

MULTILETRAMENTOS E O SUJEITO CRÍTICO

Gislene Maria Barral Lima Felipe da Silva¹

RESUMO: Este trabalho aborda o tema dos multiletramentos no contexto do Ensino Médio. Parte das ideias de Magda Soares, Ângela Kleiman, Guilherme Rios, Roxane Rojo, entre outros. O objetivo é evidenciar como a escola pode preparar os indivíduos para práticas sociais interativas envolvendo níveis elaborados e diferenciados de letramento na construção do sujeito crítico e multiletrado.

Palavras-chave: multiletramentos; letramentos múltiplos; Ensino Médio.

ABSTRACT: This work deals with the theme of the multiliteracies in the context of High School. It is based on the ideas of Magda Soares, Angela Kleiman, Guilherme Rios, Roxane Rojo, among others. The aim is to present how the school can prepare individuals for interactive social practices involving elaborate and differentiated levels of literacy in the construction of the critical and multiliterate subject.

Keywords: multiliteracies; multiple literacies; High School.

INTRODUÇÃO

A geração contemporânea de adolescentes está inserida em um contexto social que mobiliza práticas sociais interativas envolvendo níveis cada vez mais elaborados e diferenciados de letramento. Por sua vez, as mídias impressa e digital estão cada vez mais apelando para o uso das imagens, enquanto a rede mundial de computadores, com seus sites, blogs, redes sociais e outros ambientes virtuais, inclusive de aprendizagem, acha-se, cada vez mais, em confluência com a educação com seus hipertextos multimodais, ou seja, textos, imagens e sons que podem conviver em um mesmo espaço e, ainda, se relacionar com outros textos, imagens e sons.

Diante disso, surge a necessidade de a escola tomar a seu cargo, em grande parte, os novos letramentos emergentes na sociedade atual; mas não somente os relacionados às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). É também imperativo que a escola leve em conta e inclua nos currículos a variedade

¹ Professora aposentada de língua portuguesa e inglesa da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (GELBC), do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL), Instituto de Letras da Universidade de Brasília (IL-UnB).

de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância com a diversidade cultural e a alteridade (ROJO, 2012, p. 12).

A fim de que a escola dê lugar ao multiculturalismo e ao letramento multissemiótico em contraposição à intransigência com a diversidade, o desenvolvimento dos múltiplos letramentos deve partir da própria experiência do aluno com os meios virtuais e da sua convivência diária com essas mídias. O professor, nesse contexto, deve atualizar-se constantemente, em especial na utilização das novas tecnologias. Esses múltiplos letramentos constituem mais possibilidades de comunicação, e também uma necessidade diante das exigências de preparação dos jovens para as sociedades contemporâneas, em que os indivíduos precisam desenvolver inúmeras competências para atuar social e profissionalmente de forma plena.

LETRAMENTO E ENSINO MÉDIO

O conceito de letramento, talvez por ser relativamente recente, ainda gera celeuma entre professores, especialmente no Ensino Médio, pois ainda há a associação entre letramento e alfabetização, portanto, algo que interessa somente aos professores das séries iniciais. Alfabetização e letramento associam-se, sim, porém são conceitos diferentes: o uso social da leitura e da escrita, conceito mais difundido de letramento, ultrapassa e engloba o conceito de alfabetização, sendo esta última, segundo Kleiman (2005), uma das muitas práticas de letramento. Um indivíduo só pode ser considerado plenamente letrado se for alfabetizado, porém, não é suficiente ser alfabetizado para ser plenamente letrado. A partir dessa ideia, o letramento no Ensino Médio faz sentido. Alfabetização é a apropriação do código e ocorre num tempo determinado, letramento é um conceito mais abrangente e permanente: estamos constantemente em processo de letramento à medida que aprendemos coisas novas e usos novos para coisas que já aprendemos.

Compreendido como prática social e como processo constante, o conceito de letramento só faz sentido se levar em conta o contexto social e cultural em que está inserido. Nesse sentido, o professor precisa fazer com que o aluno reconheça na vida cotidiana o que aprendeu na escola e, além disso, use o conhecimento adquirido na escola na vida cotidiana, tanto intervindo, como criticando a realidade que o cerca. Ensinar na perspectiva do letramento, portanto, é muito mais do que alfabetizar e do que preparar para o vestibular. O professor que se propuser a isso

experimentará, em primeiro lugar, uma mudança no planejamento de sua aula, que não mais será guiada por conteúdos, mas por práticas sociais que necessitarão de tais conteúdos, como bem demonstra Kleiman (2005). É uma mudança radical para o professor de Ensino Médio, acostumado a se guiar pelo conteúdo do vestibular, não porque seja mal preparado ou pouco criativo, mas porque é isso que alunos, pais e sociedade esperam dele.

A questão que se coloca é se é possível ensinar por meio de práticas sociais e, ainda assim preparar para o vestibular/ENEM e demais processos seletivos. Pode-se afirmar que sim, é possível; até porque as próprias questões de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM) vêm cada vez mais cobrando do aluno a capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos da escola e as questões vigentes na sociedade. Essa capacidade de articular os conhecimentos acadêmicos à vida cotidiana diz respeito ao sentido de letramento enquanto prática social.

UM TERMO, DOIS SENTIDOS

A ideia de *letramento* apresentada pelo linguista Guilherme Rios (2013) aponta dois sentidos para esse conceito: 1) letramento como um campo de estudos; 2) letramento como um processo que ocorre na vida social.

Rios esclarece que o *letramento*, enquanto campo de estudo, está relacionado ao espaço interdisciplinar de estudo das mais variadas ciências como a Educação, Linguística, Psicologia, Ciências Humanas e Sociais.

Já enquanto prática social, o letramento diz respeito às mais diferentes experiências de vida a que o indivíduo se submete. O letramento “tem início na vida de um indivíduo desde que esteja exposto a textos – sejam estes painéis de rua, placas sinalizadoras ou de propaganda, avisos, gráficos, livros, artigos, formulários, orçamentos, contratos de financiamento...” ou mesmo a “falas que tendem a reproduzir a linguagem de textos e que são posteriormente reconhecidas quando o indivíduo lê esses textos” (RIOS, 2013). Longe de serem apenas informações repassadas pela *escola*, esse letramento permite ao indivíduo transitar por diversificados espaços sociais, a partir de informações que conseguiu adquirir, sem ter frequentado, necessariamente, o espaço formal da escola.

Nesse sentido, o letramento revela relações de poder que se escondem por trás das informações a serem seguidas pelos indivíduos. Tais informações, ao

mesmo tempo em que facilitam o trânsito do indivíduo, sedimentam valores e exercem poder coercitivo sobre os indivíduos, homogeneizando comportamentos e modos de viver. Há de se questionar os textos e contextos nos quais nos inserimos e transitamos.

AMPLIANDO CONCEITOS: MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NO ENSINO MÉDIO

No currículo do Ensino Médio do Distrito Federal (2012, p. 24), as áreas do conhecimento estão organizadas em quinze dimensões, que por sua vez, encontram-se interligadas na perspectiva dos multiletramentos¹. Optou-se pelo conceito de *multiletramentos* por este ampliar os conceitos de *letramento* e *alfabetização*, ao apresentar uma proposta pedagógica (ROJO, 2012, p. 12) que sugere o trabalho com os novos letramentos na escola e a inserção da multiplicidade cultural e da multiplicidade semiótica no currículo, para ampliar de forma crítica o repertório cultural dos alunos.

Por multiplicidade de culturas ou multiculturalidade, entende-se, segundo Garcia Canclini (*apud* ROJO, 2012, p. 13), “as produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos popular/de massa/erudito)”. Já a multiplicidade semiótica (ROJO, 2012, p. 18-19) é relativa à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses nos textos em circulação social, impressos, mídias audiovisuais, digitais que exigem capacidades e práticas de compreensão de cada uma para que se imbua de significado.

Contudo, ao tratarmos do conceito de multiletramentos, faz-se necessário distingui-lo do conceito de letramentos múltiplos. Isso porque, segundo Rojo (2012, p. 13), a ideia de multiletramentos indica, como citamos anteriormente, dois tipos específicos de multiplicidade presentes nas sociedades contemporâneas, sobretudo as urbanas: a multiplicidade de culturas (multiculturalidade) e a multiplicidade semiótica de constituição de textos (multissemiose ou multimodalidade). Já o conceito de letramentos múltiplos se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas em geral, ainda que sejam ou não valorizadas pelas sociedades.

¹ De acordo com Rojo (2012), esse termo apareceu no manifesto do grupo de pesquisadores de letramentos em Nova Londres (1996), o manifesto *Pedagogia dos multiletramentos*.

LETRAMENTOS EM MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Uma vez que os indivíduos precisam desenvolver muitas competências visando a uma adequada e plena atuação social e profissional, o trabalho na escola de Ensino Médio deve envolver a ideia dos letramentos múltiplos. Deve, porém, ultrapassá-los rumo aos multiletramentos, pois diferentes áreas de conhecimento são mobilizadas e mobilizam a multiculturalidade e a multiplicidade semiótica. Por isso, apresentamos algumas das diferentes dimensões de letramento e discutimos como a escola pode preparar os jovens para práticas sociais interativas envolvendo níveis mais elaborados e diferenciados de letramento. Entre essas dimensões, apresentaremos a importância dos letramentos visual, corporal, literário, científico e tecnológico, digital, ecológico, matemático, geográfico e cartográfico, com vistas à construção desse sujeito crítico e multiletrado.

LETRAMENTO VISUAL

Os primeiros desenhos e pinturas dos quais temos notícia foram realizados pelos homens pré-históricos há aproximadamente trinta mil anos. Segundo alguns historiadores, esses registros carregam consigo uma conotação mágica. Dessa forma, esses homens primitivos acreditavam que ao desenhar um bisão na parede de uma caverna, por exemplo, teriam poder sobre o animal verdadeiro e isso facilitaria a caça, atividade que garantia a sua sobrevivência em meio às intempéries da natureza. Apesar da função dessas imagens realizadas por esses homens primitivos, é inegável que esses desenhos representam visualmente o relato mais antigo que se preservou sobre o mundo, de acordo com o ponto de vista do homem do Paleolítico.

Sendo a linguagem um recurso de comunicação próprio do homem, parte-se do pressuposto que o conceito de letramento ultrapassa o ato de ler e escrever (SOARES, 2006) e, ainda, de que as imagens visuais podem ser lidas como um texto (KRESS; LEUWEEN, 1996). Dondis (1997, p. 3) esclarece sobre o alfabetismo visual: “Não se pode controlá-lo mais rigidamente que a comunicação verbal; nem mais nem menos”. Seus objetivos e os que motivaram o desenvolvimento da linguagem escrita são os mesmos: “construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis

a todas as pessoas, e não apenas àquelas que foram especialmente treinadas, como o projetista, o artista, o artesão e o esteta” (Id., *ibid.*).

Apoiando-se em Kress e Leuween (*op. cit.*), e levando em consideração que as práticas de leitura e escrita acontecem em um contexto onde o letramento é visto como um exercício permeado por aspectos sociais, tecnológicos e fatores econômicos, pode-se entender que as imagens visuais, assim como a linguagem e todos os modos semióticos, são socialmente construídas. As novas modalidades de leitura e escrita, ainda estimulada pelas novas tecnologias, suscitam uma visão multimodal, na qual o indivíduo deve possuir a habilidade de utilizar as informações visuais, integrando os significados que elas oferecem.

O letramento visual surge a partir de todas essas necessidades, principalmente porque nos dias de hoje as imagens visuais estão cada vez mais presentes nos ambientes reais e virtuais¹, numa profusão de cores e formas, estáticas e animadas, que muitas vezes podem interagir com o usuário, como é, por exemplo, o caso dos videogames e de alguns *websites*. No caso da rede mundial de computadores, essas imagens visuais são ancoradas aos hipertextos, que trazem amplas possibilidades de leitura e escrita, inclusive apresentando muitas ferramentas educativas.

A educação, em todo esse contexto, deve ofertar aos alunos, dos Anos Iniciais ao Ensino Superior, as possibilidades de desenvolver o letramento visual, com vistas a uma formação crítica de um cidadão que vai produzir e ler essas imagens visuais como uma forma de enriquecer a comunicação e, enfim, a própria cultura.

LETRAMENTO CORPORAL

A abordagem sobre o letramento corporal na escola está presente em poucos textos e menos ainda se fala da influência do corpo do professor na formação sinestésica de seu aluno. Os próprios professores parecem não possuir consciência de sua educação somática e da relação de seu corpo com o ambiente escolar, pois segundo uma cultura de professores-mentes, esses devem mostrar corpos socializados, adestrados para sua função.

¹ Kress e Leuween (1996) alertam que a representação visual está cada vez mais suportando sozinha as mensagens, não fazendo apenas o papel de complementar o texto verbal.

Segundo o estudioso João Batista Freire, a educação institucionalizada submete a criança a uma excessiva imobilidade, indo de encontro a sua “marca característica” que é a intensidade da atividade motora. Ele defende que a escola não deve apenas mobilizar a mente, mas também o corpo, uma vez que “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola” (1989, p. 13). Essa mesma escola não prepara o aluno, que posteriormente será o professor, e este também não preparará seu aluno, num ciclo vicioso de desinformação corporal.

Cuidar de sua própria Educação Somática deve ser importante para os professores de Educação Física, de Arte e de Dança. Precisam se preocupar com o desenvolvimento da linguagem, da comunicação criativa, a potencialidade do uso do corpo como instrumento artístico. É facilmente observável nas salas de aula, em banheiros da escola, nos corredores, nos recreios, que o corpo sempre fala. E o corpo, segundo a professora Regina Garcia (2002), dá sempre pistas, que nem sempre são lidas corretamente devido a desatenção, falta de informação ou medo; assim como os gestos podem ser independentes, reforçar ou contradizer o sentido dado a um discurso oral. Expressões dos olhos, das mãos, da cabeça, dos braços, do corpo e do modo de andar carregam significados em composição ou não com a palavra falada.

A pedagoga Luciana Ostetto indaga se a roda, o círculo, não seria uma bela imagem para a prática educativa; se o círculo dançante não seria uma oportunidade para o aprendizado da circularidade na educação (2009, p. 182), e sugere a necessidade de uma circularidade na educação e nos processos educativos. Diante disso, o letramento corporal deve suscitar propostas que contribuam para a construção de processos educativos que integrem razão e emoção, cognição e afeto, considerando a integralidade do ser.

LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário se diferencia da leitura literária por fruição, porque esta depende daquele. Para ser considerado um letrado literário, o leitor deve, segundo Graça Paulino (2004), saber fazer suas escolhas de leitura, apreciar construções e significações verbais de natureza artísticas e incorporar essas ações a seus fazeres e prazeres. Também precisa saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, “aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de

marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos” e ser capaz de situar adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Magda Soares (1996) garante que se a literatura é utilizada adequadamente na escola, ela leva ao letramento literário e a uma prática de leitura efetiva que vai além do espaço escolar. Mas conforme observa, a literatura não vem sendo utilizada de modo apropriado, e então a escolarização da literatura acaba tomando um sentido negativo. É contraproducente cobrar do aluno que leia a obra para responder a prova ou ficha, pois a leitura prescinde de um processamento sociocognitivo que envolve processos de decodificação, interpretação, construção de sentido do texto.

Uma orientação aos esforços de letramento literário é apresentada por Rildo Cosson, que adota uma sequência básica, composta por quatro etapas: 1) a motivação, de forma lúdica, para a preparação do aluno para que ele fique incitado a “entrar” no texto; 2) a introdução, quando é feita a apresentação do autor e da obra; 3) a leitura do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor. O autor chama esse acompanhamento de “intervalos” no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto. Isso é fundamental para que o aluno não perca o interesse ao longo da leitura; 4) A última etapa é a interpretação; e para o autor ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de “encontro do leitor com a obra” e não pode ser substituído por nenhum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries. Já o momento exterior é a “materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2009, p. 65).

Com base na teoria desenvolvida pelo autor, é interessante observar que, para que o aluno tenha prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário. A escola tem papel fulcral nesse momento e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de alunos leitores. No Ensino Médio, o trabalho com a leitura de obras que tratam temas de sociais, políticos, culturais pode oferecer oportunidades de reflexões e discussões para a constituição de um sujeito letrado literariamente, crítico, social e politicamente participativo. Se o professor

trabalhar menos a literatura a partir de um enfoque historicista, calcado apenas nos estilos de época, e mais como uma forma de interpretação, conhecimento e visão de mundo, tem-se um material riquíssimo para o exercício de práticas de letramento que ampliarão o senso crítico e a criatividade dos alunos.

LETRAMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Se o termo *literacy* em inglês é traduzido para o português de Portugal como *literacia* e para o português no Brasil pode ser traduzido para alfabetização ou letramento, por que falar em Letramento Científico, quanto mais em Letramento Científico e Tecnológico (LCT)?

Ocorre que hoje em dia se defende um ensino de Ciências humanizado e nesse sentido é enfatizado o papel social dos conhecimentos científicos para que estudantes e cidadãos se posicionem em relação à tomada de decisões na sociedade atual, preocupada com questões ambientais, para além de um antigo temor com uma guerra nuclear. Assim, conforme discutido em Santos (2007), em LCT devem-se considerar os cinco argumentos de Millar (1996): 1) o econômico, que “conecta o nível de conhecimento público da ciência com o desenvolvimento econômico do país” 2) o utilitário, que “justifica o letramento por razões práticas e úteis”; 3) o democrático, que “ajuda os cidadãos a participar das discussões, do debate e da tomada de decisão sobre questões científicas”; 4) o social, que “vincula a ciência à cultura, fazendo com que as pessoas fiquem mais simpáticas à ciência e à tecnologia”; e 5) o argumento cultural, cuja “meta é fornecer aos alunos o conhecimento científico como produto cultural” (*apud* SANTOS, 2007, p. 477).

Tal perspectiva entende que a prática social da leitura pode ser exemplificada por meio da leitura de mundo (FREIRE, 1970) apoiada pelo enfoque de Ciências, Tecnologia e Sociedade (CTS) que surgiu como uma contraposição crítica ao modelo econômico desenvolvimentista no ensino de Ciências. Todavia, seu discurso foi incorporado em outros contextos, que levou ao aparecimento de muitas propostas de ensino que acabam por reforçar uma visão reducionista de CTS, que pode – e deve – ser criticada (FOUREZ, 1997).

A partir da concepção humanística de educação de Freire (1970), podem-se discutir princípios a serem incorporados ao ensino de CTS, visando resgatar o caráter político dessa abordagem educacional com vistas à emancipação das classes

desfavorecidas por meio dos conhecimentos científicos a ponto de serem significados como conhecimentos sociocientíficos.

Dentre concepções de diferentes modelos curriculares de CTS, o de Santos (2007) apresenta congruências e divergências desse ensino com a perspectiva de Paulo Freire. Discutem-se modelos curriculares nessa perspectiva (SANTOS; MORTIMER, 2001) de considerar a educação – qualquer a área que seja – um processo humano fundamentado na geração de valores, considerando o mundo no qual homens e mulheres estão inseridos (FREIRE, 1970).

A proposta de Santos (SANTOS, 2007, p. 477) é que se incluam no currículo os aspectos sociocientíficos e que sejam abordados com o intuito de desvelar o contexto de exploração da sociedade científica e tecnológica (BOFF, 1995; GADOTTI, 2000). Também se deve buscar ampliar a perspectiva reducionista de propostas de CTS no sentido de construção de uma educação humanística a partir de uma visão freireana (DELIZOICOV, 1982). Assim sendo, o papel dos professores de Ciências está para além de revelar a realidade dos educandos. Ele precisa sim contribuir para que os próprios alunos compreendam suas realidades, por meio de processos de decodificação do mundo (FREIRE, 1970), o que abrange a compreensão de processos científicos. De tal modo, dos professores não se espera a imposição de soluções para os problemas sociocientíficos, mas sim a formação de cidadãos que leiam seu mundo e compreendam os diferentes valores de sua sociedade, para construírem alternativas e selecionarem caminhos possíveis.

LETRAMENTO MATEMÁTICO PARA UMA INTERPRETAÇÃO DO MUNDO COTIDIANO

Segundo a definição do Pisa, “o letramento matemático refere-se à capacidade de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo moderno” (INEP, 2010). Nesse sentido, o letramento matemático significa a interpretação e o conhecimento do mundo por meio de competências que “envolvem raciocínio; argumentação; comunicação; modelagem; colocação e solução de problemas; representação; uso de linguagem simbólica, formal e técnica; uso de ferramentas matemáticas” (Id., *ibid.*).

O letramento matemático, segundo Toledo (2004), surge como Numeramento, *Numeracia*, ou *Literacia* Estatística, abrangendo “um amplo conjunto de habilidades, estratégias, crenças e disposições que o sujeito necessita para

manejar efetivamente e engajar-se autonomamente em situações que envolvem números e dados quantitativos ou quantificáveis” (*apud* FONSECA, 2004, p. 55). Nessa perspectiva, as práticas de letramento matemático não seriam “apenas os eventos que envolvem atividade numérica, mas são concepções culturais mais amplas que dão significado ao evento, incluindo os modelos que os participantes trazem para isso” (BAKER; STREET; TOMLIM, 2003, p. 12).

Para D'Ambrósio (2004), *literacia* “é a capacidade de processar informação escrita” incluindo aí “escrita, leitura e cálculo, na vida cotidiana”. E afirma ainda que “muito provavelmente esses instrumentos foram apreendidos fora do contexto escolar. São resultados da vivência cotidiana e recebidos da família, companheiros, colegas”. A complexidade da sociedade moderna exige que “a escola se dedique, com igual prioridade, a fornecer aos estudantes instrumentos analíticos e instrumentos tecnológicos, que chamo *materacia* e *tecnocracia*, respectivamente” (FONSECA, 2004, p. 36).

Essas reflexões levam a pensar que a promoção do letramento matemático no Ensino Médio requer desenvolver esses instrumentos analíticos por meio de modelagens, interpretação de sinais e códigos associados aos instrumentos tecnológicos com o objetivo de levar os estudantes a fazer uma leitura de mundo e, também importante, interpretá-lo e agir sobre ele. Desse modo, cria-se o ambiente para a leitura, escrita e interpretação, de maneira crítica, do espaço dos estudantes, integrando a matemática, ainda que ela possua sua linguagem e escrita próprias, a um conjunto interdisciplinar para a formação de um sujeito crítico.

LETRAMENTOS GEOGRÁFICO E CARTOGRÁFICO

Também os letramentos geográfico e cartográfico são básicos para o desenvolvimento cognitivo do estudante porque favorecem o desenvolvimento das noções de espacialidade e levam o aluno a ler seu mundo e conhecer seu papel na sociedade. Esta habilidade é exigida nas diversas avaliações externas em questões que exploram a compreensão do espaço e conceitos de território, atividades econômicas do meio técnico-científico informacional e fluxos mundializados da globalização (CRUZ *et al.*, 2008, p. 5).

O letramento geográfico usa a cartografia como componente principal de construção dos saberes geográficos, porque a leitura do mundo é feita pela

identificação de categorias como localização, distribuição e extensão dos lugares que podem ser representados em mapas (MOREIRA, 2011, p. 175).

Já o letramento cartográfico se refere à capacidade de leitura e da representação do mundo e seus lugares por meio de iconografia, imagens de satélites, mapas temáticos, plantas, maquetes (CRUZ *et al.*, p. 8). As representações espaciais mostram recortes de uma realidade, escolhidos por seu autor e transformados em informação mediante símbolos e signos cartográficos, escala, orientação e projeção cartográfica.

Sendo assim, o letramento cartográfico consiste em um mecanismo de leitura e de criação de mapas envolvendo o sujeito que o produz, o usuário desse instrumento e os contextos históricos e espaciais em que se inserem (ELDOCHY *et al.*, 2008). O letramento cartográfico possibilita a invenção e identificação de símbolos e localização de lugares do dia a dia do educando, por isso se considera que ele é um complemento do letramento geográfico.

Do ponto de vista do letramento geográfico e do cartográfico, ler o mundo é ler mapas prontos e ainda ler aquele mapa construído diariamente e que expressa as utopias culturais, econômicas e políticas de determinada sociedade. É aprender a dar-se conta de que as paisagens são produtos sociais em constante transformação e compreender o espaço geográfico como uma produção do ser humano em suas atividades cotidianas (SOUZA, 2013).

Saber ler o espaço requer que o estudante desenvolva as habilidades de observação, registro e análise, capacitando-o a compreender os conceitos de lugar, espaço geográfico, região e território. Ler o mundo e representá-lo envolve o aprendizado de práticas dos letramentos geográfico e cartográfico (CASTELLAR, 2013).

LETRAMENTO ECOLÓGICO

O letramento ecológico fornece ferramentas aos jovens estudantes que os permitem sentir e perceber o ambiente do qual dependem e em que interagem. Para que exista o reconhecimento dos jovens acerca dessa relação de dependência e interação, é necessário o engajamento deles, com vistas a conhecer as questões ambientais locais que afetam suas vidas. A partir dessa relação, os jovens

desenvolvem mecanismos que visam à busca por soluções para os problemas ambientais percebidos e vivenciados por eles.

O protagonismo juvenil voltado para a causa ecológica e ambiental requer o fomento por parte do Estado, sobretudo, ao estabelecer o currículo escolar e permitir a garantia dos projetos de natureza interdisciplinar que abranjam questões do cotidiano vivenciadas pela comunidade escolar. Com isso, a prática da educação ambiental passa a ser promovida em nível formal, inserida e defendida nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Participantes de uma via de mão dupla existente entre a escola e a comunidade, os jovens podem e devem ser conhecedores do local onde vivem, e então compreender a realidade ambiental a partir de um contexto social, econômico, geográfico e político no qual se inserem. Essa compreensão é fundamental para uma postura ativa dos jovens diante da satisfação de suas necessidades básicas, como, por exemplo, acesso à água potável, discernimento sobre qualidade alimentar, direito a viver em um ambiente livre de poluição e com espaços públicos que os atendam em suas atividades de cultura e lazer, além de reconhecimento sobre a importância da igualdade nas oportunidades de educação e trabalho.

LETRAMENTO DIGITAL

Temática emergente nestes novos tempos cibernéticos, o letramento digital consiste na habilidade de criar, editar imagens, áudio e vídeo, além da capacidade de busca na internet e uso de emails, redes sociais e fóruns de discussões. A tecnologia da informação, no que diz respeito ao uso de computadores em várias áreas do conhecimento e em atividades e serviços, comércio, indústria e artes, encontra ressonância quando pensada em vários níveis de escolarização, bem como a ciência da computação, com noções básicas de programação e estrutura de dados, entre outras possibilidades. Imbricadas, ela têm servido de ferramentas para grandes projetos, seja o projeto genoma humano, o conhecimento sobre o clima global, o controle de infecções e pandemias, entre uma infinidade de outros.

Para Gilster (1997) as ferramentas disponíveis no meio digital dizem respeito a lidar com ideias, mas não a memorizar comandos. O letramento digital é adquirido a partir de quatro competências básicas, sendo a mais essencial delas a

avaliação crítica de conteúdo, ou seja, a habilidade de julgar o que encontramos na rede, e a segunda é a de ler usando o modelo não linear ou hipertextual. Também se faz necessário aprender como associar as informações dessas diferentes fontes, construindo o conhecimento a partir da internet. Finalmente, é importante desenvolver habilidades de buscas para lidar com o que ele denomina "biblioteca virtual" (*apud* FREITAS, 2001; GILSTER, 1997, p. 155, *apud* SOUZA, 2007, p. 60).

Nessa leitura de mundo em que a possibilidade de pesquisar, ler e conhecer sobre os mais variados assuntos navegando na internet confere ao aluno um novo perfil de estudante, exige-se também um novo perfil de professor. Freitas (2010) esclarece que "o professor é parte inerente e necessária em todo o processo, em seu lugar insubstituível de mediador e problematizador do conhecimento, um professor que também aprende com o aluno" (Id., p. 348). Entre outras, ele aponta que algumas dificuldades com relação ao letramento digital se devem ao fato de que "escolas equipadas com computadores e acesso à internet e professores egressos de cursos básicos de informática educativa não têm sido suficientes para que se integrem os recursos digitais e as práticas pedagógicas" (Id., p. 340).

Sendo educação o estado interior de aprender, de descobrir, de relacionar e de construir, estado de permanente movimento, conclui-se que os meios de comunicação, quando usados para a educação, podem propor, provocar e exigir movimentos de alunos e professores. Concordando com Côrtes (2003, p. 38), "educa-se para a mídia quando se desenvolve na escola um processo amplo e consistente de leitura crítica e postura ativa perante a mídia, (...), ensinando a dominar a linguagem audiovisual, para não ser dominado por ela".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir como a escola pode preparar os jovens para a sociedade contemporânea, o presente trabalho abordou esse tema no contexto do Ensino Médio, procurando mostrar que nessa etapa é não apenas possível, mas também necessário considerar o letramento, obviamente, numa perspectiva mais profunda do que na alfabetização, pois se trata aqui de desenvolver a bagagem sociocultural do estudante de forma que ele adquira consciência histórica de seu papel de cidadão e compreenda como a escola pode ajudar a exercê-lo.

Pensar nos múltiplos letramentos que se podem desenvolver nos âmbitos das diferentes disciplinas não significa compartimentalizar os conhecimentos, ao contrário, ao letrar-se multiplamente, o estudante aprende a relacionar os conhecimentos que adquire para construir múltiplos significados. Nesse sentido, os letramentos nas diversas disciplinas levam à ampliação de horizontes, consequentemente a maiores e mais complexas possibilidades de leituras de mundo.

Fica evidente, assim, a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade para que se possa falar efetivamente em letramento, multiletramentos e letramentos múltiplos. As disciplinas, quando trabalhadas nessa perspectiva, não são as famigeradas “caixinhas” isoladas umas das outras, mas elos de uma mesma corrente. Evidencia-se, também, o papel da escola como espaço privilegiado de ensino da leitura e da escrita e da operacionalização dos letramentos, bem como a importância dos letramentos escolares na construção do sujeito crítico e multiletrado.

REFERÊNCIAS

BAKER, Dave; STREET, Brian; TOMLIN, Alison. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. **For the learning of mathematics**, v. 23, n. 3, p. 11-15, nov. 2003.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1995.

CASTELLAR, S. M. V. **O letramento cartográfico e a formação docente**: o ensino de geografia nas séries iniciais. Disponível em: <<http://www.obervatoriogeograficodaamericalatina.org.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

CÔRTEZ, Helena Sporleder. A sala de aula como espaço de vida: educação e mídia. In: FERREIRA, Lenira Weil (org). **Educação e mídia: o visível, o ilusório, a imagem**. Porto Alegre: EdiPucRS, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

CRUZ, Cibele Cássia Xavier; NICOLA, Rosane de Mello Santo; PACHECO, Nair Lobo. Múltiplos olhares sobre o Exame Nacional da Irlanda: um estudo de caso. In: **III Congresso de Educação Dom Bosco: Ciência, Tecnologia e Sociedade, ressignificação de saberes e práticas**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Campus Curitiba, 2008.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A relevância do projeto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) como critério de avaliação da qualidade do ensino de matemática.

In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004. p. 31-46.

DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal**. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento**: Ensino Médio. Brasília: SEDF, 2012.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELDOCHY, Danee; VALENÇA, Thaisa Clericuzzi; ROBERTI, Daniel. **Geografia escolar e literacia: algumas aproximações na Educação de Jovens e Adultos**. Comunicação apresentada na Conferência Educando o Cidadão Global: Globalização, Educação e novos modos de Governança, Lisboa, Portugal, 2008.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura escrita da população brasileira. In: _____ (Org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004. p. 11-28.

FOUREZ, Gérard. Science teaching and the STL movement: A socio-historical view. In: JENKINS, E. (Ed.). **Innovations in science and technology education**, v. VI. Paris: Unesco Publishing, 1997. p. 43-57.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática de Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GARCIA, Regina Leite. “Um livro sobre o corpo”. In: _____ (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEE, James. **Social linguistics and literacies: ideologies in discourses**. Basingstoke: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc., 1990.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. Nova York: John Wiley & Sons Inc., 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Letramento matemático: PISA – 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_matematico.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel; Unicamp; MEC, 2005.

KRESS, G.; VANLEEUWEN, T. **Reading images: a grammar of visual design.** London: Routledge, 1996.

MILLAR, Robin. Towards a science curriculum for public understanding. **School Science Review**, v. 77, n. 280, p. 7-18, 1996.

MOREIRA, Rui. **Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica.** São Paulo: Contexto, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, USP, v. 35, n. 1, p. 177-193, jan./abr. 2009.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, v. 17, n. 1, 2004.

RIOS, Guilherme. **Letramento, discurso e gramática funcional.** Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/viewArticle/2835>>. Acesso em: 28 maio 2013.

RIOS, Guilherme. **O que é o letramento?** 2013 (No prelo).

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

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 474-492, set./dez. 2007.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Dimensão. v. 2, n. 12. nov./dez. 1996, p. 52-63.

SOUZA, Vânia Lúcia Costa Alves. A importância do letramento cartográfico nas aulas de geografia. In: **Anais do VI Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora.** Universidade Estadual de Goiás – UEG, Unidade Universitária de Formosa, 4-6 de setembro de 2013. p. 499-506.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência de formação continuada de professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas, In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global: Ação Educativa: Instituto Paulo Montenegro. p. 91-106.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

SILVA, Gislene Maria Barral Lima Felipe da. **Letramento e o sujeito crítico**. Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura. São Cristóvão: UFS, v. 25, mai./ago., p. 247-264, 2016.

Recebido: 17.05.2016

Aprovado : 05.07.2016