

## MULTILETRAMENTO E HIPERTEXTO: O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO CRÍTICO

### Multiliteracy and hypertext: the portuguese language teacher as a mediator of critical discourse development

Dany Thomaz GONÇALVES (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil).

Estéfany Ingridy Cruz de JESUS (Faculdades integradas Campo-Grandenses, Campo Grande, Rio de Janeiro, Brasil).

**RESUMO:** *Neste artigo, busca-se retratar a pedagogia dos Multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) como ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa para formação do discurso crítico, fazendo do professor o mediador da busca pela autonomia dos alunos com o auxílio do hipertexto e das Tecnologias de Informação e Comunicação. Diferente da sala de aula estática e do uso das tecnologias já obsoletas, a proposta desse trabalho é a reflexão da contemporaneidade e a relação da web na vida dos discentes e como as práticas pedagógicas de letramentos devem ser modernizadas, buscando estimular e não afastar o aluno, produzindo, buscando e levando em consideração o social individual e coletivo.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramentos; Multiletramentos; Hipertexto

**ABSTRACT:** *In this article, we seek to portray the pedagogy of Multiliteracies (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) as a tool in Portuguese Language classes for the formation of critical discourse, making the teacher the mediator of the search for the autonomy of students with the help of hypertext and Information and Communication Technologies. Unlike the static classroom and the use of technologies that are already obsolete, the purpose of this work is to reflect on the contemporary and the relationship of the web in the lives of students and how the pedagogical practices of literacies must be modernized, seeking to encourage and not alienate the student, producing, seeking and taking into account the individual and collective social.*

**KEYWORDS:** Literacies; Multiliteracies; Hypertext

## 1. INTRODUÇÃO

Com a pós contemporaneidade, as formas de letramentos se desenvolveram conforme a crescente evolução tecnológica. Além da preocupação com não decodificar somente letra, tem-se a introdução de práticas, em que a tecnologia faz parte do contexto escolar na leitura e nas práticas escritas, ajudando ao professor a ter um maior contato com os alunos e um letramento mais eficaz, pois utiliza de ferramentas que fazem parte do dia-a-dia de uma geração que está conectada através de seus aparelhos tecnológicos via web a todo momento.

A escola se vê numa realidade na qual é obrigada a se reestruturar, utilizando uma pedagogia que faça uso de atividades com maior imersão tecnológica, contextualizando o conteúdo proposto à realidade virtual dos alunos e se preocupando com a evolução crítica e social dos discentes.

A Pedagogia dos Multiletramentos permite que o professor de Língua Portuguesa desenvolva, além das competências práticas e técnicas de um usuário funcional, as capacidades de ser um analista crítico e transformador, com criação e sentido, entendendo que tudo o que é dito e estudado é fruto de uma seleção prévia com diferentes tipos de textos e tecnologias, usando o que foi aprendido de diferente (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996).

Com o auxílio de hipertextos, que a partir de seus hiperlinks fazem do leitor um usuário emancipado, faz-se uma inovação no uso da linguagem e na textualidade, com natureza híbrida e não linear. Os textos saíram de sua forma tradicional impressa e se reformularam, sendo ferramentas ainda maiores para os letramentos e informações em sala de aula. Essas novas formas textuais levam os alunos a conhecer outras realidades e a produzir novos discursos e práticas que os ajudem a conseguir, dentro e fora do contexto escolar e além dos contextos sociais preestabelecidos, discernir e filtrar o novo, fazendo novas produções, obtendo uma opinião própria formulada e se relacionando ainda mais com as inovações tecnológicas atuais.

A produção desse artigo traz os Multiletramentos e os hipertextos como ferramentas para que o professor de Língua Portuguesa consiga mediar e ajudar na construção de um discurso crítico, fazendo com que o aluno se encontre dentro da sociedade, tendo voz e ajudando a construí-la.

Este artigo traz, inicialmente, a definição de letramento(s) e Multiletramentos concernentes ao ensino de Língua Portuguesa em contexto social brasileiro. Em seguida, é abordado o conceito de hipertexto e de hiperlinks como instrumentos tecnológicos para atividades dentro das aulas de Língua Portuguesa como L1. Em um terceiro momento, é apresentado o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador do discurso com atividades que utilizam a Pedagogia dos Multiletramentos e o hipertexto. Concluindo, são propostas algumas novas atividades, enfatizando a importância das novas tecnologias no contexto escolar e a capacitação dos profissionais da Língua Portuguesa nesse novo contexto tecnológico, facilitando a linguagem com os alunos e permitindo uma visão mais atual a partir dos letramentos de um mundo informatizado.

## **2. O QUE É (MULTI)LETRAMENTO?**

O contexto sociocultural brasileiro enfrenta grande disparidade no quesito alfabetização. Além da defasagem dos alunos por inúmeros motivos, muito ainda se mantém estagnado por conta das práticas letradas que não foram postas em práticas. A partir desse pensamento, buscamos compreender o que tem sido estudado quanto ao tema letramento, e sua evolução, no aprendizado da leitura com o intuito de traçar possíveis caminhos que o professor de Língua Portuguesa possa trilhar na mediação de seu discurso.

## 2.1 O(s) Letramento(s)

A leitura envolve vários procedimentos que vão muito além da decodificação de letras: procedimentos e capacidades perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas e linguísticas, procedimentos de conjuntos de fazeres e de rituais que vão além do ato de ler as páginas de um livro da esquerda para a direita. O conhecimento sobre o conjunto de capacidades de todas as ordens requeridas nas práticas de leitura vem crescendo acentualmente com o desenvolvimento de pesquisas sobre leitura e letramento.

O letramento é caracterizado a partir de dois modelos: o autônomo e o ideológico. O primeiro deles, o modelo autônomo, é entendido como um mecanismo neutro, independente de seu contexto social. Para esse modelo, o letramento é adquirido para fins funcionais, uma tecnologia escrita da sociedade e de suas instituições. A escrita é concebida como “um produto completo em si mesmo” (KLEIMAN, 1995, p. 22).

No modelo autônomo, é ignorado o contexto de produção e determina-se que a interpretação de um texto dependa de um funcionamento lógico interno, afastando-se das estratégias de oralidade.

Segundo Kleiman (1995), o modelo autônomo apresenta três características principais: (i) a interdependência da aquisição da escrita e do desenvolvimento cognitivo; (ii) a separação/oposição entre escrita e oralidade; (iii) a atribuição de superioridade e determinadas qualidades aos grupos que possuem escrita.

O segundo modelo, o modelo ideológico, diferente do primeiro, reconhece e afirma o papel das relações de poder estabelecidas nas práticas de letramento. É um modelo que tem uma prática letrada com um olhar mais crítico e vista como múltipla, sendo retratada sempre no plural.

É importante compreender que as práticas de letramentos estão intrinsecamente relacionadas com as estruturas culturais e de poder da sociedade onde estão inseridas (cf. STREET, 1993). O termo “ideológico” é utilizado no sentido de reconhecer que os letramentos estão relacionados aos aspectos das estruturas de poder da sociedade, sendo assim, as práticas e letramentos situam-se sempre em lugares de tensão entre

poder/autoridade e resistência/criatividade, em que contextos situacionais são importantes, pois nos contextos sócio-históricos é que residem as práticas letas e indissolúvelmente estão ligadas às culturas de poder e sociedade. De fato, pode-se dizer que

Letramentos são práticas sociais, plurais e situacionais, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam (BUZATO, 2007, p. 153).

O letramento é construído com práticas de leitura, escrita e oralidade dentro de uma perspectiva social e cultural e lida com o uso da linguagem como um problema e prática social (cf. COPI; KALANTZIS, 2000a; 2000b; BUZATO, 2007; ROJO, 2009, LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Considera-se, que nos letramentos, o textual também pode estar ligado ao visual, ao espacial, ao sonoro, ao corporal etc. Isso significa compreender que a significação não está apenas no nível linguístico, mas em diferentes modos de representação (LEMKE, 1998; KRESS, 2000).

Dentro da educação, deve-se haver uma preocupação para que o aluno não apenas automatize a leitura sem tirar proveito dela. Para que o aluno se conecte com o texto, espera-se que ele examine o sentido, considerando o propósito do texto e as intenções do autor e compreendendo que os textos não são neutros, pois representam visões particulares. Outros pontos de vistas e influências não devem ser silenciados. Desafios e outras maneiras de construções devem ser introduzidos, assim como a análise do poder de linguagem da sociedade.

Soares (2004), afirma que o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, uma consequência de ter-se apropriado da escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social. Por isso, a escola se vê num momento em que precisa reaprender a rever seus espaços obrigatórios e legitimados pelo Estado, providenciando uma significativa e inovadora face para seu currículo envelhecido previsível e burocrático.

Moran (2008, online) afirma que:

A escola precisa partir de onde o aluno está, de suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, como cotidiano. Uma escola centrada efetivamente no aluno e não no conteúdo, que desperte curiosidade, interesse. Precisa de bons gestores e educadores, bem remunerados e formados em conhecimentos teóricos, em novas metodologias, no uso das tecnologias de comunicação mais modernas.[...] A escola precisa cada vez mais incorporar o humano, a afetividade, a ética, mas também as tecnologias de pesquisa e comunicação em tempo real.

Mesmo compreendendo as dificuldades brasileiras, a escola que hoje não tem acesso à Internet está deixando de oferecer oportunidades importantes na preparação do aluno para o seu futuro e o do país.

As capacidades de leitura e escrita dos letramentos da letra ou do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea. Gêneros discursivos multissemióticos, formados por diferentes linguagens ou semioses precisam ser inseridos para significar e funcionar. Os Multiletramentos e novos letramentos começam a ser utilizados na metodologia de ensino-aprendizagem, desapegando do uso excessivo do texto escrito e utilizando as multimídias contemporâneas.

## 2.2. Os Multiletramentos

Os Multiletramentos são entendidos como usos e práticas sociais de linguagem, práticas que de uma forma ou de outra envolvem o uso das linguagens e seus processos de apropriação. Serão consideradas práticas não letras não apenas aquelas que se restringem aos usos verbais da língua, mas todos os enunciados em diferentes semioses. (cf. THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2000a; KALANTZIS; COPE, 2000a; 2000b; ROJO, 2009; 2012).

Em 1996, foi afirmada pela primeira vez a necessidade de uma *Pedagogia dos Multiletramentos* em um manifesto produzido através de um colóquio do Grupo de Nova Londres, em Connecticut (EUA). O manifesto foi intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing social futures*, em que se relatava a necessidade que a escola introduzisse os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, influenciados pelas novas TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) - não somente -, e que levasse em conta, e incluísse nos currículos as diferentes culturas existentes e presentes já no convívio escolar de um mundo globalizado, caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro.

Cope e Kalantis (2006 [2000]) chamam essa pedagogia de “pedagogia dos Multiletramentos” que definem como sendo uma pedagogia por design, na qual os estudantes precisam se aprimorar dos designs digitais disponíveis e ter conhecimento prático e competência técnica para ser um “usuário funcional”. Além disso, é preciso um leitor, um analista crítico desses designs disponíveis (textos, infográficos, vídeos de diversos tipos, esquemas, imagens estáticas, games etc.). Mas uma pedagogia de Multiletramentos não se esgota nos designs disponíveis: ela busca conhecê-los e analisá-los criticamente para a partir deles, chegar ao “redesign”, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para “criar sentidos transformados e transformadores”, como verificado no mapa dos Multiletramentos abaixo:

**Figura 1 – Mapa dos Multiletramentos**



**Fonte: Rojo, 2006**

A Pedagogia dos Multiletramentos impacta o currículo, mas vai além, contribuindo para a vida no trabalho, social e cidadã do aluno. AS TICs influenciam as maneiras de se relacionar, não só a realidade escolar. Cabe ao professor ter conhecimento dessas tecnologias e dispor de materiais didáticos digitais para suas aulas. O conjunto tecnológico escolar voltado a um webcurrículo e uma aprendizagem interativa, colaborativa e protagonista deve ser incorporado, abandonando laboratórios de informática com suas máquinas individuais, baixas bandas de conexão (quando existem) e dispositivos instalados em linha e coluna que impedem a interação.

É importante frisar que a pedagogia de Multiletramentos não se limita a um conjunto de objetos digitais, como tablets, notebooks, datashow e celulares. Mas sim, como a interação é feita com esses componentes que definem os novos letramentos. A leitura de HQs, vídeos, videoaulas, animações e games ajudam na formação das competências apresentadas no mapa de Multiletramentos.

No que se refere à multiplicidade e culturas, García Canclini (2008 [1989]) afirma que o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e hibridização e produções de diferentes “coleções”. A divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa já não se sustenta, mostrando que os híbridos, as misturas e mestiçagens reinam cada vez mais soberanas.

Para o autor, a produção cultural atual se caracteriza por um processo de desterritorialização, permitindo que cada pessoa possa fazer “sua própria coleção”, sobretudo a partir das novas tecnologias. Segundo Garcia Canclini, “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentações e de comunicação, com usos democratizadores” (GARCIA CANCLINI, 2008 [1989], p. 308). Trata-se da introdução de novos e outros gêneros de discursos chamados pelo autor de “impuros”, pois são oriundos de outras e novas mídias, tecnologias, variedades e linguagens.

O que Garcia Canclini propõe são novas estéticas que não se baseiem tanto na propriedade, mas no discurso. Uma nova ética baseada na produção de designs formados a partir dos letramentos críticos com o auxílio de novos intérpretes.

Lemke (2010, p.461-462) afirma que:

o texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de “significado multiplicador” (Lemke, 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Lemke (2010, p.462) antevê as mídias e não modos, linguagens ou semioses:

A próxima geração de ambientes de aprendizagem interativos adiciona [aos hipertextos] imagens visuais e sons e vídeos, além de animação, o que se torna muito prático quando a velocidade e a capacidade de armazenamento podem acomodar esses significados densos de informação topológica. [...] Essas mídias mais topológicas não podem ser indexadas e referenciadas por seu conteúdo interno. Devem sim ser tratadas como ‘objetos’ inteiros. Mesmo assim, como objetos podem se tornar nós para hipertextos e, então, a hipermídia nasce (conforme Landow e Delany, 1991; Bolter, 1998). A importância dos letramentos multimidiáticos correspondentes já foi discutida, mas ainda é importante notar que não é apenas o uso da hipermídia que as novas tecnologias tornam mais fácil, mas sua autoria. Hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinados com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás.

Chega-se à conclusão de que os letramentos precisam tornar-se Multiletramentos, sendo necessárias novas ferramentas e novas práticas em sala de aula. O uso do hipertexto e das múltiplas composições que o constrói como o áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, ajudam, mediante ao contexto social que o aluno é inserido hoje, a formar uma melhor análise crítica.

### 3. O HIPERTEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos estudos disponíveis, um dos mais destacados funcionamentos desses novos textos que requerem novos letramentos é seu caráter não multi, mas hiper: hipertextos, hipermídias. De acordo com Lemke (2010:471),

A primeira geração das tecnologias de aprendizagem interativa foi, não surpreendentemente, uma simples transposição do modelo de educação do livro-texto para uma nova mídia de demonstração. As árvores podem estar agradecidas, mas pouco muda em relação à natureza da aprendizagem, talvez apenas a motivação crescente para alguns alunos gerada pela novidade. Mas tão logo os textos on-line se tornem digitais (em oposição a imagens em bitmap da página), ele é facilmente pesquisável. E se pode [o texto] ser pesquisável, pode ser indexado e estabelecer referência com outros textos. Agora, o texto é simultaneamente um banco de dados, e o hipertexto nasce (Nelson, 1974; Landow, 1992; Bolter, 1991 e 1998). [...] Agora, a aprendizagem muda. Em vez de sermos prisioneiros de autores de livros-texto e de suas prioridades, escopos e sequência somos agentes livres que podem encontrar mais sobre um assunto que os autores sintetizaram, ou encontrar interpretações alternativas que eles não mencionaram (ou com a qual concordam ou até mesmo consideram moral ou científico). Podemos mudar o assunto para adequá-lo ao nosso juízo de relevância para nossos próprios interesses e planos e podemos retornar mais tarde para um desenvolvimento padrão baseado no livro-texto. Podemos aprender como se tivéssemos acesso a todos esses textos e como se tivéssemos um especialista que pudesse nos indicar a maioria das referências entre tais textos. Temos agora que aprender a realizar formas mais complexas de julgamento e ganhamos muita prática fazendo isso.

Para Xavier (2004), o hipertexto é uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adicionada e acondicionada à sua superfície formas e outras textualidades, que ajudam nas relações dos sujeitos numa Sociedade de Informação.

É importante ressaltar que o hipertexto não veio usurpar o lugar e a relevância do livro impresso, mas ele auxilia na diversidade cultural de produção e construção de sentido com as linguagens que os constituem.

Segundo Rojo e Moura (2012), os hipertextos são mais interativos e colaborativos, fraturando e transgredindo as relações estabelecidas, em especial as relações de propriedade das máquinas, ferramentas, ideias e textos (verbais ou não), além de serem híbridos em linguagem, modos, mídias e culturas. Sabendo disso, o professor de Língua Portuguesa usufrui, além do tradicional, do livro físico, outras mídias e opções que podem ajudá-lo em sala de aula, atraindo o aluno com uma didática que é próxima de sua realidade.

O uso das redes sociais em sala de aula é uma boa ferramenta para a produção de textos e no processo de enunciação dos alunos. Usemos o Twitter como base para uma atividade com alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola regular. O professor de Língua Portuguesa propõe que a turma faça uma conta na rede social e fiquem responsáveis, com a supervisão dele, de fazer uma forma alternativa para o jornal da escola. Com poucos caracteres, os alunos precisariam dar notícias sobre futuras provas, avisos gerais da turma e da escola, além de pequenas mensagens que manifestem sua expressão ou entendimento sobre fatos da semana e vídeos com atividades de interação, até mesmo pedagógicos, entre eles desenvolvidos como forma de reforço escolar interativo.

Ao propor a atividade, os alunos desenvolverão competências de produção textual, enunciação, contextualizados no contexto virtual e social que interagem diariamente, mas, dessa vez, na escola. Mesmo supervisionados pelo professor, eles estarão emancipados, já que formularão trilhas de ciberespaço e novos hipertextos de leitura multissensorial e de auto envolvimento.

O Twitter, o Facebook, o WhatsApp e outras redes sociais são facilitadores e ferramentas importantes para a produção de hipertextos e, podendo ser considerada, uma via de interação do professor com o aluno e do aluno com o professor. Introduzir na sala de aula mídias que os alunos estão acostumados a usar no seu dia-a-dia permite que os letramentos sejam feitos de forma natural, da mesma forma como colabora para uma aula mais dinâmica, permitindo ao professor mediar situações que apresentem ao aluno novas informações e que reforce seu conhecimento, além de conseguir compreender pensamentos diferentes dos seus.

#### **4. O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO MEDIADOR DO DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO CRÍTICO**

Incluir tecnologias nas aulas era fazer uso de datashows, áudios, vídeos e outros materiais de forma vertical. A Pedagogia dos Multiletramentos com o uso de hipertexto e novas mídias tira o professor de uma zona cômoda, buscando dinâmicas que impulsionam o pensamento e raciocínio crítico. O professor de Língua Portuguesa precisa fazer mais do que trazer atividades que estimulam e contextualizam a vida

tecnológica dos alunos, ele precisa ser mediador dos discursos formados, induzindo os discentes a terem suas conclusões e permearem a realidade do outro através do que foi proposto.

Cabe ao professor usar ideias explícitas e estímulos ao engajamento do leitor no processo de significação. O uso de hiperlinks de maneira autônoma pelo leitor/aluno através de outras ferramentas como celulares, computadores e notebooks ou outra mídia que facilite na composição de uma opinião acerca do tema.

Para Xavier (2004), os hiperlinks:

funcionam como fenômenos da natureza do hipertexto que podem ser controlados – não acionados – pelos hipernavegadores. Estes não ficam mais ao sabor dos ventos e tempestades como os navegadores outrora, antes exercem uma ingerência significativa sobre o percurso final da sua própria viagem no oceano virtual.

O hipertexto permite, diferente das mídias anteriores (impressas e analógicas: a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais) à mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humanos) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.)

Xavier (2004) salienta que os hipertextos concretizam a possibilidade de tornar seu usuário inserido nas principais discussões em curso no mundo e/ou fazê-lo adquirir apenas uma versão geral das grandes questões da atualidade. “O diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2019: 109), sabendo disso, o professor de Língua Portuguesa deve fazer de sua aula um ambiente contextualizador e emancipador, fazendo uso de hiperlinks que diluem qualquer responsabilidade do leitor para com o autor do texto apresentado, mediando e ajudando a desenvolver um discurso crítico em alunos de acordo com seu *ethos*, de forma que os transforme em seres reflexivos e, ainda, promover atividades que coloque os discentes em sua existência midiática e tecnológicas modernas.

Atividades estratégicas de compreensão devem ser desenvolvidas para contextualizar a leitura ao conhecimento de mundo do leitor, realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, em análise, é o aluno quem define a visão cabal do que será lido e compreendido. O raciocínio proposto com essas estratégias deve levar o aluno, ao longo da atividade, a desenvolver hipóteses sobre textos, buscar e comparar informações, criar conclusões sobre fatos apresentados e perceber inferências ou pressupostos que também tem de ser compreendidos numa leitura afetiva. (ROJO, 2004, p.5-6).

Segundo Freire (2007), a ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Porém, o professor não deve fazer com que o aluno escute as ideias proferidas pelo docente, mas levá-lo a refletir sobre o mundo em que está inserido.

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa [verdade]. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta de várias formas de sua ação, reflete na *situação* no mundo, em que se constitui. (FREIRE, 2019, p.120)

O papel do professor de Língua Portuguesa é gerar uma interpretação de texto discursiva, situando as características do autor, definindo finalidades e metas de leitura e produzir percepção de reação de intertextualidade e de interdiscursividade, fazendo com que o aluno identifique elementos constitutivos do texto (não somente da língua verbal escrita) e elabore apreciações estéticas e/ou afetivas, além de valores éticos e políticos (ROJO, 2004, p. 6-7).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirada pelas obras de Rojo e Moura (2012), Soares (2004) e Xavier (2004), busca-se nesse artigo a reflexão sobre a prática da pedagogia dos Multiletramentos nas aulas de Língua Portuguesa e o uso dos hipertextos como ferramenta para a formação de um discurso crítico, usando do contexto tecnológico contemporâneo vivido pelos alunos e o social externo e individual de cada um.

Para delinear essa reflexão, o caminho traçado foi relacionar o uso de novas TICs nas aulas de Língua Portuguesa, levando em conta a imersão dos discentes na web, a formação de um discurso crítico de forma autônoma, buscando independência dos alunos à análise do que lhes fora apresentado nas atividades em sala de aula e fora dela.

Partindo do conceito dos Letramentos e das novas tecnologias, o professor de Língua Portuguesa transforma-se em mediador das novas informações. Portanto, tem como dever o estímulo de levar o aluno a produzir e buscar, mas sem impor, considerando elementos constitutivos dos hipertextos e o meio social em que vive.

Práticas sociais, plurais e situacionais constituídas em práticas de leitura, escrita e oralidade precisam se preocupar com que o aluno não apenas automatize a leitura. Ele precisa tirar proveito dela. É preciso que ele se conecte ao texto, examinando o sentido e considerando outros pontos de vista. As capacidades de leitura e escrita dos letramentos da letra ou do impresso não são mais suficientes para a vida contemporânea, precisando serem inseridos textos multissemióticos e multimídias contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- BUZATO, M. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000b.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. NY: Routledge, 2006[2000].
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2019.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.
- GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. A Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Changing the role of schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000b.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- LANKSHEAR, Colin, and KNOBEL, Michele. *New literacies: everyday practice and social learning*. 3.ed. New York: Open University Press, 2011.
- LEMKE, Jay L.. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-)

18132010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03 Maio. 2020 às 18:00h.

<https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.

MORAN, J. *Aprendizagem significativa*. Disponível em:

[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_inovadora/significativa.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf).

Acesso em 27 fev. 2020 às 18:09h

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

\_\_\_\_\_. Por novos e múltiplos letramentos. *Revista Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n.27, p. 6-11, Ago. 2016. Disponível em

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>. Acesso em 03 Maio. 2020 às 18:10h.

\_\_\_\_\_. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. V. *Introduction: the new literacy studies. Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, 1996.