada no intercâmbio social, conseqüentemente, “não havia motivação para torná-la disciplina curricular” (SOARES, 2002, p. 159).

Em 1759, o Marquês de Pombal implantou reformas no ensino de Portugal e também nas colônias portuguesas tornando obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil e valorizando-o nas escolas. Seguindo a tradição do ensino de latim, fortaleceu e reconheceu a Língua Portuguesa no currículo escolar, proibindo o uso de outras línguas, inclusive da língua geral ou Nheengatu, que foi principal língua da Amazônia, presente nas aldeias, povoações, vilas e cidades da região. Com a reforma, o “aluno passou a estudar a gramática portuguesa, que se tornou parte integrante do currículo, ao lado da gramática latina e da retórica” mantendo-se até fins do século XIX (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2003; 2004, p. 36).

Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Durante décadas, o Colégio ditou o padrão para o ensino secundário no Brasil: o estudo da Língua Portuguesa fazia parte do currículo sob as formas de retórica, poética (abrange a literatura) e gramática. Somente no final do Império, as três disciplinas unificaram-se numa disciplina que passou a se chamar Português, mantendo a gramática e a retórica como seus conteúdos de ensino e componentes curriculares até o final do século XIX. Posteriormente, “a poética tornou-se um componente curricular independente, desprendendo-se da retórica” (SOARES, 2002, p. 163).



Essa tradição gramatical tinha um eixo orientador normativo-prescritivo, cuja valorização remonta há dois séculos antes de Cristo. Ela foi desencadeada pelos alexandrinos na busca de uma norma literária que preservasse a cultura erudita das obras clássicas. Como assinala Silva (2005, p 15),

a busca dessa norma literária, fundada nos clássicos gregos, não é mais do que a busca da manutenção de uma tradição que interessava aos alexandrinos preservar, de uma cultura erudita, representada nas “grandes obras” de autores ilustres da civilização clássica do passado, cujos exemplos deveriam ser seguidos.

Posteriormente, essa tradição gramatical foi ampliada para “os usos da elite aristocrata e, em seguida, para a elite burguesa e que deve ser reproduzida pela instituição escolar” (SILVA, 2005, p. 18). Em meados do século XIX, o conteúdo gramatical ganhou a denominação de Português. O modelo trazido pelos portugueses para o Brasil passou a ser ensinado nas escolas destinadas à formação dos alunos da classe dominante, pois suas famílias desejavam que tivessem uma educação de acordo com a tradição europeia.

Em 1871, foi criado o cargo de Professor de Português, por meio de decreto imperial. Como não havia cursos de formação de professores, os intelectuais, advindos das elites sociais, é que lecionavam as disciplinas de Retórica e Gramática. Médicos, advogados, engenheiros, entre outros profissionais liberais e servidores públicos, estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, tornaram-se professores da disciplina. Dentre os nomes conhecidos por suas publicações de gramáticas, antologias, estudos filológicos e literários, temos: João Ribeiro, Júlio Ribeiro, Franklin Dória, Carlos de Laet, Fausto Barreto, Antenor Nascentes, Francisco da Silveira Bueno e Eduardo Carlos Pereira (SOARES, 2001).

Até os anos de 1940, a disciplina manteve a tradição, destinando-se à elite. Os manuais didáticos da época apresentavam coletâneas de textos e gramática, buscando preservar o “bom gosto literário” e o “purismo linguístico” dos letrados, com autores consagrados e modelos que deveriam ser imitados. Cabia ao professor



utilizar os textos dos manuais, analisá-los e propor exercícios aos alunos, aprofundando-se nos estudos gramaticais da língua. Vale ressaltar que, nessa época, a gramática não tinha um caráter didático, já que esses professores eram leigos, sem formação específica para o ensino.

2.1 Democratização do acesso à educação

Em 1940, os manuais escolares do Ensino Médio eram compostos por uma gramática e uma antologia; nas duas décadas seguintes, texto e gramática passam a fazer parte de um único livro; a partir de então, o texto é usado como pretexto para o ensino da gramática, a esse período correspondia uma noção de língua como sistema.

Em 1950, as escolas começam a se abrir para a classe trabalhadora “como consequência da crescente reivindicação, pelas classes populares, do direito à escolarização. Democratiza-se a escola e já não são apenas os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores” (SOARES, 2002, p. 166-167).

A democratização do acesso à educação iniciada, “ainda que falsa”, como aponta Geraldi (1991, p. 115), trouxe para a escola uma clientela diferente que trazia consigo uma variedade linguística não estudada na escola. Embora tenha havido transformação quanto ao alunado, não se modificaram as condições de ensino da língua, pois os professores continuaram sobre a gramática normativa da língua.

Conforme Soares (2001), o processo de democratização da escola, elevando a quantidade de alunos, determinou também a exigência de professores com menos rigor que passaram a ser grandes mestros do livro didático, pois ministravam aulas apenas com base no livro didático, fato que se perpetua na prática docente de alguns profissionais de ensino até hoje.



Na década de 1960, houve uma mudança da clientela nos cursos de Letras que passaram a receber pessoas menos letradas, fato que levou a um processo de depreciação da função docente,

conduzindo ao rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação da sua função docente. Uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (SOARES, 2002, p. 167).

Batista (1997) acrescenta que os professores estabeleciam um tripé de ação para suas aulas, seguido ainda hoje por muitos profissionais: expunham o assunto, passavam exercícios sobre o referido assunto e corrigindo-os, posteriormente.

De acordo com Marcuschi (2002), à época, a Linguística é incorporada aos cursos de formação do professor de português, trazendo consigo as teorias estruturalistas, nas quais a língua é uma estrutura, um sistema de regras, popularizando-a nas gramáticas pedagógicas como predomínio de ensino de gramática.

Em decorrência da crise na educação, no início da década de 1970, houve a reformulação do ensino primário e secundário, por meio da Lei n.º 5692/71, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A língua, nesse contexto, era concebida como um instrumento de comunicação e o professor preocupava-se em desenvolver no aluno o perfil de emissor e receptor de mensagens. Segundo Soares (1996), mudou-se até o nome da disciplina Português, que passou a ser denominada Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do então 1.º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais do então 2.º grau.

Somente na década seguinte, a denominação Português foi recuperada por meio de medida do Conselho Federal de Educação. Entretanto, a escola continuava tratando a Língua Portuguesa como se fosse possível manter uma unidade diante da diversidade linguística e social trazida pelos alunos do contexto familiar e social a que pertenciam para o contexto escolar.



3 A LINGUÍSTICA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na década de 1980, novas teorias desenvolvidas na área de Linguística (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso) começam a chegar ao campo do trabalho escolar com a língua materna. Adota-se como proposta uma nova concepção de linguagem que toma a língua como enunciação e discurso e não só como processo de comunicação.

A Linguística trouxe novas concepções da gramática do português, abrindo espaço para a criação e o reconhecimento da gramática da oralidade, antes excluída dos estudos da língua. A Sociolinguística, por sua vez, trouxe interferências significativas chamando atenção para as diferenças entre as variedades faladas pelos alunos e a variedade padrão preconizada no ensino da língua. Essa heterogeneidade linguística, apresentada pela Sociolinguística, exigiu nova postura dos professores diante das diferenças dialetais, novos conteúdos e novas metodologias de ensino da Língua Portuguesa.

A Linguística Textual, segundo Soares (2002, p. 172), ampliou essa nova concepção da função e da natureza da gramática para fins didáticos, “evidenciando a necessidade e conveniência de que a gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao nível da palavra e da frase”. Tem-se, portanto, um redirecionamento do papel e da função da gramática no ensino da Língua Portuguesa.

A Pragmática, a Teoria da Enunciação e a Análise do discurso trouxeram novos enfoques para os estudos com a linguagem, pois abandonaram o conceito de língua como instrumento de comunicação, apresentando uma concepção da língua como enunciação. Essa nova concepção de linguagem inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam em suas práticas sociais, trazendo uma concepção que



passa a ser vista como “uma atividade constitutiva, cujo *locus* de realização é a interação verbal” (GERALDI, 1996, p. 67).

A concepção de linguagem como interação abre espaço para os alunos se constituírem sujeitos de suas falas e de sua própria escrita, valorizando o sujeito do discurso. Osakabe (2004, p. 26) afirma que “ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que tanto lhe dá um papel substantivo no contexto em que é produzido, quanto confere uma identidade específica ao enunciador”.

Geraldi (1996, p. 65) aponta três contribuições da Linguística para o ensino da língua materna: “[...] a forma de conceber a linguagem e, em consequência, a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais”. Como consequência dessa mudança de paradigmas, temos, na articulação desses pressupostos, novas concepções de linguagem e a redefinição dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incorporam essas discussões, alterando os objetivos do ensino da Língua Portuguesa numa tentativa de mudança qualitativa no ensino-aprendizagem, mas trouxeram problemas de ordem formal e conceitual. Segundo Cunha (2004), a utilização dos termos linguagem e código como sendo sinônimos no documento é um dos problemas. Além disso, os termos, oriundos do sociointeracionismo e do estruturalismo respectivamente, são usados sem quaisquer justificativas ao longo do documento, havendo uma ambivalência constante. Há, ainda, uma tentativa de trazer para o ensino a noção sociointeracionista no documento; entretanto, a visão de língua como sistema ou como código permeia todo o texto.

A concepção interacionista de linguagem é considerada um movimento inovador, pois questiona as tendências tradicionais do ensino de Língua Portuguesa sinalizando a necessidade de ruptura com a tradição gramatical imposta como “forma correta” de ensinar a língua por meio da imitação de modelos consagrados.



Os pressupostos teóricos dessa proposta são capazes de “fazer frente a uma concepção dita tradicional, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A noção de língua como uma atividade de interação é entendida [...] como aquela capaz de suprir as limitações de uma prática pedagógica supostamente tradicional” (MARINHO, 2001, p. 52).

Ilari (1997) afirma que as ideias apresentadas pela Linguística deveriam ter provocado alterações profundas nos hábitos dos professores de Língua Portuguesa ao valorizar o sujeito do discurso e a heterogeneidade linguística dos alunos das classes populares, mas isso não ocorreu. Segundo o autor, era de se esperar que o ensino da Língua Portuguesa, na prática, objetivasse explicitamente proporcionar ao aluno a

[...] experiência dos vários níveis e registros de fala; [...] que os conteúdos a serem ensinados incluíssem explicitamente os elementos típicos da expressão falada e que o ensino tirasse o maior proveito possível da ligação entre a situação de fala, proporcionando exercícios autênticos (ILARI, 1997, p. 102-103).

Embora houvesse tentativa de mudanças, ainda hoje o professor de Língua Portuguesa continua investindo a maior parte de seu tempo no ensino da modalidade padrão da língua. Mesmo havendo a indicação de uma concepção dialógica da linguagem para nortear o objetivo do ensino da língua de uma forma prática e útil, o professor “continua investindo a maior parte dos seus esforços no ensino da terminologia gramatical; continua enorme o espaço reservado aos exercícios escritos; a escola continua ignorando as variedades regionais e sociais não-*standard*” (MATÊNCIO, 1994, p. 103).

Para Possenti (1996), ainda hoje a escola privilegia o ensino da gramática, que se divide em: gramática normativa ou prescritiva, gramática descritiva e gramática internalizada. A gramática normativa ou prescritiva equivale às normas que devem ser seguidas, representando um conjunto de regras que objetivam o domínio da norma culta. É muito utilizada por professores que privilegiam o método



tradicional, com base no ensino da nomenclatura, predominando nos livros didáticos e nas gramáticas pedagógicas destinadas a fazer os alunos escreverem e falarem bem. A gramática descritiva equivale ao conjunto de regras que são seguidas, preocupa-se em explicar como as línguas são utilizadas pelos falantes, sem definir o que é certo ou errado. Já a gramática internalizada, por sua vez, equivale às regras intuitivas que o falante domina no seu cotidiano, determinada por alguma variedade linguística.

Possenti (2004) propõe que se repense o tempo destinado ao ensino da gramática nas aulas de Língua Portuguesa sugerindo o convívio com os três tipos de gramática na escola, sem privilegiar a gramática normativa; pois, para ele, o domínio do português padrão não é sinônimo de domínio de nomenclatura gramatical. Ao contrário, significa a aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura: escrever diversos tipos de textos como narrativas, textos argumentativos, informativos etc., ler textos variados sobre diversos assuntos (literários e não literários) e conhecer alguns clássicos da literatura.

A primazia do ensino da gramática normativa na escola revela uma concepção de língua ultrapassada e que a escola insiste em reproduzir, embora pareça claro que ensinar gramática não deve ser a prioridade das aulas de Língua Portuguesa. Se insistir nesse tipo de prioridade, o máximo que o professor vai conseguir é um “alto índice de rejeição” por parte dos alunos pelas aulas, passando a assimilar o ensino da língua com o ensino gramatical, pois não passa de “uma série de ordens a serem obedecidas” (PERINI, 1997, p. 52).

Geraldi (1991) critica o ensino da metalinguagem e sugere que o ensino da língua deveria centrar-se na leitura/produção de textos e na análise linguística a fim de ultrapassar a artificialidade que se constitui na prática quanto ao uso da linguagem. Assim, a escola deixará de perseguir o padrão normativo cujo modelo é um padrão idealizado. Há, antes de tudo, a necessidade de uma organização curricular diferenciada para atender a realidade linguística de nossos alunos, objetivando o ensino de uma língua viva, dinâmica e real.



4 NOVOS E MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O termo letramento, que vem do original em inglês “*literacy*”, surgiu nos anos 1970 com alguns educadores que se inspiraram nos estudos de Paulo Freire e em sua concepção de letramento como prática social e não somente como alfabetização. A partir dos anos 1980, discussões sobre o letramento vieram à tona pela necessidade de se apropriar das práticas de leitura e escrita em sociedade e pelo interesse em tornar as aulas de línguas mais significativas para o aluno, aproximando a escola à vida, a língua à prática social (SILVA, 2011; SOARES, 2000).

Segundo Descardecí (2002, p. 42), “o mais significativo dos estudos do letramento no Brasil é, sem dúvida, o de Paulo Freire, cuja extensa obra é um esforço constante em fazer com que, ao se alfabetizar, o indivíduo conquiste também sua cidadania”. Não obstante, “a perspectiva de ‘iletrado’ como o sujeito a quem foram negadas a justiça social e as mais altas posições nas relações de poder, fez surgir o termo letramento com uma perspectiva social”. (SILVA, 2011, p. 109) No Brasil, no final do século XX, outros estudos na área de letramento, iniciados por autoras como Mary Kato (1986), Leda Tfouni (1986; 1995), Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1998; 2000; 2002), também ganharam maior enfoque e divulgação (DESCARDECI, 2002; SILVA, 2011).

O conceito de letramento, para Soares (2000), começou efetivamente a fazer parte da Linguística e da Educação nos anos 1980, fazendo com que o estado ou a condição, no que tange aos aspectos sociais, culturais, políticos e linguísticos do aluno sejam alterados. O letramento é, portanto, fator de mudança social. Já alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e a escrever, mas que necessariamente não “adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2000, p. 19).



Assolini e Tfouni (1999) consideram que não se pode denominar uma pessoa de iletrada ao se referir àquelas que não sabe ler nem escrever; pois, na sociedade, essas pessoas estão inseridas em diversos contextos de uso da linguagem. Deste modo, a nomenclatura mais adequada seria a de “não-alfabetizado”, já que vivendo em sociedades letradas, essas pessoas “possuem um saber sobre a escrita” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5), o qual é adquirido no cotidiano mesmo sem saber ler e escrever. Com base nisso, Assolini e Tfouni (1999) propõem a prática de alfabetizar letrando, ou seja, mostrar ao aluno “que os discursos da leitura e da escrita interpenetram-se e têm uma utilidade prática e social” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 6). Sendo assim, “alfabetizar o aluno de maneira a torná-lo letrado significa propiciar a ele se colocar como autor de seu próprio discurso” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 7).

A escola é a principal instituição responsável pela difusão do letramento o que, entretanto, ainda não fez com que muitas das atividades desenvolvidas em sala de aula correspondam às práticas de letramento que circulam socialmente fora dela (CASTELA, 2009).

O que acontece na escola é denominado letramento escolar, pois as práticas de escrita e de leitura não contemplam os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos reais de utilização da linguagem. Desse modo, “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” (CASTELA, 2009, p. 49), exigindo do professor maior conhecimento para não reproduzir antigos modelos de ensino-aprendizagem, estruturalistas e desconectados da prática social.

O maior entrave para o letramento ser efetivamente colocado em prática em todos os estabelecimentos de ensino até hoje é, segundo Soares (2000), a defasagem em sua abordagem nos cursos de formação docente e a falta de materiais de leitura que façam os alunos imergirem em um ambiente de letramento, seja na escola, em razão do pouco investimento em bibliotecas, seja em casa, pelo



fato de o livro ainda ser considerado um artefato de custo relativamente alto. Nesse contexto, e com o uso das novas tecnologias, há a demanda de um ensino de língua que parta de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos propostos pelos livros didáticos, às informações trazidas à sala de aula pelos alunos, ou seja, de uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, trazendo à tona conceitos como heterogeneidade da linguagem, da cultura e dos multiletramentos.

Segundo Chartier (2012), a revolução *do e-book* exemplifica bem os novos letramentos, uma vez que é uma revolução técnica da plataforma da escrita e, conseqüentemente, uma revolução na leitura, modificando as práticas que definiam a relação com a escrita há séculos, quando os papiros foram substituídos pelos livros no formato de códex.

Corroborando com o pensamento, Lankshear e Knobel (2007) acrescentam que os novos letramentos são definidos por uma nova tecnologia revolucionária, mas não unicamente por essa nova tecnologia. Novos procedimentos emergem, como por exemplo, copiar, cortar, colar, editar, entre outras condutas típicas de uma nova mentalidade, que denominam Mentalidade 2.0, em analogia à *Web 2.0* utilizada por produtores de conteúdos em redes sociais interativas como *Facebook*, *Twitter*, etc. e em redes de mídia como *YouTube*, *Instagram*, etc., caracterizando os novos letramentos como mais participativos, colaborativos, menos individualizados e menos dominados por especialistas.

No letramento convencional primava-se pela autoria individual, pelo ineditismo, pela distribuição controlada; enquanto isso, nos novos letramentos, prima-se, dentre outras coisas, pela colaboração, pela apropriação, pela reelaboração dos textos, pela participação contínua, pela distribuição ampla dos textos em rede.

Lankshear e Knobel (2007), afirmam que essa nova mentalidade exerce impactos nos textos e nos gêneros discursivos em circulação, pois passamos de



uma ordem textual estável para textos que maximizam relações, diálogos e instauram a cultura do remix e da hibridização de textos, vozes e discursos.

O termo multiletramento foi cunhado em 1996 pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres – GNL), composto por estudiosos e pesquisadores como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels formaram um grupo de estudiosos que se reuniram para considerar o estado atual e possível futuro do letramento. O grupo reuniu-se na cidade de *Connecticut*, nos Estados Unidos, para pensar o futuro do letramento na sociedade contemporânea e, após uma semana de discussões em um colóquio, propôs uma nova teoria: a pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012).

Como resultado das discussões propostas pelo grupo foi publicado um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Future* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais), retratando a necessidade de a escola trabalhar com os novos letramentos da sociedade contemporânea devido às Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC) e com as variedades culturais já presentes em sala de aula, uma vez que nossos alunos contam com outras ferramentas de acesso à comunicação e informação, de caráter multimodal ou multissemióticos, vivenciando os novos letramentos há pelo menos quinze anos (ROJO, 2012).

O termo multiletramentos foi criado com a finalidade de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos. Intentando abranger as “multi” culturalidades das sociedades globalizadas e as “multi” modalidades textuais, por meio das quais a multiculturalidade se expressa (ROJO, 2012).

Tornar-se letrado é transformar a pessoa, não no sentido de mudar de classe social ou cultural, mas de lugar social, pois o seu modo de viver socialmente e de se inserir na cultura se tornam diferentes (SOARES, 2000). E é justamente desse ponto



que partem os teóricos da pedagogia dos novos letramentos uma vez que, para o Grupo de Nova Londres, o papel da pedagogia deve ser redimensionado na sociedade contemporânea, na medida em que somente alcançará ser transformadora nesse novo contexto caso desenvolva “uma epistemologia do pluralismo” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 18), ou seja, essa pedagogia, assim como esclarece Rocha (2010), procura redesenhar caminhos de preparar o aluno para agir protagonisticamente no mundo.

A teoria dos novos letramentos visava ampliar a proposta da teoria dos letramentos, levando o indivíduo a analisar e a se posicionar reflexivamente diante dos textos, lendo e produzindo outros textos que empreguem meios semióticos distintos, considerando os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores sociais, políticos, econômicos, morais etc., em situações socioculturais diversas, promovendo a igualdade, oferecendo ao professor a oportunidade de levar para a sala de aula textos diversos e autênticos, sem estar necessariamente preso ao material didático (ANSTEY; BULL, 2006).

O contexto atual exige, portanto, que os professores (re)pensem quais caminhos percorrer para garantir a aprendizagem da língua de modo plural, utilizando os multiletramentos em sala de aula, fazendo com que os alunos se envolvam efetivamente nas discussões e nas suas produções textuais, de forma crítica e reflexiva.

Conforme Dias (2012, p. 8), as práticas multiletradas originam-se com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*”. Dessa maneira, a formação de professores envolve ainda a capacidade de lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir a textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial (WALSH, 2010), e de agir de maneira crítica frente à diversidade nos mais distintos contextos sociais.



Em consonância com o pensamento bakhtiniano de que a palavra é ideológica por natureza e que nenhum significado é fixo, a pedagogia dos multiletramentos destaca o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação” (ROCHA, 2010, p. 67).

Essas relações são desconstruídas, pois, segundo Cope e Kalantzis (2006, p. 7), somos “herdeiros de padrões e convenções de sentidos, ao mesmo tempo em que somos criadores ativos de sentidos”, ou seja, professores e alunos são potenciais agentes de mudanças sociais uma vez que reconhecendo os sentidos dos discursos postos, questionam a ponto de reconstruí-los numa perspectiva crítica e mais igualitária.

Sousa (2011, p. 140) afirma que a “língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza, aliena”, servindo, portanto, a inúmeras práticas sociais dadas por meio das diversas linguagens que circulam nos diferentes gêneros textuais e mídias.

Assim, a pedagogia dos novos letramentos visa a tornar o ensino mais significativo para o aluno, aproximando a escola à vida abrindo espaço nas aulas para questionamentos, para desconstrução, análise e avaliação de métodos e procedimentos utilizados no processo ensino-aprendizagem, formando um aluno crítico, que constrói seu próprio conhecimento (ROJO, 2012).

Um traço dos letramentos críticos é a capacidade de examinar o desenvolvimento em curso a fim de revelar as posições subjetivas a partir das quais estabelecemos sentidos e agimos sobre o mundo (SHOR, 2009).

Em conformidade com a pedagogia dos multiletramentos, a língua não pode ser ensinada de modo descontextualizado, “como um código isento das relações de poder entre seus usuários e em que se promove a alienação dos aprendizes quanto à constituição da identidade pelas línguas e a univocidade de uma língua canônica e legitimada” (SILVA, 2011, p. 127).



É preciso, pois, ver a sala de aula como espaço pluralista, isto é, como um espaço no qual se dá voz aos diversos discursos e, sobretudo, respeitam-se esses discursos tanto como legítimos quanto como abertos à negociação (COPE; KALANTZIS, 2006). Em outras palavras, um ambiente no qual não é necessário ser igual para se ter oportunidades iguais, mas sim estabelecer a heterogeneidade no diálogo, fomentar a negociação entre os discursos, pois “a cidadania eficaz e o funcionamento produtivo hoje requerem que saibamos da existência e sejamos capazes de dialogar e negociar com as múltiplas linguagens” (SILVA, 2011, p. 134).

Atualmente, devido ao maior acesso à informação, em razão da tecnologia e dos diversos meios de comunicação, as práticas sociais têm ganhado novas configurações e, conseqüentemente, antigos conceitos até então estabelecidos têm sido revistos ou substituídos, surgindo a necessidade de se rever discursos e paradigmas, de lidar com novos conceitos. Contudo, a escola parece continuar alheia a essas mudanças e “estar precisando de remodelações, de adequação, de reconfiguração de modo a realmente atender às novas demandas” da sociedade contemporânea (SILVA, 2011, p. 11).

A história da linguagem inclui muitas injustiças e, em razão disso, a missão fundamental dos educadores é melhorar as oportunidades educacionais das crianças, pois com a mudança no mundo social advinda das novas comunicações tecnológicas o ensino tradicional, encapsulado em leitura e escrita visando à aprendizagem gramatical deve ceder espaço à aprendizagem de línguas de modo contextualizado, em que o social e o cultural não estejam dissociados da língua em si, dando voz ao diverso (KALANTZIS; COPE, 2008).

Giesel (2012) vai além, alegando que a atual conjuntura social, política, econômica e cultural do Brasil exige tanto que a sala de aula se torne um ambiente de questionamento e reflexão, quanto que dela nasçam agentes transformadores, fazendo da realidade mais justa e igualitária para todos.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o mundo do trabalho exige a formação de um profissional que tenha iniciativa, domínio das novas tecnologias, além do desenvolvimento de valores humanísticos; por esse motivo, surge uma nova realidade nas instituições de ensino e nas formas de sistematizar o conhecimento. A racionalidade instrumental e técnica, que caracteriza a modernidade se transforma, cedendo espaço para a comunicação, a flexibilidade e a transformação social; uma vez que as novas tecnologias têm se inserido no espaço escolar contribuindo no trabalho pedagógico e didático contemporâneo, permitindo assim que sejam criadas situações de aprendizagens diversificadas e afetando as formas de divulgação e compartilhamento de novas ideias e conhecimentos construídos.

Conforme Coscarelli (2007, p. 32), a escola precisa encarar seu papel “não mais apenas de transmissora do saber, mas de ambiente de construção de conhecimento”. Nessa abordagem, o papel dos educadores é fundamental, pois ao estabelecer fins e meios, no diálogo, professores e alunos tornam-se sujeitos do processo educativo. Nessa comunhão, atividades integradoras como partilhas, debates, reflexões, momentos de convivência, possibilitam a execução das atividades educativas que contribuem para a formação e autonomia intelectual e podem ser incentivadas na proposta curricular do curso de maneira interdisciplinar.

Como já foi dito ao longo do trabalho, colocando ao dispor dos alunos um número relevante de recursos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, ao mediá-los no mundo digital, o professor estará letrando-os digitalmente, e deste modo contribuindo para novas formas de construção dos conhecimentos dos alunos, uma vez que vivemos conectados em rede, interagindo em tempo real, sem hierarquias, em unidades dinâmicas, numa sociedade aprendente, como bem define Assman (1998).



Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações com autonomia, avaliando-as, questionando-as e aplicando as que julgarem úteis ao seu processo de ensino-aprendizagem e à construção de sua cidadania. Na oficina desenvolvida nesta pesquisa percebemos que a criatividade e o trabalho colaborativo foi o diferencial para que os estudantes produzissem textos diferentes, remixados, mais interessantes, pois foram produzidos em ambiente digital, demonstrando que práticas inovadoras podem ser inseridas com grande êxito nas aulas, especialmente as de Língua Portuguesa.

Para isso, a escola precisa abrir mão do conteúdo rígido predeterminado e ser capaz de administrar a flexibilidade de horário, de conteúdos se quiser adotar a postura de construção do conhecimento mediado. Nesse processo, permanente e em constante desenvolvimento, o sujeito aprende por meio de suas próprias ações ao interagir continuamente com o ambiente em que está inserido (COSCARRELLI, 2007).

Percebemos, também que as novas tecnologias quando incorporadas na educação, permitem o surgimento de novos métodos de ensino e formas de transmissão do conhecimento. Dessa forma, torna-se útil sua utilização em sala de aula como recurso potencializador da aprendizagem, capaz inclusive de (re)significá-la. Em ambientes de aprendizagem que utilizam as NTDIC, o aluno tem autonomia e criatividade para realizar as atividades, estruturando seus conhecimentos, podendo modificá-los, fraturá-los, compartilhá-los instantaneamente. O trabalho realizado pelos alunos na oficina evidencia que a pedagogia dos multiletramentos é possível ser aplicada em sala de aula.

Nesse sentido, percebe-se não só a importância do professor de envolver-se nos processos de formação que viabilizam o uso adequado dos recursos tecnológicos, mas também de percebermos a diversidade e a disponibilidade de outros recursos tecnológicos preexistentes que não perderam seu potencial de ensino, deixando margem para futuros e ampliados projetos de pesquisa acerca de



quais recursos são mais ou menos úteis em determinadas situações de ensino-aprendizagem visando aos novos e aos multiletramentos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANSTEY, M.; BULL, G. **Evolving Pedagogies, Reading and Writing in a Multimodal World**. Australia: Education Services Australia, 2006.

ASSOLINI, F. E.; TFOUNI, L. V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Revista Paidéia.**, Ribeirão Preto, v. 9 n. 17, dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2019.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASTELA, G. S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)**. 2009. 252 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2009.

CHARTIER, R. O mundo que lê – Entrevista com Roger Chartier. **Revista Educação**, n. 177, 2012. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/177/artigo243666-1.asp>. Acesso em: 02 dez. 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ORG.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ORG.). Language education and multiliteracies. *In*: MAY, S. A.; HORNBERGER, N. H. (ORG.). **Enciclopedia of language and education: springer science**, v. 1: Language policy and political issues in education, 2008, p.195-211.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (ORG.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas** 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

DESCARDECI, M. A. A. de S. Pedagogia e Letramento: questões para o ensino da língua materna. *In*: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. de C. (ORG.) **Pedagogia em Debate On Line – Textos**. Disponível em: www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/.../descardeci.html. Acesso em: 10 dez. 2019.



DIAS, R. **Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIESEL, C. C. M. Uma abordagem sociointeracionista humanizadora para o ensino de línguas estrangeiras: gênero na sala de aula. *In: FERREIRA, A. de J. (ORG.)* **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as.** Campinas: Pontes, 2012. p. 101-120.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. *In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (ORG.).* **A new literacies sampler.** New York: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

MARINHO, M. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil.** 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

MATÊNCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas: Autores Associados, 1994.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. *In: GERALDI, J. W. (ORG.).* **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004, p. 26-31.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 8, n.º 1/2, p. 31-45, 2003/2004.

POSSENTI, S. Gramática e política. *In: GERALDI, J. W. (ORG.).* **O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 2004, p. 47-56.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos.** Campinas. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem.



Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010. Disponível em:
<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000768269>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (ORG.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SILVA, R. V. M. e. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, S. B. da. **Da técnica à crítica**: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. São Paulo. 2011. 243f. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos e literários em inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2000.

SOARES, M. B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (ORG.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOUSA, R. M. R. Q. de. **Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios**. 2011. 192f. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos e literários em inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-31082012-143155/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2019.

WALSH, M. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 33, n. 3, p. 211-239, 2010. Disponível em: <http://www.alea.edu.au/documents/item/63>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Recebido em: 30-10-2020
Aprovado em: 30-11-2021

