

**PARA ALÉM DA ESCRITA  
E DA LEITURA:  
AS POSSIBILIDADES  
DE APRENDIZAGEM  
COM O MULTILETRAMENTO**

José Anchieta de Oliveira Bentes<sup>1</sup>  
Tatiana Cristina Vasconcelos Maia<sup>2</sup>

**Resumo:** *Neste artigo discute-se as várias formas de construir significados que vão desde a junção de letras e sílabas até as propostas de alfabetizar na perspectiva do multiletramento. O principal objetivo é discutir o uso do multiletramento nas práticas docentes. Trata-se de um texto teórico que fundamenta o uso de imagens, sinais, oralidade, escrita e movimentos do corpo. O texto está organizado para responder três perguntas: qual a natureza das críticas que se faz ao ensino centrado na escrita alfabética? O que é trabalhar na perspectiva do multiletramento? Como trabalhar com práticas comunicativas do multiletramento?*

**Palavras-chave:** *escrita, alfabetização, multiletramento.*

**N**este artigo, apresentamos a perspectiva do **multiletramento** para impulsionar mudanças no modo de ensinar todos os discentes. O principal argumento para esta empreitada

\* Recebido em 23/02/2014, aceito em 13/07/2014.

- 1 Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos –UFSCAR; pós-doutoramento em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ; Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; Pesquisador do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA).
- 2 Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA; pesquisadora do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia - GELPEA

é que há na sociedade atual uma multiplicidade de formas de linguagens e de culturas que superam a visão restritiva de se trabalhar, na escola, apenas a escrita ou de se centrar, unicamente, na aprendizagem de letras e na leitura de palavras impressas, superando a visão tradicional de alfabetização.

A perspectiva que assumimos pretende superar as abordagens de alfabetização tradicionais, conservadoras, restritivas que consideram apenas a escrita alfabética como única valorizada e aceita na sala de aula. Sustentamos a ideia de que é preciso considerar a variedade linguística, a variedade cultural e as diferenças dos discentes, de seus corpos e mentes, de suas capacidades sensoriais, de seus interesses individuais e coletivos, de suas potencialidades para o desenvolvimento do trabalho do docente.

Com esse foco, o objetivo maior do docente seria o de promover a participação de todos os discentes, independentemente de suas características, garantindo, assim, que todos aprendam, todos participem do trabalho em sala de aula, que interajam ao seu modo com os demais discentes e com isso possam efetivamente sentir-se incluídos e valorizados na relação com os demais discentes.

A alfabetização por meio do multiletramento assume uma nova configuração, ultrapassando mitos e princípios ideológicos incrustados na escola, fundamentados na normalização dos corpos e na exclusão de crianças, adolescentes e jovens que atendem aos requisitos do padrão estabelecido de corpo normal.

Para que esse desafio de ensinar a todos aconteça em sua plenitude, sugerimos a extrapolação do uso do texto impresso ou escrito, para o uso de textos semióticos, considerando a identidade dos discentes com quem trabalhamos. A expressão e recepção destes podem ser realizadas por diversas formas: pela visão, pelos gestos, pelos sinais, pelos desenhos, gravuras e pelo movimento do corpo. Dessa forma, ocorrerá o rompimento do docente com a pedagogia da alfabetização centrada no monolinguismo, na imposição da escrita alfabética baseada em regras normativas, no monoculturalismo, na normalização dos indivíduos.

Neste artigo, procuramos incluir alguns discursos a respeito da ampliação do termo alfabetização, entendido como aquisição do sistema de escrita alfabética, e também do termo letramento, considerado como uso e aplicabilidade dos textos escritos, para alcançar diversas manifestações de linguagem e estabelecer relações com o ensino aprendizagem de pessoas com deficiência.

Pretendemos responder a três questões: qual a natureza das críticas que se faz ao ensino centrado na escrita alfabética? O que é trabalhar na perspectiva do multiletramento? Como trabalhar com práticas comunicativas do multiletramento?

As respostas para tais perguntas, fundamentam-se na perspectiva de Vilen Flusser (2010), filósofo tcheco, naturalizado brasileiro, que discute a natureza e o futuro da escrita alfabética no ocidente; e na perspectiva de Mikhail Bakhtin e Valentin Voloshinov (1986), filósofos russos, que apresentam a língua em sua relação com o social.

Estas já são perguntas que satisfazem, em muito, a ênfase dialógica que Bakhtin deu à língua, e, por conseguinte, tem a preocupação de iniciar a discussão com os possíveis interlocutores, que podem estar contribuindo com essa temática.

## 1. QUAL A NATUREZA DAS CRÍTICAS QUE SE FAZ AO ENSINO CENTRADO NA ESCRITA ALFABÉTICA?

Para Flusser (2010, p. 37) escrever significa riscar e gravar, diferente do uso que se faz com o uso da tecnologia, quando se usa o verbo digitar. Para esse autor escrever é “fazer uma incisão sobre um objeto” usando uma ferramenta – um estilo, uma cunha. Depois evoluiu para o uso de tinta em uma superfície e do uso de grafite geralmente em folhas de papel.

Para este autor,

escrever consiste em uma transcodificação do pensamento, de uma tradução do código de superfície bidimensional das

imagens para o código unidimensional das linhas, do compacto e confuso código das imagens para o claro e distinto código da escrita, das representações por imagens para os conceitos, das cenas para os processos, de contextos para os textos” (FLUSSER, 2010, p. 37).

A escrita será comparada à imagem. Iniciemos pela escrita alfabética: o olhar de quem escreve manualmente segue a linearidade da esquerda para a direita, de cima para baixo, além de virar a página também no sentido esquerda-direta, no Ocidente; quanto a estrutura, deve obedecer uma sequência organizacional estabelecida pelo gênero textual, um ofício, por exemplo, além de ter que seguir regras gramaticais que atendam a sequência coesiva e de coerência do que está sendo posto no papel; quem lê segue esses mesmos fundamentos, buscando compreender o texto em sua totalidade, sendo que muita informação prévia deve ser acionada para uma completa interpretação.

Quanto a imagem, a direção do olhar segue outro caminho, conforme a intuição ou o que chama mais atenção, mas não segue nenhuma linearidade, uma vez que há inteira liberdade de escolha. A leitura de imagens não precisa ir do particular para o geral, pois o lance de olhar já abarca o conjunto de uma imagem, já é tridimensional; processo de leitura que demanda menos tempo em comparação com a produção e a recepção de um texto escrito alfabeticamente, posta no papel por meio de caneta e tinta.

Na sociedade atual, pós-moderna, com a propagação da tecnologia, a escrita que antes era feita com o estilo, ou cunha, e que evoluiu para a caneta e papel, agora, quase que predominantemente, passou a ser digital. Passou-se a digitar no computador que utiliza um código binário, reconfigurando as letras a combinações de 0-1, de desligado-ligado.

Neste contexto, de perda de espaço da escrita alfabética é que está, no nosso entendimento, a natureza de grande parte das

críticas feitas ao ensino, aos métodos de alfabetização na atualidade. É fato que a escola permanece com a sua função de ensinar a ler e a escrever alfabeticamente, ocorre que a civilização contemporânea já está na digitação de textos, e no apogeu das imagens. Basta ver o domínio e o fascínio – para o bem ou para o mal –, que as máquinas fotográficas e os televisores exercem na vida de quase a totalidade da população brasileira e talvez mundial.

A escola permanece com a meta da alfabetização, do ensino de elementos e símbolos da escrita alfabética. O discente deve adquirir e saber utilizar as letras do alfabeto, o nome dessas letras, saber as ocorrências fonéticas, saber segmentar em sílabas, saber agrupar essas sílabas em palavras – isso implica construir silabários em sala de aula, com palavras que representem todos os sons, sem, no entanto, ensinar propriamente escritas fonéticas – e também constituir frases e textos.

Com a política de inclusão de pessoas com deficiência, implementado a partir dos anos de 1980, no Brasil, constatou-se que não apenas as pessoas com pouca escolarização apresentavam um baixo índice de letramento, mas principalmente os deficientes.

Os docentes, em diversos trabalhos feitos em sala de aula, identificam situações de discentes que adquirirem a escrita das letras do alfabeto e copiam textos inteiros, mas não conseguem atribuir sentido ao que escrevem, como é o caso de discentes surdos. Outros discentes surdos, não conseguem compreender o que está escrito. São meros “copistas”, não no sentido tradicional da palavra, que outrora foi uma profissão exercida por aqueles que, antes da “invenção” da escrita, transcreviam manualmente textos, mas no sentido de mero copiador sem atribuir sentido algum ao que copia.

Em outra situação, têm-se pessoas com paralisia cerebral que não conseguem escrever; pessoas com síndrome de *Down que não se expressam verbalmente de forma compreensiva; pessoas que não conseguem reter o alfabeto, devido à complexidade existente*

*neste, mas que conseguem ler imagens e interagir por meio destas. Para estas pessoas, existe a possibilidade de uso da chamada comunicação alternativa, que aqui identificamos com uma possibilidade de multiletramento, uma vez que se utiliza de gestos, expressões faciais, pranchas com símbolos pictográficos e até mesmo de sistemas sofisticados de computador para estabelecer a interação social.*

## 2. O QUE É TRABALHAR NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO?

Bakhtin (1986), e inúmeros teóricos, tem a concepção de que a língua – e também o corpo – é um meio de interação social. Isso quer dizer que os interlocutores se tornam sujeitos do ato de enunciação, que pode ser por meio do uso de imagens, de sinais, da oralidade, da escrita e dos movimentos do corpo.

O que pretende esta concepção é transformar o ensino-aprendizagem em algo vivo, interativo, fornecendo oportunidades de tempo e espaço para que se reproduzam situações concretas de uso da língua e do corpo.

Partimos da construção feita por Bakhtin; Voloshinov (1986, p. 123), no livro *Marxismo e Filosofia da linguagem*, para formular essa concepção.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986, p. 123).

Essa posição de Bakhtin; Voloshinov parece inaugurar a concepção interacionista de língua, na qual a língua é “viva e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psi-

quismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986, p. 124). O sujeito passa a ser visto como histórico e social que constrói sua identidade em sociedade, na relação com o outro. Portanto, a enunciação (ou melhor, os gêneros do discurso) ocorre em uma situação social, em que indivíduos manifestam posições de grupos, que são as ideologias.

A seguir tem-se uma síntese, usando citações de Bakhtin; Voloshinov (1986), dessa concepção de língua e de identidade humana em um resumo:

**Concepção de sujeito:** Sujeito histórico, social, interativo. A identidade do sujeito se constitui na relação dinâmica com o outro.

**Concepção de língua:** A língua é algo heterogêneo, concreto, enraizado no social. “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986, p. 127). A “unidade real da língua que realizada na fala é a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986, p. 146).

**Realidade social e ideologia:** “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986, p. 36).

E complementando: uma palavra só tem significado se estiver em um discurso ou texto, que é, por conseguinte, parte de uma situação social, produto de uma situação social e histórica. Em relação ao termo citado anteriormente: é chegada a hora de conceituar os gêneros do discurso.

Os **gêneros do discurso** foram formulados em 1952/3 pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Sua formulação é a seguinte:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem **formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo**. Dis-

podemos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência [grifos nossos] (BAKH-TIN, 2003, p. 282).

É um termo extremamente produtivo, ao contrário do seu uso anterior, pelos estudos literários – não é objetivo aqui discutir a evolução do conceito de gêneros do discurso. A título de curiosidade é suficiente dizer que foi Aristóteles, quem propôs a tradicional divisão dos discursos literários em épico, lírico e dramático.

É preciso estabelecer um entendimento mais claro quanto às “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKH-TIN, 2003, p. 282). Trata-se de designações que são dadas aos discursos em geral. Como exemplo, uma produção escrita, feita por uma pessoa X, em sua casa, com intenção de corresponder-se com um familiar em outra cidade, recebe a nomeação de carta e por estar indexada a um **campo da atividade humana**, é um **gênero discursivo**. Toda uma quantidade de textos que apresentem essas mesmas características, quais sejam, ser produzido em um campo da atividade familiar, ter como finalidade o contato para enviar e pedir notícias; com uma estrutura composicional específica, relativamente estável, em um tempo e espaço definidos, escritos em um papel (papel de carta ou não); que deve ser colocado em um envelope de carta e ser utilizado o correio. Tais características designariam o gênero do discurso “carta”.

Por conseguinte, os **gêneros do discurso** pressupõem legitimidade em um campo da atividade humana, com um ou mais interlocutores; pressupõem uma finalidade reconhecida e implícita, um lugar e um momento legítimo de circulação; um suporte que será *locus* de veiculação desse gênero e uma estrutura composicional relativamente estável.



São exemplos de gêneros: cartas familiares, os relatos do dia a dia, o romance, o artigo científico, uma propaganda, etc. Muitos destes já têm penetração na escola, que de certa forma, são didatizados, ou seja, descontextualizados de suas situações reais e trabalhados como objetos de ensino, com perguntas de interpretação de textos literais, com trabalho gramatical e com produções que terão apenas um leitor: o docente. Exemplos disso são os periódicos jornais, revistas, etc.

Essa discussão pode ser encapsulada em uma única palavra – multiletramento – que é capaz de abarcar os fundamentos de uma cultura local, algumas vezes marginalizada, com outras culturas institucionalizadas e globalizadas, com uma multiplicidade de formas de comunicação, de linguagens e de canais de mídia.

Pois,

vivemos em um mundo multissemiótico(para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos [...] São muitos os discursos que nos chegam e são muitas as necessidades de lidar com eles no mundo do trabalho e fora do trabalho, não só para o desempenho profissional, como também para saber fazer escolhas éticas entre discursos em competição e saber lidar com as incertezas e diferenças características de nossas sociedades atuais (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 46).

A ideia de uma pedagogia do multiletramento, para nós, sintetiza as concepções de Flusser em relação a escrita e de Bakhtin em relação a linguagem, ao sujeito e aos gêneros do discurso, pois, supera a correspondência letra-som e tira o foco em uma única linguagem, em que o ensino era visto como domínio de regras gramaticais para o bem escrever e o bem falar uma língua.

Esta pedagogia fundamentada no multiletramento utiliza-se de uma variedade de linguagens e de modos de significação, uma variedade de recursos de ensino para diferentes fins cultu-

rais e de aprendizagem. São textos: escrito, auditivo, espacial, gestual, em língua de sinais, corporais, em desenhos ou gravuras, em ambientes digitais.

Dois argumentos principais surgem: o primeiro é que o termo multiletramento está relacionado não apenas às formas oficiais de letramentos – as utilizadas na escola – mas também, as formas não incentivadas, desprezadas e marginalizadas. Dessa maneira, o multiletramento focaliza tanto a realidade local quanto a conexão com o global, abrangendo as variedades e situações diversificadas de linguagem e, também, as diferenças culturais e corporais. O segundo argumento, é que o significado está em diversas manifestações de linguagem.

Quanto ao primeiro argumento há que se considerar a distinção entre o letramento dominante e o letramento local. Os letramentos dominantes ou também chamados de institucionalizados se associam às organizações formais tais como a escola, o local de trabalho, a igreja, as burocracias. Neste campo, tem a ação de docentes, especialistas, pastores e advogados. Esses agentes são valorizados à proporção “do poder de sua instituição de origem” (HAMILTON, 2002. p. 180). Já os letramentos locais ou também chamados de vernaculares não são regulados nem sistematizados por instituições. Desse modo são desvalorizados e desprezados, apesar de terem práticas da vida cotidiana.

Nos termos de Rojo (2009. p. 118-119):

Podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita, na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou alfabetismos é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola – [...] Trata-se, então de garantir que o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler e escrever). Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso

também que o aluno desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.

Desta forma, o multiletramento amplia a noção de letramento da escrita alfabética para o campo da imagem, da música e de outras semioses.

O multiletramento teria os seguintes componentes: a) o alfabético, o texto impresso; b) o auditivo e o oral; c) a dança, o teatro; d) o visual; e e) o gestual e o sinalizado (a LIBRAS).

De acordo com esta proposição de componentes, a alfabetização está inserida no modo de letramento alfabético/do texto impresso. Uma das metodologias de ensino que se utiliza na alfabetização, inicia com o aprendizado das letras, depois (passa-se-tirar) para a junção em sílabas e por fim, a formação de palavras para se chegar nas frases e textos escritos. Outra metodologia é a que parte do aprendizado dos gêneros textuais que circulam em sociedade para aprender as letras, sílabas, palavras e frases.

Acrescem-se a essa metodologia algumas outras críticas ao ensino da escrita: a insistência de que o ideal da escola é ensinar a modalidade escrita e, geralmente, as construções e as hipóteses dos discentes são ignoradas. A prioridade está na memorização de regras ortográficas e as atividades mais desenvolvidas são em torno de listas de palavras soltas ou de frases descontextualizadas que dão origem a textos improvisados, sem planejamento ou revisão, que serão lidos apenas pelo docente da turma.

É visível que esta não é a única modalidade do letramento, na proposição dos componentes há outros modos que agregam entre si formas alternativas de semioses tais como: o letramento áudio/oral, que pode acontecer por meio da dança, do teatro, das artes plásticas, das expressões visuais e gestual/de sinais. O fato que justifica a abordagem de multiletramento para pessoas deficientes é que a comunicação humana ocorre de diferentes

maneiras. As possibilidades são variadas tanto no que diz respeito à expressão quanto à compreensão, ampliando as formas institucionalizadas da modalidade oral e escrita. Há outras tantas possibilidades, como por gestos, por sinais, por desenhos, por gravuras, pela dança, pelo teatro, pelo uso do computador e por outros instrumentos tecnológicos.

Quanto ao **letramento audio/oral**: “há uma constitutiva imbricação entre fala/oralidade e escrita/letramento, mesmo quando se pensa que estamos ‘apenas falando’” (BENTES, 2009, p. 10).

Há ainda que se considerar que a política predominante no Brasil, no que se refere ao ensino e propagação das línguas é o denominado monolinguismo. Isso vem sufocando há décadas, cerca de 170 grupos indígenas, principalmente localizados na região Amazônica, centenas de comunidades de imigrantes espalhadas por várias regiões do país e o que é pior, uma diversidade linguística de desprestigiados dialetos, convivendo em contextos bidialetais. Melhor seria se o Brasil, assim como todos os países do mundo, fosse considerado como multilíngue, para respeitar os diferentes agrupamentos populacionais.

Além do preconceito linguístico, há o caso de pessoas deficientes que apresentam dificuldades de pronunciar as palavras ou de emissão de certos fonemas, provocando dificuldade no entendimento: somente uma convivência prolongada reverte em parte essa situação. Há ainda uma multiplicidade de manifestações da oralidade proibidas na sala de aula, como certas músicas da periferia, as gírias e o vocabulário pornográfico.

O **letramento da dança/do teatro**. Com a dança e/ou com o teatro se alcança uma leitura múltipla de eventos sociais. Um dos objetivos dessas práticas de letramento é desenvolver a linguagem, a comunicação criativa, a potencialidade do uso do corpo como instrumento artístico e de leitura do mundo.

O **letramento visual**. A imagem ocupa grande espaço na vida do homem contemporâneo e está presente em jornais, revistas, outdoors, nos sites da internet e até no corpo das pessoas

que fazem tatuagens. Desse modo, as imagens constituem-se em uma forma de linguagem, o que permite uma multiplicidade de interpretações, no entanto, a utilização da imagem ainda está fora do ambiente escolar: os jogos eletrônicos são proibidos, a publicidade pouco explorada e as revistas em quadrinho ainda são pouco utilizadas na sala de aula. Isto comprova que o imaginário popular está se perdendo ao longo dos anos, incluindo-se aí os saberes populares.

A partir dos anos de 1970, tem-se a utilização de imagens como forma de interação de pessoas deficientes, uma vez que estes não possuem fala ou escrita funcional; não assimilam o sistema alfabético de escrita, em consequência de paralisia cerebral, deficiência intelectual, autismo, traumatismo crânio-encefálico, distrofia muscular progressiva ou lesão medular. O uso de imagens recebeu a denominação de **comunicação alternativa**, caracterizando a utilização, sobretudo de pranchas com símbolos pictográficos para a expressão e recepção com outras pessoas, podendo ser usado o computador para a produção desses símbolos.

Na **comunicação alternativa**, cada símbolo palavra escrita (signo) é representada por um desenho (símbolo). A palavra é escrita embaixo do desenho que a representa. Na comunicação alternativa utilizam-se cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores – para emissão de voz gravada ou sintetizada –, ou o próprio computador.

O **letramento gestual/em sinais**. Estas duas formas de letramento foram recentemente incorporadas aos discursos educacionais como mecanismos interativos de ativação de conceitos e de expressão.

Os gestos podem ser independentes, reforçar ou contradizer o sentido dado a um discurso oral. São expressões dos olhos, das mãos, da cabeça, dos braços, do corpo e do modo de andar que carregam significados em composição ou não com a palavra falada.

A língua de sinais, a partir da descrição gramatical do linguista Stokoe (1960) da *American SignLanguage* (ASL), falada por surdos dos Estados Unidos, ganhou status de língua. No Brasil, esta institucionalização ocorreu com a descrição de linguistas como Ferreira-Brito (1995), Felipe (1989), Quadro; Karnop (2004) e da oficialização de língua da comunidade surda brasileira com a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Nesse desenvolvimento de pesquisas, a prevalência deixa de se centrar na aquisição da língua oral e passa a ter destaque a ênfase na utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no caso do Brasil, para se ensinar as pessoas surdas.

O uso da língua de sinais, pela comunidade surda e ouvinte, sugere que o uso do aparelho fonador pode ser substituído por outros instrumentos de produção de línguas. No caso, o substitutivo do aparelho fonador é principalmente os braços e as mãos. A LIBRAS estabelece certas configurações de mãos, articulados em certos pontos do corpo ou fora dele, que, acrescentado a possíveis movimentos e expressões faciais, todos combinados, compõem sinais. Estes, associados a outros constroem discursos realizados no espaço próximo ao corpo de um sinalizador.

Por conseguinte, estes instrumentos utilizados para a produção de sinais constituem artefatos culturais de uso comum de uma comunidade de fala, possuindo gramática e estatuto de língua.

No mundo todo, a metáfora teórica que representa essa perspectiva, a partir da década de 1980, tem a denominação de **bilinguismo para surdos**. É claro que ocorreu toda uma disputa teórica até o apogeu da proposta bilíngue, em grande parte subsidiada pelos estudos culturais da surdez – influenciada pelos estudos do pós-colonialismo – que afirma que, o acesso a linguagem oral é um ato de dominação da maioria – a “sociedade ouvinte” sobre uma minoria – a “comunidade dos surdos”.

### 3. COMO TRABALHAR COM PRÁTICAS COMUNICATIVAS DO MULTILETRAMENTO?

O pressuposto é: o trabalho do docente é simular situações ou acontecimentos que ocorrem em práticas comunicativas, extrapolando o campo escolar. A título de ilustração: réplicas cotidianas de brincadeiras, de comentários, enfim, de situações de oralidade.

Uma aula comum e repetitiva, que pode ser melhorada, é a chamada com crachá, as perguntas “que dia é hoje?”, “como está o tempo?” para preencher lacunas no flanelógrafo, que iniciam um dia de aula.

Uma possível transformação desse cotidiano seria tentar obter dos discentes situações comunicativas reais, em trabalho de pesquisa, em que é preciso se apresentar, dizer seu nome. A propósito, uma lista preliminar, pode conter as seguintes situações:

a) Na portaria de um prédio residencial, o porteiro pede o nome do visitante para poder anunciar, pelo interfone, ao morador do apartamento;

b) No telefone, o interlocutor se apresenta para poder falar com alguém; e,

c) Na rua quando alguém quer fazer uma nova amizade. É preciso que esta pessoa se apresente.

Essas três situações de oralidade podem ser simuladas em sala de aula, depois transcritas para relembrar as situações em que foram criadas: o local e o momento que aconteceram, as regras da situação (o que se pode ou o que não se pode dizer e fazer), a variável de língua utilizada, o produtor, o interlocutor. Tudo isso para apreender o uso da língua. Depois desse uso, pode-se trabalhar o vocabulário, escolhendo uma palavra objeto de análise.

Em termos, é possível partir dos gêneros mais cotidianos, como a conversa entre dois amigos, as poesias conhecidas,

as piadas, o pedido de refeição em um restaurante, o pedido de informação de um desconhecido, o cumprimentar um amigo na rua, etc., para reconstituir a prática comunicativa e as circunstâncias contextuais em que ocorre o gênero: quem é o produtor do texto? Em que campo da atividade humana ocorre? Como é chamado o gênero discursivo mobilizado? Quem é o consumidor? (ou quem vai ler o texto?) Em que suporte está expresso o texto? O que o texto diz? Quando foi usado? Em que lugar? Com que objetivos? Que relações de poder podem estar estabelecidas? Depois disso, conjugar e/ou conhecer gêneros mais formais, como os romances, a leitura pública, os debates, o discurso conclusivo de um advogado, etc.

É preciso compreender que o docente deve aperfeiçoar a proposta e escolher a terminologia a ser usada em sala de aula e não simplesmente transpor conceitos teóricos. Lembrar ainda que uma metodologia não é uma “receita” fechada: a metodologia envolve pessoas, interesses, realidades, momentos, forma de raciocínio e possibilidades diferentes de escolha na interação em sala de aula (e até na vida cotidiana). Afinal, todas as ações envolvem uma escolha metodológica, que se diferencia de pessoa para pessoa.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS: A METÁFORA DA FAÍSCA

A questão da alfabetização e do letramento semiótico – ou multiletramento – é fundamental para que os discentes desenvolvam capacidades de expressão, de negociação, de críticas e de lutas, o que pode ocorrer por variadas formas de linguagem. Se o discente, em decorrência de uma lesão, não escreve, ele pode ser capaz de se expressar por meio de desenhos, Libras ou gravuras de uma comunicação alternativa, ou ainda por gestos ou por um sistema computacional que favoreça sua comunicação. Todas estas formas precisam ser reconhecidas pela sociedade como possibilidades de estabelecer interação, de construir sentidos.



Tal ideia também se aproxima das discussões sobre as diferenças culturais ou diversidade de identidades – ampliando a discussão em torno de gênero, etnia, orientação sexual para outros marcadores, como os da deficiência. Não se trata de apenas um pluralismo simplista e passageiro que vê a diferença como exótica e imutável. A diferença passa a ter o estatuto de questão principal a ser debatida e, as pessoas deficientes assumem o centro, demonstrando que podem ser quebrados parâmetros comparativos com corpos ideais, com capacidades ideais e valorizadas.

Nesta visão, não deveria haver um padrão de pessoa, um ideal de língua, uma cultura ou identidade valorizada como universal. A pluralidade de discursos de oposição são mais produtivos. A pedagogia atende a todas as subjetividades existentes, rompendo padrões da cultura dominante, que pode até continuar existindo por força da ideologia e do mercado capitalista, mas que enfrentará constantemente resistências de pessoas empenhadas em criticar e reverter normalidades.

Um dos objetivos que se pode estabelecer no processo de alfabetização é: os discentes devem ler e escrever textos, assimilando, por conseguinte os símbolos impressos no papel, que em linguística são chamados de signos, mas que já existem como ondas sonoras na fala. É tradição dizer que o signo tem dupla face indissociável, o significante e o significado. Essa caracterização é em grande parte aplicada a palavras.

Esses estudos em Linguística foram fundamentados em teorias que faziam estudos que dissociavam as realizações linguísticas de qualquer situacionalidade social e histórica. Os estudiosos da língua trabalhavam dados sobre ela como se fossem legistas e tratavam de fazer “necropsia” a fim de identificar as partes mínimas e as unidades de combinação. Ao fim desse trabalho, teriam a língua descrita em suas unidades mínimas, que passavam a ser classificadas para fazer parte do arcabouço teórico para ser ensinado como “regras” da língua, sem contar que o

trabalho passava para outro profissional da língua, o gramático, que de posse das informações linguísticas, tratava os dados, organizava-os e agrupava-os em regras de boa escrita, utilizando conceitos e exemplos fundados em escritores de renome.

O significado, segundo Bakhtin; Voloschinov (1986, p. 132) não está na palavra – ou melhor, pronto e acabado no texto ou discurso –, nem na alma do locutor, como também não está na alma do interlocutor.

Entendo, aqui, alma como consciência das pessoas. Bakhtin; Voloschinov (1986) diz que o significado é o efeito da interação: como “uma faísca elétrica que se produz quando há contato dos dois polos opostos”. É claro que o locutor ao ter algo para dizer, na mesma língua do interlocutor, espera-se, não vai dizer um texto sem coerência, sem usar a sua gramática internalizada para exprimir algo.

Cabe a todos os interessados contribuir com efetivação de uma educação menos excludente. Utilizar o multiletramento indica investir em um processo de alfabetização mais democrático, capaz de alcançar o entendimento e a interpretação dos conhecimentos importantes na vida de todas as pessoas com ou sem deficiência.

### ***Beyond reading and writing: learning opportunities with multiliteracy***

**Abstract:** *This scientific article tackles issue of build the teach of multiliteracy from – letters and syllables – based on alternative pedagogy which advocates the use of pictures, sins body movements, write and talk on faculty pratices. It´s a theoretical text whose goal is ask: Which is the foundation of critical done write teaching? What is work dased on that literacy pedagogy? How to work purposed by those interative pratices?*

**Keyword:** *write, literacy, multiliteracy.*

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENTES, A. C. *Sobre as múltiplas e diferentes oralidades no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola*. 2009 (texto mimeografado).
- BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>, Acesso em 15 out. 2011.
- BRASIL. Decreto-lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>>. Acesso em 15 out. 2011.
- FELIPE, T. A estrutura frasal na LSCB. In: *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL*, Recife, 1989.
- FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- FLUSSER, V. *A escrita: há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.
- HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). *Supporting lifelong learning*. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, 2002. p. 176-187.
- MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares de Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEB/DPPEM, 2004. p. 14-56.
- QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.