

# PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Maria Pereira Lima (UFC)

[analimaufc@gmail.com](mailto:analimaufc@gmail.com)

Maria Elías Soares (UFC)

[meliassoares@gmail.com](mailto:meliassoares@gmail.com)

Maria Elisaudia de Almeida Pereira (UFC)

[elisaudia\\_almeida@yahoo.com.br](mailto:elisaudia_almeida@yahoo.com.br)

## Introdução

Este estudo trata dos letramentos, ou seja, de práticas de oralidade, leitura e escrita que emergem em eventos e práticas sociais relacionados ao uso e à função dos textos que constituem essas práticas. Em nossa sociedade esses eventos se efetivam principalmente pela escrita, mas podem ir além desse mundo, por serem ações discursivas desenvolvidas em instâncias sociais distintas, produzidas de diferentes maneiras, cultural e historicamente.

A leitura, a escrita e a oralidade são práticas sociais marcadas pela história e pela cultura e, por isso, contemporaneamente, requerem novas formas de apropriação, uma vez que os recursos multimodais e tecnológicos instituem-lhes maior complexidade. Diante disso, não é mais suficiente ter letramento(s), mas sim (multi)letramentos.

Nesse contexto, voltamo-nos para o ambiente escolar, no qual há uma sistematização dessas práticas, a fim de analisar eventos de oralidade, leitura e escrita, na ação do professor, verificando a seleção de recursos midiáticos, tecnológicos e de gêneros textuais que pode favorecer (multi)letramentos, na aula de língua portuguesa, ocorrida em Laboratório de Informática Educativa (LEI), partindo do pressuposto de que a aula nesse espaço deverá favorecer a utilização de tais recursos.

A base teórica que orienta a pesquisa situa-se, principalmente, nos estudos de: Street (1984, 1993); Barton; Hamilton (1998); Kleiman (1995); Street (1995); Barton; Hamilton; Ivanic (2000); Buzato (2007); Kleiman; Matêncio (2008); Rojo (2009, 2012).

Para desenvolvermos nossa investigação, coletamos aulas ministradas em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, no Laboratório de Informática de uma escola pública, na cidade de Limoeiro do Norte, Ceará. O *corpus* é composto por duas aulas, com duração total de uma hora e oito minutos, as quais foram filmadas e, posteriormente, transcritas para uma análise qualitativa dos dados.

Apresentamos, inicialmente, concepções de letramento(s), para então descrever modelos de letramentos e relacioná-los à atuação do professor. Prosseguimos com a concepção de (multi)letramentos, de eventos e práticas que ativam letramentos específicos, para, com isso, proceder à análise e discussão dos dados. Finalizamos com algumas considerações acerca dos resultados obtidos.

## 1. Letramentos: algumas concepções

Barton; Hamilton; Ivanic (2000, p. 8), ao proporem a Teoria Social do Letramento (TSL), afirmam que letramentos são usos da leitura e escrita em contextos situados. Desse modo, esses usos podem ser relacionados a práticas sociais e a questões ideológicas e disputas hegemônicas. Para esses autores, práticas, eventos e textos sustentam uma abordagem de letramento estruturada em seis proposições:

1. Letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais inferidas de eventos que são mediados por textos escritos.

2. Existem diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida.
3. As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
4. As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais.
5. O letramento é historicamente situado.
6. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.<sup>1</sup>

Considerando tais proposições, entendemos que a concepção de letramento(s) fundamenta-se como as próprias *práticas de leitura, escrita e oralidade* em eventos relacionados ao uso e à função dos textos, por meio dos quais essas práticas se concretizam, sob diferentes formas. Assim, diferentes letramentos são exigidos, porque novas práticas surgem em diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

Nesse sentido, destacamos a proposta de Kleiman (1998, p. 181), que aponta letramento(s) como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Com essa afirmação, a autora amplia a perspectiva cognitiva, tratando das práticas inseridas em contextos sociais e culturais.

Barton; Hamilton; Ivanic (2000) e Kleiman (1998) corroboram a visão de Street (1984, p.47), na qual este já defendia que

seria provavelmente mais apropriado referirmo-nos a ‘letramentos’ do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos e, não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis, habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita. (tradução nossa).

Rojo (2009) contribui para uma nova visão dos estudos de letramentos no Brasil, quando ressalta a relação entre os letramentos múltiplos e a inclusão social, o que a aproxima da TSL. A autora relaciona os novos estudos do letramento como uma forma de conhecer as práticas discursivas realizadas, mas não valorizadas pela escola, porque essa se centra em trabalhar com os letramentos dominantes sob a perspectiva de modelos autônomos e dissociados das demandas sociais. Para Rojo (2009, p.105)

podemos dizer que, por efeito da globalização, o mundo mudou muito nas últimas décadas. Em termos de exigências dos novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, TVs digitais entre outros) implicaram pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre os letramentos.

---

<sup>1</sup>Tradução nossa do original: Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.

These are different literacies associated with different domains of life.

Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others.

Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.

Literacy is historically situated.

Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

As mudanças mencionadas pela autora relacionam-se com a intensificação da circulação de informações, a diminuição das distâncias espaciais e temporais e as multisssemioses proporcionadas pelo texto eletrônico. Além disso, reforçam a necessidade de engajamento da escola para fazer com que os educandos apropriem-se dos recursos que levam ao (multi)letramentos, uma vez que o letramento é plural: “diferentes sociedades e grupos possuem tipos de letramentos distintos e o letramento acarreta diversos efeitos mentais e sociais, de acordo com os variados contextos sociais e culturais” (GEE, 1994, p.168).

### **1.1 Modelos de letramentos e a ação do professor**

Na discussão aqui proposta, cabe-nos ampliar o escopo do que consideramos letramentos e, ainda, diferenciar conforme Street (1984) os modelos autônomo e ideológico. O primeiro modelo traz uma concepção equivocada e parcial de que as práticas subjacentes pressupõem apenas uma maneira de desenvolvimento do letramento; já no letramento ideológico, as práticas são social e culturalmente determinadas.

Segundo Kleiman (1995, p.27), é difícil não perceber que o modelo de letramento autônomo em que se privilegia a escrita (dentro de parâmetros convencionais) e a correlaciona ao desenvolvimento cognitivo, leva-nos ao preconceito, podendo inclusive sugerir que há duas espécies cognitivamente distintas, aquela que sabe e é cognitivamente superior e aquela que não sabe e é inferior (inclusive cognitivamente).

O modelo autônomo parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”. Estamos diante de uma prática reducionista pelo viés linguístico, e autoritária pelo significado político; uma perspectiva etnocêntrica. No modelo autônomo, “o conhecimento é algo para ser apenas consumido e não produzido, transformado, desafiado. Ele trabalha com a concepção das verdades absolutas, dos sentidos prontos e acabados, fechando os espaços para a contestação e a resistência” (SILVA, 2006, p. 77).

O modelo ideológico, por sua vez, opõe-se ao autônomo, pois admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e o contexto de produção. Dessa forma, rompe definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”. Esse fato o aproxima dos estudos linguísticos que propõem a articulação dinâmica e reversível de “descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas, a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

Valorizar os letramentos das culturas locais demonstra o reconhecimento da escola e faz com que o professor, ao trabalhar com essas práticas, inclua os alunos nas esferas de participação das atividades sociais. E, ainda, podem provocar a mudança efetiva de paradigmas, porque deslocará o modelo autônomo de letramento para um modelo de letramento de teor mais ideológico (STREET, 1984), voltando-se para compreender não somente o evento de letramento, mas a relação existente entre as práticas, a cultura e as relações de poder em uma sociedade.

A escola, mesmo com a demanda provocada pelos PCN, que situa em seus volumes destinados à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias orientações para o professor inserir as tecnologias em suas aulas (BRASIL, 2010), está presa ao modelo de letramento autônomo. E a ação do professor? Em que modelo está se pautando?

Dentro dessas possibilidades de práticas controversas, como o professor vem atuando? Encontra-se ainda preso ao livro didático e às aulas de conteúdo gramatical, desarraigadas dos contextos? Ou já tem preocupações funcionais, atuando para favorecer a

apropriação de práticas que envolvam os diferentes contextos dos aprendizes e, por conseguinte, os (multi)letramentos (que compreendem distintos eventos, inclusive os mediados pelas tecnologias e pelos gêneros digitais)?

É sob essa perspectiva que pretendemos observar os eventos de leitura, escrita e oralidade.

## **2. Multiletramentos: a busca da habilidade de ler múltiplas linguagens**

O termo multiletramentos, conforme Rojo (2012), surgiu com o grupo de Nova Londres ao publicar, em 1996, um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais). Nesse manifesto, foi ressaltada a necessidade de a escola tomar como tarefa os letramentos emergentes na sociedade contemporânea em decorrência das novas tecnologias.

Os multiletramentos resultam de preocupações advindas de demandas de uma sociedade globalizada e da presença das TICs, ou seja, os letramentos passam a ser multiletramentos, porque há necessidade de novas ferramentas que fazem emergir novas práticas discursivas, revelando a *multimodalidade* característica das culturas globalizadas e a *multimodalidade* presentes nos textos em que circulam os valores *multiculturais* nessa sociedade. O termo *multi* foi escolhido em consequência dessa multiplicidade de habilidades a serem contempladas.

Dessa forma, o conceito de letramento digital associa-se aos novos letramentos, isto é, à abordagem de letramentos como zonas fronteiriças entre diferentes domínios/campos do saber, constituindo-se como práticas sociais entre sistemas semióticos diversos. Conforme Buzato (2007), essas zonas fronteiriças fazem do letramento digital um espaço de negociação, troca e delimitações que podem gerar conflitos e posições sempre contestáveis.

Para Buzato (2007), aquele que utiliza os recursos disponibilizados pelas novas tecnologias não é qualquer usuário, mas um consumidor que também faz uso da linguagem dos dispositivos, que se apropria dela para manipulá-la e transformá-la. Por essa razão, compreendemos os letramentos digitais como práticas sociais situadas, nas quais os participantes estão agindo em conjunto na construção da vida social.

Nesse sentido, o consumo de tecnologias pressupõe um usuário com informações e experiência pessoal capaz de coordenar e integrar as diversas demandas das práticas de letramentos. Apropriar-se das práticas de letramento, disponíveis a partir das tecnologias e veiculadas pelos gêneros textuais é uma forma de transitar pelas modalidades da linguagem, tenha ela a natureza que for (oral, escrita, hipertextual ou multimodal). E isso possibilita ajustar-se às situações de uso da língua socialmente relevantes ou mesmo ampliar as experiências discursivas e os conhecimentos envolvidos por meio de multiletramentos.

Pensemos, por exemplo, nas experiências de um letramento hipertextual ou multimodal, que coloca as pessoas diante das muitas linguagens possíveis e simultâneas, disponibilizadas pelas tecnologias. Linguagens em que imagens, movimentos, cores, sons e demais recursos atuam simultaneamente na construção de sentidos. A apropriação das práticas de letramentos condizentes com um universo multimodal pressupõe uma reformulação teórica quanto aos saberes constituídos dentro desse novo aparato de sentidos em que os signos linguísticos se recombinaem num universo midiático.

A virtualidade dos meios técnicos presentes em nossa cultura tem propiciado novas formas de pensar, estar, agir e interagir com o mundo, dada a velocidade e o imediatismo conferidos à linguagem tecnológica, bem como à imagem que ela incorpora ao campo educacional. A substituição dos livros/cartilhas impressos, do giz e do quadro negro pelo universo midiático implica na substituição da palavra escrita/imagem em suportes

convencionais pela imagem/escrita que circula no mundo virtual. (FERREIRA; FRADE, 2010, p. 16)

A leitura e a escrita nos conceitos de texto, autor, gêneros são reformuladas a partir da hipertextualidade. O leitor do hipertexto tem conexões e direções de leituras que podem interferir na construção de sentidos. A hipertextualidade altera os gêneros porque a construção mesma do gênero requer a intervenção dessas novas formas.

O professor, ao optar por trabalhar com a linguagem em ambiente digital, precisa contemplar essas informações, a fim de que sua proposta seja flexível o suficiente para incorporar práticas tecnodigitais às pedagógicas. Um desafio para o professor que aceita trabalhar as novas tecnologias, em especial, o texto eletrônico, reside no fato de não só ter de compreender/produzir esse tipo de texto, mas também de produzir material pedagógico, utilizando-se dos recursos da hipertextualidade. Assim, além de conhecimentos referentes à didática convencional, é necessário um esforço adicional frente às dificuldades que podem surgir durante o manejo do texto no meio eletrônico. Portanto, “além do conteúdo é necessário dominar a nova linguagem que permitirá estruturá-lo e utilizá-lo eletronicamente.” (GONÇALVES, 2010, p. 30). Ou seja, o educador precisa ativar os (multi)letramentos necessários a uma ação pedagógica produtiva.

### **3. Eventos e práticas de (multi)letramentos**

Segundo Barton; Hamilton; Ivanic (2000), o(s) letramento(s) são constituídos por três elementos: as práticas, os eventos e os textos. As práticas não são observáveis de forma direta, mas em eventos mediados por materiais escritos. A relação do conceito de práticas com o conceito de eventos de letramento faz-se por serem os últimos considerados episódios observáveis, que emergem de práticas e são por elas moldados.

Os eventos, portanto, adquirem sentido porque estão localizados nas práticas. A repetição de eventos se transforma, com o passar do tempo, em uma prática. Muitos eventos do cotidiano vão se constituindo em práticas pela rotina e adquirem significado, porque estão localizados em contextos que influenciam suas formas e usos. Por essa razão, consideramos práticas de letramentos ou de multiletramentos aquelas que resultam da ação do professor ao trabalhar com os recursos tecnológicos e midiáticos, porque, ao fazê-lo em eventos escolares, ele estabelece rotinas que ganham sentido na situação. Principalmente, se observarmos que as práticas que moldam os eventos nas escolas acontecem quase que integralmente com a presença de textos, em quaisquer modalidades e o uso desses textos provoca ações que estabelecem momentos de interação entre os participantes.

Esses textos materializam os gêneros a serem “didatizados”, uma vez que estes últimos são os responsáveis por ordenar as ações empreendidas pelos usuários, dado que, para construir-lhes os sentidos, será necessário compreender sua composição, estilo e propósito comunicativo constituído pela relação existente com o ambiente digital. Dessa forma, concebemos gêneros discursivos sob a perspectiva bakhtiniana, isto é, tipos de enunciados (orais ou escritos) relativamente estáveis, concretos e únicos, resultantes das atividades humanas, materializadas em linguagem (BAKHTIN, 2003[1952-53/1979]).

### **4. Aula de língua portuguesa no LEI: práticas de (multi)letramentos**

Neste artigo, objetivamos analisar eventos de oralidade, leitura e escrita, na ação do professor, verificando a seleção de recursos midiáticos, tecnológicos e de gêneros textuais que pode favorecer (multi)letramentos, na aula de língua portuguesa, ocorrida em Laboratório de Informática Educativa (LEI).

As aulas aqui analisadas foram coletadas no segundo semestre do ano de 2011, numa turma de 1º ano do Ensino Médio, em uma escola de Limoeiro do Norte, município da região jaguaribana, no estado do Ceará. As aulas aconteceram no horário diurno, com duração de uma hora e oito minutos, correspondendo a 2h/a geminadas. Essas aulas começaram na sala regular, momento em que iniciamos a filmagem, e tiveram prosseguimento no Laboratório de Informática até o seu final. Como estamos tratando de (multi)letramentos, nosso enfoque se concentra nesse último espaço de realização.

O laboratório de informática da escola de Limoeiro do Norte é o espaço de investigação, a aula de língua portuguesa, que ali se realiza, é uma ação situada e nela alunos do ensino médio, professor e instrutor<sup>2</sup> realizam eventos de letramentos, cujas ações para se efetivarem solicitam (multi)letramentos.

O principal conteúdo abordado pelo professor, na aula do LEI, foi a linguagem formal/informal, por meio de um texto-fonte, a letra da canção “Eduardo e Mônica”. No quadro I, apresentamos uma visão panorâmica da aula de português no laboratório e de seus componentes.

**Quadro 1 – Aula de língua portuguesa no LEI e seus componentes**

<b>Conteúdo:</b> registro formal/informal; temas transversais (bebidas, comportamento juvenil – com teor moralista).			
<b>Eventos de letramentos</b>	<b>Gêneros textuais trabalhados</b>	<b>Recursos utilizados (manuais, impressos, midiáticos)</b>	<b>Avaliação do conteúdo</b>
Oralidade	Oralidade Comando	computador/internet; caderno; canetas.	Resolução de exercícios no formato digital (webquest)
Leitura de hipertexto (multimodal)	Filme		
Leitura de texto (verbal/escrito)	Letra de canção		
Leitura de gênero digital	Webquest		

No quadro 1, podemos verificar um esboço da aula observada e a forma de exploração do conteúdo aliada aos recursos utilizados, que demonstram a possibilidade de se motivarem letramentos específicos, os quais não seriam demandados se a aula acontecesse somente na sala regular. Neste espaço, para trabalhar a letra da canção, o professor poderia utilizar apenas a própria letra e o filme (exibindo-o por meio de um aparelho de DVD e uma televisão, ou mesmo um datashow), mas ao optar por complementar a aula no LEI e utilizar, além dos recursos manuais e midiáticos, os tecnológicos/digitais, o professor, a nosso ver, busca proporcionar (multi)letramentos. Observemos um trecho da aula, no exemplo (1), quando o professor propõe a leitura da letra da canção.

(1) Então, essa atividade é também uma forma de nós trabalharmos e desenvolvermos essa *habilidade de compreensão e interpretação de textos* de uma forma mais prazerosa né? Até mesmo lúdica, porque tem o *filme*, tem a *letra da música*. É o *clipe da música* Eduardo e Mônica. E entre outras coisas, também procurar trabalhar temas transversais nessa atividade, gente. Vão surgir temas como a bebida alcoólica, beber de forma irresponsável, mas a temática principal mesmo no nosso estudo é o fato de duas pessoas diferentes e completamente diferentes se apaixonarem.

<sup>2</sup> Essa função é exercida por um professor com formação específica na área de Informática Educativa. Seu papel é o de assessorar o professor regente.

Podemos verificar que, ao retomar um dos descritores dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio, o professor faz uma motivação oral (evento de oralidade) para o evento de leitura com texto verbal/escrito e hipertexto multimodal, que acontecerá com o uso dos gêneros letra da canção “Eduardo e Mônica”, da banda Legião Urbana, e do filme (clipe), os quais serão intermediados pela utilização do computador e da internet. Notamos, no exemplo 1, que há uma preocupação do professor em explorar os conteúdos de forma lúdica e prazerosa, o que talvez justifique os gêneros e os recursos selecionados, modificando assim a natureza da própria aula.

No entanto, não observamos, ao longo da aula, uma abordagem da letra da canção associada ao filme (clipe), explorando as características específicas de cada um desses gêneros e comparando-os. O professor não discute em nenhum momento a intertextualidade, já que está trabalhando a mesma história em gêneros com formatos e propósitos diferentes. Além disso, são esquecidos os aspectos multimodais (ou as várias linguagens) que o filme contém. Como podemos observar nos exemplos 2 e 3, o gênero em evidência é a “letra da música” ou “música-texto”, porque será material de apoio para o *webquest* (avaliação), ao qual os alunos terão de responder no decorrer da aula. O filme é usado apenas como motivação ou pretexto para a leitura da letra.

(2) Inicialmente nós *vamos assistir ao filme e cantar a música*. E aí, pessoal, gostaram? *Quem já conhecia a letra da música? E o filme?* Então, *todas questões* que vêm a seguir são... Ó, *vamos dar uma olhada aí na letra da música*. Observem que a *música começa e termina, praticamente, da mesma forma*: Então, há um questionamento, *uma questão da atividade que trata exatamente disso*.

(3) As *questões* você *contextualiza com a música*. *Passou lá as imagens*: “Eu não estou legal. Não aguento mais birita.” Então, o que significa isso aí, a expressão dessa forma? No contexto, avalie.

(4) Então, temos assim ó: pessoas com atos e maneira de pensar diferentes podem se apaixonar? O *texto* a seguir mostra a experiência de um casal formado por pessoas bem diferentes. Então, é importante que vocês *prestem atenção à letra*, porque as questões que vêm depois são todas baseadas na *letra*, no entendimento da história contada na *música-texto*. E as *questões*, quando vocês forem resolver, vocês fazem como nós fazemos, só respostas no caderno e as *perguntas estarão aí na web*, vocês anotam as respostas, que nós discutiremos na próxima aula. Certo? Trouxeram caneta, lápis? Só respostas. Dá tempo.

Nos exemplos (2), (3) e (4), podemos notar eventos de oralidade para estimular os eventos de leitura que poderiam proporcionar (multi)letramentos. Entretanto, o filme só é referido, quando o professor propõe que os alunos o assistam (exemplo 2) e relembrem a música por meio das imagens que viram (exemplo 3), o que os leva a se concentrarem principalmente no texto escrito (letra da canção). A partir daí, todos os comandos são direcionados a esse texto em função do *webquest*, que deverá ser respondido em seguida. Com isso, há uma tendência a explorar de forma limitada os eventos de leitura, sem a abordagem dos elementos multimodais e multiculturais, que poderiam ter sido potencializados com base nesses gêneros.

Até mesmo o letramento digital requerido pelo ambiente em que a aula se realizou foi restringido, na medida em que o acesso mediado pelo computador foi apenas para a resolução do *webquest*, com comandos (eventos de oralidade) determinados para esse fim. Ilustramos esses comandos (eventos de oralidade) com os exemplos (5) e (6), respectivamente, as falas do instrutor e do professor.

(5) *Observem aqui ó, praticamente todo mundo tá na 'WebQuest'. Lá em cima tem um Menu: introdução, tarefa, processo, avaliação e conclusão. Vocês podem navegar nesse menu aí – introdução – diz o que é a 'webquest'; tarefa – é o que E quer; processo – é como ela quer que vocês trabalhem e avaliação – é como ela vai avaliar e as conclusões do trabalho. E, tai aberto o site pra você.*

(6) *Vocês primeiro têm a introdução, que é a apresentação, nós poderíamos até ler. O que tá dizendo aí na introdução? Pessoas de hábitos e maneiras de pensar diferentes podem se apaixonar? O texto a seguir mostra a experiência de um casal formado por pessoas bem diferentes. Ao lado, você tem a letra da música. Você tem a possibilidade de ampliar, pra que você possa ver melhor. Depois de familiarizado com a letra da canção, você vai para o próximo passo. Qual é o próximo passo? Tarefas. As tarefas são 13 questões propostas aí, todas com base na música. Você vai ler cada uma e vai colocar só respostas no caderno.*

No exemplo (5), observamos que o instrutor orienta o aluno a navegar pelo *webquest*, lendo para ele, limitando as possibilidades de que ele mesmo o faça e ative (multi)letramentos. No exemplo (6), o professor dá continuidade a esse processo, fazendo do evento de leitura da letra da canção e do *webquest* práticas de leitura dirigidas, sem permitir que o aluno recorra à hipertextualidade para a construção de sentidos. Todas as ações conduzem a responder à avaliação. Observa-se nesses exemplos que o letramento digital é favorecido, mas de modo muito restrito. Há uma minimização do processo de aquisição dos (multi)letramentos, na medida em que o letramento digital torna-se apenas uma sequência de passos para a resolução da “tarefa”. Essas ações reduzem as possibilidades de favorecer o reconhecimento das semioses presentes nos gêneros e ainda de desenvolver eventos de leitura numa perspectiva hipertextual e multimodal, o que seria condição inicial para a apreensão do conteúdo e dos (multi)letramentos).

No desenvolvimento da aula, não verificamos eventos de escrita específicos, mas a escrita foi ponto de partida para a realização dos eventos de oralidade e leitura, como atestam os exemplos aqui transcritos, em que há frequentes remissões a textos na modalidade escrita.

As ações desenvolvidas pelo professor nos eventos de oralidade e leitura observados apontam um conjunto de traços que revelam uma tendência de atuação, que pode ser inserida no modelo de letramento autônomo, porque, de acordo com Silva (2006), nesse modelo, o conhecimento é algo para ser apenas consumido e não produzido, transformado, desafiado. Sua prática pedagógica não rompe com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”. Conforme verificamos, o professor tenta promover a apropriação das práticas de letramento reforçando a conduta que esse modelo descreve. O exemplo (7), a seguir, caracteriza bem essa atuação.

(7) *Pessoal, essas atividades... Vocês sabem que todas as atividades que nós fazemos são cobradas... Só um momento. Fazem parte da nossa nota parcial. Então, se você não estiver fazendo, na hora de retirar a nota, de solicitar, você não vai ter direito. Só em ter participado aqui não vai valer não.*

Como o exemplo demonstra, há uma coerção sobre os alunos. A apropriação de letramento(s) ou (multi)letramentos é vinculada a uma nota. Não é significativa a participação nos eventos que foram promovidos na aula do LEI sem a resposta à avaliação, o que delinea um comportamento característico de um letramento pautado no modelo autônomo.

## Considerações finais

Vimos na aula analisada que os eventos de leitura e oralidade se fundem, baseados na modalidade escrita da língua, embora não haja eventos específicos de escrita. Desse modo, os três tipos de eventos que compõem os letramentos foram registrados.

Para a realização desses eventos, o professor escolheu gêneros que poderiam ter favorecido (multi)letramentos, considerando os recursos que propôs para mediar essas práticas e o ambiente em que a aula aconteceu. A seleção de gêneros e de recursos feita pelo professor leva-nos a crer que ele está começando a caminhar em direção a uma nova forma de “letrar”. As escolhas feitas representam um avanço e reforçam a noção de que o trabalho com os gêneros textuais e os recursos tecnológicos/digitais são possibilidades para o rompimento de barreiras. Acreditamos que os envolvidos nessa aula tiveram a chance (mesmo que involuntariamente) de fazer leituras em várias direções e em várias semioses, o que lhes permitiu ampliar a noção de leitura e escrita.

No entanto, o conjunto de elementos observados na prática do professor revela uma atuação ainda pautada num modelo de letramento autônomo, o qual restringe as possibilidades de (multi)letramentos. Mesmo estando no Laboratório de Informática, ambiente propício a diferentes letramentos e ao digital, não houve uma exploração produtiva das habilidades que poderiam levar a esses letramentos. A abordagem dos gêneros, nos eventos realizados não buscou a contextualização, a construção de sentidos, o reconhecimento dos aspectos linguísticos, multimodais etc. Nem mesmo o conteúdo proposto foi tratado. A aula que tinha como temática o “registro formal/informal” distanciou-se de sua proposta e foi direcionada a eventos de leitura e de oralidade para que uma avaliação fosse realizada. As palavras do professor no nosso último exemplo da análise demonstraram que essa era uma tarefa a ser cumprida não só pelos alunos, mas também por ele.

Nesse contexto, constatamos que a aula de língua portuguesa observada no LEI ainda não registra a apropriação de (multi)letramentos, mas de letramentos que acontecem mediados por recursos específicos desse ambiente.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003, p. 261-270.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais + de Linguagens, códigos e suas tecnologias**.

Disponível em:<

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica)> acessado em 24 de maio de 2010.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**, 2007. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo, 2007.

FERREIRA, M. H. M.; FRADE, I. C. A. S. Alfabetização em contextos digitais: pressupostos de avaliação aplicados ao software Hagáquê. In: RIBEIRO, A. E.; VILELA, A. M. N.; COURA SOBRINHO, J.; BARBOSA da SILVA, R. **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2010. p. 15-27

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. London; Briston: Taylor; Francis, 1996.

GONÇALVES, M. I. R. Internet: diferencial proporcionado pelas linguagens digitais e pela telemática. In: RIBEIRO, A. E.; VILELA, A. M. N.; COURA SOBRINHO, J.; BARBOSA da SILVA, R. **Linguagem, Tecnologia e Educação**. São Paulo: Ed. Petrópolis, 2010. p. 28-39.

KLEIMAN, Â. (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_; MATENCIO, M. de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ROJO, R. H. R. (org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Authêntica – 1998

STREET. B.V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cross-Cultural Approaches to Literacy** : Cambridge Studies in Oral and Literate Culture. Cambridge:University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.