



Do letramento aos multiletramentos: trajetórias e expansões conceituais

The lyrics of multiletters: trajectories and conceptual expansions

Do letramento aos multiletramentos: trayectorias e expansiones conceptuais

Jordana de Oliveira Brito

Doutoranda em Linguística e Literatura

Instituição: Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Endereço: Lot. Araguaína Sul, Araguaína - TO, Brasil, CEP: 77826-612

E-mail: jordanaeuema@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a evolução do conceito de letramento, destacando sua transição de uma abordagem centrada no domínio técnico da leitura e da escrita para perspectivas socioculturais e, posteriormente, para os multiletramentos. A discussão parte das críticas de Street ao modelo autônomo e incorpora contribuições de Soares, Kleiman, Rojo, Cani e Coscarelli, entre outros, para compreender como as práticas letradas se pluralizam diante da diversidade cultural e das transformações tecnológicas contemporâneas. A pesquisa, de natureza bibliográfica, examina o percurso conceitual que culmina na pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres, enfatizando seus princípios formativos e implicações para o ensino. Os resultados evidenciam que a multiplicidade de linguagens, modos semióticos e contextos comunicativos redefine o papel da escola, exigindo práticas pedagógicas que articulem criticidade, criação de sentidos e participação social. Conclui-se que a adoção dos multiletramentos constitui caminho essencial para uma educação alinhada às demandas de sociedades globalizadas, digitalizadas e culturalmente diversas.

Palavras-chave: multiletramentos, letramento, práticas sociais, multimodalidade, diversidade cultural.

ABSTRACT

This article analyzes the evolution of the concept of literature, highlighting its transition from an approach focused on the technical domain of reading and writing for sociocultural perspectives and, subsequently, for multiliteraries. The discussion starts from Street's criticisms of the autonomous model and incorporates contributions from Soares, Kleiman, Rojo, Cani and Coscarelli, among others, to understand how literate practices are pluralized in the face of cultural diversity and contemporary technological transformations. The research, of a bibliographic nature, examines the conceptual path that culminates in the



multi-letter pedagogy proposed by the New London Group, emphasizing its formative principles and implications for the teaching. The results show that the multiplicity of languages, semiotic modes and communicative contexts redefines the role of school, demanding pedagogical practices that articulate criticism, creation of meanings and social participation. It is concluded that the adoption of two multiliteracies constitutes an essential path for an education aligned with the demands of globalized, digitalized and culturally diverse societies.

Keywords: multiliterature, literacy, social practices, multimodality, cultural diversity.

RESUMEN

El resumen del artículo a publicar, con una extensión entre 150 y 250 palabras, Este artículo analiza la evolución del concepto de letra, destacando su transición de un abordaje centrado en el dominio técnico de la lectura y la escritura para perspectivas socioculturales y, posteriormente, para los multiletramentos. A discusión parte de las críticas de Street ao modelo autônomo e incorpora contribuciones de Soares, Kleiman, Rojo, Cani y Coscarelli, entre otros, para comprender como as práticas letradas se pluralizam diante da diversidade cultural e das transformações tecnológicas contemporâneas. A pesquisa, de Natureza bibliográfica, examina o percurso conceptual que culmina na pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo de Nova Londres, enfatizando seus princípios formativos e implicações para o ensino. Los resultados evidencian que a multiplicidade de linguagens, modos semióticos y contextos comunicativos redefinen el papel de la escuela, exigiendo prácticas pedagógicas que articulen criticidade, criação de sentidos e participação social. Concluyendo que la adopción de múltiples letras constituye un camino esencial para una educación alineada con las demandas de sociedades globalizadas, digitalizadas y culturalmente diversas.

Palavras-chave: multiletramentos, letramento, práticas sociais, multimodalidade, diversidade cultural.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de letramento consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como categoria fundamental para compreender as relações entre linguagem, cultura e práticas sociais. Desde as críticas formuladas por Street (1984) ao modelo autônomo de leitura e escrita, evidenciou-se que o letramento não pode ser interpretado como uma habilidade neutra ou meramente técnica, mas como prática situada, constituída em contextos históricos, culturais e ideológicos. Esse



deslocamento teórico marcou um ponto de inflexão nos estudos da linguagem, permitindo superar a visão restrita que vinculava a aprendizagem da escrita exclusivamente aos processos escolares e ao domínio do código alfabético.

Pesquisadores como Soares (2004) e Kleiman (2005) aprofundaram esse entendimento ao mostrar que as práticas letradas, em suas múltiplas manifestações, refletem modos diversos de participar da vida social e se relacionam com diferentes esferas de atividade. Ao destacar a inseparabilidade entre alfabetização e letramento, esses estudos evidenciam que a leitura e a escrita se materializam em práticas concretas que extrapolam o espaço da escola, abrangendo usos cotidianos e socialmente determinados.

Nos últimos anos, contudo, a expansão acelerada das tecnologias digitais, a difusão de linguagens multissemióticas e a intensificação da conectividade global provocaram transformações profundas nos modos de produzir, circular e interpretar textos. Em resposta a esse cenário, emergiu a pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres em 1996, que ampliou o debate ao articular diversidade cultural, multimodalidade e participação crítica nos ambientes comunicacionais contemporâneos. Autores como Rojo (2012), Cani e Coscarelli (2016) ressaltam que essa abordagem não apenas redefine o papel da escola, mas também propõe uma reconfiguração das práticas pedagógicas, incorporando múltiplas linguagens e diferentes repertórios culturais.

Nesse contexto, compreender o percurso histórico e conceitual que vai do letramento aos multiletramentos torna-se fundamental para pensar os desafios da educação contemporânea. A pluralidade de práticas sociais, somada à presença cada vez mais intensa das tecnologias digitais, exige que o ensino da leitura e da escrita dialogue com novos modos de significação, promovendo tanto a competência técnica quanto a interpretação crítica e a criação de sentidos.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar a evolução do conceito de letramento e discutir como essa trajetória desemboca na pedagogia dos multiletramentos, enfatizando seus fundamentos, suas implicações para o



currículo e seu potencial para promover práticas educativas mais inclusivas, críticas e socialmente significativas.

2 A INVENÇÃO DO LETRAMENTO

Os primeiros estudos sobre letramento, no cenário internacional, surgiram na década de 1980 e tiveram como principal marco a obra de Brian Street, professor e pesquisador de linguística no King's College London. Como antropólogo social, Street propôs uma crítica contundente ao modelo autônomo de letramento, até então dominante nos discursos educacionais e psicológicos. Em *Literacy in Theory and Practice* (1984), obra inicialmente voltada a antropólogos, linguistas e sociólogos, o autor apresentou uma perspectiva inovadora ao conceituar o letramento como prática social. Com isso, contestou a concepção predominante de que a aquisição da leitura e da escrita seria um processo neutro, universal e desvinculado de contextos socioculturais específicos.

A partir das contribuições de Street (1984), o campo dos estudos do letramento passou a ser orientado por uma perspectiva sociocultural, ancorada na compreensão de que as práticas de leitura e escrita são indissociáveis dos contextos históricos, culturais e ideológicos em que se inserem e se reproduzem. Nesse paradigma, o letramento é conceituado como uma prática situada, plural e multifacetada, manifestando-se nas diversas formas pelas quais grupos sociais distintos se apropriam da linguagem escrita em seus cotidianos, configurando o que Street denominou letramentos ideológicos, em oposição aos modelos autônomos e descontextualizados.

Conforme Kleiman (2005, p. 21), na metade da década de 1980, no Brasil, vários pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diversas esferas de atividade “sentiram falta de um conceito que se referisse a esses aspectos socio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações de ensino e escola associadas à palavra alfabetização”. Assim, o conceito de letramento emergiu como uma resposta epistemológica e pedagógica à limitação



da concepção tradicional de alfabetização, que se restringia ao domínio técnico da codificação e da decodificação (Soares, 2004).

Essa emergência não foi um fenômeno isolado. Soares (2004) esclarece que a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais complexas e avançadas ocorreu de forma sincrônica em sociedades geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente distantes. Nesse contexto histórico, marcado pela expansão da sociedade da informação e pela democratização do acesso à cultura escrita no final do século XX, surgiram, simultaneamente, termos como *letramento* no Brasil, *illettrisme* na França e *literacia* em Portugal, todos destinados a designar fenômenos distintos da mera alfabetização (*alphabétisation*) (Soares, 2004, p. 4).

Essa ampliação conceitual, consolidada por pesquisadores como Magda Soares, estabeleceu uma distinção fundamental: enquanto a alfabetização refere-se ao processo inicial de aquisição das habilidades de ler e escrever, o letramento abrange o uso social, crítico e funcional da leitura e da escrita em contextos reais de interação. Nessa perspectiva, Kleiman (2005, p. 21) acrescenta que o termo letramento surgiu “para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”.

Atualmente, compreendemos que alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis, embora dotados de especificidades tanto na perspectiva teórica quanto na prática pedagógica. Kleiman (2005, p. 11) defende que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. A autora complementa que a alfabetização, em qualquer de seus sentidos, é inseparável do letramento e necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas, por si só, insuficiente.

Nesse contexto, o letramento emerge como um aporte analítico “para explicar o impacto da escrita em todas as esferas da atividade humana, e não apenas no âmbito escolar” (Kleiman, 2005, p. 6). No ambiente educacional, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos



múltiplos gêneros textuais que circulam em diversas instituições sociais, onde se materializam as práticas letradas (Kleiman, 2005).

Essa perspectiva pedagógica reflete transformações nas práticas letradas tanto “intra quanto extraescolares”, englobando as tecnologias da escrita (Kleiman, 2005, p. 21). Quando o foco recai sobre a prática efetiva do letramento, reduz-se o risco de envolver o aluno em atividades simuladas ou descontextualizadas (Kleiman, 2005, p. 40). Contudo, os modelos escolares tradicionais revelam-se insuficientes diante das dinâmicas comunicacionais atuais, especialmente quando desvinculados das tecnologias digitais e das novas modalidades de produção e circulação de textos.

A integração entre o letramento escolar e os múltiplos letramentos, inclusive o digital, emerge como uma demanda urgente diante das transformações tecnológicas, como a inteligência artificial, a realidade aumentada, o ensino híbrido e as plataformas digitais de aprendizagem. Dudeney (2016, p. 17) pontua que “todas essas novas ferramentas digitais devem ser associadas às mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade. Aliás, já estão sendo”. Essa integração exige que currículos e métodos pedagógicos considerem as práticas letradas vivenciadas pelos alunos fora da escola.

2.1 DOS LETRAMENTOS AOS MULTILETRAMENTOS

A relevância atribuída aos usos sociais da leitura e da escrita impulsionou a demanda por investigações voltadas para os letramentos, compreendendo-os como processos sociais intrínsecos às práticas de leitura e escrita, e não apenas como a aquisição puramente autônoma e individual do código escrito. Nesse contexto, os Novos Estudos do Letramento (NEL), do inglês *New Literacy Studies*, reúnem uma coletânea de pesquisas desenvolvidas por membros do Grupo de Nova Londres (*New London Group*), incluindo autores como Street (1984), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), entre outros.

Conforme Guimarães (2019, p. 268), esses pesquisadores defendiam “um



modelo ideológico de letramento, atrelado ao contexto socio-histórico das práticas dos indivíduos em suas comunidades”. Por estar intrinsecamente relacionado às convenções sociais, o letramento passa a ser compreendido como um conjunto de práticas mediadas pela leitura e pela escrita, que variam conforme os contextos culturais, históricos e econômicos. Essa perspectiva rejeita uma visão universalista e neutra do letramento, destacando que ele está sempre imerso em relações de poder e de ideologia.

A partir disso, consideramos que as atividades desenvolvidas durante a escolarização contribuem para o desenvolvimento de outros níveis de letramento; contudo, isso não constitui um fator essencial para que um indivíduo desenvolva todas as habilidades letradas. A esse respeito, Street (2014) explica que o surgimento do termo letramentos ocorreu em razão da “pedagogização do letramento”; por isso, a partir da concepção de que não só a escola exercia o poder de letrar, o termo foi pluralizado. Posto isso, o teórico apresenta um conceito mais amplo de letramento, que considera o caráter múltiplo das práticas letradas. Street (2012, p. 12) postula que é fundamental considerar os “diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho”; logo, o termo letramento não pode ser considerado apenas no singular, mas em sua pluralidade, visto que existem múltiplas práticas de leitura e escrita.

Esse conceito de letramentos sociais defendido por Street (2012) abrange a diversidade e a dimensão ideológica dos letramentos, rejeitando as formas dominantes de letramento, uma vez que a própria escola, muitas vezes, reflete e perpetua as estruturas de poder existentes, marginalizando outras práticas letradas. Nesse sentido, Soares (2015, p. 55) defende que, diante das inúmeras possibilidades de leitura e escrita presentes na sociedade, “não se pode falar em letramento singular; o mais adequado é considerar a forma plural de letramentos”.

A pedagogia dos multiletramentos foi afirmada pela primeira vez em 1996 pelo Grupo de Nova Londres (GNL), composto por pesquisadores da área de letramentos. Reunidos em New London, Connecticut (EUA), os membros do grupo, que recebe tal denominação em referência ao local do encontro,



realizaram, ao longo de uma semana, discussões que culminaram na publicação do manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures” (“Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”) (ROJO, 2012, p. 11).

De acordo com Ribeiro (2021), o manifesto proposto pelo GNL delineou um modelo de ensino centrado na multiculturalidade das sociedades globalizadas e na multimodalidade dos textos que veiculam essa diversidade cultural e informacional. Nesse sentido, a pedagogia dos multiletramentos fundamenta-se em dois eixos centrais: a diversidade cultural e linguística e os novos modos de comunicação viabilizados pelas tecnologias digitais. Para abarcar esses dois “multi”, a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais essa multiculturalidade se comunica e se informa, o grupo cunhou o conceito de multiletramentos (Rojo, 2012, p. 13).

Cani e Coscarelli (2016) consideram que a proposta do GNL, mesmo após mais de duas décadas de sua formulação, mantém uma característica essencial para a educação contemporânea, na medida em que visa contemplar a multisssemiose inerente às culturas atuais. No que tange à diversidade cultural, Rojo (2012, p. 12) relata que uma das questões levantadas pelo GNL (1996, p. 10) era, por exemplo: “o que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional, para falantes de dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade locais e de conectividade global cada vez mais críticos”? A proposta do GNL visava expandir a compreensão do letramento ao considerar a multiplicidade presente nas sociedades contemporâneas, especialmente nas urbanas, com ênfase na multiplicidade cultural das populações (Rojo, 2012, p. 13).

Ademais, o GNL considerou as novas formas de comunicação e os múltiplos modos de significação emergentes em um mundo cada vez mais globalizado e mediado tecnologicamente. Conforme Rojo (2012, p. 12), o grupo destacava que “essa juventude, nossos alunos, já contava com outras e novas



ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico”. Nesse contexto, exigia-se da escola o reconhecimento dessas práticas para que não se desconectasse da realidade sociocultural juvenil.

De acordo com Ribeiro (2021, p. 5), o manifesto programático em questão exerceu influência tão significativa sobre os estudos de letramentos e multimodalidade no Brasil que constitui um dos principais documentos inspiradores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora tal influência não esteja identificada nem explicitada no texto oficial. No que se refere à diversidade linguística, a BNCC (Brasil, 2017) orienta que a consideração dos novos e multiletramentos, bem como das práticas da cultura digital no currículo, não contribui apenas para propiciar uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem, mas também permite conceber o sujeito para além de um simples “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores denominam designer: indivíduo que toma elementos preexistentes (inclusive textos escritos), mescla-os, remixa-os, transforma-os, redistribui-os e produz novos sentidos, processo que certos autores associam à criatividade (Brasil, 2017, p. 70).

2.2 PRINCÍPIOS DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Em 1996, o Grupo de Nova Londres (GNL) deu um passo fundamental ao propor diretrizes para o desenvolvimento de uma pedagogia dos multiletramentos. Esses princípios foram apresentados de forma estruturada em um diagrama que servia de roteiro visual para educadores e pesquisadores interessados em abordar a crescente diversidade de textos e linguagens presentes no cotidiano.

Rojó (2012, p. 29) explica que essa orientação acerca dos multiletramentos “resumidamente, tratava-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (‘saber fazer’) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas”, isto é, o objetivo era garantir os “alfabetismos” necessários



às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagens). Esse patamar, contudo, claramente não basta à referida “pedagogia”: a questão reside nos alfabetismos funcionais para quais fins (e em favor de quem) (Rojo, 2012). O trabalho desenvolvido a partir desses princípios voltava-se para as possibilidades práticas de que os alunos se transformassem em criadores de sentido.

Para que isso fosse possível, era necessário que eles se tornassem analistas críticos, capazes de transformar, como se observou, os discursos e as significações, tanto na recepção quanto na produção. Assim, a proposta direcionava-se a um processo educacional que ia além da simples decodificação de mensagens, capacitando os estudantes a produzirem e adaptarem diferentes formas de comunicação (Rojo, 2012, p. 29).

Conforme Rojo (2012, p. 29) a “pedagogia” dos multiletramentos possui quatro dimensões essenciais: o usuário funcional domina as competências técnicas; o criador de sentidos interpreta e produz textos multimodais diversos; o analista crítico questiona ideologias e intenções embutidas nos discursos e nas tecnologias; e o transformador reapropria esses recursos de forma criativa para fins sociais e políticos.

Para direcionar esse trabalho, o GNL apresentava, então, alguns movimentos “pedagógicos” correspondentes a essas metas, a fim de que esse ensino-aprendizagem fosse efetivado, a saber: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora (2012, p. 29). Nesse contexto específico, a prática situada assume um significado particular e preciso, que se refere a um projeto didático de imersão em práticas inerentes às culturas dos alunos, bem como nos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, articulando-as com outras provenientes de diferentes espaços culturais (públicos, laborais, de outras esferas e contextos). Sobre essas práticas, exercita-se, então, uma instrução aberta, isto é, uma análise sistemática e consciente das práticas vivenciadas, dos gêneros e designs familiares aos alunos, bem como de seus processos de produção e recepção (Rojo, 2012, p. 30).



É nesse momento que se introduzem os critérios de análise crítica, ou seja, uma metalinguagem e os conceitos necessários à tarefa analítica e crítica dos diversos modos de significação e das diferentes “coleções culturais” e de seus valores. Todo esse processo ocorre a partir de um enquadramento dos letramentos críticos, que visam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e de produção desses designs e enunciados, tendo como instância última a produção de uma prática transformada, seja de recepção, seja de produção/distribuição (redesign) (Rojo, 2012, p. 30).

Diante do desafio de criar espaços de aprendizagem que respeitem as diferenças, os princípios dessa proposta concentram-se em um conceito que transcende a mera multiplicidade de práticas letradas. Para compreender esses movimentos, os estudiosos do GNL (1996) detalharam cada etapa da proposta, concebida para o futuro de jovens do mundo inteiro, em ambientes de aprendizagem multiculturais, multilinguísticos e multimidiáticos (Rojo, 2012, p. 30);

Na primeira etapa, a prática situada, o GNL (1996) defende que “as pessoas não aprendem nada direito, a menos que estejam motivadas para aprender e acreditem que serão capazes de usar e de trabalhar com o que estão aprendendo, de alguma forma que seja de seu interesse”. Essa é a essência da prática situada: o aprendizado ocorre de forma mais eficaz quando conectado à realidade e aos interesses de quem aprende (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 53).

Dessa maneira, a prática situada constitui-se como dimensão da pedagogia dos multiletramentos, realizada por meio da imersão em práticas significativas, considerando-se crucialmente as necessidades e as identidades afetivas e socioculturais de todos os alunos. Assim, no âmbito de uma comunidade, os alunos serão capazes de desempenhar papéis múltiplos e diversificados, a partir de suas origens e experiências. Esse aspecto do currículo deve integrar as experiências prévias e atuais dos alunos, bem como suas comunidades e discursos extraescolares, como parte integral da experiência de aprendizagem (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 53).



Outro movimento fundamental dessa proposta é a instrução aberta. Embora, infelizmente, ela seja frequentemente associada à transmissão direta de conteúdos, à realização de exercícios repetitivos e à memorização mecânica, seu verdadeiro significado transcende tais práticas. Esse princípio abrange todas as intervenções ativas de professores e especialistas voltadas à estruturação das atividades de aprendizagem, cujo objetivo é direcionar a atenção do aluno para as características cruciais de suas experiências e atividades no âmbito da comunidade de aprendizagem. Ademais, a instrução aberta permite que o estudante acesse informações explícitas nos momentos em que pode organizar e direcionar sua prática de forma mais eficaz, aproveitando e conectando o que já sabe e já realizou (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 54).

Essa abordagem concentra-se nos esforços colaborativos entre professor e aluno, permitindo que o estudante execute tarefas mais complexas do que seria capaz de realizar sozinho. Nesse processo, o aluno toma consciência da representação e da interpretação do professor acerca da tarefa, bem como de sua relação com outros aspectos do conteúdo em aprendizado. O objetivo principal reside no desenvolvimento da percepção consciente e do controle sobre o próprio processo de aprendizagem (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 54).

O enquadramento crítico tem como objetivo auxiliar os estudantes a perceberem o que estão aprendendo de forma mais ampla e profunda. Isso implica conectar o conhecimento prático que desenvolvem (a prática situada) e a compreensão consciente que adquirem (a instrução aberta) aos contextos históricos, sociais, culturais, políticos, ideológicos e axiológicos dos diferentes tipos de conhecimento e de práticas sociais. Para tanto, é fundamental que o professor auxilie os alunos a desnaturalizarem e a “tornarem estranho” o que aprenderam e dominaram, incentivando uma visão mais questionadora. Em outras palavras, trata-se de fazer com que eles contemplem o conhecimento já dominado sob uma nova perspectiva, questionando e reconhecendo que nada é “dado” ou “neutro” (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 55).

Por meio do enquadramento crítico, os aprendizes podem obter a



distância pessoal e teórica necessária em relação ao que aprenderam, criticá-lo de forma construtiva, explicar sua localização cultural, estendê-lo e aplicá-lo de forma criativa e, eventualmente, inovar por conta própria, tanto em comunidades antigas quanto em novas. Esse é o alicerce da prática transformada. Representa, ainda, um tipo de transferência de aprendizagem e uma área na qual a avaliação pode, inclusive, concentrar-se tanto nos alunos quanto nos processos de aprendizagem em que estão engajados (Cadzen; Cope; Kalantzis, 2021, p. 55).

A última etapa, a prática transformada, é o momento em que a teoria se integra à ação. Com seus alunos, os professores precisam desenvolver maneiras pelas quais os estudantes possam criar e executar, de forma reflexiva, novas práticas alinhadas aos seus próprios objetivos e valores. Isso implica que eles sejam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos por meio da instrução aberta e do enquadramento crítico em situações reais, o que os auxilia tanto a utilizar quanto a revisar o que aprenderam.

A prática transformada auxilia o aluno a utilizar o que sabe e, simultaneamente, a revisar e aprimorar esse conhecimento. Essa fase revela-se crucial por oferecer um espaço para avaliar os discentes e seus processos de aprendizagem de forma prática e contextualizada. Não se trata apenas do que foi aprendido, mas também de como foi aprendido e de como está sendo utilizado. É essencial que tanto os métodos de ensino (a pedagogia) quanto os processos de aprendizagem sejam constantemente ajustados e aprimorados com base nas informações dessas avaliações. Trata-se de um ciclo contínuo de aprendizado e melhoria para todos os envolvidos.

Conforme Rojo (2012), para o Grupo de Nova Londres (1996), tanto professores quanto alunos se constituem em participantes ativos na mudança social e podem ser considerados parte do mundo globalizado. Partindo da perspectiva sociocultural de que os multiletramentos, com suas práticas de leitura e escrita, só podem ser compreendidos se considerarmos o contexto social, político, econômico, cultural e histórico do qual fazem parte, os indivíduos compreenderão a importância desses contextos em tudo o que os cerca, naquilo que são, veem, ouvem e interpretam, especialmente nos textos híbridos



encontrados tanto nas mídias digitais quanto nos meios impressos (Dias et al., 2012, p. 83).

Do ponto de vista pedagógico, os multiletramentos propõem uma redefinição das práticas de ensino e de aprendizagem. Essa abordagem sugere que os educadores considerem a pluralidade de linguagens e mídias utilizadas pelos estudantes, incorporando também os textos digitais, audiovisuais e interativos como parte integrante do currículo. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo de ensino, mas também promove a equidade educacional, ao reconhecer e valorizar os diferentes repertórios culturais e linguísticos trazidos pelos alunos.

A esse respeito, Rojo (2012, p. 23) argumenta que, embora certos gêneros desfrutem de maior prestígio social, enquanto outros sejam menos conhecidos ou valorizados, todos desempenham um papel relevante na formação do sujeito leitor e produtor de textos. A autora defende, portanto, o abandono do conceito de “riqueza textual” como critério hierárquico, propondo que a verdadeira riqueza reside nas múltiplas possibilidades de compreensão, interpretação e abordagem que cada gênero oferece, independentemente de sua origem ou de sua circulação social.

Posto isso, Rojo (2012, p. 23) elenca algumas características que evidenciam a relevância dos textos contemporâneos para o ensino: a) são interativos e, mais do que isso, colaborativos; b) fraturam e transgridem as relações de poder consolidadas, especialmente as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias e dos textos, verbais ou não); c) são híbridos, fronteiriços e mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

É relevante destacar que esses textos se caracterizam pela multimodalidade, que transcende a mera justaposição de diferentes linguagens; consiste na interação dinâmica e integrada entre elas em um mesmo artefato textual. Em um cenário comunicacional historicamente hegemonizado pela escrita verbal, a multimodalidade emerge como uma organização textual que privilegia igualmente os princípios imagéticos e outros recursos visuais, auditivos ou gestuais de significação.



Essa perspectiva reflete a complexidade da comunicação contemporânea, na qual a informação é frequentemente estruturada não apenas por elementos verbais, mas também por recursos visuais, auditivos e gestuais. Para Carvalho (2021, p. 112), a multimodalidade constitui o instrumento analítico por meio do qual se pode examinar e compreender a riqueza semântica resultante da combinação estratégica dessas modalidades. A exemplo disso, um vídeo no YouTube não se reduz à junção de fala, imagens em movimento, trilha sonora e legendas, mas à maneira como esses elementos se articulam para produzir uma mensagem coesa e impactante. Da mesma maneira, um infográfico mobiliza texto, ícones, cores e diagramas para veicular dados complexos de forma clara e acessível, evidenciando o potencial da interação multimodal na construção de significado.

Essa abordagem não implica o abandono do código escrito, cuja leitura também demanda uma perspectiva multimodal em razão de sua estrutura composicional, como formatos, cores e tamanhos de fonte. A discussão sobre os multiletramentos busca ampliar a concepção de letramento, alinhando-a aos princípios da diversidade cultural e da multimodalidade.

Embora tais limitações persistam no contexto educacional brasileiro, é necessário discutir a incorporação de novos conceitos de letramento, uma vez que a multiplicidade de textos na sociedade contemporânea demanda do leitor uma (trans)formação capaz de lidar com a semiótica no âmbito educacional (Cani; Coscarelli, 2016, p. 20).

Desde meados da década de 1990, a internet tem sido fundamental para expandir a ideia de multimodalidade, impulsionando o uso expressivo de ícones, imagens, sons e outros recursos. Essa evolução leva-nos a questionar a posição predominante que o texto escrito tradicionalmente ocupa. Isso, contudo, não implica desvalorizar os textos escritos nem afirmar que a multimodalidade se restringe ao ambiente digital; reconhecemos apenas que os recursos disponíveis na rede ampliam significativamente as possibilidades de leitura e de produção multissemióticas (Cani; Coscarelli, 2016, p. 21).

Para Kalantzis e Cope (2012 apud Cani; Coscarelli, 2016, p. 21), lidar com



novos letramentos abre caminhos para a participação social, possibilitando que os alunos atuem em diferentes gêneros, culturas e contextos socioeconômicos, por meio de práticas que os levarão a refletir sobre a sociedade e sobre as possibilidades de intervenção dos indivíduos nela. Para os autores, três temas são fundamentais: (a) capacitação pessoal; (b) participação cívico-econômica; e (c) equidade social.

A referência aos três temas fundamentais sintetiza os objetivos mais amplos da teoria dos multiletramentos. A capacitação pessoal centra-se no desenvolvimento de habilidades que permitem ao indivíduo navegar e prosperar em um mundo em constante transformação, incluindo a capacidade de aprender, adaptar-se e expressar-se com eficácia. A participação cívico-econômica consiste em empoderar os indivíduos para que atuem como cidadãos bem-informados e proativos, capazes de contribuir para a esfera pública e de engajar-se ativamente na economia. Isso implica dominar a compreensão de discursos políticos, desenvolver a capacidade de argumentar e adaptar-se às exigências do mercado de trabalho (Cani; Coscarelli, 2016, p. 21).

A equidade social constitui um ponto crucial na teoria de Kalantzis e Cope (2012 apud Cani; Coscarelli, 2016, p. 22). Os autores argumentam que o acesso e o domínio dos multiletramentos são fundamentais para reduzir as desigualdades sociais. Ao fornecer a todos os instrumentos necessários para compreender e intervir em múltiplos contextos, a educação multiletrada visa fomentar uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todas as vozes sejam reconhecidas e valorizadas.

Assim, a pedagogia dos multiletramentos oferece uma perspectiva de interpretação do mundo, projetada por meio de experiências transversais entre culturas, gêneros e estruturas sociais e econômicas. A integração dos multiletramentos nos currículos reflete a valorização da pluralidade cultural e da diversidade linguística, que passa a ser reconhecida nesse contexto, com o objetivo de promover práticas transformadoras no âmbito educacional (Cani; Coscarelli, 2016, p. 23).

A escola precisa participar dessa mudança, proporcionando aos alunos



não apenas experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando o conhecimento de forma colaborativa. Nesse sentido, é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, demandam novos professores (Cani; Coscarelli, 2016, p. 22).

Se fosse possível definir genericamente a missão da educação, poderíamos afirmar que seu propósito fundamental é garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem, de modo a lhes permitir uma ampla participação nas esferas pública, econômica e comunitária da vida em sociedade. Nesse contexto, espera-se que a pedagogia dos multiletramentos desempenhe um papel particularmente relevante

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa e caráter eminentemente bibliográfico e teórico-analítico. Toma como eixo central a evolução do conceito de letramento até a formulação da pedagogia dos multiletramentos, buscando articular diferentes contribuições teóricas que discutem as relações entre práticas de leitura e escrita, diversidade cultural, multimodalidade e tecnologias digitais.

O corpus teórico foi constituído por obras de referência na área dos estudos do letramento e dos multiletramentos, incluindo autores clássicos e contemporâneos, tais como Street, Soares, Kleiman, Rojo, Cani, Coscarelli, Cope e Kalantzis, além de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seleção do material considerou, sobretudo, a relevância das obras para a consolidação do conceito de letramento em perspectiva sociocultural, para a discussão sobre a pluralização das práticas letradas e para a formulação da pedagogia dos multiletramentos, bem como sua circulação em programas de formação de professores e pesquisas na área da educação.

O procedimento metodológico envolveu etapas sucessivas de leitura



exploratória, leitura analítica e sistematização interpretativa. Inicialmente, realizaram-se leituras exploratórias para identificação dos principais conceitos, categorias e deslocamentos teóricos presentes nas obras selecionadas. Em seguida, os textos foram analisados à luz de quatro eixos centrais: (a) a crítica ao modelo autônomo de letramento e a afirmação do letramento como prática social; (b) a pluralização dos letramentos e o aporte dos Novos Estudos do Letramento; (c) a formulação da pedagogia dos multiletramentos e seus princípios formativos; e (d) as implicações dessa perspectiva para o currículo e para as práticas pedagógicas na escola contemporânea.

A partir desses eixos, procedeu-se à organização de uma síntese teórico-conceitual que buscou evidenciar continuidades, rupturas e expansões no tratamento do tema. Não foram coletados dados empíricos em campo, uma vez que o foco do estudo recai sobre a análise e articulação de referenciais teóricos. Nesse sentido, os resultados apresentados configuram-se como uma leitura crítica e interpretativa da literatura, oferecendo subsídios para a reflexão sobre o papel dos multiletramentos na educação básica e na formação de sujeitos leitores e produtores de sentidos em contextos multimodais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

análise da literatura permite identificar que a principal inflexão no campo dos estudos do letramento ocorre quando se abandona a compreensão de leitura e escrita como habilidades neutras e universais para concebê-las como práticas sociais situadas. As críticas de Street (1984; 2014) ao modelo autônomo evidenciam que o letramento está imerso em relações de poder, em disputas ideológicas e em modos específicos de participação social. Esse deslocamento teórico rompe com uma visão escolarizada e homogênea, abrindo espaço para a noção de letramentos múltiplos, associados a diferentes contextos, grupos e finalidades.

Nesse movimento, os trabalhos de Soares (2004) e Kleiman (2005) desempenham papel decisivo ao distinguir alfabetização e letramento sem



dissociá-los. Ao enfatizar que a alfabetização remete ao domínio inicial do sistema de escrita, enquanto o letramento diz respeito ao uso social e funcional dessa escrita, esses estudos reforçam que não basta aprender a decodificar; é necessário participar de práticas letradas socialmente significativas. Os resultados da revisão evidenciam, assim, a consolidação de um paradigma em que a leitura e a escrita são concebidas como formas de ação no mundo, e não apenas como competências escolares.

A partir desse pano de fundo, os Novos Estudos do Letramento e a perspectiva dos letramentos sociais ampliam o debate ao reconhecer a pluralidade de usos da escrita em diferentes esferas da vida cotidiana. Street (2012) e Guimarães (2019) mostram que falar em letramentos no plural implica admitir que práticas letradas de comunidades minoritárias, de espaços de trabalho, de grupos juvenis ou de contextos digitais não podem ser reduzidas a um padrão único legitimado pela escola. Os resultados teóricos apontam, portanto, para a necessidade de problematizar as formas hegemônicas de letramento que a instituição escolar tende a privilegiar, muitas vezes em detrimento de outros repertórios culturais e linguísticos.

A discussão sobre multiletramentos, tal como formulada pelo Grupo de Nova Londres, aprofunda e atualiza essa pluralização ao incorporar dois eixos centrais: a diversidade cultural e a multimodalidade dos textos que circulam em sociedades globalizadas e mediadas pelas tecnologias digitais (Rojo, 2012; Cani; Coscarelli, 2016). A partir da revisão, observa-se que a pedagogia dos multiletramentos desloca o foco de uma educação centrada apenas no texto verbal para uma perspectiva que reconhece a articulação entre diferentes modos de significação – imagens, sons, gestos, vídeos, infográficos, interfaces digitais – e seus efeitos na construção de sentidos.

Os princípios da pedagogia dos multiletramentos, sistematizados pelo Grupo de Nova Londres e retomados por Rojo (2012) e por Cadzen, Cope e Kalantzis (2021), indicam um caminho pedagógico que articula prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. Os resultados da análise sugerem que tais princípios não se limitam a ampliar o repertório de



gêneros e mídias trabalhados em sala de aula, mas propõem uma mudança de horizonte: formar sujeitos capazes de analisar criticamente os discursos, reconfigurar textos e produzir novos sentidos em contextos híbridos, colaborativos e marcados por disputas simbólicas.

Ao aproximar esse debate das orientações da Base Nacional Comum Curricular, percebe-se que a BNCC (Brasil, 2017) incorpora, ainda que de forma não explicitada, muitos pressupostos dos multiletramentos, ao reconhecer a cultura digital, a multimodalidade e a diversidade linguística como dimensões centrais do trabalho com a linguagem. A revisão da literatura indica, no entanto, que a mera presença dessas diretrizes em documentos oficiais não garante sua efetivação no cotidiano escolar. Há um tensionamento evidente entre o reconhecimento formal dos novos letramentos e a permanência de práticas didáticas centradas em exercícios descontextualizados, avaliação conteudista e pouca abertura à experiência cultural dos estudantes.

Por fim, os resultados teórico-analíticos discutidos neste artigo apontam que a transição do letramento para os multiletramentos não se reduz à introdução de tecnologias digitais em sala de aula. Trata-se de repensar o papel da escola na formação de sujeitos que possam participar criticamente de sociedades complexas, marcadas por fluxos informacionais intensos e por múltiplas formas de desigualdade. A pedagogia dos multiletramentos, ao articular diversidade cultural, multimodalidade e engajamento social, configura-se como um referencial potente para o desenho de práticas pedagógicas que promovam participação, autoria e transformação, reafirmando a centralidade da educação na construção de futuros sociais mais justos e plurais.

5 CONCLUSÃO

A transição do conceito de letramento para o de multiletramentos reflete a transformação nas práticas sociais de leitura e escrita, impulsionada tanto pela diversidade cultural quanto pelas tecnologias digitais. A perspectiva sociocultural defendida por Street, aliada às contribuições de Soares, Kleiman, Rojo, Cani,



Coscarelli, Kalantzis e Cope, demonstra que os processos de ensino e aprendizagem não podem permanecer restritos à decodificação do código escrito, mas devem contemplar múltiplas linguagens, modos e contextos.

Diante disso, a pedagogia dos multiletramentos apresenta-se como um caminho fundamental para a educação contemporânea, ao propor práticas situadas, instrução aberta, enquadramento crítico e transformação, visando à formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados. A integração dessas práticas ao currículo escolar é relevante para a promoção da participação cidadã e crítica, garantindo que os estudantes estejam preparados para atuar em sociedades globalizadas e mediadas pela tecnologia. Assim, reafirma-se a necessidade de repensar a escola como espaço de construção colaborativa do conhecimento, capaz de dialogar com as demandas do presente e de projetar futuros sociais de comunicação mais justos e plurais.



REFERÊNCIAS

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 270 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 10 dezembro 2025.

CANI, J. B. Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. p. 167-183.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-46.

CAZDEN, C; COPE, B; KALANTZIS, M; NEW LONDON GROUP. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Adding sense**: context and interest in a grammar of multimodal meaning. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

COSCARELLI, C. V. **Letramento digital e ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. Minicontos multimodais. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 75-94.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.



SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 dezembro 2025.

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

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=R0UdWQ5thf8C&printsec=copyright&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso: 10 dezembro 2025.