

# DIFERENTES CAMINHOS PARA MULTILETRAMENTOS: LOCALIDADE E TEMPORALIDADE

## DIFFERENT WAYS TO MULTILITERACIES: LOCALITY AND TEMPORALITY

Iky Anne DIAS  
[iafdias@uesc.br](mailto:iafdias@uesc.br)

Rodrigo Camargo ARAGÃO  
[aragaorc@gmail.com](mailto:aragaorc@gmail.com)

Maria D'Ajuda ALOMBA RIBEIRO  
[dajudaalomba@hotmail.com](mailto:dajudaalomba@hotmail.com)

Universidade Estadual de Santa Cruz  
Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações

### RESUMO

O avanço da pesquisa sobre letramento trouxe o esclarecimento de que, ao contrário do que se defendia, não existe apenas um letramento autônomo, universal e neutro, mas multiletramentos. Por estar relacionado às práticas sociais, os multiletramentos devem ser adaptados à realidade local e atual dos diferentes grupos. Duas ações de letramento diferentes evidenciam os resultados positivos dessa contextualização com diferentes focos: uma volta-se ao contexto sociopolítico local para transformação da comunidade, realizado por Terzi (2007) através do programa Alfabetização Solidária (AlfaSol), e outra foca na adequação temporal, através do letramento digital, a partir do trabalho de formação continuada (atualização) de professores do ensino médio no Estado de São Paulo, apresentada por Rojo, Barbosa e Collins (2011). Constatamos que embora utilizando diferentes estratégias, as duas ações aproximaram-se da realidade dos participantes e possibilitaram sua transformação, ao contribuir para a formação de cidadãos ativos a partir da leitura, em suportes impressos ou digitais, reflexiva, responsiva e problematizadora do cotidiano e das relações de poder, numa transformação da visão de mundo dos grupos sociais em que a formação aconteceu, processo no qual o professor teve um papel fundamental.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Contexto.

### ABSTRACT

Recent work on literacy studies has shed light on the concept of multiliteracies. Opposite to what is argued by some that there is only a universal, neutral and autonomous literacy practice, multiliteracies aims at situated and local practices. As embedded in sociocultural practices, multiliteracies are aligned with local practices and distributed according to each group. Two different literacy work reveal positive results with different focus: a return to the socio-political location of community transformation, performed by Terzi (2007) through the joint literacy program AlfaSol. The other one focus on temporal adaptation through digital literacy from the work of continuing education program for high school teachers in the State of São Paulo, presented by Rojo, Barbosa and Collins (2011). We observe that although using different strategies, both literacy work approached the reality of the participants and enabled social transformation, contributing to an education based on active citizens through reflective, responsive and problem solving literacy practices in print or digitally, that could unveil power relations in texts, a process in which the literacy teacher played a key role.

**Keywords:** Multiliteracies. Context.

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada pela diversidade cultural e linguística, a qual não pode ser ignorada no processo formador de indivíduos conscientes social e politicamente, a partir da leitura consciente e responsiva que conduza à problematização do cotidiano e das relações de poder, numa transformação da visão de mundo das pessoas e grupos sociais em que a formação acontece. Entendemos essa formação como parte de uma proposta do multiletramento, o qual vai além do desenvolvimento da capacidade da leitura e da escrita, antes atenta para as práticas sociais que tais conhecimentos envolvem em suportes impressos ou digitais.

Ora, se está relacionado às práticas sociais, o multiletramento deve adequar-se aos diferentes grupos, considerando suas necessidades, hábitos, interesses, especificidades, expectativas, enfim sua realidade local e atual. Dessa maneira, tal adequação deve tomar como base o lugar e o momento em que tais indivíduos/grupos estão inseridos e nos quais os processos de desenvolvimento devem ocorrer. Isso porque, as ações de letramento, como quaisquer outros acontecimentos sempre se situam em um contexto espaço-temporal (AMORIM, ROSSETI-FERREIRA, SILVA; 2004).

Pensar os multiletramentos e as relações de tempo e lugar é essencial na sociedade hodierna, especialmente se ponderarmos que as novas tecnologias de comunicação ampliaram tais conceitos, trazendo discussões sobre uma aldeia global, que nem por isso deixa de ter especificidades locais, onde o ensino à distância possibilita que o ensino alcance indivíduos dispersos local e temporalmente, pois é possível participar da mesma aula em qualquer lugar do mundo e/ou no momento escolhido (que podem vir a serem os mesmos) através das ferramentas de comunicação digital síncronas e assíncronas.

De acordo com Amorim, Rosseti-Ferreira e Silva (2004), o tempo do acontecimento e o lugar concreto de sua realização compõem um binômio indissociável. Contudo, acreditamos que esses tópicos podem ser evidenciados separadamente ao se propor ações de letramento. Não queremos dizer com isso que o destaque de um significa a ignorância do outro, antes que, em consonância com o cenário social no qual a ação será desenvolvida, um ou outro aspecto possa ser privilegiado, para atingir o letramento almejado e necessário àquela comunidade naquele instante.

Para demonstrarmos tal diferenciação focal e a positividade de seus resultados, investigamos duas ações de letramento diferentes, uma voltada para o contexto sociopolítico local para transformação da comunidade, realizado por Terzi (2007) através do programa Alfabetização solidária (AlfaSol), e outra focada na adequação temporal, através do letramento digital, a partir do trabalho de formação continuada (atualização) de professores do ensino médio no Estado de São Paulo, apresentada por Rojo, Barbosa e Collins (2011). Buscamos assim evidenciar que, além do desenvolvimento dos usos sociais da língua, as diferentes estratégias de multiletramentos devem contribuir para a formação de cidadãos ativos, destacando o papel do professor enquanto agente transformador da realidade.

## **2. Letramento, letramentos e multiletramento(s): conceitos**

Antes de avançarmos na discussão proposta nesse trabalho, convém-nos fazer algumas importantes pontuações sobre o conceito de letramento. De acordo com Soares (2002), o termo chega ao vocabulário dos estudiosos da Linguística e da Educação na segunda metade da década de 1980. Uma das suas primeiras ocorrências está na obra de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* de 1986. Provavelmente foram dois anos depois que letramento ganhou *status* de termo técnico, quando Leda Verdiani Tfouni faz uma distinção entre alfabetização e letramento em um artigo publicado nos periódicos CEVEC e reproduzido em seu livro *Letramento e alfabetização*.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1995, p. 9, 10).

Apropriamo-nos aqui do conceito de letramento adotado por Soares (2002). A autora parte da palavra que dá origem ao termo - *literacy*, em inglês – e a explica etimologicamente. A palavra vem do latim, *littera* (letra), com o sufixo *cy*, que aponta para a qualidade ou condição de. Desse modo, o letramento seria o estado daquele que participa de eventos que envolvem a leitura e escrita como parte do processo de interação entre as pessoas e da interpretação dessa interação, os chamados eventos de letramento.

Contudo considere-se aqui implícito ao conceito de escrita as consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para o indivíduo que aprende a usá-la, quanto para o grupo em que é inserida. Vai além do domínio da técnica, presume o envolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita. Existem diversos espaços que orientam essas práticas, denominadas agências de letramento, como a igreja, a rua, o local de trabalho e a escola (KLEIMAN, 1995).

O avanço da Linguística Aplicada e dos estudos na área trouxeram a compreensão de que não existe um letramento, mas letramentos. Todavia, até chegar a essa concepção, os projetos de letramento eram bem diferentes. Na colonização, o “letramento colonial” utilizava o ensino da escrita como instrumento para estabelecer seus padrões de organização e poder (TERZI, 2007). Posteriormente, sem o domínio estrangeiro, o próprio governo utilizou o letramento para exercer dominação, considerando que as populações atendidas absorveriam passivamente o letramento ministrado planejado e executado pelas classes mais privilegiadas (letramento dominante).

Até cerca de três décadas atrás, os projetos de letramento focavam na aprendizagem individual, através do letramento autônomo, universal e neutro, que buscava promover o desenvolvimento cognitivo e econômico, contudo pesquisas recentes têm demonstrado que o letramento não é simplesmente assimilado, antes adaptado pelos participantes às características culturais, práticas, necessidades e valores. Foi na década de 1990 que se abriu espaço às questões sociais e de natureza etnográfica, de modo que o letramento único, com a participação da Antropologia e da Sociolinguística, deu lugar a letramentos múltiplos, cujas consequências se refletem na adaptação dos usos sociais da escrita.

As práticas de letramento passaram a ser reconhecidas no plural, determinadas social e culturalmente, considerando-se o significado específico assumido para cada grupo social de acordo com o contexto e instituições em que foram adquiridas. Acrescentou-se também ao escopo das pesquisas na área as suas manifestações no contexto digital. A Linguística Aplicada começou a buscar a compreensão de como as novas tecnologias digitais afetam a linguagem e as práticas escolares até que, em 1996, foi utilizado pela primeira vez o termo multiletramento, por um grupo de pesquisadores australianos, americanos e ingleses denominados The New London Group com a publicação do artigo *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*.

O grupo considerou a necessidade de a escola responsabilizar-se pelos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, especialmente devido à presença das novas tecnologias de informação e comunicação, mas não apenas por isso. A vida pública, pessoal e profissional passava por mudanças que interferem nos modos de comunicação e na cultura. Era necessário, portanto incluir no currículo a várias culturas coexistentes na sala de aula por causa da globalização, atentado às questões de intolerância a alteridade. A diversidade linguística e cultural entrou em foco por meio de uma pedagogia que reconhece a dinamicidade da comunicação e a relevância de experimentar, interpretar, questionar, criticar e projetar novos textos pertinentes culturalmente (COSTA, 2008).

Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos difere daquele de letramentos, pois não apenas aponta a multiplicidade das práticas letradas como esse, antes destaca dois tipos específicos de multiplicidade, a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica dos textos pelos quais essas se comunicam. A multiplicidade de culturas vai além da relação binominal culto/inculto, popular/erudito, dando espaço ao hibridismo e às fronteiras. A multiplicidade de linguagens é evidente nos textos contemporâneos, sejam eles revistas, animes ou hipertexto. Convivem no mesmo espaço imagens estáticas e em movimento, linguagem verbal e não verbal, sons e animações variadas.

A compreensão e a produção desses textos exigem multiletramentos para significar. Em verdade, os textos sempre exigiram muito de seus leitores e a habilidade na leitura é essencial para sua compreensão, independente do suporte (RIBEIRO, 2012). Entretanto, as novas ferramentas ampliam as possibilidades de diálogo entre textos e semioses, transformando as práticas de leitura e escrita e, em contrapartida, os usos também influenciam as ferramentas. Dessa maneira, Borba e Aragão (2012,p. 231) definem multiletramentos “como condição que assume aquele que utiliza a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso ou do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos”.

A perspectiva dos multiletramentos proporciona que as práticas de letramento sejam contextualizadas à realidade do público-alvo a fim de atraí-lo e envolvê-lo, provocando seu desenvolvimento de modo eficaz. Deixemos claro que esse processo não presume ação passiva dos aprendizes: à medida que aprendem, os grupos apropriam-se do conhecimento produzido conjuntamente e adaptam-no à sua realidade sociocultural. Por isso fala-se em construção de sentidos, pois compreende também a

atividade contextualizada do leitor dentro de relações de poder. Assim, pode-se dizer que são indivíduos multiletrados aqueles que têm desenvolvidas as capacidades de responder às múltiplas demandas sociais.

Com base nessas premissas, passamos à apresentação das duas ações de letramento em análise, salientando que, embora Terzi (2007) ponha o foco de sua ação no contexto local, ou seja, no espaço sociopolítico onde sua ação foi realizada, ela a realiza num momento específico, e considera as condições também segundo esse recorte temporal. Semelhantemente, Rojo, Barbosa e Collins (2011) ao atentar à necessidade de formar indivíduos multiletrados, capacitados para lidar com as novas tecnologias, isto é, atualizados, não deixa de fazê-lo em observação às condições locais que viabilizam esse letramento, segundo uma exigência global, comprovando a indissociabilidade do binômio tempo-lugar.

### **3. Alfisol em Inhapi: uma proposta de letramento focado na localidade**

Terzi (2007) descreve sua pesquisa, realizada no município de Inhapi, através do projeto Alfabetização Solidária, partindo da premissa de que as comunidades não acatam e reproduzem o letramento de modo passivo, mas o transformam a partir de suas próprias necessidades, valores, interesses, em estreita relação às estruturas e significações culturais e considerando que

As práticas de letramento estão intrinsecamente relacionadas às estruturas sociais e de poder, e é nesse contexto que devem ser compreendidas, entendendo-se aqui por contexto a organização das relações familiares, os sistemas conceituais, as estruturas políticas, os processos econômicos etc. e não apenas as situações de interação. (TERZI, 2007, p. 169)

Inhapi é uma pequena cidade do semiárido alagoano com aproximadamente dezesseis mil habitantes, mais da metade deles na zona rural. Nesse município marcado pela oligarquia, a dominação leva a uma política de interesses e opressão. Na escola, não havia incentivo à leitura, o que provavam os livros encaixotados na biblioteca antes do início das ações de letramento, e a faixa de mais de 58% dos jovens entre 14 e 19 anos ainda não escolarizados. Nem mesmo os alfabetizadores da cidade que participavam do curso do AlfaSol tinham lido sequer um livro e a escrita estava presente apenas oficialmente nas instituições e em algumas cartas que a população usava para se comunicar com os parentes que migraram da região.

O primeiro passo no programa foi a ativação da biblioteca e posteriormente a transformação de propagandas sonoras da cidade em propagandas escritas, o que motivou a utilização da grafia para divulgar os mais diversos tipos de atividades.

Depois, uma vez que não circulavam periódicos no município, a equipe passou a disponibilizar um jornal mural na praça da cidade, produzido pelos professores e pela equipe acadêmica, numa montagem de notícias de jornais de cidades circunvizinhas, proporcionando maior contato da população com a escrita.

O projeto investiu na formação continuada de professores, e atuou no sentido de motivar a inclusão da população nas discussões referentes à sua comunidade. Foi possível assim ir além das expectativas iniciais dos jovens que participaram do projeto (aprender a ler e escrever para trabalhar fora da cidade, escrever seus nomes, escrever pessoalmente cartas). Para tal, seguiu-se a sequência leitura, produção textual e análise do código.

Após o trabalho, as professoras treinadas desenvolveram - autonomamente - um jornal para a cidade, no qual passaram a ser divulgadas notícias, anúncios, informativos de utilidade pública, além de informações relacionadas aos interesses da comunidade. Esse jornal teve publicação mensal, utilizando linguagem simples e conteúdo local. As autoras utilizavam apelidos ao invés de nomes completos e referências mais que endereços, uma vez que todo mundo se conhecia. Já não havia a intenção de formar um leitor proficiente com o jornal, mas de despertar a população para leitura e provocar mudanças nas condições políticas vigentes.

Destarte, a equipe transformou: as seções constitutivas do jornal em relação àquele inicialmente produzido junto à equipe acadêmica; o uso da língua formal; a temática das notícias; deixou de usar textos de outros jornais em sua forma original, por vezes adaptando-os a uma linguagem mais acessível. Como resultado, o jornal permitiu o acesso da população a serviços que antes só chegavam ao conhecimento dos protegidos políticos. Segundo Terzi (2007), a autonomia na produção do jornal foi um importante passo no desenvolvimento do letramento da comunidade, através do qual eles desenvolveram suas próprias formas de uso da escrita e prática de letramento ligadas às estruturas organizacionais e de poder locais.

A autonomia nos processos de letramento representa uma espécie de libertação dos padrões expostos das quais a sociedade se apropria além das formas idealizadas por seus mentores. Indica ainda a relevância da adequação à realidade e necessidades de cada comunidade. Rojo, Barbosa e Collins (2011) vão mostrar essa adequação não voltada à localidade, mas à temporalidade, abordando novas possibilidades de letramento proporcionadas pela popularização dos meios digitais e do advento da internet.

#### 4. Letramento digital e gêneros discursivos: enfoque na temporalidade

Cada mediação tecnológica traz mudanças para a linguagem, seja pelos novos recursos que oferece, seja pelas limitações que lhe impõe. Tecnologias não são apenas objetos com plugues e fios, elas já existiam muito antes da energia elétrica e foram apenas se modificando ao longo do tempo (RIBEIRO, 2012). É difícil responder se as tecnologias são criadas pelas necessidades ou criadoras de necessidades, o que é certo é o seu potencial transformador das práticas sociais cotidianas, que vão muito além do uso programado pelas instituições, num consumo não-passivo (CERTEAU, 1994). A escrita, por exemplo, possibilitou a existência dos documentos oficiais e cartas pessoais, inaugurando a comunicação à distância. Semelhantemente, a internet, criada originalmente para fins militares, possibilitou práticas letradas de diálogos escritos e diários abertos (BRAGA, 2007).

Para viabilizar a comunicação, as práticas de linguagem constroem-se a partir de convenções e valores já instituídos e compartilhados na cultura. A internet propiciou a migração de diversas linguagens já existentes para um único meio, cujas convenções interpretativas integradas são ressignificadas, produzindo novos tipos de texto e textualidades. Isso porque, como afirma Lemke, citado por Rojo, a combinação das diferentes modalidades semióticas traz significados que vão além da soma do que cada uma dessas partes significaria separadamente. Desse modo, as possibilidades de significação na hipermídia não são aditivas, elas “multiplicam-se entre si numa explosão combinatória” (LEMKE *apud* ROJO, 2012, p. 20).

Diante dessas novas opções de relação com o texto (não que a multissemiose e a multimodalidade tenham surgido com o hipertexto ou que anteriormente os textos nunca tenham sido separados por blocos conectados entre si, mas nunca antes foi possível a navegação como se dá no meio digital, além de que esse meio permite a interatividade em vários níveis e com vários interlocutores, assíncrona e sincronamente), o grande desafio é como apropriar-se das mesmas pedagogicamente, muito mais do que promover a familiarização com suas características, uma vez que boa parte dos alunos tem facilidade e prazer com a navegação (*idem*). Todavia, os docentes por vezes não estão preparados para lidar com as novas tecnologias na sala de aula e falta infraestrutura para isso.

Tomando em consideração essa necessidade, e a partir de reflexões dos gêneros do discurso segundo Bakhtin, a *Proposta de formação continuada à distância de*



*professores do ensino médio para as práticas de leitura e escrita na contemporaneidade*, como o próprio nome identifica, visa à continuidade da formação de docentes para uma inclusão efetiva dos professores nas práticas de letramento digital e um serviço de alta qualidade pelo uso de ferramentas e ambientes de aprendizagem disponibilizados anteriormente através de outros projetos (ROJO; BARBOSA; COLLINS, 2011).

Realizado no Estado de São Paulo, pela Secretaria de Educação (SEE-SP) e atendido pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), o programa promoveu uma combinação de experiências: o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras no ciberespaço, a reflexão sobre a atividade dos professores, além do desenvolvimento pessoal desses. Proporcionando uma reflexão sobre os gêneros do discurso que circulam nos mais variados contextos, suportes e mídias, o programa consistiu numa reestruturação nos modos de aprender dos professores mediados pelos processos digitais e através de ações colaborativas.

Em vez de usar as tecnologias para limitar e regular os processos de aprendizagem dos professores-alunos, por meio da utilização de estilos e dinâmicas pré-concebidas de interação, trata-se de oportunizar um processo de apropriação das mídias pelos participantes que dela passam a fazer uso para analisar o mundo, acessar informação, interpretar e organizar seu conhecimento pessoal e representar o que sabem para os outros (ROJO; BARBOSA, COLLINS, 2011, p. 110)

Como vemos, por tratar-se uma ação de letramento digital, implica o desenvolvimento de habilidades necessárias para lidar adequadamente com as novas linguagens e tecnologias, e mais, da capacidade de construir sentidos na leitura do hipertexto, relacionando-o a outros textos e práticas; afinal, a linguagem, seja qual for sua modalidade, é polifônica, como bem pontua Kleiman (1995), apropriando-se de Bakhtin. Isso quer dizer que, além da voz do enunciador, há muitas outras vozes que dialogam no/com o texto e contribuem para suas significações, especialmente a do próprio leitor ou leitores, o que fica bem evidente nas enciclopédias do tipo *wiki* que são construídas continuamente por seus próprios usuários. Aliada a isso, há a necessidade de uma conscientização de que o bom uso das novas tecnologias e linguagens está associado à necessidade de torná-las úteis e favoráveis a si. (BORBA; ARAGÃO, 2012)

Quanto aos gêneros do discurso, são compreendidos como diferentes formas relativamente estáveis de enunciados elaboradas pelas diversas esferas de atividades, os quais se modificam e perpetuam em práticas sociais situadas e condições enunciativas

concretas para adequarem-se às necessidades humanas (ROJO; BARBOSA, COLLINS, 2011). O programa oferece então aos professores um curso de 180 horas dividido em quatro módulos. Os autores discorrem sobre as ações do primeiro módulo, que tem por objetivo a familiarização dos docentes com as ferramentas e ambientes. Iniciam a capacitação com o gênero formulário e suas múltiplas funções, uma vez que os professores já têm familiaridade com o mesmo *offline* e por ser esse uma condição para a atuação em diversos *sites*.

Os professores são convidados a cadastrar-se em dois sites, um de relacionamento e outro de compras, e a observar as diferenças nos formatos e nos discursos de ambos, uma vez que suas finalidades são distintas. Dessa maneira foi demonstrada que cada situação enunciativa subordina os aspectos linguísticos às finalidades interativas. Foi despertada a atenção para as características peculiares do gênero, como a presença do botão que possibilita a ação de envio, sem o qual o formulário perde o sentido. A continuação do módulo contou com atividades de leitura e produção de textos voltadas para a adequação da linguagem às diferentes esferas de atividades, a fim de uma melhor apropriação dos gêneros discursivos que lhe são próprios, considerando-se os atores envolvidos, os interesses e perspectivas em jogo.

As demais unidades do curso focaram nos gêneros que circulam nas variadas esferas de atividades em articulação com as capacidades leitoras, de navegação e uso das ferramentas e programas. Desse modo, foram desenvolvidas além das competências técnicas, outras relacionadas à análise e contextualização sócio-histórica da realidade, contribuindo para formação de leitores habilitados que compreendam sua ação como diálogo. Essa percepção, relevante no letramento digital, concorda com a transição do conceito de autoria para a construção colaborativa do conhecimento, lógica que vigora na *web*, onde o patrimônio e a propriedade, até mesmo das ideias, tem dado lugar ao “fratrimônio” (ROJO, 2012).

## **5. Considerações**

Diante das pesquisas/ações de letramento apresentadas, fica claro que é impossível a existência de um “conceito único de letramento adequado a todas as pessoas em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político”. (SOARES *apud* RIBEIRO, 2012, p. 40). Pensar em multiletramentos é justamente adequar-se a essas múltiplas realidades sociais, culturais, históricas em atenção às múltiplas possibilidades de linguagens, ambientes e ferramentas em cada

contexto. Não teria sentido propor naquele momento um letramento digital como em São Paulo para Inhapi, uma vez que os alunos nem mesmo dominavam a leitura e a escrita, tampouco uma ação como a do AlfaSol provocaria grandes mudanças para o contexto paulista.

Tanto no programa executado por Terzi, quanto no de Rojo, Barbosa e Collins, o público-alvo das ações foram professores/alfabetizadores. Isso não é por acaso, os formadores atuam como agentes multiplicadores do saber adquirido de modo autônomo, indo além dos usos ideais e da proposta da equipe capacitadora, pois, reiteramos os sujeitos envolvidos nos projetos, que não são tábulas rasas, adaptam o letramento adquirido às práticas, valores, interesses e convenções já existentes (TERZI, 2007). A formação continuada por meio dos multiletramentos pode e deve levar tais profissionais a uma revisão de suas práticas pedagógicas, da sua concepção de língua, e da sua postura político-social (BORBA; ARAGÃO, 2012), promovendo, além disso, uma transformação e desenvolvimento pessoal de cada um deles.

Assim, mais que ensinar a escrever ou dominar quaisquer outras tecnologias, é importante preparar os indivíduos e grupos para os usos sociais dessas como foi feito aqui: em uma ação desenvolveu-se a compreensão das esferas discursivas e suas variações, e na outra se desvelam as múltiplas possibilidades presentes no ser informado e no informar. Aqui a polifonia textual se materializa, e o leitor, que antes nem mesmo tinha a instrumentação necessária para ser receptor (passivo) das mensagens grafadas, agora ganha voz e expressão numa ação comunitária libertadora como a de Inhapi. Isso só reforça o caráter dialógico do saber. Não só o texto é polifônico, mas o saber e o aprender também o são.

Constatamos que embora utilizando de diferentes estratégias, uma voltada para a localidade, focando a realidade sociopolítica da região onde o programa é desenvolvido, e outra pondo em perspectiva a temporalidade, isto é, voltada às tecnologias e linguagens da contemporaneidade, as duas ações visavam a uma aproximação ao contexto do público-alvo, atraindo-o e alcançando o sucesso almejado em suas atividades. Os multiletramentos têm, portanto, a dupla função de incorporar-se à realidade das pessoas envolvidas, num processo de conhecimento de mundo, e em contrapartida de atuar sobre ela, refletindo sobre as possibilidades de transformá-la, através de um processo de contínuas ressignificações.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Katia de Souza.; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde.; SILVA, Ana PaUla Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. 1a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 23-33.

BORBA, Marília; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012.

BRAGA, Denise Bértoli. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, Giselda dos Santos. **Multiletramento visual na web**. In: SIMPÓSIO DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: MULTIMODALIDADE E ENSINO, 2., 2008, Recife. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Giselda-Costa.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramentos. In: \_\_\_\_\_. **Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula**. Belo Horizonte: RJH, 2012. cap. 4, p. 33-46.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-41.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto; COLLINS, Heloisa. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Seibeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16. Out. 2012.

TERZI, Sylvia Bueno. Transformações do letramento nas práticas locais. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.