

Para além do letramento escolar: dimensões multiletradas no ensino de língua portuguesa e aportes possíveis em sala de aula na contemporaneidade

Beyond school literacy: multiliterate dimensions in Portuguese language teaching and possible contributions in the contemporary classroom

Manuela Solange Santos de Jesus  

manuelasolangesantos@gmail.com

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Denise Maria Oliveira Zoghbi 

denise_zoghbi@hotmail.com

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Resumo

Ao buscarmos uma visão dialética de linguagem, construto de/para uma prática social, o trabalho com textos bem como o ensino de língua portuguesa têm sido considerados relevantes aos estudos da Linguística Aplicada (LA), tendo em vista que, ao trabalharmos com textos, lidamos também com/por meio de “um evento em que convergem, além de elementos linguísticos, outros de ordem cognitiva e social” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 192). A LA, ao convidar os docentes de língua materna a refletirem sobre temas, concepções e práticas pedagógicas diante das constantes mudanças na geopolítica mundial, reforça como a multiplicidade de discursos, tão cara a uma pedagogia dos multiletramentos, conforme textos de autores brasileiros como Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012; 2019) – no bojo das múltiplas linguagens que compõem os textos contemporâneos – busca dar conta do contexto social, linguístico e culturalmente diverso no qual professores e alunos também são sujeitos integrantes. Este artigo, ao centrar discussões nesses vieses, busca pontuar, por meio do retorno aos dados obtidos em pesquisa científica mais ampla realizada em curso de mestrado acadêmico, aliado à forma teórico-bibliográfica, que não lemos nem escrevemos sem propósitos, ainda mais diante do uso massivo das tecnologias digitais, que “tem sido vista por muitos educadores e instituições escolares como uma possibilidade para a modernização do ensino” (SANTOS, 2018, p. 62). Com isso, novas práticas sociais bem como novas formas de uso das linguagens carecem integrar aos letramentos escolares já cristalizados, demandando novos paradigmas educacionais em relação ao desenvolvimento de leituras e escritas multimodais e críticas-construtivas.

Palavras-chave


Ensino de língua portuguesa; (Multi)letramentos; Texto.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 07/03/2020

Aprovação do trabalho: 19/08/2020

Publicação do trabalho: 25/09/2020

 10.46230/2674-8266-12-4025

COMO CITAR

DE JESUS, Manuela Solange Santos; ZOGHBI, Denise Maria Oliveira. Para além do letramento escolar: dimensões multiletradas no ensino de língua portuguesa e aportes possíveis em sala de aula na contemporaneidade. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 30 - 49. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4025>.

Distribuído sob



Abstract

When we seek a dialectical view of language, a construct of/for a social practice, the work with texts as well as the teaching of Portuguese language has been considered relevant the studies of Applied Linguistics (LA), considering that when working with texts, we also deal with/through “an event in which, in addition to linguistic elements, others of a cognitive and social nature converge” (Oliveira and Szundy 2014, p. 192). LA, by inviting native language teachers to reflect on themes, conceptions and pedagogical practices in the face of the constant changes in global geopolitics, reinforces how the multiplicity of discourses, so dear a multi-literacies pedagogy, according to texts by Brazilian authors as Roxane Rojo and Eduardo Moura (2012, 2019) – in the midst of the multiple languages that make up contemporary texts – seeks to account for the social, linguistic and culturally diverse context which teachers and students are also integral subjects. This article, by focusing discussions on these biases, seeks to score, by returning the data obtained in a broader scientific research carried out in academic master’s course and, together with the theoretical-bibliographic form, which we neither read nor write without purpose, even more in the face of massive use of digital technologies, which “has been seen by many educators and school institutions as possibility for the modernization of the teaching” (SANTOS, 2018, p. 62). As a result, new social practices as well new ways of using languages need to be integrated into school literacies already crystallized, in order to demand even new educational paradigms in relation to the development of multimodal and critical-constructive and readings.

Keywords

Portuguese language teaching; (Multi)literacies; Text.

Introdução

Este artigo, resultado de recorte temático desenvolvido em dissertação de mestrado na área da Linguística Aplicada, que tratou especificamente sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa em classes dos anos finais do ensino fundamental no município de Amargosa-Bahia e suas possíveis relações com os letramentos existentes na sociedade, busca elencar novas discussões sobre como as atuações pedagógicas no ensino de língua portuguesa podem fazer parte de uma realidade histórica e sociocultural, tornando-se concreta e constituindo-se não só de um conjunto de regras fixas, puramente gramaticais, mas envolvendo interação do indivíduo com o texto, seja este impresso ou digital.

Ao remontar as descrições das práticas docentes observadas e ali fundamentadas teoricamente, destacam-se neste escrito não só a pretensão em tratar a funcionalidade, distribuição e interação dos objetos de texto/discurso, mas também a relevância dos multiletramentos e novos letramentos da sociedade, estes atrelados também a possíveis contextos sociais pós-vivenciados. A fim de proporcionar melhor entendimento tanto aos docentes quanto aos estudantes, enfim, os usuários da língua materna, da necessidade do ensino da língua na direção da reflexão investigadora e da análise dos seus usos sociais, é certo que se busca reiterar em ambas as pesquisas que a escola, para além do ambiente físico, é um contexto de aprendizagem, entre outros, capaz de demonstrar os propósitos sociais da leitura e da escrita trazendo à tona também representações multimodais.

No atual contexto social/mundial em que vivemos, permeado pelo surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19), caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, como uma pandemia, tendo a mesma organização recomendado diversas medidas de proteção como a higienização das mãos combinada com outras determinações, bem como a necessidade de distanciamento social, retomar os estudos no que tange ao ensino, atividades linguísticas, possibilidades de interação, aprendizado, ação e reflexão individual/coletiva revela ainda mais como os novos letramentos têm transcendido a temas, dogmas e narrativas cristalizados pela sociedade e pelo espaço-escola. Como docentes e a fim de questionar ainda mais nossas práticas pedagógicas, inclusive as práticas locais, busca-se aqui refletir sobre esses novos letramentos postos nesse universo semântico o qual fazemos parte, individualmente e/ou coletivamente.

Por meio da relação com outras produções teóricas já existentes, como Antunes (2010), Marcuschi (2008), Rojo (2009; 2012), Rojo e Moura (2012; 2019), entre outros, que dialogam com a proposta de que no dia a dia as pessoas não leem e escrevem sem algum propósito, podemos compreender que tanto a formação do leitor quanto do escritor é um processo contínuo e interativo, e se associa a diferentes práticas e contextos, inclusive na consideração das culturas, mídias, das estruturas de poder e da sociedade.

Neste artigo, paralela às argumentações de estudiosos como Orlando e Ferreira (2013), Street (1984; 2014), Ribeiro (2018), entre outros, expõem-se perspectivas de como o trabalho visando à multiplicidade de linguagens deve ocorrer permeado por práticas situadas, de continuidade e criticidade, a fim de evidenciar a emergência da realização de propostas pedagógicas mais críticas e contemporâneas e a percepção da vivência em um mundo de linguagens líquidas.

A passagem do letramento para os multiletramentos e também para os “novos (multi)letramentos”, como atribuem Rojo e Moura (2019), elenca capacidades de/para disputas espaciais, discursivas, reinventadas e transformadoras, tendo em vista que:

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos – hipertexto, multimídia e, depois hiperímídia – que, por seu turno, ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019, p. 26).

Investido no campo da Linguística Aplicada, o qual considera a lingua-

gem como lugar central da vida humana, ao abarcar os estudos sobre o(s) letramento(s), neste artigo propõe-se também ver quais características da estrutura social, diga-se de passagem implícitas, têm relação com os (multi) fatos postos na *continuum* leitura-escrita, também em ambiente escolar, nesta contemporaneidade que, “sob a influência da revolução tecnológica e da mídia, vem assumindo características bem marcantes e em alguns casos bem diversas das formações sociais que a antecederam” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 185). Tais fatos são provas inclusive da velocidade em que os distintos meios mudam. Com isso, as novas tecnologias influenciam no modo de interagir, argumentar e organizar textos.

Tais assertivas, em diálogo com o momento de emergência em saúde pública e com a constante proposta de fomento de discussões em torno de como nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender são cercados pela multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, apresentam-se subdivididas neste artigo em quatro seções, a saber: 1. O texto e sua leitura: de que se trata; 2. A escrita de um texto: como defini-la; 3. Uma narrativa questionadora sobre práticas docentes; e 4. Por uma pedagogia construtiva e plural: (multi)letramentos funcionais e crítico-contextuais da/na contemporaneidade.

1. O texto e sua leitura: de que se trata

Ao compreender que o contexto situacional influencia corriqueiramente os modos de ler e de produzir textos, a concepção do que é ser letrado precisou ser ampliada a fim de abarcar a pluralidade de tais práticas, insistindo assim na lógica alfabetização \neq letramento¹. Conforme é apontado por Tfouni (1994, p. 50), “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização e que era mais ampla, e até determinante desta”.

A clareza de que as atividades socioculturais também são determinantes em nossas práticas de leitura foi apresentada dez anos antes por Street (1984) ao inaugurar os Novos Estudos do Letramento. Este mencionou que a ausência de alfabetização não necessariamente é a ausência de letramento. Por meio

1 Soares (2009, p. 15) apresenta que, etimologicamente, o termo “letramento” advém da palavra inglesa *literacy*, esta da forma latina *littera*, cujo significado é “letra”. Atualmente, é possível afirmar que não existe grau zero de letramento ou, como atribui Silva (2012, p. 27), não há como “ensinar ou aprender letramento”, tendo em vista que o letramento se impõe entre nós. Ribeiro (2013, p. 22) nos apresenta que “participar das práticas sociais na cultura letrada é uma aproximação com a leitura e escrita”.

das explicações sobre *modelo autônomo* e *modelo ideológico* do letramento, tal autor criticou fervorosamente o primeiro termo, tão privilegiado pelas práticas escolares, enfocando que este só valorizava o aprendizado da leitura e da escrita, dissociando do contexto social. Já o segundo demandava a heterogeneidade das práticas, dos sujeitos e de seus usos, revelando também uma mobilização de habilidades específicas capazes de dialogar com práticas socioculturalmente significativas. Os estudos empreendidos no Brasil foram reflexos das vertentes analisadas a partir desses Novos Estudos.

Para além da estruturação do aspecto cognitivo e da linguística da língua, tivemos ainda a ampliação do conceito de letramento por parte do Grupo de Nova Londres – GNL. Reunidos desde 1994, seus integrantes (re)significaram as práticas de leitura e escrita, atribuindo o termo *multiletramentos*, destacando “a multiplicidade cultural e a semiótica, especificamente, os distintos modos de representação presentes na constituição dos textos” (BAPTISTA, 2016, p. 67).

Ao considerar o tratamento dado aos textos nas aulas de línguas, vemos como é necessária uma proposição para explorar o texto em suas múltiplas dimensões, fazendo jus à “intrínseca relação entre a organização da sociedade e a língua/linguagem” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 64). A noção sobre texto é essencial para compreendermos as práticas realizadas por meio dessa materialização máxima da língua. Nesse caso, destaco aqui as de leitura e escrita. Marcuschi (2008, p. 72) apresenta que “o texto pode ser tido como tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato socio-histórico”. Tal artefato, que assume extrema importância no campo da Linguística Textual (LT), está sempre em diálogo com outros dizeres, constrói inferências, aproxima, distancia, expressa estratégias e funções sociais.

Jesus (2019, p. 30) afirma que:

a noção de texto, concomitantemente à de leitura deste, dialoga com a premissa de que a diversidade da língua provoca uma pluralidade de sentidos, mais do que apenas a decodificação de marcas gráficas ou a sequências de letras. Tudo o que se expressa em um texto, de uma determinada maneira, ecoa um motivo a ser considerado. E talvez esse ponto, muitas das vezes, seja relegado a segundo plano no ambiente escolar (JESUS, 2019, p. 30).

Ao também retomar Antunes (2010), autora esta que também apresenta contribuições relevantes sobre as propriedades percebidas nos textos, vemos que, por mais que haja uma certa naturalização da noção de texto, carece que nós coloquemos tal visão pré-construída sobre observação, enfocando sua abor-

dagem conteudística mas também sua abordagem discursiva, seus caminhos e possibilidades. Na verdade, temos que ter em conta que não é só definir textos, senão que *fazemos textos*. Com isso, “Ler, é acima de tudo **interagir** com discursos elaborados dentro de regras específicas, com sintaxe, léxico e universo de referências” (BRITTO, 2005, p. 126 – grifo nosso).

No que tange às práticas pedagógicas, levando em conta o que apregoa a versão atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada à Educação Básica, o tratamento das práticas leitoras compreende variadas dimensões, que se inter-relacionam. Nela está expresso que:

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 71-72).

Nesse limiar, ao ler texto(s), tanto do ponto de vista da argumentação e da contra-argumentação, ou melhor da interação, o indivíduo, independentemente de idade, das instâncias temporais e fatos sociais vivenciados, dialoga com as esferas/campos de comunicação social, não só sintetizando os significados das partes menores para obter o significado do todo, mas sendo, como propôs Kato (1999)², leitor analisador, construtor, cooperativo e reconstrutor.

Ao considerar tais competências e habilidades, a leitura e a interpretação de textos ponderam não apenas o gênero discursivo, mas “parte de sua significação e funcionamento social para a forma que o mesmo toma, seja em termos de composição ou de estilo” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 100). Conforme atribui Silva (2015, p. 10), “a leitura é uma prática social”, atrelada ao local, com diversas finalidades. Nas suas práticas, não cabe(m) reducionismo(s), e sua heterogeneidade, tanto compondendo uma paisagem semiótica quanto intimamente relacionadas aos multiletramentos, faz com que o contexto escolar não fuja à regra do aspec-

2 Conforme seções contidas no capítulo 5 do livro *O aprendizado da leitura*. Título do capítulo: **Leitor: de analisador a reconstrutor** (p. 65-78).

to social, a fim de compreender e se relacionar/estar no mundo. Nesse sentido, ao voltar o olhar à gravidade da situação pandêmica atual, por exemplo, também não cabe nos afastarmos das leituras possíveis, fazendo uso inclusive dos próprios textos circulados, a fim de, interna/externamente ao ambiente escolar, ressaltar que os elementos constituintes e a forma do dizer não são concebidos ilusoriamente como simples instrumentos, pois a nossa vivência se faz texto(s).

2. A escrita de um texto: como defini-la

A prática de produção escrita foi, ao longo do tempo, ampliando-se e adquirindo natureza complexa diante da constante evolução social. Estenderam-se os modos e as formas como a escrita foi concebida, atrelada à visão inicial da união entre unidades sonoras e símbolos gráficos. O mundo escrito, com cadernos, livros, revistas, jornais, exemplares e conseqüentemente, leitura, reforça que a escrita é parte do cotidiano, representando e fazendo representar a linguagem.

Mais recentemente, os estudos do letramento, ao fundamentar a dimensão dos contextos e práticas sociais, nas quais podemos incluir também a alfabetização, chama a atenção de como o espaço-escola, tido como exemplo de agência de letramento, deve salientar também que a escrita “dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo” (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Mesmo sendo a escrita capaz de organizar o sistema social, tendo força evidenciada por meio do seu desenvolvimento e do estabelecimento do poder, nesse limiar, Farias e Souza (2019) também apresentam que:

A relação como a cultura da escrita nem sempre ocorre de forma direta, mas o fato é que todos estão imersos na cultura do escrito, com ou sem domínio das tecnologias de ler e escrever. Ou seja, mesmo sem saber escrever ou ler, a escrita afeta os cidadãos, na medida em que há documentos escritos que estão relacionados a todos, tais como as certidões de batismo e as de nascimento, as leis, os jornais, as faturas de energia elétrica, a lista de presença, a caderneta de chamada, os requerimentos, as receitas médicas, os rótulos dos alimentos no supermercado e uma infinidade de outros textos que circulam socialmente e existem em relação a letrados e iletrados (FARIAS; SOUZA, 2019, p. 11).

Partindo desses pressupostos, entendemos os processos de escritas, ou melhor, as práticas de escritas como integrantes da concepção de linguagem

como forma de interação. Ao trabalhar o *texto como processo*, ou seja, que consiste em planejar, escrever, revisar, reescrever, podemos concordar com Koch (2011, p. 26), que afirma:

- a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais, e portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
- b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
- c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneira diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Mesmo com o consenso de que o ensino de língua deve se dar por meio de textos, também notamos que ainda perdura, em muitas práticas pedagógicas, certa dúvida sobre “como” trabalhar com a produção textual, carecendo, por assim dizer, de um outro gênero textual (uma espécie de manual instrucional) ou até mesmo resistindo em apreender que “o mundo se traduz pela e para a escrita, que tem sua fonte e seu contexto de realização na experiência vivida” (MARINHO, 2010, p. 92).

As palavras escritas, passíveis de associação com imagens e, mais recentemente, com o auxílio das tecnologias digitais, corroboram com modelos e concepções ideológicas, seja devido a crenças ou a formas de apropriação pré-estabelecidas. Neste ponto, não nos esqueçamos das palavras orais, um outro assunto que, mesmo sendo raramente tratado, seja na dimensão individual ou coletiva, também podem ser lidas e interpretadas, provocando processos semióticos e significação social.

Percebe-se então que a escrita de um texto, ou melhor, a produção textual é, verdadeiramente, histórica, socialmente situada e complementar ao processo de leitura. Como afirma Ribeiro (2018, p. 85-86):

Fundamentalmente, não aprendemos, cegamente, modos de produzir sentidos vindos de uma instância superior, inalcançável. Ao contrário, a escrita e a leitura estão misturadas a nossos modos de vida, às nossas vivências, ao nosso modo de operar em sociedade.

Assim como os fatos sociais marcam nossas vivências, é mais que pujante que as práticas de ensino de leitura e de produção de texto estejam alinhadas a

uma proposição pedagógica para a vida, a criticidade e a independência e que o curso de uma interação não seja dado como uma mera representação geral de enunciados.

3. Uma narrativa questionadora sobre práticas docentes

No espaço escolar, a *aula* é a forma predominante de organização do processo de ensino. Como situação didática, é permeada por objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, fins instrutivos e formativos. No caso do ensino de línguas, mais especificamente de língua portuguesa, sabemos que as concepções de linguagem balizaram/balizam tais práticas pedagógicas. Mas como tratá-las, assumindo a responsabilidade do ensino-aprendizagem de múltiplas linguagens? As descrições históricas nos contam como a aula de português passou pela compreensão de aspecto normativo, de elemento primordial para uma expansão lucrativa e instrumental, aquela que carecia de atenção à diversidade linguística e também a que estivesse atenta às circunstâncias de uso e à funcionalidade das práticas de linguagem. As propostas curriculares bem como os documentos oficiais de ensino vieram por demonstrar e reforçar este último ponto.

Com a expansão escolar cada vez mais regida por uma legislação própria, a práxis educativa (a incorporação do conhecimento teórico e do conhecimento prático) passou a colocar o docente como centro da ação. Como afirmam Tardif e Lessard (2014, p. 63), “Ele é o sol do sistema pedagógico: as ações dos alunos giram em torno dele, que impõe o ritmo dos exercícios, das repetições, das tarefas, dos movimentos, etc”. Acrescenta-se ainda que, diante de tantas inovações pelas quais o meio educacional vem passando, esse fazer docente lida ainda com o dever de operar, e por vezes até competir, com a riqueza de recursos tecnológicos e o sinal de credibilidade socioinstitucional. É certo que a formação docente, cada vez mais continuada, movimenta a cobrança de que não sigamos os programas escolares mecanicamente, mas sim como apropriadores e transformadores, em função do contexto e das necessidades educacionais.

Ao nos centrarmos em práticas docentes no ensino de língua materna na Educação Básica, para além do aspecto regular e sistemático, destacamos que o objeto língua envolve, mais do que nunca, uma ampla variedade de sistemas semióticos, por ambos os participantes do espaço sala de aula; professor(a) e alunos(as). Os comentários em sala, as leituras pontuais de textos diversos, as produções escritas solicitadas e efetivamente realizadas, e até mesmo aquelas con-

testadas, os recursos didáticos disponíveis e os ali escassos assim como a própria constituição da sala, em grande parte com excesso de alunos em um mesmo espaço, concordam com as variadas perspectivas pelas quais se pode olhar o letramento, reforçando a heterogeneidade das práticas e da sociedade como um todo. A grande questão reside se, de fato, essas situações são percebidas e atribuídas como provocadoras de/aos letramentos.

Ao realizarmos atividades de leitura e escrita em sala de aula como simples mecanismos, com uma visão monolítica e regulamentar, até mesmo regida pelo instrumento livro didático, ao invés de reforçarmos as práticas letradas, acabamos por estabelecer uma mera transmissão de conceitos e identificação de elementos. Como afirma Jesus (2019, p. 58):

As práticas de linguagem (leitura, escuta, produção oral e escrita), por mais que se aparentem naturais, não estabelecem generalizações. O recorte do ensino de língua materna apenas ao aprendizado gramatical, efetivamente, não proporciona atentarmos que tais modalidades se misturam no discurso, almejando contemplar necessidades, usos sociais, portanto, práticas de letramento.

Quando destacamos tais ações pedagógicas para ampliar o olhar de pesquisas científicas/acadêmicas, também dialogamos que ensinar-aprender línguas, inclusive a materna, é objeto para incluir e para subverter, como forma de inserção no e saída pelo mundo.

As atividades de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística, como bem orienta a BNCC no componente de Língua Portuguesa destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental (etapa cercada de modos e processos distintos de subjetivação, além de desafios em torno de demonstrar o significado e valor de tal disciplina), atuam como elementos questionadores do que se considera como erudito e que deve, como considerado por muitos, obrigatoriamente, ser apresentado no palco-escola. A BNCC, mesmo passível de questionamentos, por configurar muitas vezes a perspectiva de avaliação das atividades de ensino-aprendizagem, apresenta um trabalho orientado à continuidade da formação da autonomia cidadã. Levando em conta o estágio dos Anos Finais do Ensino Fundamental:

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas. Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico midiático e de atuação pública (BRASIL, 2018, p. 136).

As visões do ensino de língua, as diversas pesquisas linguísticas e formativas desenvolvidas corroboram para nos atentarmos as possibilidades e limitações às mudanças na prática pedagógica e porque não, aos fenômenos sociais situacionais. A própria diversidade cultural, incorporada ao cotidiano escolar, movimenta as práticas discursivas dos sujeitos tendo, é claro, textos como ações, recursos, conhecimentos e questionamentos. Como bem disse Antunes (2010, p. 74), “Um texto é um evento em que convergem, além de elementos linguísticos, outros de ordem cognitiva e social”. Oliveira e Szundy (2014, p. 192) também certificam que:

É assim que a linguagem, como atividade socialmente construída, possibilita o acesso aos posicionamentos discursivos presentes, de forma explícita ou não, nas relações dialógicas que se travam entre as vozes sociais presentes.

Nesse ponto, uma pedagogia heterogênea, que rompa como o ensino canônico e que figure o espaço-escola como questionador incessante de nossas práticas, reforça como a leitura e a escrita proporcionam concretamente o exercício de posições ideológicas. É com esse olhar que podemos fomentar “uma forma de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada por nossos valores, concepções, ideologias” (FELDMANN, 2009, p. 72). Essa mesma pedagogia, cada vez mais plural, em ações que mobilizem distintos recursos expressivos, reforça como a transmissão de conhecimentos não é mais a função primordial da escola. O ler e o escrever, nesse espaço, ao se configurarem como práticas discursivas, abstêm-se do viés mecanicista e do binômio verbal codificar-decodificar, para tornar-se fatores essenciais para entendermos a perspectiva de Si e do Outro, da relação com outros grupos e do encaminhamento de atitudes.

Quando entendemos que a incorporação de novas propostas pedagógicas clama urgência, a adoção de uma pedagogia dos multiletramentos, apontada pelo GNL, por Roxane Rojo e Eduardo Moura em diversos textos, se assemelha com o apresentado por Jesus (2019, p. 81), à luz destes e outros teóricos no campo da Linguística Aplicada, considerando que tal pedagogia nada mais é que “levar em conta a multiplicidade e variedade de práticas letradas, reveladoras de sentidos, que se convocam os sujeitos escolares à ressignificarem suas práticas, a partir de novas ancoragens e interpretações, funcionais e socialmente pertinentes”.

O professor/agente de letramento, ao caminhar entre o local e global, o presente e o futuro, escreve para um alguém, que o lê didaticamente, mas também historicamente construído. Ambos os sujeitos experienciam medos, incer-

tezas, dúvidas, assim como reagem e provocam, intencionalmente ou não, as estruturas e os registros sociais dos quais fazem parte por meio de linguagem(ns). Por isso, essas compilações *devem* ser constantemente trabalhadas em sala de aula. Esse mesmo discurso inovador não cabe mais no espaço apenas dos créditos orais e escritos, mas carece inserir-se nas práticas daquele que, em tese, tem papel principal em construir o conhecimento dos outros, e que, acima de tudo, não é neutro e precisa mostrar que a língua é o instrumento mais poderoso de transformação de qualquer sociedade.

4. Por uma pedagogia construtiva e plural: (multi)letramentos funcionais e crítico-contextuais da/na contemporaneidade

Ao olharmos a constante convocação para uma nova educação linguística, em que possamos avançar nas práticas pedagógicas, procedimentos e ações gestoras educacionais no intuito de garantir a intercomunicação social associada aos contextos culturais dos seus participantes, remontamos que a língua emerge e se constrói pelos seus próprios usuários. Como uma preparação para o agir na/pela diversidade e em uma intensa reconstrução de sua prática cotidiana, deve-se buscar um tratamento escolar que direcione ao (re)conhecimento da nossa heterogeneidade linguística.

Com uma abordagem de ensinar sensível aos aprendizes, com elementos ilustrativos da vivência dos sujeitos, questionando padrões linguísticos e cientes de que estabelecemos através da língua condições de consenso e também de dissenso, trazemos para ao cerne da escola, verdadeiramente, os textos que são do/estão no mundo, em uma intensa pedagogia da multiplicidade e da criticidade. Dessa forma, cabe “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”, conforme expõe Street (2014, p. 127).

Estamos inseridos em um cenário de novos hábitos, valores e novas formas de interação (física e virtual) e, ao retornarmos aos pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, abordada inicialmente em 1996 em manifesto do GNL³ e ampliada em estudos posteriores, bem como ressaltados por Rojo e Moura (2012; 2019), Rojo (2013), que também se basearam em outras discussões como as de Garcia Canclini (2008) e Lemke (2010), percebemos que somos integrantes de modos de representação que variam de acordo com a cultura e contexto, em

3 Manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”).

que, também na escola, “os novos meios de comunicação estão remodelando a maneira como usamos a linguagem, sendo o significado construído de modo cada vez mais multimodal” (SILVA, 2016, p. 12).

Já que as múltiplas linguagens que compõem os textos contemporâneos, os quais não nos apresentam mais uma tessitura homogênea e unilateral, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19), essa mudança de concepção e atuação pedagógica se faz imprescindível na formação de indivíduos criadores de sentidos e disseminadores de informações. Daí, o debate sobre o uso das linguagens na era das novas tecnologias da informação e da comunicação ser tão importante na construção dos conhecimentos.

Nessa nova acepção, o termo “letramento” embutido no conceito de **multiletramento** abre cada vez mais espaço aos conceitos de mídia e de modalidade de linguagem, ganhando mais força, neste caso, o prefixo multi-. Sem dúvida, ver assim o letramento e a linguagem descortina toda uma série de possibilidades de interpretações e de caminhos teóricos nunca antes vislumbrados (ROJO; MOURA, 2019, p. 24 – grifo dos autores).

No mundo contemporâneo, esse mesmo prefixo multi- reflete as práticas sociais que já estão inteiradas às diversas práticas escolares e às tecnologias que já se incorporaram de distintas maneiras na vida humana, desde a simples visualização dos letreiros digitais de itinerários em veículos de transporte no caminho à escola, o acesso constante às redes sociais e demais informações por meio de aparelhos móveis, até a produção de projetos e *layouts* gráficos para variadas publicações textuais. E são a essas atividades linguísticas que o trabalho docente carece estar atento. O movimento de adesão entre tecnologias digitais e linguagem, já debatido em diversos estudos desde a virada do milênio, ainda tem enfrentado resistência principalmente no ambiente escolar. À medida que refletimos sobre práticas educacionais capazes de invalidar os processos de marginalização e exclusão sociais, não só saímos de uma zona de conforto, mas fazemos jus à concepção de que no processo de ensino-aprendizagem todos acertam.

A pedagogia dos multiletramentos, evidenciada há mais de duas décadas, não cabe mais como alternativa educacional, mas sim como realização concreta, independentemente do espaço-escola. Os recursos para construção e transformação de significados bem como o trabalho nesses processos semióticos fazem de tal pedagogia objeto de constante reformulação, que trabalha cada vez mais com a perspectiva crítica de conscientização da linguagem, ainda mais no atual

contexto em que vivemos, permeado por problemas sérios de saúde pública e de extrema cobrança social.

O caráter plural das novas tecnologias atrelado ao letramento crítico nos coloca como personagens ativos de uma cenografia em que a construção do comum não se sustenta diante de um devir inteiramente global e dinâmico, carecedor de alegação ou de provas, auto-organizado e conectado a múltiplas dimensões. Como afirma Santos (2018, p. 56 – grifo da autora):

De fato, num cenário em que as tecnologias mais contemporâneas se incorporam de diversas maneiras à vida humana, as relações estabelecidas entre os indivíduos são muito mais globais e interativas, o conhecimento ganha plasticidade e o contato com a escrita torna-se cada vez mais necessário, seja para a constituição (ou transmutação) de gêneros do discurso, seja para o desenvolvimento de novas práticas de uso social da leitura e escrita. Nesse sentido, é fundamental que a instituição escolar pós-moderna, fruto das relações sociais e da construção do conhecimento via cultura escrita, contemple as múltiplas cenas de letramentos sociais – multimodais e multiculturais – por meio da utilização de diferentes *interfaces* tecnológicas. Novas tecnologias, novos sujeitos e novos modos de aprendizagem demandam, evidentemente, novos saberes docentes e novas propostas educacionais.

Nesse limiar, chamamos a atenção para que, enquanto também formadores de opinião, nós, docentes, efetivemos uma prática de ensino de língua materna que ressalte as dimensões multiletradas, que “visam ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações” (SILVA, 2016, p. 14).

Os professores, ao assumir uma abordagem mais aberta e profunda dos textos, o que caracteriza a própria sociedade, não só reavaliam suas práticas, mas reforçam a ideia de que, nesses novos tempos, seja nos contabilizados 50 minutos em sala, seja nos 200 dias letivos a cumprir, os novos alunos exigem novos professores, imersos em um mundo cada vez mais plural. É por meio da percepção das estruturas representacionais, dos significados interativos/interpessoais e dos significados composicionais/textuais, principalmente relacionados às novas tecnologias digitais, que podemos comungar da premissa de que a comunicação alfabética sozinha não dá conta dos *designs* multimodais dos textos contemporâneos, que, além de comunicar, envolvem o pensar, o argumentar e o agir socialmente.

Como nossos alunos já são produtores dessas dimensões inovadoras, ou como é afirmado por Bruns (2006, p. 277 *apud* Bedran e Barbosa 2016, p. 102) são **produsuários** – *producer* – pois “atuam de maneira colaborativa, dinâmica e

contínua na construção textual, na condição de usuários e produtores”, mesmo aqueles que têm menos acesso ao contexto digital não se encontram totalmente apartados, pois partilham de certos conhecimentos inclusive com os que mais acedem tais tecnologias. Exemplos como a ida ao banco e utilização do caixa eletrônico, a abertura de cadastro em *sites* promocionais e um simples envio ou recebimento de dados pelo celular, também representam manifestações textuais que ampliam as fronteiras, simbolizam possibilidades de diálogo e saberes assim como atuam como artefatos culturais que mediam relações sociais.

É com um olhar e uma ação crítica-funcional sobre a pluralidade de linguagens, ainda mais no século XXI, que compreendemos o quanto:

A questão produtora deste diálogo em câmera lenta entre escola e tecnologias digitais reside em aspectos sociais e humanos, na interação entre professor, escola e aluno, em políticas de formação, em políticas de trabalho, muito mais que apenas em listas de compras em lojas de eletrônicos (RIBEIRO, 2018, p. 106).

Ao abordarmos as interfaces existentes entre os fatos sociais e as ações escolares, damos conta de mostrar aos alunos que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 280), ou seja, por meio de gêneros que atuam como artefato cultural. Já que os sinais, gestos e imagens estão a todo instante ao nosso redor, compondo-nos de textos, esse mesmo artefato é carregado de conhecimento que pode gerar inferências, indagações e posicionamentos.

Paralela a Müller (2016, p. 128), a qual afirma que “os artefatos denunciam em seu uso a importância que têm”, a nossa presença atenta e questionadora, assim como a vivência de fatos sociais como a pandemia da COVID-19, fazem-nos produzirmos novas manifestações textuais e discursivas, capazes de dinamizar outras leituras e outras escritas. Nesse momento de cuidado extremo consigo e com os outros, a simples recomendação/obrigação do uso de máscaras, por exemplo, revela-se também como texto, em que se registra um determinado espaço e tempo, reforça opiniões e argumentos científicos, que atuam como documentos de uma instituição, participam de um cenário globalizante assim como nos levam à apreciação mais profunda das pessoas e à reconstrução de olhares sociais. Também como uma manifestação linguística, tal fato ancora-se em como os textos revelam ideologias presentes, constroem sentidos, dúvidas, medos, críticas, concordâncias e discordâncias, sejam eles momentâneos ou atemporais.

Já que “a realidade é uma construção feita por meio da linguagem – escrita, oral ou multimodal” (MULIK, 2019, p. 267), as necessidades de proporcionar aos alunos condições de ampliação do domínio da língua, constantemente explanadas em documentos oficiais de ensino, carecem trilhar os diversos caminhos do prefixo (multi-), trabalhando os estereótipos despontados, as marcações necessárias e as relações existentes, aliando os letramentos locais aos globalmente valorizados, enfim, permitindo que saibamos não existir uma realidade dada, pronta e acabada.

Considerações finais

O presente trabalho, ao buscar refletir sobre o papel social da escola quanto ao ensino de leitura e escrita, centrando discussões na pluralidade de linguagens e no trabalho com textos, tende por reforçar o olhar da Linguística Aplicada e da Educação na investigação e na busca por soluções às demandas sociais emergentes, permeadas pela multimodalidade e saberes plurais, constituídos por docentes, estudantes e demais integrantes do espaço-escola. Ao tentar romper com práticas pedagógicas lineares, reforçamos como **os textos do mundo** contribuem com a construção de sujeitos transitórios, interpretativistas e capazes de responder aos discursos produzidos e circulantes.

Já que “os critérios para as definições de texto mudam, assim como suas materialidades são alteradas, com esta ou aquela tecnologia” (RIBEIRO, 2016, p. 35), à medida que os saberes escolares aliam-se também aos saberes da experiência e contextuais, evitamos qualquer tipo de determinismo e homogeneidade. A sala de aula, como espaço cultural e agência de letramento, ou melhor, de letramento(s), deve apontar para a análise “da situação de comunicação e as interações verbais que envolvem diversos sujeitos e instrumentos semióticos (BUNZEN, 2010, p. 104), na tentativa de estar mais próxima da realidade dos seus participantes.

Cientes de que incorporar inovações nas instituições de ensino não é tarefa fácil, sejam elas tecnológicas ou não, na contemporaneidade, é por meio de uma pedagogia dos multiletramentos que potencializamos as relações sociais, desarticulando concepções e ideologias e construímos contranarrativas socio-culturais, fugindo da obviedade das afirmações e dos argumentos. Como “as linguagens se complementam, redundam e mesmo se reforçam, para a produção de sentidos” (RIBEIRO, 2016, p. 67) são suas práticas que nos constituem e nos

identificam enquanto sujeitos sociais.

Nesta mesma contemporaneidade, em que as mídias digitais estão cada vez mais imersas no cotidiano, questionando-nos e dando-nos pistas de como nos posicionarmos diante dos fatos acontecidos, elas mesmas acabam por nos afirmar que um letramento escolar que distancie língua e sujeitos não dá conta desta formação multimodal em que se pede um (novo) professor que frise, cotidianamente, para os (novos) alunos, o quanto “as tecnologias eletrônicas digitais fundaram novas maneiras de escrever e ler, utilizando interfaces novas” (RIBEIRO, 2005, p. 126) e que, mesmo com as diversas limitações contextuais, somos capazes de significar e ressignificar os discursos apresentados, corroborando a própria natureza móvel dos sujeitos e dos textos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAPTISTA, Livia M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol: algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas, 2016. In: BAPTISTA, Livia M. T. R. (Org.) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade**: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2016.

BEDRAN, Patrícia F.; BARBOSA, Selma M. A. D. Prática colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural, 2016. In: FREITAS, Alice C. de (Org.) **Domínios de Linguagem**. v. 10. n. 1. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, EDUFU, 2016. p. 89-120.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITTO, Luiz P. L. **Letramento no Brasil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2005.

BUNZEN, Clecio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

FARIAS, Ana C. S.; SOUZA, Fátima A. **Leitura e Produção de textos orais e escritos na alfabetização**. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Alfabetização e Letramento; Superintendência de Educação à Distância, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553648/2/eBook%20EDK63%20-%20Leitura%20e%20Producao%20de%20Textos%20>

Orais%20e%20Escritos%20na%20Alfabetizacao.pdf. Acesso em: 9 fev. 2020.

FELDMANN, Marina G. (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola, 2003.

JESUS, Manuela S. S. de. **Um olhar reflexivo sobre as práticas de ensino de língua portuguesa em Amargosa-BA: quais os desafios e as relações com os Estudos do(s) Letramento(s)?**. 131 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31540>. Acesso em: 10 maio 2020.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. (Orgs.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEMKE, Jay. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, 49(2), p. 455-479, Campinas: IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, SP: Parábola, 2008.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MULIK, Katia B. **Linguística Aplicada: diálogos contemporâneos**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

MÜLLER, Caroline. **(In) vestindo histórias: o processo de patrimonialização do acervo de indumentária do movimento tradicionalista gaúcho (MTG) de Porto Alegre – RS (2003-2015)**. 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Design) - Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/42415/R%20-%20D%20-%20CAROLINE%20MULLER.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 9 maio 2020.

NEW LONDOW GROUP. A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures. In: COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London/ NY: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, Maria B. F. de; SZUNDY, Paula T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, 2014.

ORLANDO, Andreia F.; FERREIRA, Aparecida de J. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Travessias**, v. 7, n. 1, p. 414-431, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8360/6302>. Acesso em: 13 maio 2020.

RIBEIRO, Ana E. Os hipertextos que Cristo leu. In: ARAÚJO, Júlio C.; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. (Orgs.) **Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 124-130.

RIBEIRO, Ana E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714/2554>. Acesso em: 13 mar. 2020.

RIBEIRO, Ana E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana E. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, Roxane. H. R.; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Fernanda M. A. dos. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na educação básica: uma proposta didática para o trabalho com (hiper)gêneros multimodais. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 76, p. 55-65, jan./abril. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/10671/pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

SILVA, Claudia H. D. da. Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais. **Via Litterae**. Anápolis, v. 4, n. 1, p. 25-37, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.passei-direto.com/arquivo/47985289/claudia-dutra-letramento-praticas-ensino-ling-adicionais>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Simone B. B. da. *et. al.* **Leitura, Multimodalidade e Formação de leitores**. Salvador: UFBA, 2015.

SILVA, Themís R. B. da C. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**. Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/25319/14659>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 49-62, jan./jun. 1994.

Sobre os autores

Manuela Solange Santos de Jesus - Doutoranda em Língua e Cultura no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador - BA. Mestra em Língua e Cultura pela mesmo Programa e Instituição. Professora substituta do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa – Libras – Língua Inglesa, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores (UFRB – CFP), em Amargosa – BA. E-mail: manuelasolangesantos@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1380273328731646>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-3749-8936>.

Denise Maria Oliveira Zoghbi - Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Professora de Linguística e Linguística Aplicada do Instituto de Letras da UFBA. E-mail: denise_zoghbi@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3655096920905445>.