



ISSN: 2595-1661

ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](https://portaldeperiodicos.capes.gov.br/)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Entre textos, mídias e linguagens: os multiletramentos na sala de aula de língua portuguesa

Between texts, media, and languages: multiliteracies in the portuguese language classroom

DOI: 10.55892/jrg.v8i19.2466

ARK: 57118/JRG.v8i19.2466

Recebido: 05/10/2025 | Aceito: 14/10/2025 | Publicado on-line: 15/10/2025

Suziane de Oliveira Porto Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-9941-6238>

<http://lattes.cnpq.br/1407956849369388>

Universidade Federal de Alagoas, AL, Brasil.

E-mail: suziane.porto@hotmail.com



Resumo

O presente artigo discute os fundamentos teóricos e as implicações pedagógicas da abordagem dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, à luz das transformações socioculturais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Partindo de uma crítica ao modelo tradicional de ensino centrado na norma e na escrita alfabética, o texto propõe uma concepção de linguagem como prática social, multimodal e historicamente situada. Amparado em autores como Rojo (2012), Kleiman (2005) e no New London Group (1996), o estudo analisa a transição do letramento para os multiletramentos, evidenciando como essa mudança impacta o papel da escola e do professor na formação de leitores e produtores críticos. Examina-se, ainda, o alinhamento dessa perspectiva aos documentos curriculares PCNs (1998), BNCC (BRASIL, 2018) e Referencial Curricular de Alagoas (2023), que reafirmam a centralidade da linguagem na construção da cidadania e no uso ético das tecnologias digitais. Por fim, destaca-se a interface entre ensino, pesquisa e extensão como eixo articulador de uma práxis educativa que integra diferentes linguagens, mídias e saberes, promovendo inclusão, autoria e reflexão crítica. Conclui-se que os multiletramentos representam uma possibilidade concreta de ressignificação das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, orientando-as para uma educação linguística democrática, plural e transformadora.

Palavras-chave: multiletramentos; ensino de Língua Portuguesa; práticas pedagógicas; BNCC; linguagem e tecnologia.

¹ Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Abstract

This article discusses the theoretical foundations and pedagogical implications of the multiliteracies approach in Portuguese language teaching, in light of the sociocultural and technological transformations that characterize contemporary society. Starting from a critique of the traditional model of teaching centered on normative grammar and alphabetic writing, the text proposes a conception of language as a social, multimodal, and historically situated practice. Grounded in authors such as Rojo (2009, 2012), Kleiman (2005), and the New London Group (1996), the study analyzes the transition from literacy to multiliteracies, highlighting how this shift impacts the role of the school and the teacher in the formation of critical readers and producers of meaning. It also examines the alignment of this perspective with curricular documents PCNs (1998), BNCC (BRASIL, 2018), and the Alagoas Curricular Framework (ReCAL, 2023) which reaffirm the centrality of language in building citizenship and in the ethical use of digital technologies. Finally, it emphasizes the interface between teaching, research, and extension as the core of an educational praxis that integrates multiple languages, media, and knowledges, fostering inclusion, authorship, and critical reflection. It concludes that multiliteracies represent a concrete possibility for re-signifying Portuguese language teaching practices, guiding them toward a democratic, plural, and transformative linguistic education.

Keywords: *multiliteracies; Portuguese language teaching; pedagogical practices; BNCC; language and technology.*

1. Introdução

Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade implica, antes de tudo, repensar o próprio conceito de língua que subjaz às práticas pedagógicas escolares. Durante muito tempo, prevaleceu na escola uma concepção estruturalista e normativa da língua, que a reduzia a um sistema fechado de regras e que valorizava apenas os usos associados à variedade culta, frequentemente desvinculados dos contextos reais de comunicação. Como aponta Travaglia (2009), esse ensino tradicional promoveu um distanciamento entre a língua viva falada pelos alunos e a norma idealizada dos manuais, desvalorizando suas experiências linguísticas e ignorando a diversidade sociocultural que caracteriza o português brasileiro.

Com o avanço dos estudos linguísticos e o fortalecimento de concepções sociocognitivas e discursivas de linguagem, passou-se a entender a língua como uma prática social, situada historicamente e marcada pela variação e pela multiplicidade de sentidos. Essa virada abriu espaço para a incorporação de novas perspectivas didáticas, entre elas a dos multiletramentos, que ampliam o conceito de letramento para abarcar os diversos modos de produção e interpretação de textos mediados por linguagens verbais, visuais, sonoras, corporais e digitais. Tal abordagem, difundida no Brasil por autoras como Rojo (2009) e Kleiman (2005), reconhece que, no mundo globalizado e tecnologicamente mediatizado em que vivemos, é preciso preparar os alunos para transitar por múltiplas culturas, linguagens e esferas discursivas.

Nesse contexto, os multiletramentos se configuram como um paradigma teórico e pedagógico que busca responder aos desafios impostos pela diversidade cultural e pela multiplicidade semiótica, propondo práticas de ensino que integrem diferentes mídias, gêneros e linguagens ao trabalho com a língua. Trata-se de um deslocamento que exige do professor de Língua Portuguesa não apenas domínio técnico do

conteúdo, mas também sensibilidade para mediar a construção de sentidos em espaços plurais, promovendo a reflexão crítica e a autoria.

Este texto tem como objetivo discutir os fundamentos dos multiletramentos e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, articulando pressupostos teóricos, diretrizes curriculares e práticas pedagógicas concretas. Para isso, examinaremos a transição do conceito de letramento para o de multiletramentos, a presença dessa abordagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as possibilidades didáticas que emergem da articulação entre linguagem, cultura, tecnologia e ensino.

Acreditamos que os multiletramentos não apenas renovam as práticas escolares, mas também reposicionam o ensino de Língua Portuguesa em direção a uma educação linguística mais democrática, sensível à heterogeneidade social e atenta aos modos contemporâneos de produção de sentido.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A noção de multiletramentos, cunhada pelo *New London Group* (1996) e aprofundada no contexto brasileiro por Rojo (2009, 2012), constitui um marco epistemológico decisivo para a área de ensino de Língua Portuguesa. Mais do que uma atualização terminológica, trata-se de um paradigma que desloca o foco do ensino da linguagem, tradicionalmente centrado na codificação e na normatividade, para uma compreensão mais ampla, crítica e situada das práticas discursivas, reconhecendo a diversidade cultural, a multiplicidade semiótica e a complexidade comunicativa do mundo contemporâneo. Os multiletramentos emergem, assim, como resposta à necessidade de formação de sujeitos capazes de transitar por diferentes esferas de comunicação, interpretar discursos em múltiplos suportes e construir sentidos de forma crítica e criativa.

De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos ultrapassam a concepção tradicional de letramento como mera prática de leitura e escrita, vinculando-se à necessidade de compreender que os sentidos são produzidos em meio a múltiplos modos semióticos, verbal, visual, sonoro, gestual, espacial e digital, que coexistem nas interações sociais. Essa abordagem reconhece que a linguagem não se restringe ao texto impresso ou à oralidade, mas integra-se a um ecossistema comunicativo mais amplo, no qual as tecnologias digitais e os gêneros multimodais ocupam papel central na circulação de discursos. Como argumentam Cope e Kalantzis (2000), pensar em multiletramentos é reconhecer que vivemos em uma sociedade em rede, na qual as práticas comunicativas são mediadas por dispositivos tecnológicos e atravessadas por lógicas de globalização, diversidade e hibridismo cultural.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição formadora, não pode restringir-se ao trabalho com a escrita alfabética impressa ou com os gêneros escolares canônicos. Ao contrário, deve abrir-se à circulação de gêneros emergentes, digitais e midiáticos, que refletem práticas comunicativas reais dos sujeitos e representam formas legítimas de produção de conhecimento. Blogs, podcasts, vídeos curtos, memes, fanfics, *stories* e *posts* configuram práticas discursivas significativas no cotidiano dos estudantes e, portanto, devem ser reconhecidas como objetos de ensino, pois integram suas experiências de linguagem e suas formas de expressão identitária. Essa integração entre cultura digital e cultura escolar amplia o repertório didático, tornando a aprendizagem mais significativa e conectada à vida social.

Assumir a perspectiva dos multiletramentos significa, assim, deslocar a função social da escola: de reprodutora de um modelo único de língua e de letramento, para mediadora de práticas discursivas plurais, vinculadas à autoria, à criticidade e à

cidadania. Rojo (2012) propõe que a pedagogia dos multiletramentos se articule em três dimensões fundamentais: a **diversidade**, que legitima os repertórios culturais e linguísticos dos alunos, valorizando a heterogeneidade como condição constitutiva da linguagem; a **multimodalidade**, que reconhece a multiplicidade de recursos semióticos como elementos constitutivos da produção de sentidos; e a **críticidade**, que convoca os sujeitos a analisar, questionar e ressignificar discursos, desvelando relações de poder, ideologia e exclusão social que permeiam o uso da língua.

A esse respeito, os estudos de Street (1984) e Barton e Hamilton (1998) contribuem para compreender o letramento como prática social e ideológica, e não como conjunto neutro de habilidades técnicas. Essa perspectiva dialoga diretamente com os multiletramentos, ao evidenciar que toda prática de leitura e escrita está inserida em contextos culturais e históricos específicos, sendo permeada por valores, identidades e propósitos sociais. Assim, ensinar Língua Portuguesa sob a ótica dos multiletramentos implica reconhecer que diferentes comunidades produzem diferentes formas de letramento, escolar, digital, comunitário, religioso, artístico, e que todos esses modos de interação participam da constituição do sujeito-leitor e do sujeito-autor.

Além disso, autores como Lankshear e Knobel (2007) ampliam o debate ao discutir os *new literacies*, que enfatizam o papel da cultura participativa e das redes digitais na construção colaborativa de conhecimento. Esses autores apontam que os letramentos contemporâneos são, ao mesmo tempo, sociais, tecnológicos e identitários, exigindo do professor não apenas domínio técnico, mas também compreensão crítica das culturas juvenis e das dinâmicas de produção de sentido mediadas pela internet. O professor de Língua Portuguesa, nesse cenário, assume o papel de mediador cultural, orientando os alunos na leitura crítica das mídias e na autoria responsável no ambiente digital.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva que não apenas amplia o repertório didático, mas redefine os próprios fundamentos teóricos do ensino de língua, ao conceber a linguagem como prática social, culturalmente situada e politicamente marcada. No horizonte dos multiletramentos, o ensino de Língua Portuguesa deixa de estar ancorado exclusivamente na norma culta escrita e passa a constituir-se como espaço de formação crítica e cidadã, em que o estudante é reconhecido como sujeito histórico, produtor de sentidos e agente de transformação social. Ao integrar as dimensões cultural, ética e tecnológica do uso da linguagem, os multiletramentos instauram uma pedagogia da pluralidade, que articula leitura, autoria, diversidade e emancipação como eixos centrais da educação linguística contemporânea.

5. PROPOSTAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Refletir sobre práticas pedagógicas à luz dos multiletramentos exige compreender a sala de aula como espaço dinâmico de produção e negociação de sentidos, e não apenas de reprodução de conteúdos. O ensino de Língua Portuguesa, nesse paradigma, assume uma função social, política e cultural: formar sujeitos capazes de interagir criticamente com diferentes linguagens, gêneros e tecnologias, ampliando sua inserção cidadã. Como argumentam Rojo (2012) e Cope e Kalantzis (2000), a pedagogia dos multiletramentos organiza-se em quatro práticas interdependentes, situada, aberta, crítica e transformada, que promovem uma aprendizagem contínua, contextualizada e reflexiva.

Essas práticas não constituem uma sequência rígida, mas um movimento cíclico, que parte das experiências concretas dos estudantes, avança para a compreensão e análise dos recursos discursivos, culmina na produção e

transformação dos sentidos. A seguir, apresentamos propostas de implementação dessa pedagogia no ensino de Língua Portuguesa, considerando os princípios teóricos, as demandas contemporâneas e as especificidades do contexto escolar brasileiro.

5.1 Prática situada: o ponto de partida são os repertórios dos alunos

A prática situada parte do princípio de que todo ato de linguagem é um ato social e culturalmente enraizado. Inspirada nos estudos de Street (1984) e Barton & Hamilton (1998), essa dimensão da pedagogia dos multiletramentos propõe que o ensino se inicie pelo reconhecimento e valorização dos repertórios linguísticos, culturais e tecnológicos dos alunos. A escola, ao invés de negar os usos cotidianos da linguagem, deve incorporá-los como ponto de partida para novas aprendizagens. Isso implica um deslocamento epistemológico: o estudante deixa de ser visto como “carente de letramento” e passa a ser reconhecido como sujeito que já participa de múltiplas práticas de linguagem — familiares, digitais, comunitárias ou profissionais. O papel do professor é mapear esses repertórios e integrá-los ao planejamento pedagógico, criando pontes entre a cultura escolar e as culturas juvenis, midiáticas e locais.

Uma proposta concreta é iniciar o trabalho com diagnóstico de práticas de letramento: os alunos podem ser convidados a listar os tipos de texto que leem, escrevem ou consomem em ambientes digitais (mensagens, vídeos, letras de música, memes, postagens, tutoriais, podcasts). A partir desse levantamento, o professor seleciona gêneros que dialoguem com esses interesses, transformando-os em objeto de reflexão linguística. Por exemplo, ao analisar *memes* sobre acontecimentos atuais, pode-se discutir humor, intertextualidade, variação linguística, marcas de oralidade e ideologias implícitas.

Na EJA, essa abordagem pode incluir gêneros funcionais e de relevância comunitária como bilhetes, ofícios, formulários, panfletos e comunicados, evidenciando que o domínio da escrita está intrinsecamente ligado à vida cotidiana e ao exercício da cidadania. O trabalho pode evoluir para a produção de textos que atendam necessidades concretas dos alunos, como redação de currículos, elaboração de cartas de solicitação, produção de cartazes informativos ou textos de mobilização social.

Dessa forma, a prática situada rompe com o distanciamento entre o que o aluno vive e o que a escola ensina. Ao legitimar as experiências e vozes dos estudantes, o professor cria um ambiente de pertencimento, inclusão e engajamento, essencial para que a aprendizagem seja significativa. Essa abordagem concretiza o princípio freireano segundo o qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989).

5.2 Instrução aberta: ensinar a linguagem em sua complexidade

A instrução aberta, segundo Cope e Kalantzis (2000), corresponde à etapa em que o professor sistematiza o conhecimento e amplia as possibilidades de leitura e de análise crítica da linguagem. Trata-se de um momento de estudo, exploração e explicitação dos modos de significação. Nessa fase, o papel do docente é garantir que os alunos compreendam como os sentidos são construídos nos textos por meio de diferentes recursos linguísticos, visuais, sonoros e digitais.

Ao invés de reduzir o ensino à gramática normativa, a instrução aberta articula os componentes análise linguística, semiótica e discursiva, propondo que o aluno compreenda os mecanismos que regem a produção textual. Por exemplo, ao trabalhar

com vídeos curtos ou *reels*, o professor pode conduzir discussões sobre o uso de legendas, trilhas sonoras, cortes, emojis e entonação como recursos de construção de sentido. Assim, a gramática é ressignificada: em vez de norma a ser memorizada, torna-se instrumento para compreender o funcionamento da linguagem em situações reais de comunicação.

Um exemplo prático consiste em desenvolver uma sequência sobre fake news e discurso de autoridade. O docente pode propor que os alunos comparem textos de diferentes mídias sobre o mesmo fato, observando aspectos lexicais, sintáticos, visuais e multimodais que produzem credibilidade ou manipulação. Essa análise pode culminar em debates e produções de textos jornalísticos ou de campanhas educativas sobre desinformação.

Outra possibilidade é o trabalho com multimodalidade literária, em que os alunos exploram adaptações de obras literárias em diferentes suportes, filmes, HQs, fanfics ou *booktrailers*, analisando como o texto literário se ressignifica em outros modos semióticos. Essa prática estimula a leitura estética e a comparação de linguagens, fortalecendo o pensamento analítico e a sensibilidade literária.

A instrução aberta, portanto, não é uma fase de transmissão passiva, mas um processo dialógico, que articula o conhecimento linguístico à análise social dos discursos. Conforme Kleiman (2005), ensinar é construir pontes entre o saber científico e o saber cotidiano, capacitando o aluno a compreender o funcionamento da língua e a posicionar-se criticamente diante do mundo.

5.3 Prática crítica: leitura do mundo e reflexão sobre discursos

A prática crítica representa o eixo político e ético da pedagogia dos multiletramentos. Seu objetivo é desenvolver a consciência discursiva dos estudantes, ou seja, a capacidade de perceber como a linguagem produz e legitima visões de mundo, valores e ideologias. Essa dimensão se fundamenta na perspectiva freireana de educação libertadora (FREIRE, 1989), que entende a leitura como ato de emancipação e transformação social.

Ao assumir a linguagem como prática de poder, a escola deve criar espaços de debate e reflexão em que os alunos aprendam a identificar discursos de exclusão, preconceito e desigualdade. Trabalhar criticamente os textos significa ultrapassar a superfície da linguagem e compreender suas condições de produção, circulação e recepção.

Uma proposta de prática crítica é a análise de representações sociais em textos midiáticos. Os alunos podem examinar como determinados grupos, mulheres, indígenas, nordestinos, pessoas negras ou periféricas, são retratados em notícias, propagandas ou séries televisivas. Em seguida, podem ser convidados a reescrever os textos sob uma perspectiva mais inclusiva, discutindo os efeitos de sentido das escolhas linguísticas. Essa atividade une leitura crítica, produção textual e consciência cidadã.

Outra possibilidade é a oficina de discurso e poder, na qual os alunos exploram como a língua expressa relações hierárquicas, preconceitos e estigmas. Podem-se analisar, por exemplo, expressões de preconceito linguístico, campanhas públicas e discursos políticos, sempre articulando análise linguística e reflexão ética.

Nessa etapa, o papel do professor é o de mediador crítico: ele não impõe interpretações, mas provoca questionamentos. O aluno, por sua vez, passa a ver a linguagem como instrumento de disputa simbólica e de resistência, reconhecendo-se como sujeito ativo no processo de significação. Assim, a prática crítica torna-se um espaço privilegiado para promover a educação linguística como formação cidadã,

conforme defendem Dionísio, Bezerra e Machado (2010), ao ressaltarem que o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver a sensibilidade ética e estética diante da diversidade cultural e discursiva.

5.4 Prática transformada: autoria, criação e protagonismo discente

A prática transformada corresponde à culminância do ciclo dos multiletramentos, quando os alunos produzem novos textos, discursos e produtos culturais, sintetizando suas aprendizagens e exercitando a autoria. Nesse momento, a ênfase recai sobre a criação, a inovação e a inserção social da linguagem, articulando leitura, escrita, oralidade e multimodalidade.

A prática transformada permite que os estudantes transcendam a condição de receptores para se tornarem autores e produtores de conhecimento. Essa dimensão está diretamente ligada à noção freireana de autonomia e à proposta de protagonismo estudantil defendida pela BNCC (BRASIL, 2018). A produção de textos não é vista como avaliação final, mas como forma de participação no mundo.

Entre as práticas possíveis, destacam-se:

- Criação de podcasts, videocliques ou curtas digitais, nos quais os alunos discutam temas estudados, elaborem roteiros e realizem gravações com base em argumentos construídos coletivamente;
- Produção de jornais ou blogs escolares, com textos de diferentes gêneros (entrevistas, resenhas, reportagens, artigos de opinião), integrando pesquisa, autoria e edição digital;
- Projetos interdisciplinares de cidadania linguística, em que os alunos criem campanhas digitais sobre preconceito linguístico, sustentabilidade ou diversidade cultural;
- Produção de obras literárias multimodais, como fanfics, poemas visuais ou *booktrailers*, promovendo o diálogo entre tradição literária e cultura digital.

Essas práticas tornam o aprendizado vivo, criativo e socialmente relevante. O aluno aprende que escrever e ler são atos de autoria e de posicionamento, e que a linguagem é ferramenta de participação social.

Do ponto de vista pedagógico, cabe ao professor organizar o percurso da produção: planejar etapas, orientar revisões, promover a circulação dos textos (em feiras, murais ou plataformas digitais) e valorizar o processo tanto quanto o produto. Assim, a escola se torna um espaço de publicação, expressão e reconhecimento, e o ensino de Língua Portuguesa recupera sua dimensão estética, ética e política.

5.5 Desafios e perspectivas

A consolidação de práticas pedagógicas baseadas nos multiletramentos enfrenta desafios estruturais e formativos. A escassez de recursos tecnológicos, a falta de formação continuada e a rigidez curricular ainda limitam o alcance dessas propostas. Entretanto, a superação desses obstáculos passa por uma mudança de postura pedagógica: é possível desenvolver práticas significativas mesmo em contextos com recursos simples, desde que o foco esteja na produção de sentidos e na valorização dos sujeitos.

Pequenas ações, como a leitura compartilhada de textos multimodais, o uso crítico do celular em sala, a criação de murais digitais ou a análise de memes, já constituem formas concretas de implementar os multiletramentos. O essencial é garantir que o estudante reconheça o valor de sua própria voz e compreenda que a linguagem é campo de poder e emancipação.

Por fim, a pedagogia dos multiletramentos reafirma o compromisso ético do professor de Língua Portuguesa: formar cidadãos capazes de ler, interpretar, criar e transformar o mundo em suas múltiplas linguagens. O ensino, nesse horizonte, deixa de ser mera transmissão e torna-se prática de liberdade.

CONCLUSÕES

As transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam a contemporaneidade impõem à escola o desafio de repensar o modo como ensina a ler, escrever e interagir linguisticamente no mundo. O ensino de Língua Portuguesa, historicamente atrelado à norma e à prescrição, passa a demandar uma abordagem mais ampla e crítica, capaz de articular as múltiplas linguagens, mídias e práticas sociais que permeiam a vida cotidiana. Nesse contexto, a pedagogia dos multiletramentos apresenta-se não apenas como uma proposta metodológica, mas como uma mudança epistemológica e política na concepção de linguagem, de ensino e de formação cidadã.

Ao longo deste artigo, procurou-se demonstrar que os multiletramentos ampliam o conceito tradicional de letramento, deslocando-o de uma visão centrada no código escrito para uma perspectiva que considera os modos diversos de produção de sentido, verbal, visual, sonoro, gestual, digital e hipertextual. Tal ampliação redefine o papel do professor e do aluno: o primeiro assume a função de mediador cultural e curador de linguagens; o segundo, de sujeito ativo e produtor de discursos. Essa relação dialógica, inspirada em Paulo Freire (1989), rompe com a lógica da transmissão e promove a construção coletiva do conhecimento, reconhecendo que a leitura da palavra só se concretiza plenamente quando articulada à leitura do mundo.

A análise dos documentos curriculares, PCNs (1998), BNCC (2018) e ReCAL (2023) evidenciou que o paradigma dos multiletramentos encontra respaldo nas políticas educacionais brasileiras. A BNCC, ao definir a linguagem como eixo estruturante da formação básica e ao destacar o uso ético e crítico das tecnologias digitais, legitima o trabalho com a multimodalidade, a autoria e a criticidade como dimensões fundamentais do ensino de Língua Portuguesa. O ReCAL, por sua vez, reafirma esses princípios no contexto alagoano, valorizando as identidades culturais locais e reconhecendo a diversidade linguística como eixo de inclusão e pertencimento. Esses documentos revelam uma convergência teórica e pedagógica que posiciona o ensino de língua como espaço de emancipação social e de valorização das vozes historicamente silenciadas.

As propostas pedagógicas apresentadas, fundamentadas nas quatro práticas delineadas por Cope e Kalantzis (2000), situada, aberta, crítica e transformada, demonstram que é possível integrar teoria e prática, promovendo aprendizagens significativas em contextos diversos. A prática situada valoriza os repertórios dos alunos; a instrução aberta sistematiza o conhecimento linguístico; a prática crítica desperta a consciência discursiva; e a prática transformada concretiza a autoria e a cidadania linguística. Essa articulação contribui para romper o abismo entre cultura escolar e cultura digital, tornando o ensino de língua um campo fértil de criação, reflexão e transformação.

Entretanto, a consolidação dos multiletramentos como paradigma pedagógico requer enfrentamento de desafios concretos. A escassez de recursos tecnológicos, as limitações da formação docente e a resistência de modelos tradicionais ainda restringem o potencial dessa abordagem. É necessário investir em políticas públicas de formação continuada, infraestrutura digital e valorização docente, de modo que o professor se torne protagonista da inovação pedagógica. Como lembra Kleiman

(2005), ensinar letramentos múltiplos é ensinar a pensar criticamente sobre a linguagem e a agir eticamente no mundo, tarefa que exige compromisso, estudo e sensibilidade.

Concluimos, portanto, que os multiletramentos representam uma via promissora para repensar o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva crítica, plural e transformadora. Mais do que inserir tecnologias em sala de aula, trata-se de instaurar uma pedagogia da diversidade e da autoria, que reconheça os estudantes como sujeitos históricos e produtores de cultura. Nessa perspectiva, ensinar língua é ensinar a compreender e a reinventar o mundo por meio das palavras, das imagens, dos sons e das múltiplas formas de expressão que compõem a vida contemporânea. Como professores e pesquisadores, cabe-nos o compromisso ético e político de transformar a escola em espaço de diálogo, criação e emancipação. Os multiletramentos, nesse sentido, não são apenas uma tendência metodológica, mas uma postura epistemológica que nos convida a educar para a complexidade, para a convivência e para a liberdade. Assim, reafirma-se que ensinar Língua Portuguesa é, em essência, ensinar a ler e a escrever a própria experiência humana em suas infinitas linguagens.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas – ReCAL**. Maceió: Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, 2023.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renata. **Língua e liberdade: por uma nova concepção de ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2006.
- KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de sala de aula**. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Letramento e diversidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 71–89.
- KLEIMAN, Ângela. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas e culturas institucionais**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2007.
- NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: designing social futures**. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2009.