

LETRAMENTO(S) E MULTILETRAMENTOS: SURGIMENTO, CONCEPÇÕES, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Literacies and Multiliteracies: emergence, conceptions, approximations and differences

Luciana Parnaíba de Castro

Universidade de São Paulo - USP
 Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
 luciana.parnaiba@professor.ufcg.edu.br

Adriana Sidralle Rolim-Moura

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
 adriana.sidralle@professor.ufcg.edu.br

Resumo: Desde o surgimento dos estudos sobre os multiletramentos, na década de 1990 (New London Group, 1996), tem havido discussões acerca da pertinência dessa nomenclatura, visto que os estudos dos letramentos visam abarcar as diversas práticas sociais e seus contextos (Rolim-Moura, 2020). O objetivo deste texto é, portanto, discutir ambos os termos, com o intuito de esclarecer seus surgimentos, suas concepções, bem como as aproximações e os distanciamentos entre os usos dessas denominações, ora utilizadas como sinônimas, ora como um processo de evolução teórico/terminológico. Para tanto, revisitamos a história dos letramentos (Scribner; Cole, 1981; Heath, 1983; Street, 1984; Kleiman, 1995; Soares, 1998; entre outros) e dos multiletramentos (New London Group, 1996; Monte Mor, 2015; Cope; Kalantzis, 2009, entre outros). Em seguida, realizamos uma discussão terminológica envolvendo ambos os termos. Por fim, enfatizamos que nosso objetivo não é chegar a um consenso sobre qual termo seria mais abrangente ou relevante, mas sim refletirmos sobre a importância de compreender esse fenômeno em toda a sua complexidade. Ressaltamos, ainda, que, para além das definições, necessitamos continuar investigando os processos de (multi)letramentos em práticas situadas, posicionando os estudantes como produtores de conhecimento e construtores de significados.

Palavras-chave: Letramentos. Multiletramentos. Concepções. Práticas situadas.

Abstract: Since the emergence of the studies about multiliteracies, in the 1990's (New London Group, 1996), there has been discussions about the pertinence of this term, since literacies studies aim at encompassing diverse social practices and their contexts (Rolim-Moura, 2020). The objective of this paper is, therefore, to discuss both terms, with the goal of clarifying their emergences, their conceptions, as well as the approximations and differences between the uses of these designations, at times used as synonyms, at other times as a process of theoretical/terminological evolution. Therefore, we revisit the history of literacies (Scribner; Cole, 1981; Heath, 1983; Street, 1984; Kleiman, 1995; Soares, 1998; among others) and of multiliteracies (New London Group, 1996; Monte Mor, 2015; Cope; Kalantzis, 2009, among others). Then, we carry out a terminological discussion involving both terms. Finally, we emphasize that our goal is not to get to consensus about which term would be more comprehensive or more relevant. Instead, it is our goal to reflect on the important of understanding this phenomenon in all its complexity. We also reiterate that, beyond definitions, we need to continue investigating the processes of (multi)literacies in situated practices, positioning students as knowledge producers and meaning makers.

Keywords: Literacies. Multiliteracies. Conceptions. Situated Practices.

INTRODUÇÃO

Letramento(s) e multiletramentos. Essas duas palavras relacionadas nos incitam questões. A palavra *letramentos* não englobaria *multiletramentos*? Qual o porquê de utilizar multiletramentos e não letramentos? Letramentos e multiletramentos não estão em processo de sinonímia? Os letramentos, como denominação plural, englobam os multiletramentos? Este texto trata de uma discussão acerca de letramentos e multiletramentos, visando situar os surgimentos, as concepções, as aproximações e os distanciamentos entre os usos dessas denominações ora utilizadas como sinônimas, ora como um processo de evolução teórico/terminológico.

A princípio, porém, importa colocar que os multiletramentos estão em conexão com duas *multi* dimensões dos letramentos, segundo o *New London Group* (1996). E os letramentos, no plural, como afirma Rolim-Moura (2020) envolvem diversas práticas sociais, sejam essas fundadas nos usos da linguagem escrita, sejam fundadas nos usos da linguagem oral, sejam mescladas de vários recursos, ferramentas, mídias, tecnologias.

Ao compreender que o elemento de composição da palavra de origem latina *multi* introduz a noção de muito, múltiplos ou vários¹, abordar o surgimento e os sentidos dos termos importa para compreendermos essa área de estudo de forma mais aprofundada, pois isso elucida questionamentos velados, que merecem clareza para dirimir o uso inadequado ou superficial dos dois termos.

Em considerando isso, eis a seguinte questão norteadora da pesquisa: como compreender os termos letramentos e multiletramentos? Para tanto, a metodologia a ser utilizada, segundo Gonsalves (2019), será pesquisa bibliográfica e descritiva, com abordagem qualitativa. Assim, o objetivo deste trabalho é discutir a origem, conceituação e evolução dos termos letramentos e multiletramentos.

Iniciaremos o texto com um breve panorama dos estudos sobre letramentos, seguido de um percurso histórico da origem dos estudos sobre multiletramentos, tanto no exterior quanto no Brasil. Em seguida, traremos um vislumbre dos estudos mais recentes sobre multiletramentos no Brasil e, por fim, apresentaremos uma discussão sobre a relevância de ainda utilizarmos os dois termos, além de possíveis diferenças entre ambos. Acreditamos que é

¹ Multi - elemento de composição de palavras que indica *muito* ou *múltiplas vezes*. Etimologia (origem da palavra *multi*). Do latim multu, "vários". Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multi/> Acesso em: 18 ago. 2023.

essencial discutirmos os termos e conceituações propostos aqui, como forma de situar leitores iniciantes nessa área temática, bem como os leitores deste livro, possibilitando, assim, uma maior compreensão dos textos que virão a seguir.

LETRAMENTOS: REVISITANDO UM POUCO DE HISTÓRIA

Ao considerar como ponto de partida o século XX, como afirma Rolim-Moura (2020), as investigações a respeito de letramento surgem de várias áreas, quando estudiosos pesquisavam acerca dos impactos culturais e sociocognitivos da escrita, sobre o papel da oralidade na evolução da cultura humana e como esses fatores estavam em relação com as ações sociais rotineiras que desencadeavam os letramentos. As investigações fundaram uma concepção teórica delineada a partir das reflexões em que o processo de aprendizagem da escrita era compreendido como aprendizagem advinda não apenas do domínio do sistema de escrita, envolvendo a aprendizagem do ler e escrever, mas como uma aprendizagem que vai além desse domínio pessoal, constituída também e concomitantemente nas interações sociais, estando o sujeito inserido nas práticas sociais. Assim, foi elaborada a Teoria Social do Letramento (TSL), que trata da funcionalidade da aprendizagem da escrita na vida em sociedade. Pesquisadores ingleses se destacaram nesse contexto: Scribner e Cole (1981); Heath (1983); Street (1984).

Especialmente, no Brasil, a palavra letramento, tradução do termo inglês *literacy*, teve grande impacto nas produções acadêmico-científicas. Inicialmente, Mary Kato (1986), seguida por Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998), Tfouni (2010), entre outros estudiosos, que muito contribuíram para o desenvolvimento dos estudos sobre letramento no contexto brasileiro.

Ainda sobre o cenário nacional, Britto (2003) afirma que logo no início, o termo *literacy* foi traduzido como alfabetização. No entanto, os estudos em desenvolvimento foram ampliando a compreensão acerca dos processos de participação social, sobre a forma de encarar o acesso ao conhecimento e sua produção, sobre como ocorrem as relações entre os sujeitos em sociedade. Desse modo, o uso do termo foi abarcando uma gama de questões teóricas e práticas, que desencadeiam um raciocínio sobre letramento como processo interligado a metodologias de ensino, políticas educacionais e culturais, seleção de conteúdos para serem ministrados nos contextos escolares, envolvendo um modo diferenciado de perceber o ser letrado, como aquele que desenvolve capacidade individual ou coletiva de agir, praticar ações, ter atitudes fundamentadas nos conhecimentos da escrita. Assim, o termo *letramento* engloba vários

conceitos, com usos e particularidades. Nessa perspectiva, para o conceito de letramento há duas concepções fundantes: a de que existe um agente formador, daqui depreendemos, o letramento desenvolvido pela escolarização; e a outra que envolve a concepção de letrado como um sujeito que conhece o mundo da escrita.

MULTILETRAMENTOS: SITUANDO HISTORICAMENTE OS LEITORES

Em meados de 1990, um grupo de pesquisadores da linguagem e da educação, provenientes da Austrália, dos Estados Unidos e da Inglaterra (Mary Kalantzis, Bill Cope, Courtney Cazden, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata) se reuniu na cidade de New London, New Hampshire, Estados Unidos, a fim de discutir novas formas de se pensar os processos de letramento em uma sociedade que estava vivenciando rápidas transformações sociais e culturais, decorrentes dos avanços tecnológicos que vinham ocorrendo mais aceleradamente. Esse grupo ficou conhecido como *New London Group* (NLG). O encontro, que durou em torno de uma semana, teve como fruto um manifesto: “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, no qual eles cunharam o termo *multiliteracies*, para tratar do futuro dos letramentos e das mudanças que deveriam ocorrer, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem (Kalantzis, Cope e Pinheiro, 2020).

No manifesto, publicado em 1996, o NLG argumentava que a pedagogia do letramento² era “restrito a modos de linguagem formalizados, monolíngues, monoculturais e governados por regras³” (NLG, 1996, p. 1). O grupo propôs, então, ampliar o conceito de letramento, de modo que discursos múltiplos fossem inclusos nesse processo. Os dois principais aspectos que os autores buscaram destacar acerca dessa multiplicidade foram a pluralidade de línguas/culturas e a variedade de modos de significação, ou multimodalidade, presentes em diversos contextos e que, segundo eles, não podiam mais ser excluídos dos processos de letramento.

Para compreendermos melhor a recepção dos estudos dos multiletramentos, citamos um trabalho de Monte Mór (2015), no qual a autora elencou três gerações dos estudos dos

² “Letramento” no singular (em inglês, *literacy*), refere-se ao que, em português, chamamos de alfabetização, daí as características marcadamente tradicionais de ensino nesta citação, especialmente como eram vistas na época da escrita do manifesto.

³ O trecho original: “[...] *restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language.*” (NLG, 1996, p. 1). Essa e demais traduções são de nossa autoria.

letramentos. Na primeira geração, ela relata o surgimento de um novo conceito educacional, a partir dos anos 1960, que atenderia melhor às necessidades educacionais brasileiras. As ideias de Freire, de acordo com a autora, foram “além das fronteiras de metodologias comuns⁴” (MONTE MÓR, 2015, p. 187). Como sabemos, e conforme Monte Mór relata, o desenvolvimento de tais ideias foi interrompido pelo golpe militar e só foram retomadas a partir dos anos 1980. As contribuições de Freire, como é de notório saber, foram fundamentais para o prosseguimento sobre os estudos dos letramentos, tanto no Brasil quanto em diversos outros países.

Portanto, com início na década de 1980, temos a segunda geração dos letramentos que, de acordo com Monte Mór, foi liderada pelos estudos de autores como Street (1984), Olson (1994) entre outros, ao tratarem dos aspectos ideológicos do processo de leitura, bem como da questão da autonomia e da relevância dos aspectos sociais nos processos de letramento. Foi a partir dos estudos desses pesquisadores estrangeiros, portanto, que as pesquisas sobre letramentos foram retomadas no Brasil.

A terceira geração dos estudos dos letramentos tem seu foco nos multi/novos letramentos e na nova aprendizagem, difundidos, principalmente, pelo NLG. Essa forma de ver os letramentos, de acordo com Monte Mór (2015), permitiu uma reconfiguração dos estudos de Freire, em face do momento histórico e cultural que estávamos vivenciando no final da década de 1990 e início dos anos 2000, tanto no Brasil, quanto no exterior. Ainda segundo a autora, a pedagogia dos multiletramentos foi bem aceita no Brasil e se constituiu como uma forma de perceber que o modo como os letramentos vinham se desenvolvendo no país, que ela chamou de “modelos convencionais” (MONTE MÓR, 2015, p. 189), não mais atendiam às necessidades educacionais brasileiras. Nessa perspectiva, os multiletramentos são vistos como uma pedagogia que poderia, de fato, promover uma maior transdisciplinaridade, um trabalho com a multiculturalidade e com a inserção das tecnologias digitais e da comunicação nos contextos educacionais.

No nosso entendimento, as reflexões de Monte Mór não implicam, no entanto, que o uso do termo *letramentos* ficou para trás, sendo *multiletramentos* uma substituição do termo anterior. A palavra *multiletramentos* enfatiza que, a partir das transformações tecnológicas que passaram a ocorrer de modo mais acelerado em meados da década de 1990, e a partir da compreensão de que essas tecnologias trariam não apenas diferentes formas de construção de

⁴ “*beyond the confines of ordinary methodologies*” (MONTE MÓR, 2015, p. 187).

significado, mas também uma aproximação maior de diferentes povos, falantes de línguas diversas, temos uma ampliação dos letramentos, levando todas essas questões em consideração. A seguir, trazemos um panorama das duas dimensões *multi* que suportam a adoção do termo *multiletramentos*.

Dimensão multicultural dos letramentos

Cope e Kalantzis (2009) explicam que a dimensão multilíngue/multicultural se refere a comunidades e contextos nos quais diferentes línguas coexistem, o que gera uma complexidade que deve ser levada em conta nos processos de letramentos escolares, pois fazem parte da vida daqueles sujeitos. No Brasil, podemos observar esses contextos de forma mais acentuada em regiões de fronteira, em comunidades indígenas, quilombolas, e em contextos com usuários de Libras, para citar alguns. Além disso, devido ao acesso crescente às tecnologias digitais, mesmo em âmbitos nos quais há uma língua dominante, línguas e culturas de diferentes países estão cada vez mais em contato, entremeando as vidas de muitos sujeitos que, de outras formas, não teriam um acesso tão rápido a essas diferentes línguas e culturas.

Além dos contextos pluri/multilíngues em comunidades físicas ou digitais, ainda devemos levar em consideração o que Calvet (2002, p. 101-102) argumenta:

É realmente preciso conceber que todos os falantes, mesmo quando se acreditam monolíngues (que não conhecem “línguas estrangeiras”), são sempre mais ou menos plurilíngues, possuem um leque de competências que se estendem entre formas vernaculares e formas veiculares, mas no quadro de um mesmo conjunto de regras linguísticas.

Isto é, para Calvet, mesmo aqueles sujeitos que afirmam falarem apenas uma língua, sua língua vernacular, esta pode ser utilizada em diferentes contextos e apresentar-se em diferentes formas (contexto familiar, profissional, social etc.); assim como aqueles que utilizam uma língua veicular, isto é, uma língua que une pessoas e comunidades que falam línguas vernaculares distintas. Assim, podemos enxergar sujeitos falantes de qual(is)quer língua(s) como sujeitos plurilíngues, pois em diferentes contextos esses falantes utilizam, muitas vezes, diferentes formas de uma mesma língua. A pertinência disso para nossas reflexões é que consideramos importante, para o conceito de multiletramentos, compreender que os sujeitos, independente de falarem uma ou várias línguas, são múltiplos e, assim sendo, precisamos,

enquanto educadores, incorporar tal forma de pensar os estudantes nos processos de letramentos.

Outra área de estudos que vem ganhando crescente espaço e relevância no Brasil são os estudos translinguais (Silva et al, 2018; Kraus-Lemke, 2020), bem como estudos voltados para as políticas linguísticas (Menezes de Souza, 2019). Essas correntes teóricas atentam não apenas para o reconhecimento da diversidade cultural e linguística dos povos, mas para a extinção das tentativas de correções e normatizações das variedades linguísticas, além de questões como troca de código, bilinguismo, entre outros.

Essas teorizações nos remetem à sociolinguística (Calvet, 2002), que vem discutindo, ao longo das últimas décadas, questões como o caráter social das línguas, as línguas em contato, os comportamentos e atitudes em relação às línguas; sobretudo em relação aos preconceitos e às variações linguísticas; além das políticas linguísticas. Na dimensão multicultural/multilíngue dos multiletramentos, importa atentar para essas questões e, para além das teorizações, incorporar tais aspectos das línguas nos processos de letramentos escolares (Kleiman, 1995), dos letramentos sociais (Street, 2014) e dos letramentos familiares (Rolim-Moura, 2020).

É importante destacar, portanto, que esses fenômenos multilíngues e multiculturais, em nível local ou global, interferem/atuam tanto nos processos de letramentos de língua materna quanto de língua estrangeira. Além disso, as outras disciplinas escolares, não apenas a área das linguagens, também constituem os processos de letramentos dos estudantes.

Todas essas questões relativas à pluralidade das línguas e culturas e da diversidade dos sujeitos falantes nos fazem pensar nos meios através dos quais essas línguas se materializam, essas culturas se expressam e os sentidos são representados, comunicados, interpretados, construídos, o que nos remete, por sua vez, à segunda *multi* dimensão dos multiletramentos, que discutiremos a seguir.

Dimensão multimodal dos letramentos

Multimodalidade, segundo Cope e Kalantzis (2020) são significados que se apresentam em mais de uma forma (texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala) ao mesmo tempo. Ainda segundo os autores, os significados podem ser transpostos de um modo para outro, no entanto, ao serem transpostos, tais significados nunca resultam iguais. Cada modo de construção de significado, portanto, com seus recursos, vantagens e limitações, produz

significados e, conseqüentemente, representações e interpretações distintas por parte de seus leitores.

Com isso em mente, e pensando nas transformações tecnológicas mais aceleradas que foram percebidas a partir da década de 1990, novos modos de comunicação e produção de significados foram surgindo e, em muitos contextos, a escola não acompanhou tais transformações (Cope; Kalantzis, 2005). A vida cotidiana dos estudantes, atualmente, está permeada por essas mudanças, o modo como eles se comunicam entre si, bem como a facilidade de contato com povos de outros contextos e culturas, é algo orgânico e fluido. Portanto, nos contextos virtuais, podemos perceber tanto a dimensão da multimodalidade quanto a do multilinguismo/multiculturalidade, o que faz com que pensar na perspectiva dos multiletramentos seja relevante não só para as comunidades multilíngues de fato, mas também para toda comunidade conectada a outras virtualmente.

Como pontua Kress (2003, p. 1), em seu famoso livro *Literacy in the New Media Age*, “não é mais possível pensar em letramento separadamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos⁵”. O autor, em seguida, argumenta sobre dois fatores que também surgiram nesse contexto, que são a mudança da predominância da escrita para a da imagem, e a mudança do domínio dos livros impressos para as telas. Com essas mudanças, Kress questiona qual será o futuro dos letramentos, e em vista de tais mudanças, quais serão as conseqüências sociais e econômicas dessas mudanças nos processos de letramento. Respondendo seus próprios questionamentos, o autor prevê que as mencionadas transformações culturais e tecnológicas que, por sua vez, modificam os processos de letramento, terão grande influência em mudanças cognitivas, sociais, afetivas e culturais.

A partir dessa introdução de Kress (2003), já é possível perceber o impacto que a multimodalidade ocasiona para os processos de letramento, uma vez que não se trata meramente de questões como transmitir mensagens por diferentes mídias, mas sobretudo a compreensão do que esses diferentes modos de produção de significado implicam para o desenvolvimento mental e social humano. Conforme o pesquisador, “o mundo dito é um mundo diferente do mundo exibido⁶” (KRESS, 2003, p. 1), e essa diferença significa algo para a forma como os sujeitos compreendem e interpretam as mensagens que circulam em sociedade.

⁵ “It is no longer possible to think about literacy in isolation from a vast array of social, technological and economic factors”. (KRESS, 2003, p. 1).

⁶ “The world told is a different world to the world shown” (KRESS, 2003, p. 1).

Comparando a escrita com a imagem, Kress expõe os dois modos de produção de sentidos dessas duas mídias. Enquanto a escrita *impõe* uma leitura temporal/sequencial, isto é, uma sequência de palavras, frases, parágrafos, da esquerda para a direita, de cima para baixo, a imagem pode até *sugerir* uma certa ordem de visualização/leitura, de acordo com o que está em destaque por cor, tamanho, centralidade na imagem etc. No entanto, a imagem apenas sugere, sem, contudo, tirar a liberdade do leitor/observador de passear pelos sentidos da imagem de modo mais livre. A leitura da imagem é, pois, espacial. Essa diferença de modos de exibição, como dito anteriormente, modifica as interpretações dos leitores do que é lido/visto. Em uma análise semântica, Kress (2003, p. 4) argumenta que, “imagens são cheias de significado, enquanto as palavras aguardam serem preenchidas⁷”. Isto é, para ele, a imagem já traz em si os significados, já as palavras precisam dos significados para fazerem sentido.

Kress (2003) esclarece, portanto, que cada modo de construção de significado, seja a escrita, seja a imagem, tem suas comodidades e vantagens. No entanto, antes do avanço tecnológico que estamos vivenciando desde meados da década de 1990, o uso da imagem em livros impressos era mais raro, por questões, principalmente, de custo. Hoje, com as novas tecnologias digitais, a utilização de diferentes modos (texto, imagem, som etc.) tornou-se muito mais fácil e, conseqüentemente, mais presente, o que, por sua vez, tem contribuído para mudanças reais nos processos de letramento dos sujeitos.

Assim, segundo Kress (2003, p. 5), “a multimodalidade se torna fácil, comum, ‘natural’, por meio dessas tecnologias⁸”. De modo que corroboramos Kress quando argumenta que essa gradual queda do domínio da palavra escrita e conseqüente ascensão da imagem como modo de construção de significado não implica, necessariamente, que a escrita deixará de existir, afinal, como afirma o autor, as vantagens e características específicas da escrita garantirão a sua permanência na sociedade, em contextos diversos. Entretanto, podemos perceber a influência que as imagens e as telas estão desempenhando no texto escrito. Exemplos disso são os artigos de jornais e revistas e os livros didáticos, que se comparados aos de três ou quatro décadas atrás, possuem um *layout* e uma lógica bastante diferentes, pois estão se assemelhando, cada vez mais, aos textos digitais.

Outra comodidade que Kress (2003) menciona em relação às novas tecnologias é a oportunidade de dar uma resposta, um *feedback*, ao que é lido. Na época da predominância do texto impresso, a comunicação, segundo ele, era unilateral. Essa característica dos letramentos

⁷ “*Images are plain full with meaning, whereas words wait to be filled.* (Kress, 2003, p. 4).

⁸ “*Multimodality is made easy, usual, ‘natural’ by these technologies.*” (Kress, 2003, p. 5).

digitais tem um grande impacto na educação, pois percebemos os sujeitos inseridos nesse contexto, por exemplo, os estudantes, como leitores mais engajados, mais ativos, mais agentes, muito mais que antes. A questão da agência dos leitores de hoje se alinha ao contexto tecnológico atual, definido como a web 2.0, conjuntura na qual os usuários não são apenas usuários passivos das tecnologias, como era o caso na web 1.0, período compreendido entre meados de 1990 e início dos anos 2000 (Rojo; Barbosa, 2015). Nessa web 2.0, por meio das redes sociais, programas e plataformas, os sujeitos produzem conteúdos, expõe seus conhecimentos, arte, meios de entretenimento, de modo que a forma como tais sujeitos constroem significados se modificou muito e isso tem grandes implicações para seus processos de letramento.

Mais recentemente, Cope e Kalantzis (2020) publicaram o que eles chamam de “gramática” do significado multimodal, em dois volumes *Making Sense* e *Adding Sense*⁹. Nos livros, os autores passam da discussão acerca dos modos de construção de significado, que são texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala, para a discussão acerca das cinco funções da linguagem, que, segundo eles, são identificadas por meio desses modos de significação. São elas: referência, agência, estrutura, contexto e interesse.

Assim como os modos por meio dos quais construímos sentidos, as funções se intercalam, se sobrepõem, tornando-se, muitas vezes, difícil distinguir uma da outra. Considerando isso, o intuito não é nos aprofundarmos nos pormenores das mencionadas publicações, mas termos um vislumbre da relevância da multimodalidade para os processos de construção de significado e de letramentos atualmente. Além de Cope e Kalantzis, outros autores, entre eles brasileiros, vêm atentando para a relevância dos estudos sobre multiletramentos, sobretudo com a marca dos 25 anos do início desses estudos. Pensando nisso, no próximo tópico discutiremos brevemente sobre trabalhos recentemente publicados sobre multiletramentos no Brasil.

Multiletramentos: 25 anos depois

Em 2021, o manifesto “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, de autoria do NLG, completa 25 anos. A partir desse marco, dezenas de artigos têm sido publicados

⁹ Obra publicada em dois volumes: *Making Sense: reference, agency, and structure in a grammar of multimodal meaning*; e *Adding Sense: context and interest in a grammar of multimodal meaning*. (Cope; Kalantzis, 2020).

com o propósito de celebrar os estudos, ao mesmo tempo em que os situam hoje, refletindo sobre sua relevância e seus desdobramentos. Discutiremos algumas dessas publicações a seguir.

Duboc e Menezes de Souza (2021) conduziram uma crítica à forma como os multiletramentos vem sendo compreendidos, argumentando que grande parte das pesquisas que envolvem multiletramentos os associam apenas às tecnologias, deixando de lado a questão multicultural. Os autores também criticam o fato de que, a partir do desenvolvimento dos multiletramentos enquanto uma pedagogia pautada na prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada, essa perspectiva teórica ganhou traços de metodologia, aproximando-se de uma prescrição do ensino. Dessa maneira, esses pesquisadores relacionaram os multiletramentos às teorias decoloniais¹⁰, voltando a atenção para o social, o multicultural, parte integrante da origem do termo multiletramentos que, segundo os autores, ficou esquecido nas pesquisas atuais.

Além desses aspectos, Duboc e Menezes de Souza (2021) também denunciam que, por nos pautarmos demasiadamente em teorias vindas dos centros hegemônicos, deixamos de lado os modos de fazer as coisas característicos de nossos contextos: eliminamos a multimodalidade da escola e da academia, não apenas em termos de imagens, vídeos, áudios, etc., mas em relação ao nosso corpo, enquanto um modo de representação de significados e de quem somos nós; eliminamos o afeto, a empatia, dentre outros aspectos fundamentais das interações humanas, em nome de uma forma acadêmica de nos relacionarmos, reproduzindo os modelos do hemisfério norte.

Quando falamos em multiletramentos, portanto, não podemos esquecer as duas dimensões do *multi*, não podemos deixar de lado as práticas situadas, sejam elas tecnológicas ou não, mono ou multilíngues. Não podemos pensar a partir da tecnologia ou das orientações curriculares da pedagogia dos multiletramentos em direção aos temas e conteúdos a serem abordados em sala de aula; o movimento deveria ser o oposto: pensar no currículo, no que ensinar, nos temas atuais e sociais de relevância para, então, pensarmos nas formas e recursos. É inegável que as tecnologias digitais fazem parte da vida da grande maioria dos sujeitos atualmente, mas devemos ter o cuidado de não pensarmos nos processos de letramento, colocando estas tecnologias no centro das discussões.

¹⁰ Teorias decoloniais buscam, em linhas gerais, romper com a hegemonia epistemológica instaurada historicamente e culturalmente na academia, abrindo espaço para teorias vindas de outros polos, geralmente marginalizados ou ignorados. (Duboc; Menezes De Souza, 2021).

Assim, pensando nos contextos escolares, se voltarmos nossa atenção para quem são nossos estudantes, quais as suas origens, bagagens de conhecimento, representações, dentre tantos outros aspectos desses sujeitos, e pensarmos no currículo que temos que cumprir, sem esquecer que podemos adaptá-lo às nossas realidades, dentro das condições específicas de cada contexto, compreenderemos que pensar em multiletramentos é pensar que devemos levar todas essas questões em consideração. Diferentes estudantes em diferentes contextos, histórias de vida, sotaques, etnias, que estão expostos a distintas formas de construção e produção de sentidos. Tudo isso deveria fazer parte dos processos de letramento desses sujeitos e isso sim são multiletramentos.

Pinheiro (2021) aponta as contribuições da pedagogia dos multiletramentos no contexto brasileiro, com dezenas de publicações sendo feitas no Brasil, especialmente, conectadas às novas tecnologias, o que mostra a relevância dessa perspectiva tantos anos após seu surgimento. O autor exemplifica a influência dos estudos sobre multiletramentos no Brasil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no componente Língua Portuguesa, conforme pesquisa de Hissa e Sousa (2020). A influência do manifesto no componente de Língua Inglesa também é clara no documento, ao esclarecer que o ensino de língua inglesa tem um caráter formativo e que ensinar inglês, deste modo, têm três implicações importantes, sendo a segunda dessas implicações justamente a questão da ampliação da perspectiva do letramento para *multiletramentos*. Dessa maneira, com base no que tem sido discutido no presente texto, fica clara não só a influência, mas a pertinência dos estudos dos multiletramentos para o contexto educacional brasileiro, algo muito relevante adotado pela BNCC (2018).

Com a necessidade do ensino remoto, ocasionado pela pandemia de COVID-19, Pinheiro (2021) também faz uma análise crítica acerca dos conflitos surgidos a partir deste contexto que mostram, de um lado, defensores do uso das tecnologias na educação e, de outro, aqueles que a rejeitam. Conforme o autor:

Diante do cenário complexo atual, penso que, para além dessas posições antitéticas, que ora endeusam ou demonizam as tecnologias, é preciso tentar “ler” o manifesto do NLG de uma forma que possa contribuir para uma compreensão mais ampla em relação ao embate entre a defesa e a resistência a novas tecnologias na escola, que se tornou ainda mais marcante no contexto atual de pandemia, em que o ensino tem se dado de forma remota. Ora, as discussões que o NLG propunha tanto em relação à multiplicidade cultural e linguística quanto em relação à multimodalidade são ainda bastante atuais, embora precisem ser ressignificadas em função das novas tecnologias da informação e da comunicação, que trouxeram novas e cada vez mais complexas formas de produzir, veicular e consumir textos (entendendo aqui “textos” em uma concepção mais ampla, envolvendo outros modos de construir sentidos para além da escrita). (Pinheiro, 2021, p. 13).

Por um lado, os textos de Duboc e Menezes de Souza (2021) e Pinheiro (2021) parecem trazer perspectivas opostas, os primeiros alertando para as armadilhas de se interpretar os multiletramentos apenas como uma prática metodológica, atrelada ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, enquanto o segundo parece chamar a atenção para a inutilidade do embate entre advogar a favor do uso das tecnologias versus rejeitar a inserção das tecnologias na educação, visto que o uso das tecnologias na educação é, de fato, inevitável. Por outro lado, no entanto, compreendemos que ambos os estudos estão em sintonia, no sentido de advertirem os leitores e estudiosos da área acerca da necessidade de uma leitura cuidadosa do manifesto do NLG, a fim de perceberem que, sem a união das duas dimensões, multiculturalidade e multimodalidade, não temos multiletramentos.

Discussão terminológica acerca dos letramentos e multiletramentos

Quando se discutem nomenclaturas, terminologias, conceituações distintas para termos, aparentemente, tão próximos em significados, muitas vezes, questiona-se se uma discussão conceitual é realmente necessária. Kress (2003, p. 60) argumenta que “sempre que há dois termos que parecem nomear a mesma coisa, é válido questionar se há, afinal, alguma diferença. Talvez os termos descrevam a questão por diferentes perspectivas, ou talvez nós realmente tenhamos um exemplo daquela coisa mítica, um sinônimo¹¹”. Desse modo, o autor nos desafia a refletirmos acerca da mencionada necessidade de discussão conceitual, questionando, por um lado, a importância de haver termos distintos para nos referirmos ao mesmo conceito e, por outro, insinuando que não há sinônimos perfeitos e que, portanto, diferentes termos podem ser necessários, para nos referirmos às mencionadas diferentes perspectivas.

Ainda segundo Kress (2003, p. 22), “quanto mais é inserido no significado do termo, menos significado ele tem. Algo que passou a significar tudo, provavelmente não significa muito.¹²”. Nesta segunda citação, Kress dá a entender que a diferenciação de conceitos é relevante, afinal, nenhum termo é tão abrangente a ponto de englobar tudo.

¹¹ “Whenever there are two terms that seem to name the same thing, it is worth asking whether there is after all some difference. Perhaps the terms describe the issue from different perspectives, or maybe we really do have an instance of that mythical thing, a synonym”. (Kress, 2003, p. 60).

¹² “The more that is gathered up in the meaning of the term, the less meaning it has. Something that has come to mean everything, is likely not to mean very much at all”. (Kress, 2003, p. 22).

As citações expostas e discutidas acima não têm o intuito de nos conduzir a uma tentativa de conclusão a respeito do dilema de conceituar ou não conceituar, afinal seria bastante ambicioso de nossa parte; elas nos servem, no entanto, para pensarmos sobre essas questões conceituais, compreendendo que se trata de uma área bastante complexa e, portanto, apenas nos cabe discutir sobre elas a fim de tentar compreendê-las.

Seguindo, portanto, a linha de raciocínio do autor, a respeito de um termo não conseguir englobar tudo e a respeito das diferentes perspectivas em torno de um conceito, vemos a relevância da manutenção de diferentes termos para nos referirmos aos (multi/novos) letramentos, entendendo que essa multiplicidade de conceitos não interfere na compressão dos processos de letramento, nem tampouco nas discussões e pesquisas a seu respeito. Na verdade, elas contribuem para uma compreensão mais situada dessas práticas.

Apesar do risco de nos perdermos em conceituações, acreditamos que é fundamental que o leitor que adentra nesse âmbito de estudos tenha diferentes perspectivas e interpretações desses conceitos. Logo, é importante enfatizar que o conceito de multiletramentos não surgiu na tentativa de substituir o conceito de letramentos. Trata-se de um termo que chama a atenção, mais especificamente, para as duas *multi* dimensões mencionadas ao longo deste trabalho.

Sendo assim, no contexto de estudos de línguas estrangeiras, línguas de sinais, dentre outras formas de significação, é bastante pertinente pensar no conceito de multiletramentos, pois estamos relacionando as práticas de letramento(s) a esse repertório mais amplo de línguas e modos de significação.

Isso não implica dizer, por outro lado, que em contextos de ensino de língua materna, falar em multiletramentos não seja relevante. Mas, por outro lado, contudo, continua sendo cabível o uso do termo letramento ou letramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Letramentos primam pelo desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação dos sujeitos, seja de textos escritos, orais ou imagéticos, com uso ou não de recursos tecnológicos ou midiáticos, em contextos escolares (Kleiman, 1995), familiares (Rolim-Moura, 2020) ou sociais (Street, 2014), entendendo que estes não se dissociam na constituição dos letramentos desses indivíduos. Multiletramentos têm a ver com construção e produção de significados por meio de diferentes, senão todos, os modos de construção de sentidos: texto, imagem, espaço, objeto, corpo, som e fala (Cope, Kalantzis, 2020), levando em

consideração a multiplicidade de línguas/linguagens e a diversidade sociocultural dos sujeitos envolvidos.

Assim, pensar as aprendizagens, os letramentos, a partir da lente dos multiletramentos significa lançar um olhar à diversidade e à complexidade da nossa sociedade, aos valores, às crenças e à cultura de cada povo, bem como levar em conta a individualidade e a subjetividade dos sujeitos envolvidos, compreendendo que a educação não pode mais se dar nos moldes do século anterior, limitando-se ao material didático impresso e a apenas uma abordagem de ensino, considerando os estudantes como homogêneos em conhecimentos e necessidades de aprendizagem. Faz-se necessário pensar em considerar os estudantes, os sujeitos sociais, não mais como usuários passivos das novas tecnologias, mas como produtores de conteúdos e conhecimentos, o que os torna sujeitos complexos, engajados, múltiplos.

Considerando toda a discussão apresentada no texto, não é cabível nem sensato atermos a uma única maneira de nos referirmos ao(s) letramento(s) ou aos multi(novos)letramentos, nem acreditamos que deveríamos chegar a um consenso. O importante é que nós compreendamos este fenômeno em toda sua complexidade e possamos reconhecê-lo e valorizá-lo em toda sua grandeza e magnitude. Para não incorreremos no equívoco de fechar os olhos para a dinamização da vida em sociedade, por consequência, dos sujeitos e de todas as práticas sociais que desenvolvemos de modo inter-relacionado com as práticas languageiras, tecnológicas, midiáticas, que, dialeticamente, vão nos constituindo, de modo emaranhado, com a vida em sociedade.

Assim, conforme propusemos na introdução deste trabalho, apresentamos o surgimento dos termos aqui discutidos, letramentos e multiletramentos, traçamos um panorama da evolução dos estudos dos letramentos hoje e buscamos, ainda que brevemente, esclarecer para os leitores a necessidade de compreendermos diferentes conceituações e suas diferentes perspectivas. Enfatizamos, por fim, que, para além das definições, necessitamos continuar investigando os processos de (multi)letramentos em práticas situadas, posicionando os estudantes como produtores de conhecimento e construtores de significados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 set. 2021.

- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma perspectiva crítica**. Marcos Marcionilo (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- COPE, B; KALANTZIS, M. **Learning by Design**. Melbourne: Common Ground. 2005.
- COPE, B; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: new literacies, new learning. In: **Pedagogies: an international journal**. Routledge, 2009.
- COPE, B; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015.
- DUBOC, A. P.; MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Delinking multiliteracies and the reimagining of literacy studies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Acesso em: 15 set. 2021.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 6. ed. Campinas: Alínea, 2019.
- HEATH, Shirley Brice; **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- KRAUS-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n(59.3): 2071-2101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658236>. Acesso em: 15 set. 2021.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação Linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: Ferraz, D.; Kawachi, C. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. Universidade de São Paulo. 2019.
- MONTE MÓR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- PINHEIRO, Petrilson. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 11-19. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index>. Acesso em: 15 set. 2021.
- ROLIM-MOURA, Adriana Sidralle. **Letramento Familiar e Letramento Escolar: relações de complementaridade ou de interdependência?** Campina Grande: EDUFPG, 2020. 243 p.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SILVA et al, 2018. Transversalizando o ensino de línguas. **Todas as letras**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v20n1p67-79>. Acesso em: 15 set. 2021.

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

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

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRE AS AUTORAS

LUCIANA PARNAÍBA DE CASTRO

Graduada em Letras: Português e Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande (2007). Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2017). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI/FFLCH-USP). Professora da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAL/CFP/UFCG).

<http://lattes.cnpq.br/5583555393096800>

ADRIANA SIDRALLE ROLIM-MOURA

Possui Licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora da Universidade Federal de Campina Grande. Líder do Grupo de Estudos sobre Letramentos (GELETRAMENTOS).

<http://lattes.cnpq.br/1626108523496818>