

---

## MULTILETRAMENTOS E PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UM OLHAR CRÍTICO PARA O LETRAMENTO DIGITAL

---

Luís Carlos De Oliveira<sup>1</sup>  
Alessandra De Oliveira Costa<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo sinaliza a importância que as discussões em torno dos letramentos digitais (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016) e críticos (JANKS, 2016) assumem nas sociedades contemporâneas. Para isso, objetivamos assinalar como a teoria dos multiletramentos (COPE e KALANTZIS, 2009) aponta novas formas de promoção do ensino de língua portuguesa, especialmente quando relacionadas ao processo de formação inicial de profissionais pedagogos. A investigação documental realizada em ementas e bibliografias referentes a disciplinas correlatas à Metodologia de Ensino de Português dos cursos de Pedagogia de seis Universidades Brasileiras Públicas apontou que nenhuma das matrizes verificadas explicita claramente tais abordagens.

**Palavras-chave:** Letramentos digital e crítico. Multiletramentos. Formação de professores.

### Introdução

O impacto de novas tecnologias no universo educacional corresponde, hoje, à urgente busca por outros modos de ensinar e de aprender, tanto no que corresponde às novas formas de leitura e de escrita, quanto ao que se refere aos diversos modos de usar a fala, haja vista que a rapidez comunicativa exige seleção crítica de informações e tomada de decisões sempre imediatas. Nesse ritmo, o acesso às ferramentas tecnológicas disponíveis assinala que não cabe mais à escola e ao educador perpetuar tão somente práticas pedagógicas arraigadas a matrizes tradicionais de ensino de língua, baseadas exclusivamente na apropriação da escrita e no desvendamento da leitura por meio de representações linguísticas impressas.

As competências discursivas assinaladas por documentos oficiais como o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, (BRASIL, 2017), já apontam outros modos de enxergar o tratamento de ensino de língua portuguesa na escola.

Nessa perspectiva, o texto, segundo a perspectiva sinalizada a partir da teoria do gênero textual, continua sendo o grande mote para o ensino de língua, especialmente no que se refere ao tratamento das diversas formas de expressão por meio da linguagem. Contudo, o tratamento didático e tradicionalmente priorizado nas salas de aula pelo texto verbal – oral ou escrito – não deve

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação; professor da Faculdade Metodista Granbery. luisjfm@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia. Faculdade Metodista Granbery.alessandracosta02@gmail.com.



ser uma exclusividade, haja vista a pluralidade de linguagens e a multiculturalidade que constituem as sociedades contemporâneas e as diversas formas de comunicar, de interagir, de produzir culturas e compartilhar informações. É essencial ultrapassar esse modelo e promover a abordagem dos gêneros multimodais, especialmente em espaços virtuais. Segundo o texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 63):

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam.

É nítido que, cotidianamente, nossas atividades estão ligadas também às práticas de letramentos digitais, vinculadas ao uso de dispositivos móveis com acesso à internet. Assim, é possível solucionar uma série de obrigações sociais, financeiras, familiares, profissionais, pessoais por meio dessas ferramentas tecnológicas. Nessa abordagem, podemos pagar contas por meio de aplicativos bancários bem como transferir valores financeiros; podemos preencher formulários de Imposto de Renda, atualizar a agenda profissional, receber e enviar convites de aniversários, realizar pesquisas de diversos temas, fazer compras, atualizar endereços, dentre outras tarefas corriqueiras.

E é sobre esse agir em sociedades multiletradas e virtualmente fascinantes que precisamos avançar quanto às práticas de ensino, especialmente em língua portuguesa, tanto nas séries iniciais da educação básica quanto nos cursos superiores que procuram formar profissionais de Pedagogia, objetivo de investigação apresentado nesse artigo, a partir do Grupo de Estudos em Multiletramentos da Faculdade Metodista Granbery, Minas Gerais.

## 1. A questão dos multiletramentos

As orientações apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) ressaltam a necessidade de a escola capacitar os alunos para torná-los leitores autônomos, principalmente no que se refere às mais diversificadas práticas de letramentos, fundamentadas na multiplicidade de linguagens. Nessa perspectiva, surge, então, a necessidade de promover os multiletramentos nas salas de aula, em virtude dos novos formatos de comunicação



que surgem nas sociedades pós-modernas, especialmente com a evolução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Em virtude de avanços em várias áreas do conhecimento humano, inclusive quanto ao que se observa em relação ao uso de ferramentas para computadores, surgiu, em meados do ano de 1996, o grupo de pesquisadores de Nova Londres – *New London Group* (NLG)<sup>3</sup>. Esses estudiosos se colocaram à disposição para discutir, de modo mais profundo, sobre os impactos que as tecnologias poderiam incidir nos espaços escolares.

O NLG publicou, então, um manifesto que sinalizava a importância de se promover uma pedagogia dos multiletramentos, haja vista serem as instituições escolares as principais agências divulgadoras desses letramentos e os locais em que, efetivamente, ocorreria o espelhamento dessas novas formas de interagir e comunicar. Segundo Cope e Kalantzis (2009), um dos argumentos centrais dessa discussão está voltado para as novas formas de lidar com os textos que são usados nos contextos econômicos, sociais e políticos atuais. Cope e Kalantzis (2009, p.63-64) justificam:

Decidimos que os resultados das nossas discussões poderiam ser encapsuladas em uma palavra - multiletramentos - uma palavra que escolhemos para descrever dois argumentos importantes que possam estar relacionados com o cultural, com o institucional e com a ordem global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e relevância da diversidade cultural e linguística. A noção de multiletramentos complementa a pedagogia do letramento tradicional, abordando esses dois aspectos da multiplicidade textual (Tradução nossa).

Sobre essa abordagem, Rojo (2012, p.13) explica mais claramente como o NLG justifica o surgimento do termo multiletramentos, especificando que

[...] a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.

Dando enfoque à multiplicidade de culturas que se constitui em um mundo globalizado, Rojo (2012) enfatiza que, à nossa volta, encontramos produções culturais letradas as quais se unem a um conjunto de textos que contém informações variadas. Para a pesquisadora, nossas relações são constituídas de diferentes letramentos, assim como os diferentes contextos que são caracterizados por escolhas pessoais e ou públicas.

---

<sup>3</sup> Grupo de Nova Londres – *New London Group* – (NLG) é formado por pesquisadores reunidos nos Estados Unidos que introduziram o termo multiletramentos, propuseram a pedagogia dos multiletramentos tendo em vista as grandes diversidades culturais associadas com as transformações tecnológicas vigentes em todo o mundo.



Tendo isso em vista e levando em consideração as novas tecnologias – especialmente as digitais –, a mídia é analisada por Lemke (2010) como uma motivação crescente movida pelas novidades de hipertextos constituídos de imagens visuais, sons e vídeos, além de animações, textos que se tornam práticos quanto à capacidade de compreensão. O modelo de educação promovido até então pelo livro-texto, tradicionalmente conhecido, passa para uma nova mídia de demonstração: a realidade virtual.

Nesse sentido, é fundamental valorizar as diferenças das práticas sociais existentes dentro de uma sala de aula para ampliar o nível de conhecimento dos estudantes para além do que a escola costuma abordar (letramento escolar). Nessa tendência:

O docente [...] atuaria no sentido de desconstruir práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente nesse processo de estigmatização de alguns grupos (ORLANDO E FERRERIA, 2013, p. 416 e 417).

Oliveira (2013) acentua a importância do ensino dos multiletramentos e dos textos multimodais em sala de aula, inclusive dos gêneros textuais relacionados às tecnologias digitais. Para ela, os alunos do século XXI possuem acesso a diversos tipos de linguagens fora do ambiente escolar e essa forma de produção e reprodução cultural precisa, hoje, ser considerada. A esse respeito, Rojo (2009) defende que, para ampliar o olhar cultural e incentivar novos letramentos, é preciso partir das culturas de referência, dos gêneros textuais locais, das mídias e das linguagens conhecidas pelos alunos, buscando um olhar crítico e pluralista das relações textuais. Ou seja, é necessário partir dos letramentos locais para ampliar outros letramentos, incluindo os digitais.

## 2. Letramento digital crítico, ensino e formação docente

O ensino escolar pautado apenas na aquisição de habilidades relacionadas à codificação e decodificação da palavra impressa não é mais suficiente no contexto das sociedades urbanizadas e letradas, como sempre ocorreu até os séculos anteriores ao XXI. Na verdade, as habilidades concernentes à aquisição das técnicas de alfabetização vão além da competência oferecida ao aluno para inseri-lo nos espaços letrados cotidianos, especialmente no ciberespaço. Nessa perspectiva, identificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como verificar suas práticas de letramentos, também se torna essencial nesse novo formato de sociedade que se constrói dia a dia, entre o *online* e o *off-line*.



Sabendo-se das necessidades atuais que são colocadas para o educador e dos desafios a ele impostos, como aquele sujeito que se torna o mediador da ação de aprender e de ensinar, é fundamental destacar que o ato de educar não pode ser enxergado tão somente do ponto de vista da escolaridade, dos letramentos que são exclusividade das esferas escolares. Conforme apontam Bolzan e Powaczuk (2017, p.163),

[...] é possível pensar a aprendizagem da docência como um movimento que se realiza a partir das possibilidades internas e das necessidades externas. Estabelecendo-se um processo entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão, no qual as interações com colegas e alunos assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente.

É a partir dessa (co)relação dialógica e interacional, promovida entre professor-aluno e construída a partir das relações sociais (físicas e, porque não, virtuais), que os conhecimentos arrolados nos cursos de formação inicial de professores devem se basear, ampliando o que se pode agregar como essencial para a (trans)formação do novo educador. Sendo assim, outros conhecimentos e novas realidades de socialização precisam estar acessíveis aos educadores nesse processo de ensino-aprendizado promovido pela mediação do conhecimento. E serão outros modelos de letramentos (digitais e críticos) que permitirão a construção, reconstrução ou desconstrução do saber nas práticas pedagógicas.

É importante, nesse sentido, que a escola ofereça um ensino inclusivo e diversificado, preparando os alunos do ensino básico para a leitura de múltiplos gêneros de textos em suas múltiplas linguagens. Isso significa que é importante que os professores ensinem os alunos a ler e interpretar textos verbais e não verbais, textos fundamentados em imagens e em sons, que analisem e compreendam gêneros textuais em movimento, como *gifs* e vídeos disponibilizados em canais por redes sociais. Nesta era tecnológica, a predominância da Internet com suas imagens e áudios, com seus *links* e *hiperlinks*, demonstra a direção sobre o interesse de conhecimento do alunado e os conhecimentos sociais, culturais, didáticos e metodológicos que o professor de hoje necessita dominar.

É o que assinala Zacharias (2016, p.17), ao reforçar o posicionamento sobre o papel das instituições de ensino diante do mundo digital:

As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso. Sendo assim, o desafio que precisamos enfrentar é o de incorporar ao ensino da leitura tanto os textos de diferentes mídias (jornais impressos e digitais,



formulários online, vídeos, músicas, sites, blogs e tantos outros) quanto formas de lidar com eles.

Em detrimento dessas abordagens, eis, portanto, uma questão a se pensar: a da inclusão digital. Atualmente, não basta ao professor apenas ter acesso a redes sociais virtuais como *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp* como recursos de comunicação e interatividade. É fundamental que ele avance na utilização funcional de outros recursos e de outras ferramentas digitais, disponíveis nos ambientes virtuais, a fim de que possa ampliar o seu letramento digital e contribuir para seu trabalho de educador.

Realizar pesquisas em sites de busca, usar os recursos do *Word* e do *PowerPoint*, enviar e receber *e-mails*, utilizar programas computacionais com interfaces gráficas diversificadas, dominar aplicativos (IOF ou ANDROID) com finalidades funcionais específicas, preparar aulas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), promover trabalhos a partir do *Office Mix*, ler e produzir *Book trailers*, analisar situações discursivas em *Fanfics (Fanfiction)*, por exemplo, são formas de inserir-se no universo do letramento digital e, especialmente, de conhecer novos modos de mediar a aprendizagem na sala de aula.

Assim, torna-se elementar contemporaneamente o tratamento da perspectiva dos multiletramentos na escola, seja por meio dos letramentos em jogos, dos letramentos em Internet, *remix*, em rede, dentre outros. Nesse arcabouço de letramentos e multiletramentos, concordamos com o fato de que:

Enquanto professores de línguas, estamos bem situados para promover os letramentos digitais em sala de aula, integrando-os com a linguagem tradicional e o ensino do letramento na medida em que equipamos nossos alunos com toda a gama de letramentos de que precisarão como membros de redes sociais crescentemente digitalizadas, como trabalhadores do século XXI e como cidadãos de um mundo que faz frente aos desafios ambientais e humanos em escala global (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 60).

Sendo assim, não cabe mais à escola o ensino fundamentado em conteúdos fixos pré-estabelecidos e firmados tão somente no letramento escolar e nos gêneros textuais impressos. É importante que se construam novas metodologias, principalmente a partir do uso de múltiplas linguagens, tanto nas aulas disponibilizadas pela disciplina de Língua Portuguesa, quanto em outras áreas do conhecimento. É premente que a sala de aula esteja cada vez mais próxima do universo *online*; que a leitura e a escrita sejam também motivo de estudo reflexivo nos *sites*, nos *Blogs*, nos *Vlogs*, nas redes sociais, nos canais virtuais; enfatizando, contudo, a necessidade de selecionar e de



avaliar criticamente o conteúdo disponível virtualmente. E, para que isso se dê de modo produtivo, o professor precisa dominar tais recursos.

Neste mundo tecnológico e globalizado, a escola deve compreender que a relação professor-aluno transformou-se e que essa relação vai além de um ensino vertical comum, marcado pela tradicional concepção de que o aluno deve reverenciar o professor à frente da sala de aula. Um professor atento e capacitado para inserção dos multiletramentos em ambientes de aprendizagem, que prepara o aluno para vivências sociais com suportes de textos multimodais e digitais, conceberá cidadãos instruídos para enxergar e reconhecer o mundo e o outro de modo reflexivo, crítico e consciente.

Segundo sugerem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 40):

Nossos estudantes precisam aprender a fazer perguntas críticas a respeito da informação encontrada online; compará-la com o patamar de conhecimentos existente (portanto, eles precisam ter memória dos fatos amplamente aceitos) e, nos pontos em que seu patamar de conhecimento for inadequado, precisam comparar e contrastar, ou “triangular”, múltiplas fontes de informação.

É exatamente essa a saída que sugerimos para promover letramentos digitais e em informação de modo crítico, reflexivo e consciente. Todavia, para que se chegue a esse nível de criticidade diante das informações que são apresentadas livre e aleatoriamente na Internet, torna-se importante que o educador também esteja engajado nesse modelo de letramento digital crítico. E, para que isso ocorra, é essencial o acesso aos conhecimentos didáticos e metodológicos necessários para promover tais procedimentos.

Nesse sentido, consideramos que seja fundamental rever a formação docente para questões diversificadas e mais reflexivas, especialmente as de cunho social, ético, cultural, político, virtual, entre outras. Uma formação inicial mais ampla, relacionada a outros valores que não especificamente ao letramento escolar, pode contribuir para que o aluno seja levado a pensar criticamente sobre as coisas do mundo e também a conhecer os múltiplos modos de se expressar, de interagir e de comunicar nas sociedades pós-modernas por meio dos gêneros textuais.

Esse objetivo tornou-se um desafio a ser atingido pelas instituições de ensino superior, responsáveis por formar profissionais da educação, principalmente no que se refere, em época de crise política e moral e de perda de direitos sociais anteriormente garantidos, ao letramento crítico e reflexivo. Por isso, na visão de Freire (2002), é fundamental refletir criticamente sobre o que nos é imposto, sobre as consequências do capitalismo avassalador, sobre a globalização, o neoliberalismo, as redes de informação, considerando-se, sempre, uma visão crítica do que nos é colocado como



“democrático”. E cabe ao professor ter consciência desse modo de agir e de pensar, a fim de que possa contribuir para formar alunos também críticos e questionadores.

Segundo Freire (2002), é preciso resistir às relações de poder pré-estabelecidas e que desrespeitam os direitos coletivos; é necessário analisar e criticar a ordem social vigente e que diretamente afeta a dignidade humana, de modo a combater a barbárie da ignorância, questionar a ética do mercado e alterar o estado das coisas e os valores sociais centrados na exploração e na ganância.

Inspirando-nos em Freire (2002), relacionamos tais orientações à capacidade crítica e questionadora dos educadores, principalmente no que diz respeito aos textos que nos são apresentados *online* ou *off-line*. Só assim, questionadores, os professores possibilitarão que seus alunos tornem-se cidadãos críticos e pensantes, responsáveis pelas escolhas que possam definitivamente alterar o rumo da sociedade em que atuam. De fato,

[...] queremos que as pessoas, de qualquer idade, possam guiar sua própria aprendizagem, tenham conhecimento suficiente para saber como aprender mais, incluindo onde e a quem elas devem recorrer para obter conselhos úteis e informações relevantes. Queremos pessoas que sabem coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. Queremos pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções (LEMKE, 2010, p.471).

Por isso, é importante rever o que lemos, criticar o que é divulgado na mídia impressa ou digital, questionar o que nos é enviado via *WhatsApp*, investigar uma postagem no *Facebook*, conferir o conteúdo e a mensagem apresentados em uma fotografia ou em um *meme* divulgados no *Instagram*, avaliar o tema e a linguagem em um vídeo do *Youtube*, antes mesmo de compartilhá-los. Ou seja, para que o professor promova o letramento crítico em sala de aula, é essencial que ele também se forme criticamente tanto no universo *off-line* quanto no microcosmo *online*.

Souza (2013) assinala que o letramento, em seu sentido genérico, se difere do letramento crítico, considerado um tipo de letrar específico, visto que esse induz o sujeito a fugir do senso comum e a refletir sobre outros pontos de vista, a posicionar-se de maneira crítica.

É a respeito desse letramento ainda tímido nos espaços escolares que Janks (2016, p.30-31) se refere, ao assinalar que “O que torna o letramento desafiador é a sua criticidade e preocupação com a política de significado: as maneiras pelas quais os significados dominantes são mantidos ou desafiados e mudados”. E cabe ao professor promover essa consciência e favorecer essa prática na sala de aula, de modo a espelhar-se pelas ruas, pelas cidades e pelo mundo.



Assim, a formação inicial de profissionais da educação propiciaria debates sobre letramentos críticos e contribuiria para a adequação da prática escolar aos novos modelos de sociedade (multicultural) que estão sendo instaurados contemporaneamente, incluindo os modelos pautados nos letramentos digitais. Nessa combinação de práticas sociais reais, letramentos críticos e digitais devem figurar em comum acordo tendo em vista os espaços coletivos *online*, tanto nas esferas escolares quanto nos contextos sociais da vida cotidiana.

### 3. O lugar dos letramentos digitais nos cursos de formação inicial de profissionais pedagogos

Buscando verificar se há indícios de abordagem sobre multiletramentos e letramentos digitais nos cursos de formação de professores pedagogos, foi realizada uma pesquisa preliminar, em ementas e bibliografias disponibilizadas publicamente por 6 Universidades Públicas Brasileiras, nas disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa: três instituições públicas da Região Sudeste do Brasil, uma da Região Sul, uma da Região Nordeste e outra da Região Norte. Optamos por selecionar tal disciplina, uma vez que defendemos a ideia de que o trabalho com práticas de letramentos digitais e multiletradas não deva ser exclusividade de disciplinas que abordem metodologias pautadas nas novas tecnologias escolares. A transversalidade, nessa perspectiva, deve ser inerente a todas e quaisquer áreas de conhecimento, como é no nosso cotidiano de práticas sociais.

Segundo o que foi verificado na ementa disponibilizada eletronicamente pela Universidade Região Sudeste – Espírito Santo<sup>4</sup>, referente à disciplina “Português (Conteúdo e metodologia)” (V. Imagem 1), pode-se observar que tal documento aborda o que se espera do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente quanto ao tratamento a respeito das metodologias para ensino de gramática, de leitura e de produção textual, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Também se observam referências explícitas com relação à análise de materiais didáticos relacionados a essa área de ensino.

Contudo, diante dessa análise, pode-se notar que não houve, no texto da ementa, nenhuma menção clara ao tratamento dos multiletramentos ou dos letramentos digitais, como elementos transversais que necessitam ser trabalhados nos cursos de formação de pedagogos. Vale destacar que as ementas e as bibliografias são um protocolo para orientações do que se pode verificar em disciplinas ministradas em instituições de ensino. E, em vista disso, elas não representam, necessariamente, a realidade da sala de aula. Assim, destacamos que os conteúdos, as abordagens

---

<sup>4</sup> Esta instituição não disponibilizou eletronicamente a bibliografia básica nem complementar correspondente às duas ementas aqui analisadas.



metodológicas e as indicações de práticas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa não estão pautadas exclusivamente nesses documentos. Mesmo assim, não observamos orientações nítidas quanto ao nosso objetivo mais significativo: encontrarmos referências aos multiletramentos e aos letramentos digitais.

Imagem 1: Ementa Universidade Região Sudeste – Espírito Santo

**LCE-02871 - PORTUGUÊS (CONTEÚDO E METODOLOGIA) (60 h, OBR, T:60 E:0 L:0)**

Tendências, bases legais e objetivos do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentação teórica e metodológica para o ensino da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita a partir da diversidade de gêneros e tipologias textuais: concepções de linguagem, de língua, de texto, de leitura, de produção de texto, de gramática e de prática de ensino. Planejamento e elaboração de materiais e procedimentos didáticos e de sistemáticas de avaliação da aprendizagem da língua materna. Análise de livros didáticos.

Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

Vale ressaltar, contudo, no sexto período desse mesmo curso de Pedagogia da Universidade Região Sudeste – Espírito Santo, a ementa referente à disciplina “Tecnologia de informação e comunicação como apoio educacional” (V. Imagem 2) nos leva a acreditar na possibilidade de abordagem dos multiletramentos, tema tratado nesta pesquisa, na formação do professor/pedagogo. Observa-se, porém, que a ementa dessa disciplina não apresenta um tratamento fundamentado na abordagem de gêneros textuais digitais, às condições de produção dos novos gêneros, aos estilos de linguagem, à estrutura composicional, nem aos modos de uso de textos multimodais em práticas de letramentos digitais. Deduz-se, assim, que nessa disciplina há o predomínio de práticas de ensino e de uso de recursos tecnológicos físicos que podem subsidiar a aprendizagem na sala de aula.

Nessa perspectiva, reforçamos a ideia de que o letramento digital e outros letramentos, quando relacionados aos multiletramentos, deve compor transversalmente uma matriz curricular e não ser alvo de uma temática ou disciplina isolada.

Imagem 2: Ementa Universidade Região Sudeste – Espírito Santo

**LCE-06262 - TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO APOIO EDUCACIONAL (60 h, OBR, T:30 E:0 L:30)**

Tecnologias: os recursos de ensino e a tecnologia educacional. O processo de comunicação e de ensino e aprendizagem. A comunicação audiovisual. Seleção, produção e utilização de recursos audiovisuais no ensino. Análise e utilização de softwares educativos.



Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

Analisando a emenda da disciplina “Fundamentos e metodologias do ensino de Língua Portuguesa” (V. Imagem 3), disponibilizada pela Universidade Região Sudeste – Minas Gerais<sup>5</sup>, constatamos a nítida fundamentação de ensino baseada nos processos iniciais e preparatórios para a promoção da alfabetização, o ensino da língua portuguesa na educação infantil, os procedimentos metodológicos relacionados ao ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais da educação básica, dando ênfase aos textos impressos tradicionais.

Nenhuma referência explícita sobre o tratamento dos letramentos fica clara neste documento, o que nos leva a inferir que, como guia de orientação sobre como abordar o ensino de língua portuguesa na sala de aula, esta instituição não concebe os multiletramentos em sua proposta, apesar de não termos informações das práticas reais recorrentes em sala de aula e referentes a esta mesma disciplina.

Imagem 3: Ementa Universidade Região Sudeste – Minas Gerais

## Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa

Concepções de língua, linguagem e discurso no ensino fundamental e na educação infantil. Diversidade lingüística e ensino da língua, na escola. A aquisição da linguagem pela criança e suas implicações para uma proposta de escolarização da infância. Condicionantes sócio-históricos do objeto de ensino da língua portuguesa. O papel da oralidade e da escrita na educação infantil. A relação entre oralidade e escrita no ensino da língua. A leitura na escola. A produção de textos orais e escritos, na escola. Diretrizes metodológicas para ensino da língua.

Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

Nos documentos analisados e disponibilizados pela Universidade Região Sudeste – São Paulo, podemos observar, através do programa descrito na ementa (V. Imagem 4), que a abordagem de ensino de língua portuguesa se constrói desde uma perspectiva variacionista, a partir da sociolinguística, perpassando pelo processo de aquisição da leitura e da escrita e de análise de materiais didáticos, da psicolinguística até a promoção da alfabetização como recurso próprio para o domínio da escrita alfabética.

Ainda nesta ementa, considerada nesta pesquisa como aquela que apresenta uma descrição mais clara e ampla sobre os processos relacionados ao ensino de língua portuguesa, são destacados os trabalhos com gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na escrita, fato surpreendente,

<sup>5</sup> Também esta instituição federal de ensino não disponibilizou as referências bibliográficas para a disciplina analisada, apenas a matriz curricular do curso e as ementas. Isso sugere também a liberdade de o professor que ministra tal disciplina de promover outras discussões sobre o ensino de língua portuguesa, incluindo os letramentos.



quando comparado às outras ementas até então analisadas. Também vale ressaltar a preocupação com uma orientação pautada na perspectiva da linguística textual.

Apesar de haver indícios de abordagem dos processos de letramentos, implícitos na teoria dos gêneros literários, de imprensa, divulgação científica, quadrinhas, parlendas, contos de fadas etc., não se vê claramente referências relacionadas aos multiletramentos ou ao letramento digital. Mais uma vez, abonadas de programas que compreendem a formação inicial de professor/pedagogo.

Imagem 4: Ementa Universidade Região Sudeste – São Paulo

**Ementa:** Relações entre língua oral e língua escrita: · Linguagem verbal e as outras linguagens. · Usos e funções da linguagem oral e escrita, numa perspectiva pragmática e enunciativa. · Compreensão dos fenômenos de variação lingüística, em uma abordagem sociolingüística. · Temática, estrutura composicional e características estilísticas dos gêneros literários, de imprensa, de divulgação científica, epistolares, instrucionais, publicitários e outros. · Gêneros de tradição oral: trava-língua, parlendas, adivinhas, quadrinhas, cantigas de roda, contos de fada, contos, lendas, mitos e fábulas. · Teoria da literatura e análise dos gêneros literários. · Literatura infantil: história e características do gênero. · Mecanismos de coerência e de coesão, a partir de contribuições da lingüística textual. · Análise dos processos interlocutivos, numa perspectiva enunciativa, analisando as estratégias argumentativas e o cruzamento das diversas perspectivas no interdiscurso. · Aquisição da linguagem oral e escrita, em uma abordagem psicolingüística: as concepções das crianças para interpretar a base alfabética da língua escrita. · História das letras e do alfabeto, para compreensão do funcionamento dos sistemas de escrita. · Articulações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico da língua: a ortografia e os valores funcionais das letras. · Morfo-sintaxe: análise das palavras e de suas relações e identificação das unidades menores do que a palavra. Identificação das coerções impostas pelos padrões da escrita como instrumentos para a revisão de textos.

Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

Na bibliografia referente a essa mesma disciplina, essa discussão se comprova, por exemplo, a partir de teóricos e estudiosos, cujas obras enfatizam o tratamento da alfabetização e a apropriação da leitura e suas relações com a sala de aula, tal como se observa, por exemplo, em Cagliari (1990) “Alfabetização e linguística” e em Orlandi (1998) “Política linguística na América Latina”, sem que haja quaisquer referências explícitas, nem mesmo implícitas, aos multiletramentos e aos letramentos digitais (V. Imagem 5).



Imagem 5: Bibliografia Universidade Região Sudeste – São Paulo

**Bibliografia**

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.  
 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF. 1997.  
 BROCA, B. Horas de leitura: primeiras e segundas séries. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.  
 CAGLIARI, L.C. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1990  
 Geraldí, J.W. Postos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.  
 KLEIMAN, A. Oficina de leitura. Campins: Pontes/UNICAMP, 1993.  
 SMOLKA, A. e Góes, C. A linguagem e o outro no espaço escolar. Campinas: Papyrus, 1993.  
 ORLANDI, E.P. Política lingüística na América Latina. Campinas: Fontes, 1998.

Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

A partir da análise do documento disponibilizado pela Universidade Região Sul – Paraná<sup>6</sup>, identificamos apenas uma disciplina relacionada ao ensino de língua portuguesa. A emenda dessa disciplina “Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa” (V. Imagem 6) refere-se a uma abordagem que busca discutir rasamente os processos históricos relacionados ao ensino de língua, tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais da educação básica, especialmente atrelados aos aspectos metodológicos.

A partir desses dados, não é possível identificar apontamentos diretos e claros quanto às discussões relacionadas aos multiletramentos na formação de pedagogos, nem referências aos letramentos digitais, abordagem tão essencial nos tempos atuais, em que as sociedades contemporâneas participam ativamente do cotidiano de suas práticas por meio de dispositivos móveis e de ferramentas *online*.

Mais uma vez, nos parece que os cursos de formação inicial de professores e educadores vêm negligenciando esses modos de letramento, especialmente quando relacionados à transversalidade que é real fora dos muros das escolas.

Imagem 6: Ementa Universidade Região Sul - Paraná

**Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa – 30h+15h (DTPEN) - Semestral**  
**Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.**

Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

<sup>6</sup> A Universidade Região Sul também não disponibilizou a bibliografia básica nem complementar correspondente à disciplina investigada, o que nos impossibilita de realizar uma análise mais profunda dos aspectos metodológicos e conceituais referentes a esta instituição.



Ao analisarmos os documentos disponibilizados pela Universidade Região Nordeste – Pernambuco, verificamos, no currículo obrigatório, a existência de duas disciplinas concernentes ao ensino de língua portuguesa. A temática “Fundamentos do ensino da língua portuguesa I” (V. Imagem 7), ministrada no terceiro período do Curso de Pedagogia, mostra-se direcionada ao tratamento da variação linguística e a suas implicações nas esferas sociais e aos processos de aquisição da escrita.

A partir desse documento, não foram identificadas abordagens quanto ao tratamento dos multiletramentos nem dos letramentos digitais nessa temática, reforçando nossa hipótese de que o letramento digital e os multiletramentos, tanto numa discussão teórica como uma aplicação educacional, estão longe de serem contemplados nos cursos de formação inicial de professores e pedagogos.

Contudo, distinguindo-se das outras universidades, esta ementa traz uma discussão bem mais profunda sobre letramento, participação social, leitura e escrita. Temáticas ainda tímidas nas ementas de outros cursos de Pedagogia.

Imagem 7: Ementa Universidade Região Nordeste – Pernambuco

<b>TE670- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I</b>	<b>OBRIG</b>	<b>75</b>	<b>0</b>	<b>75</b>	<b>5.0</b>
<b>PRÉ-REQUISITO:</b>	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.				
<b>CO-REQUISITO:</b>	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.				
<b>REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:</b>	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.				
<b>EQUIVALÊNCIA:</b>	Fórmula: TE811				
<b>TE811- METOD ENSINO LING PORTUGUESA 1</b>					
<b>EMENTA:</b>	LINGUAGEM E SOCIEDADE: DOMÍNIOS DISCURSIVOS E IDENTIDADES SOCIAIS; VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS, PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E DEMAIS ESFERAS SOCIAIS; CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO; CURRÍCULO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A ORGANIZAÇÃO DOS EIXOS DE ENSINO; RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA; O ENSINO DA LINGUAGEM ORAL NA ESCOLA, SUAS RELAÇÕES COM A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NOS GRUPOS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES NAS DIFERENTES INSTITUIÇÕES; OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA NOTAÇÃO ALFABÉTICA E DA ORTOGRAFIA.				

Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

A disciplina “Fundamentos do ensino de língua II” (V. Imagem 8), oferecida no quinto período do curso de Pedagogia da Universidade Região Nordeste – Pernambuco, refere-se a “Letramento e formação de leitores”. Nota-se que, na referida ementa, o termo letramento é empregado no singular, nos levando a crer que os outros modos de letrar não são contemplados no curso ofertado, como os letramentos vernaculares e ideológicos (ROJO, 2009), o letramento crítico (JANKS, 2016) ou os letramentos digitais (DUDENEY, HOKLY, PEGRUM, 2016). Apesar do grande apelo a questões sociais explicitadas nessa ementa tal como na verificada na proposta anterior e na proposta fundamentada na teoria dos gêneros textuais, que assinala indicativo de práticas de letramentos, não se observa explicitamente questões referentes à pedagogia dos multiletramentos.



Imagem 8: Ementa Universidade Região Nordeste – Pernambuco 2

<b>TE691- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II</b>	<b>OBRIG</b>	<b>45</b>	<b>0</b>	<b>45</b>	<b>3.0</b>
<b>PRÉ-REQUISITO:</b>	Fórmula: TE670				
<b>TE670- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I</b>					
<b>CO-REQUISITO:</b>	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular,				
<b>REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:</b>	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular,				
<b>EQUIVALÊNCIA:</b>	Fórmula: TE612				
<b>TE612- METODO ENSINO LING PORTUGUESA 2</b>					
<b>EMENTA:</b>	OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS DIFERENTES ESFERAS SOCIAIS DE INTERLOCUÇÃO; A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS; A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROGRESSÃO ESCOLAR; CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRECONCEITO SOCIAL; LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LEITORES; LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES; APRENDIZAGEM E ENSINO DA LEITURA; APRENDIZAGEM E ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS; APRENDIZAGEM E ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.				

Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

Em se tratando dos documentos disponibilizados pela Universidade Região Norte – Amazonas, contatou-se que as ideias concernentes à metodologia de ensino de língua portuguesa centra-se exclusivamente em concepções de ensino e em procedimentos metodológicos direcionados às séries iniciais. É possível identificar desde abordagens correspondentes ao tratamento da norma padrão e à variação linguística, quanto a aspectos interligados à modalidade oral, à produção textual e a aspectos sobre normatividade. Apesar de haver referência a processos de leitura, em que implicitamente identifica-se abordagem sobre práticas de letramento, os multiletramentos e os letramentos digitais não são contemplados explicitamente.

Imagem 9: Ementa Universidade Região Norte - Amazonas

### **FET159 CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**EMENTA:** As concepções de linguagem e as propostas de ensino da língua no Brasil. A língua padrão e as variantes lingüísticas. A língua como objeto de conhecimento e a constituição de falantes-leitores-escretores nos diversos contextos. Conteúdos de Língua Portuguesa: Língua oral, Prática de leitura, Prática de produção de textos, Análise e reflexão sobre a língua. Fundamentos teórico-metodológicos de ensino da Língua Portuguesa. Análise e produção de materiais didáticos e de propostas metodológicas para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais : leitura, escrita, ortografia, redação e gramática.

Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

A partir da bibliografia disponibilizada por essa mesma instituição, nota-se a ausência de referências aos multiletramentos e aos letramentos digitais, alvo de busca desta pesquisa, tendo em vista a transversalidade que defendemos para as propostas de ensino.



Imagem 10: Bibliografia Universidade Região Norte – Amazonas.

**BIBLIOGRAFIA** ABREU, M. (org). *Leituras no Brasil*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1985. BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988. CHIAPPINI, L., CITELLI, A. (coord). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Marca d'Água, 1995. CHIAPPINI, L, NAGAMINE, H., MICHELETTI, G. (coords.) *aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Marca d'Água, 1995. GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1999. \_\_\_\_\_. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. KRAMER. S. *Por entre pedras; armas e sonhos na escola*. São Paulo: Ática, 1993. \_\_\_\_\_. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: *Conhecimento educacional e formação do professo*. MOREIRA, <sup>a</sup> F. (org). Campinas, SP: Papirus, 1994. \_\_\_\_\_. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. Rio de Janeiro. Papéis e cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995. \_\_\_\_\_ e SOUZA, Solange J. e . *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. SP. Ática, 1996. LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. Campinas. Revista da Associação de Leitura do Brasil. Fac. De Educação/UNICAMP. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de educação Fundamental, 1997. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. *Parâmetros em Ação: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Secretaria de educação Fundamental, 1999. MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris S. R. (orgs.) *Leituras do professor*. Campinas, São Paulo: Mercados das letras e ALB, 1998. (Col. Leituras no Brasil)

Fonte: Documentos disponibilizados no acervo dos pesquisadores.

Sabendo da relevância em se apropriar dos múltiplos letramentos, Oliveira (2013) enfatiza a “[...] necessidade de se desenvolver um trabalho que seja voltado para letramentos múltiplos e não para um letramento centrado exclusivamente no verbal, ou seja, que leve em conta as modalidades verbal e não-verbal da linguagem”. Ampliamos essa discussão principalmente quando relacionada à formação de futuros educadores que terão pela frente o desafio de lidar com as múltiplas linguagens utilizadas por seus alunos.

Uma vez que atividades fundamentadas em gêneros textuais de linguagens multissemióticas e multimodais são cada vez mais presentes, os cursos universitários precisam estar preparados para formar professores capazes entender o funcionamento dos textos multimodais, na perspectiva dos multiletramentos e a partir de uma postura crítica de leitura.

### Considerações finais

Atividades fundamentadas em gêneros textuais constituídos por linguagens multissemióticas e multimodais dominam o cotidiano dos alunos fora dos espaços escolares, principalmente a partir



de práticas de letramentos em ambientes digitais. Em vista disso, os cursos universitários necessitam preparar professores capazes de entender o funcionamento desses gêneros e promover a leitura e a escrita, segundo essas perspectivas, especialmente na abordagem dos multiletramentos e dos eventos de letramentos que circundam tais práticas letradas.

A partir dos resultados alcançados com esta pesquisa, observa-se a necessidade de os cursos de graduação que buscam formar professores revisarem suas matrizes curriculares, a fim de contemplarem o tratamento referente aos letramentos que hoje imperam fora da escola, às multilinguagens e às diversas formas de ler, de produzir e compartilhar criticamente os textos nos espaços virtuais. É fundamental que estes modelos de letramentos sejam discutidos transversalmente em todas e quaisquer áreas de ensino, afinal, o mundo das coisas práticas, por si só, é e será transversalmente pluridisciplinar.

**Abstract:** This article points out the importance that discussions around digital literacy (DUDENEY, HOCKLY and PEGRUM, 2016) and critics (JANKS, 2016) take on in contemporary societies. For this, we aim to point out how the theory of multiletrations (COPE and KALANTZIS, 2009) points to new ways of promoting Portuguese language teaching, especially when related to the initial training process of pedagogy professionals. The documentary research carried out in menus and bibliographies referring to disciplines related to the Portuguese Teaching Methodology of the Pedagogy courses of six Public Brazilian Universities pointed out that none of the verified matrices explicitly explains such approaches.

**Keywords:** Digital and critical writing. Multiletramentos. Teacher training.

## Referências

BOLZAN, D. P.; POWACK, A.C. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n.1, p. 161-173, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1997.

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: New literacies, new learning**. IN: *Pedagogies: An International Journal*, 28 de jul. de 2009. Disponível em: [http://blogs.ubc.ca/lled3602015/files/2015/08/CopeKalantzis\\_Multiliteracies.pdf](http://blogs.ubc.ca/lled3602015/files/2015/08/CopeKalantzis_Multiliteracies.pdf) - Acessado em 12 de abr. de 2017.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2016.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo, Paz e Terra: 1996[2002].

JANKS, Hilary. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, Dánie M. CARBONIERI, Divanize (Org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas perspectivas em linguística aplicada, vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LEMKE, Jail. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. IN: Revista Trabalho de Linguística Aplicada. Campinas, jul-dez. 2010.

OLIVEIRA, Derli Machado. **Gêneros multimodais e multiletramentos**: novas práticas de leitura na sala de aula. Itabaiana: ed. 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p.

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

SANTOS, Samuel Rodrigues dos. **Multiletramentos e Ensino de Línguas**. Ao pé da letra, Uberaba: Vol. 11.1. 2009. Disponível em:<[http://revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/.../vol11.1-Samuel\\_Rodrigues\\_Santos.pdf](http://revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/.../vol11.1-Samuel_Rodrigues_Santos.pdf)>. Acesso em: 10 fev 2017.

ZACHARIAS, Valéria R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

