

Os multiletramentos e a contemporaneidade: reflexões para o ensino de humanidades e linguagens

Luciana Garcia Gauthier de Souza, Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana - UFN. Especialista em Língua Inglesa - Centro Universitário Franciscano. Graduada em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário Franciscano. Professora do Colégio Militar de Santa Maria. lusouza35@hotmail.com

Valeria Iensen Bortoluzzi, Doutora em Letras - PPGL/UFSM. Mestre em Letras - PPGL/UFSM. Graduada em Letras Português/Inglês. Professora Adjunta do Curso de Letras e do Mestrado e Ensino de Humanidades e Linguagens - Universidade Franciscana - UFN. valeria.bortoluzzi@gmail.com

Marcos Alexandre Alves, Doutor em Educação - PPGE/UFPEL. Mestre em Filosofia - PPGF/UFSM. Licenciado em Filosofia - FAFIMC. Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa e Professor Adjunto do Curso de Filosofia, do Mestrado e Ensino de Humanidades e Linguagens e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática - Universidade Franciscana - UFN. maralexalves@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de destacar os impactos da contemporaneidade no sistema escolar, refletir sobre o papel do professor nesse contexto e discutir as concepções dos multiletramentos a fim de aproximar a realidade da sociedade nos tempos atuais e a da escola, por meio dos multiletramentos, em prol do fazer educacional. A pós-modernidade, chamada por Bauman (2000) de modernidade líquida, caracteriza-se por não apresentar aspectos duradouros que afetam diretamente vários setores da sociedade, tais como trabalho e educação. A rapidez do fluxo das informações e os vários meios de comunicação disponíveis atualmente, mudam o papel da escola, antes detentora do saber. Nesse contexto, a escola enfrenta novos desafios. A pedagogia dos Multiletramentos, proposta por um grupo formado por pesquisadores chamado de *The New London Group* (1996) propõe um ensino tendo como pilares a multiculturalidade (diversidade linguística e cultural) e a multimodalidade (multiplicidade de mídias e canais de comunicações). Por fim, procuramos refletir acerca de algumas contribuições dos Multiletramentos para o ensino de humanidades e linguagens.

Palavras-Chave: Multiletramentos; Modernidade Líquida; Ensino de Humanidades e Linguagens

Multiliteracies and the contemporary world: reflexions for the teaching of humanities and languages

Abstract: This article aims to highlight the impacts of contemporaneity on the school system, reflect about the teacher's role in this context and discuss the conceptions of multiliteracies in order to match the present reality of society and the school reality so as to benefit the teaching and learning process. The post-modernity, which is called "liquid modernity" by Bauman (2000), describes transitory aspects that affect various segments from our society, such as work and education. The flow speed of information and the various means of communication available nowadays change the role of school. In this context, school faces new challenges. The pedagogy of Multiliteracies, proposed by a group of researchers called *The New London Group* (1996), proposes a teaching based on multiculturalism (linguistic and cultural diversity) and multimodality (multiplicity of media and communication channels). Finally, we discuss about some contributions of Multiliteracies for the teaching of humanities and languages.

Keywords: Multiliteracies, Liquid Modernity, Teaching of Humanities and Languages

Introdução

Nos dias atuais, vivemos em um mundo em constante transformações e em veloz processo de globalização. Tais transformações refletem nas vidas das pessoas, nos seus modos de agir, pensar e reagir frente às situações que lhe são impostas. Além disso, a rapidez com que as informações são transmitidas, por meio dos novos meios de informação e comunicação, levam a uma fluidez social que de acordo com Bauman (2013), reduz a duração das coisas, do saber e das relações humanas e supõe um universo transitório. “Tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o ‘prazo de validade’ impresso ou presumido” (BAUMAN, 2013, p. 22).

Essas transformações também levam a uma nova fase na Educação. A escola, até então, tida como um “templo” do conhecimento, onde os alunos recebiam o conhecimento do professor e o reproduzia, que segundo Bauman (2013) seguia um modelo da modernidade sólida, não mais faz sentido. Hoje a escola precisa passar por mudanças paradigmáticas. Deve ser o local onde segundo Pérez Gómez (2001, p.16) “as diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo”.

Em meio a essa nova realidade mundial, pesquisadores como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, entre outros, decidem se reunir, em 1996, para (re) pensar o ensino de letramento frente às mudanças na sociedade, na qual a diversidade de modos semióticos e a multiculturalidade fazem parte do dia a dia globalizado. Desse encontro surgiu o termo *Multiliteracies* (multiletramentos).

Este artigo traz uma reflexão sobre os impactos da contemporaneidade no sistema escolar, o surgimento do termo multiletramentos e as mudanças que sua pedagogia sugere para a prática docente e o processo de ensino e aprendizagem, bem como suas contribuições ao ensino de humanidades e linguagens.

A fim de realizar essa reflexão proposta, na primeira seção realizamos uma breve descrição sobre a educação na era da “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001); na segunda, destacamos aspectos sobre o letramento e de sua atual denominação que é a de multiletramentos e as novas concepções educacionais trazidas por essa teoria. Em seguida,

destacamos algumas contribuições da pedagogia dos multiletramentos dirigidos ao ensino de Humanidades e Linguagens. E, para finalizar, elaboramos algumas considerações finais.

Panorama educacional atual e a modernidade líquida

A sociedade costuma considerar que uma boa educação é o alicerce para que um país se desenvolva em vários setores da sociedade. Por isso, o sistema educacional precisa ser repensado ao longo do tempo, pois a sociedade sofre transformações e, conseqüentemente, a educação também deveria seguir a mesma lógica. Sociedade e escola devem caminhar juntas, visto que uma depende da outra. Porém, Segundo Pérez Gomez,

A escola está reforçando de maneira persistente a tendência etnocêntrica dos processos de socialização, tanto na delimitação dos conteúdos e valores do currículo que refletem a história da ciência e da cultura da própria comunidade como na maneira de interpretá-los como resultados acabados, assim como na forma unilateral e teórica de transmiti-los e no modo repetitivo e mecânico de exigir aprendizagem (2011, p. 35).

A escola, então, enfrenta desafios diariamente. Morin (2012) destaca três desafios enfrentados atualmente: o global, o complexo e o da expansão descontrolada do saber. O primeiro, remete ao fato de que o formato escolar o qual fragmenta os saberes, separando-os entre diferentes disciplinas, não condiz com os problemas essenciais que não são parceláveis, mas sim, globais, inseridos em um contexto e cada vez mais, em um “contexto planetário”. O segundo, relacionado ao primeiro, visto que segundo Morin (2012, p.14), “o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade”. A complexidade existe quando o que compõe o todo não pode ser separado e se interrelaciona entre “as partes e o todo, o todo e as partes”. O terceiro, referente a quantidade de informações que recebemos e que levam a um crescimento ininterrupto do saber. Morin utiliza a metáfora da torre de Babel para descrever esse fato, pois, assim como a torre, há um conflito entre tantas linguagens e assim, não conseguimos dominar nossos conhecimentos, ou seja, eles escapam de nosso controle. Esses desafios descritos por Morin refletem o panorama educacional atual, o qual ainda segue em descompasso com o ritmo da sociedade.

Os aspectos levantados levam à incerteza do conhecimento, do amanhã e da verdade. Morin (2012, p. 63) ressalta que “cada um deve estar plenamente consciente de participar da aventura da humanidade, que se lançou no desconhecido em velocidade, de agora em diante, acelerada”.

Essa velocidade nas mudanças e nas informações também é destacada pelo filósofo polonês Zygmund Bauman. Bauman (2009) analisa as mudanças na sociedade do período pós-moderno, o qual o chama de “modernidade líquida” para contrapor à “modernidade sólida”, que define a modernidade do período industrial. A modernidade sólida é descrita por Bauman (2009), como uma era dos princípios duradouros e que, sobretudo, eram conduzidos e vigiados atentamente. Acerca da educação na modernidade sólida, ALMEIDA; GOMES, BRACHT (2009) destacam uma concepção de escola com perspectivas de longa duração, ou seja, um processo educativo com uma educação para toda a vida. Os autores descrevem que o valor do conhecimento era proporcional à sua duração, e a escola era considerada de qualidade se fornecesse conhecimento duradouro e adaptado ao mundo sólido. Então, a educação escolar foi “visualizada como uma atividade voltada para a entrega de um produto, que, como qualquer outra posse, poderia ser consumido hoje e sempre”. (ALMEIDA; GOMES, BRACHT, 2009, p.63-64)

A modernidade líquida, por sua vez, nos dias atuais, nos bombardeia incessantemente com mudanças. Nesse momento, o tempo e o espaço não são mais concretos e absolutos, mas sim, líquidos e relativos. Aquilo que era considerado adequado ontem, hoje já não serve mais. Assim como os fatos mudam rapidamente e são substituídos por outros considerados “mais úteis” para o momento, as informações chegam até às pessoas em uma velocidade e número incríveis. Essa realidade está presente em todas as searas do cotidiano, e portanto, não há como ser negada. Segundo Bauman (2009, p. 663), “A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um “tempo fixo”. Informações adquiridas e produtos comprados são rapidamente descartados e substituídos por outros. Além disso, há uma superficialidade nas relações que leva à fugacidade”.

Bauman (2009, p.663) questiona “por qual motivo, então, “a bagagem de conhecimentos” construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal?”. A instituição escola não foge desse contexto. Os diversos meios de aquisição de conhecimento disponíveis (televisão, Internet, celular, etc) fazem com que a

escola se distancie do mundo moderno líquido e globalizado ao apresentar uma educação sólida e estruturada. Eis aí, conforme Bauman, o primeiro desafio a ser enfrentado pela pedagogia:

um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada (2009, p. 663).

O que se observa, então, é uma desenfreada fluidez do conhecimento de uma forma tal, que o conhecimento apresentado nos bancos escolares não é mais visto da maneira como era na modernidade sólida, ou seja, como uma verdade universal e duradoura. Segundo Bauman (2009, p.663), o segundo desafio para a pedagogia reforça o primeiro. Refere-se à “natureza excêntrica e imprevisível das mudanças contemporâneas”. Bauman questiona o que aconteceria com a mudança do mundo recusando continuamente a verdade do conhecimento ainda existente e pegando de surpresa até mesmo as pessoas “mais bem informadas”, pois o conhecimento não é mais visto como a representação do mundo.

Os desafios enfrentados pelos educadores atualmente divergem totalmente dos vividos anteriormente. Bauman (2010, p.60) destaca que “a arte de viver num mundo hipersaturado de informação ainda não foi aprendida”. Acrescenta ainda, que a arte mais difícil que é a de preparar os homens para esse tipo de vida, também não foi aprendida ainda.

Cada vez mais, as demandas da sociedade imprimem a exigência de educadores capazes de acompanhar essas rápidas mudanças por meio da adaptabilidade e da flexibilidade em suas ações. Então, como o educador pode atrair o educando e envolvê-lo no processo de aprendizagem, já que, com muita facilidade, tem à disposição informações diversas fora dos portões da escola? Destacamos, a seguir, dois aspectos que consideramos bastante relevantes na tentativa de responder a pergunta acima. Buzato (2006) descreve a relação entre a sociedade e a tecnologia, em especial no que se refere à Educação. Destaca que a tecnologia “tanto molda e organiza relações” como é “moldada e organizada por essas mesmas forças”. Em outras palavras, a tecnologia deve ser vista como uma ação coletiva que irá influenciar as relações entre professores, autores e alunos, bem

como será transformada quando esses mesmos sujeitos a usarem. Segundo Warschauer (2003), a tecnologia exerce efeitos sobre o mundo social. Esses efeitos são sentidos pelos educandos e educadores em suas atividades diárias, em todos os lugares de convivência. Portanto, os educadores precisam estar atentos aos recursos de ensino que as tecnologias podem oferecer a favor do processo ensino e aprendizagem e, assim, aproximá-los da realidade de seus educandos.

Além da necessidade da inserção da tecnologia na prática pedagógica, outro aspecto que gostaríamos de trazer à tona refere-se ao processo de formação dos educadores. Para manter-se atualizado sobre os assuntos concernentes à educação, a formação continuada adquire um papel importantíssimo na vida profissional dos mesmos. Isso se deve ao fato de que o processo de ensino e aprendizagem é contínuo e interminável, pois o ser humano passa por um ciclo constante de aprender/ desaprender/ aprender. Garcia (1992, p. 54) menciona que a formação de professores deve ser concebida como um *continuum*. Leite (2017, p. 1) reforça essa reflexão ao mencionar que “o mundo é dialético, e a construção humana jamais é estática”. Acrescenta, ainda, que “a parte que nos cabe é engajar-se conscientemente nessa transformação, seja para instituir ou destituir”. À medida que entendermos que o mundo se transforma rapidamente, e que precisamos acompanhar tais mudanças e estar em sintonia com a vida fora da escola, mais conseguiremos a participação efetiva dos educandos na construção do conhecimento.

As considerações feitas nessa seção nos remetem a mudanças na concepção de “conhecimento”, abrangendo habilidades múltiplas que, até alguns anos atrás, não eram relevantes. Essas habilidades exigidas atualmente serão tratadas na próxima seção, na qual destacaremos questões acerca da diferença entre letramento e alfabetização, e multiletramentos, segundo as concepções de pesquisadores integrantes do *The New London Group* Grupo de Nova Londres (1994); Kleiman, (1995); Soares (1998); Roxane Rojo (2009).

A ação pedagógica: desafios de ensino/aprendizagem em práticas sociais multiletradas

Antes de discutir algumas ideias sobre multiletramentos, é pertinente iniciar refletindo sobre o conceito de letramento comparado ao de alfabetização. Rojo descreve a diferença entre os dois termos de uma forma bastante elucidativa

(...) o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (...), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (2009, p. 98).

A alfabetização é uma prática individual que envolve, então, saber usar os códigos linguísticos para ler e escrever. Porém, o letramento é mais amplo, pois visa a prática da escrita relacionada a um contexto social, ou seja, relacionado aos interesses, necessidades e realidades de uma dada comunidade em um dado período de tempo. Apenas saber ler e escrever já não é suficiente. Soares (2010, p.20) destaca que “é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Acrescenta que a razão pela qual o termo “letramento” surgiu foi para contrapor o termo “alfabetismo”. Isso ocorreu também em países falantes de língua inglesa. O termo *illiteracy*, correspondente para analfabetismo em português surgiu bem antes, em 1660, enquanto que *literacy* surgiu no fim do século XIX, pois conforme Soares (2010, p.21) “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las”. No Brasil, o termo letramento foi criado apenas no fim do século XX.

No exterior, porém, a preocupação com o letramento começou bem antes, quando em 1994, em New London, New Hampshire, Estados Unidos, um grupo de dez pesquisadores, dentre eles Kress, Fairclough, Cope, Kalantzis, se reuniu com a finalidade de discutir a situação da pedagogia do letramento. A preocupação principal do grupo chamado de *The New London Group* (doravante NLG) envolvia “a tensão pedagógica entre a imersão e modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos modos e tecnologias de comunicação em destaque; e mudança de uso de textos em locais de trabalho reestruturados” (tradução nossa).¹ (CAZDEN et al, 1996, p. 62).

¹ *the pedagogical tension between immersion and explicit models of teaching; the challenge of cultural and linguistic diversity; the newly prominent modes and technologies*

Cazden et al (1996) descrevem a pedagogia do letramento como o ato de ensinar e aprender a ler e a escrever, limitado ao papel, de acordo com os padrões oficiais da língua, sem considerar diferentes culturas e linguagens. O NLG concluiu então, que a escola precisava propor uma nova pedagogia que tivesse um olhar para os letramentos que estavam surgindo e criou o termo Multiliteraciess (multiletramentos). O termo foi utilizado para descrever dois argumentos importantes que se deve levar em consideração com a nova ordem cultural, institucional e global: a multiplicidade de mídias e canais de comunicações e a crescente relevância da diversidade linguística e cultural.

Nesse contexto, surgiu a pedagogia dos multiletramentos, a qual amplia essa ideia de ensino e aprendizagem de letramento, incluindo uma multiplicidade de discursos que abrange a multiculturalidade e a multimodalidade dos textos.

A partir de Kleiman, (1995) e de Soares (1998), os estudos de letramento tiveram seu marco inicial no Brasil. Soares (2009, p.47) aponta a diferença entre alfabetização e letramento. Soares descreve a alfabetização como sendo “a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Letramento, por sua vez, como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Buzato, destaca que

O letramento, ou mais precisamente, os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais (2006, p.5).

O letramento, portanto, tem um sentido mais amplo, pois consiste em práticas que vão além da leitura e escrita, variando de acordo com o contexto social e cultural do indivíduo. Segundo Lorenzi e Pádua, “se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e a participação em atos de letramento podem alterar as condições de alfabetização” (2012, p.36).

Nossas interações sociais estão permeadas por diferentes tipos de constituições textuais, sendo que a escrita é apenas uma delas, ou seja, “envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento” (Marcuschi, 2008, p.80).

of communication; and changing text usage in restructured workplaces

Portanto, para desenvolver os multiletramentos dos discentes, o professor deve utilizar gêneros que tragam diferentes recursos semióticos interligados.

Os multiletramentos podem incluir o letramento visual, letramento midiático, letramento digital, letramento cultural, letramento crítico, entre outros, para atender às demandas na compreensão de textos multimodais (STOKES, 2002, p. 11). Dionísio utiliza o termo “multiletrar” para essa prática e acrescenta:

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso! (2014, p.41).

Unsworth afirma que, para que os educandos sejam participantes ativos em multiletramentos, “precisam entender como os recursos de linguagem, imagem e de retórica digital podem ser implantados independentemente e interativamente para construir diferentes tipos de significados” (2001, p.8).

Portanto, no mundo atual, não basta o indivíduo ser letrado, precisa produzir e reconhecer significados em diferentes contextos sociais, ou seja, ser multiletrado para poder transitar em um mundo globalizado e conectado por meio das novas tecnologias, onde as pessoas utilizam diferentes maneiras para se expressarem e interagirem.

Contribuições dos multiletramentos para o ensino de humanidades e linguagens

Diante do que foi exposto nas seções anteriores, a missão da educação nos dias de hoje está cada vez mais complexa e difícil de ser definida. Segundo o Grupo de Nova Londres (2005, p.9), se fosse possível defini-la, o propósito fundamental seria o de certificar-se que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de uma forma tal, que os permitiria participar integralmente da vida pública, em comunidade e, econômica (*tradução nossa*). Essa afirmação nos remete a uma educação para a formação integral do educando em todas as áreas do conhecimento.

O papel dos componentes curriculares que envolvem as humanidades (Geografia, História, Filosofia e Sociologia) e linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e,

Língua Estrangeira) cresce em importância, pois ambas as áreas visam uma educação para a cidadania, a criticidade, a autonomia, e a valores, a fim de possibilitar uma convivência em sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza essa importância ao mencionar, tanto na área de humanidades quanto na área de linguagens, aspectos no que tange às atividades humanas e à comunicação. Na área de linguagens, a BNCC destaca que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (2017, p. 61).

Na área de humanidades, a BNCC acrescenta que, por meio do desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.),

torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história. (2017, p.354).

É possível observar, por meio desses dois excertos retirados da BNCC, que as novas diretrizes para a educação no Brasil buscam capacitar o educando de uma forma tal, que ele seja capaz de produzir e compreender significados em um contexto sócio-histórico e utilizando-se de diferentes linguagens.

A posição de Morin (2012, p.15) acerca do conhecimento pertinente, corrobora com essa ideia destacada pela BNCC ao mencionar que “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inserida”. O conhecimento aumenta por meio da capacidade de contextualizar e englobar.

A multimodalidade (multiplicidade de mídias e canais de comunicações) e a multiculturalidade (diversidade linguística e cultural), fatos vivenciados na contemporaneidade, resultaram na Pedagogia dos Multiletramentos que, segundo Cope e Kalantzis (2005, p.5) “estão constantemente sendo refeitas por seus usuários na medida em que eles agem para atingir seus vários propósitos culturais”. (tradução nossa)

Para os dois pesquisadores, uma teoria da pedagogia, a fim de ser bem-sucedida, deve basear-se em posicionamentos sobre como a mente humana funciona na sociedade e em salas de aula, bem como sobre a natureza do ensinar e do aprender. A posição de Cope e Kalantzis (2000) sobre a mente, sociedade e aprendizagem baseia-se na crença de que a mente humana é consubstanciada, situada, e social. Com isso, destacam que o conhecimento humano está integrado a contextos sociais, culturais e materiais e, se desenvolve por meio de interações colaborativas em uma comunidade de aprendizes engajados em práticas centradas em um conhecimento específico.

Essa visão de mente, sociedade e aprendizagem, destacada por Cope e Kalantzis (2000), leva ao argumento de que a pedagogia é uma integração de quatro fatores, que são Situated Practice (prática situada); Overt Instruction (instrução aberta), Critical Framing (enquadramento crítico), e Transformed Practice (prática transformada).

A Prática Situada é a parte da pedagogia que se constitui pela imersão por meio de práticas significativas dentro de uma comunidade de aprendizes capazes de desempenhar múltiplos e diferentes papéis baseados em suas origens e experiências. Essas práticas se relacionam com outras, de outros espaços.

A Instrução Explícita inclui as intervenções ativas do professor que fundamentam as atividades de aprendizagem; que focam o aprendiz em características importantes de suas experiências e atividades dentro de uma comunidade de aprendizes; e que permitam ao aprendiz receber informações explícitas nos momentos em que elas podem organizar e guiar a prática, desenvolvendo e utilizando o que o aprendiz já sabe e realizou.

O terceiro fator, o Enquadramento Crítico, tem como objetivo ajudar os aprendizes a enquadrar o seu progresso na prática, controle e compreensão conscientes no que se refere às relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas e nas relações centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e prática social.

Todas essas ações visam à produção de uma Prática Transformada, ou seja, o aprendiz retorna por onde começou, à Prática Situada, porém de uma forma reflexiva. Os

professores, juntamente com seus alunos, precisam desenvolver maneiras nas quais os alunos consigam demonstrar como eles podem criar e realizar novas práticas integradas aos seus próprios objetivos e valores. Além disso, devem ser capazes de mostrar que eles podem aplicar os conhecimentos e entendimentos adquiridos por meio dos fatores Overt Instruction e Critical Framing nas práticas que os ajudem a aplicar e revisar o que aprenderam simultaneamente.

O estudo dos multiletramentos e as práticas pedagógicas por ele proposto nos remete a um aluno que não é mais passivo, que apenas recebe o conteúdo transmitido pelo professor, como uma verdade única. Ele é agente de seu conhecimento e, agindo colaborativamente com o professor e outros alunos, constrói significados que sejam relevantes para seus objetivos e para o meio social em que está inserido. De acordo com Cope e Kalantzis (2009, p. 175), “em uma pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser vistas como processos dinâmicos de transformação ao invés de processos de reprodução” (*tradução nossa*)². Com isso, os alunos não replicam convenções, eles fazem e refazem signos, e transformam significados. Com essa mudança de papel descrita pelos autores, essa pedagogia procura criar “uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até mesmo, talvez emancipatória” (*tradução nossa*).³

Cope e Kalantzis (2009) também acrescentam a possibilidade de melhor adaptação às mudanças frequentes na contemporaneidade. Ou seja, “a lógica dos multiletramentos é aquela que reconhece que produzir significado é um processo ativo, transformador, e uma pedagogia baseada nesse reconhecimento é mais provável de abrir cursos de vida viáveis para um mundo de mudanças e diversidades” (2009, p. 175)⁴.

Com base nas reflexões aqui expostas, a teoria dos multiletramentos pode contribuir com o ensino de humanidades e linguagens na medida em que considera as diferentes subjetividades, as intenções, os interesses, os propósitos trazidos pelos educadores e educandos para o processo de ensino e aprendizagem. Essa prática pedagógica é

² *In a pedagogy of multiliteracies, all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction.*

³ (...) *it seeks to create a more productive, relevant, innovative, creative and even perhaps emancipatory, pedagogy.*

⁴ *The logic of multiliteracies is one that recognizes that meaning making is an active, transformative process, and a pedagogy based on that recognition is more likely to open up viable life courses for a world of change and diversity.*

colaborativa e reflexiva. Portanto, a utilização dos multiletramentos em sala de aula implica no envolvimento efetivo dos alunos nas discussões. Essas discussões são feitas de forma crítica, momentos em que os educandos fazem uso da linguagem em suas diferentes concepções: “verbal, visual, digital” (UNSWORTH, 2001, p. 8), a fim de construir e desconstruir conceitos e assim, produzir novos significados. Nesse sentido, a linguagem deve ser entendida não apenas como um recurso de representação, mas como um recurso pragmático da interação dos seres humanos. Em vista disso, não basta analisá-la na sua estrutura lógico-formal, como o fazem os semanticistas, mas é preciso explicitar a natureza que ela apresenta no seu uso pragmático, através dos atos de fala. Em outros termos, deve-se levar em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando se referem ao mundo e agem interativamente, utilizando-se da linguagem.

Portanto, os saberes produzidos por meio da pedagogia dos multiletramentos podem levar a diversos campos de atuação na sociedade, pois o que se espera é que permitam ampliar as capacidades expressivas dos educandos em diversas manifestações tais como, artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos de mundo, e a capacidade de reflexão crítica.

Considerações finais

Em virtude das reflexões feitas ao longo deste artigo, cremos que ainda há muito que se discutir sobre a práxis educacional nos dias de hoje, pois deve estar associada às práticas sociais e às mudanças em um mundo “líquido”. Sociedade e escola devem caminhar juntas, visto que uma depende da outra. Deve haver uma sincronia entre o que o educando vive na escola com o que ele encontra fora dela.

Dessa forma, educadores precisam ter compreensão sobre a teoria dos multiletramentos e procurar pô-la em prática na sala de aula, uma vez que seus educandos vivem em um mundo multimodal e multissemiótico. Além disso, vivemos em um mundo repleto de informações. Portanto, é de suma importância que os educadores estejam atentos para esse contexto de fluidez e para as possibilidades oferecidas pela pedagogia dos multiletramentos, e repensem quais caminhos trilhar a fim de contribuir para a formação de indivíduos engajados na busca de um mundo melhor.

Por meio da prática dos multiletramentos nas áreas de humanidades e linguagens, o educando terá condições de atuar de forma tal, que possa ser capaz de resolver problemas locais e/ou globais, no sentido de desconstruir atitudes atreladas à monoculturalidade, para reconstruí-las e dessa forma, ser o protagonista de sua própria existência.

Referências

ALMEIDA, F.Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, B. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Tempos líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

_____. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educare de 2006. Disponível em: <<http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.

COPE, Bill and KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning**. Pedagogies: An International Journal, 4:3, 164 — 195, 2009.

GARCIA, Carlos M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76.

LEITE, Gisele. **Modernidade líquida e incertezas sólidas**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 22, n. 4948, 17 jan. 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/55092>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum.** Maidenhead, UK: Open University Press. 2001.

WARSCHAUER, M. **Technology and Social Inclusion: rethinking the digital divide.** Massachusetts: MIT Press, 2003.