


## IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DOS MULTILETRAMENTOS DECOLONIAIS TRANSLÍNGUES PARA O ENSINO DE LEITURA

*PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF DECOLONIAL TRANSLANGUAL  
MULTILITERACIES FOR THE TEACHING OF READING*

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade  0000-0002-2585-1878  
Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Universidade Federal do Ceará  
rogiellyson@yahoo.com

*Recebido em 13 de fevereiro de 2022  
Aceito em 16 de março de 2022*

**Resumo:** Neste texto, sob o escopo de uma metodologia bibliográfica, busca-se delinear as implicações pedagógicas que os multiletramentos decoloniais translíngues efetuam para o ensino da leitura na escolarização básica. A bagagem teórica de que partimos compreende a discussão do conceito de multiletramentos, entendidos como os processos semióticos que emergiram na sociedade marcada pela Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; de decolonialidade, percebida como uma lógica de pensar o conhecimento no contexto do sul; e de translanguagem, compreendida como o trânsito de linguagens que se hibridizam nos textos pelos quais se comunica a sociedade multicultural. Com essa discussão, adotamos a compreensão de leitura no viés dialógico-interacional, entendida como uma interação que requer um leitor responsivo-ativo. A partir disso, percebemos que as implicações pedagógicas que os multiletramentos decoloniais translíngues concretizam no ensino da leitura são: o trabalho com práticas de letramento organizadas a partir da pedagogia dos multiletramentos; a análise dos diferentes modos semióticos que se hibridizam nos textos; e a adoção de uma abordagem enunciativo-discursiva de ensino de língua.

**Palavras-chave:** Multiletramentos. Decolonialidade. Translanguagem. Leitura. Ensino de leitura.

**Abstract:** In this text, under the scope of a bibliographical methodology, we seek to delineate the pedagogical implications that decolonial translanguual multiliteracies have for the teaching of reading in basic schooling. Our theoretical background includes the discussion of the concept of multi-literacies, understood as the semiotic processes that have emerged in a society marked by Digital Information and Communication Technologies; of decoloniality, understood as a logic of thinking about knowledge in the context of the South; and of translanguagem, understood as the transit of languages that hybridize in the texts through which the multicultural society communicates. With this discussion, we adopted an understanding of reading from a dialogical-interactional perspective, understood as an interaction that requires a responsive-active reader. Based on this, we realize that the pedagogical implications that decolonial translanguual multiliteracies have for the teaching of reading are: the work with literacy practices organized from the pedagogy of multiliteracies; the analysis of the different semiotic modes that hybridize in texts; and the adoption of an enunciativo-discursive approach to language teaching.

**Keywords:** Multiliteracies. Decoloniality. Translanguagem. Reading. Teaching of Reading.

## 1 Introdução

O ensino de leitura é uma das grandes responsabilidades da escolarização básica. Isso porque, conforme Braggio (1992), numa sociedade que se desenvolveu pela escrita, ensinar a ler é devolver à classe trabalhadora os recursos que lhes foram expurgados com o desenvolvimento do capitalismo e da propriedade privada.

O advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, conforme sinalizam Rojo (2012) e Rojo e Moura (2019), demarcaram impactos importantes na comunicação social, repercutindo, por óbvio, na escolarização básica. De igual maneira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) advoga pelo trabalho com as diferentes linguagens que se hibridizam nos modos de se comunicar contemporaneamente. Por isso, cremos ser importante perceber de que maneira esse processo, na era pós-moderna, gera consequências para o ensino de leitura. Isso porque, como sinaliza Braggio (1992), é preciso que o trabalho escolar com o ato de ler engaje o sujeito em uma interação real, deixando de lado uma concepção idealista e essencializada de leitor, colocando-o na tensão que as interações discursivas efetivam nas práxis do século XXI.

Tendo isso em vista, neste texto, sob o escopo de uma metodologia bibliográfica, discutem-se as implicações pedagógicas que os multiletramentos decoloniais translíngues trazem para o ensino da leitura. Para isso, dividimos a discussão nos seguintes momentos: inicialmente, apresentamos o conceito de multiletramentos e de pedagogia de multiletramentos; depois, tecemos considerações sobre decolonialidade e suas consequências para o ensino; em um quarto momento, discutimos sobre translíngua, percebendo como essa noção interfere nos processos pedagógicos da escolarização básica; por fim, com base na concepção bakhtiniana de interação e de leitura, elencamos as implicações dos multiletramentos decoloniais translíngues para o ensino da leitura. No último momento, fazemos nossas considerações finais.

## 2 Multiletramentos e pedagogia dos multiletramentos

O Grupo de Nova Londres – GNV ([1996] 2021), por meio do *Manifesto dos Multiletramentos*, salienta, desde meados da década de 1990, a necessidade de repensar o ensino de língua materna com o fim de centralizar seu foco nas práticas de linguagem. Rojo (2012) e Rojo; Moura (2019), ao adotarem a concepção do GNV ([1996] 2021), afirmam que pensar os multiletramentos significa entender: 1 – o movimento de multiculturalidade endossado pela globalização e 2 – a criação de textos multissemióticos pelos quais essa sociedade multicultural se comunica.

Nessa seara, para os autores, além da linguagem verbal – incluindo aí seus aspectos fonológicos, prosódicos, morfológicos e sintáticos –, interessa também as outras semioses que compõem os enunciados/textos na produção de sentido, como imagens estáticas e em movimento, efeitos de focagem e desfocagem, efeitos sonoros, diagramações, cores. Ademais, interessa, ainda, a análise da ambiência multicultural na circulação de discursos, o que tem como consequência a análise dos contextos sócio-históricos de produção e de recepção dos enunciados, dos interlocutores envolvidos nas interações, das credenciais de autoria, da maneira de organização dos discursos e das apreciações ideológicas enunciativamente projetadas. O foco, então, passa a ser uma abordagem enunciativo-discursiva de linguagem e não a materialidade linguística

descontextualizada de suas condições de produção, isto é, interessa a relação das materialidades enunciativas com sua circulação social.

Assumindo os pressupostos dos multiletramentos para o ensino das práticas de linguagem no ambiente escolar, deve o professor se nortear a partir do que o GNV ([1996] 2021), Rojo (2012) e Rojo e Moura (2019) denominam como pedagogia dos multiletramentos, a qual se organiza em torno de 4 pilares, somente didaticamente separados: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. A seguir, com base nas considerações do próprio GNV ([1996] 2021), apresentamos a definição de cada um desses pilares.

Quadro 1 - Os quatro movimentos da pedagogia dos multiletramentos

<b>Prática Situada</b>	Imersão na experiência e na utilização dos discursos disponíveis, incluindo aqueles do mundo da vida dos alunos e simulações das relações a serem encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
<b>Instrução Explícita</b>	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isso requer a introdução de metalinguagens explícitas, que descrevem e interpretam os elementos de <i>design</i> de diferentes modos de significação.
<b>Enquadramento Crítico</b>	Interpretação do contexto social e cultural de designs de significado específicos. Isso envolve a postura dos alunos de “dar um passo para trás” em relação ao que estão estudando, para ver isso de forma crítica em relação ao seu contexto.
<b>Prática Transformada</b>	Transferência na prática de construção de sentidos, o que faz com que o significado transformado possa ser utilizado em outros contextos ou locais culturais.

Fonte: GNV ([1996] 2021, p. 140).

Ao planejar atividades pedagógicas com base nos pilares expostos no Quadro 1, o professor permite a análise do que o GNV ([1996] 2021) chama de *designs disponíveis, designing e redesigned*. Os primeiros referem-se ao reconhecimento da multiplicidade de linguagens disponíveis no processo de produção de textos; os segundos referem-se ao processo de manipulação das linguagens na produção dos textos; os últimos referem-se à apropriação materialmente concreta das linguagens disponíveis e transformadas nos textos produzidos. Ou seja, os pilares da pedagogia dos multiletramentos levam a: 1 – uma análise das maneiras de construir significados na sociedade multicultural, 2 – uma apropriação crítica das linguagens na elaboração de textos/enunciados autorais e 3 – uma produção de textos/enunciados autorais multissemióticos.

Quadro 2 - *Designs* de significado

<b><i>Designs disponíveis</i></b>	Recursos para a construção de significados; <i>Design</i> disponível para a construção de significados.
<b><i>Designing</i></b>	O trabalho realizado em/com os <i>designs</i> disponíveis no processo semiótico.
<b><i>O Redesigned</i></b>	Os recursos produzidos e transformados.

Fonte: GNV ([1996] 2021, p. 124).

Ao visualizarmos o Quadro 2, percebemos, de maneira coerente com sua proposição teórica, que a pedagogia dos multiletramentos endossa a análise das linguagens, verbais e não verbais, estáticas ou em movimento, que circulam nos textos contemporâneos, daí porque prefere utilizar o termo *design*, ao invés de palavras/enunciados. Ademais, sua orientação ratifica o trabalho com os modos de circulação dos textos e seus efeitos de sentido nas esferas discursivas de que são produtos e produtores, o que remete ao trabalho com as práticas de linguagem.

Vale ressaltar que, conforme Rojo (2012), ao centrar foco nas práticas de multiletramentos pelas quais a sociedade multicultural se comunica, a separação entre erudito e popular ou quaisquer outros tipos de extremismos dualistas é deixada de lado. Isso porque essa nova realidade cultural hibridiza modos semióticos e, portanto, culturas, o que nos leva ao conceito de decolonialidade, sobre o qual discutimos melhor a seguir.

### 3 Decolonialidade no ensino de língua materna

Castro-Gómez (2007) nos chama atenção para o fato de que a Europa, em virtude de seu poder econômico, principalmente no momento das Grandes Navegações, incutiu nos povos colonizados o pensamento de que o saber eurocêntrico seria a maneira correta de conhecer o mundo. Tanto é que os cientistas, filósofos, teorias mais conhecidas, em sua maioria, advêm da propagação europeia do conhecimento. Tal realidade, como diz Duboc (2020, p. 152), coloca a Europa no “ponto zero”, devendo ela ser a que levará “a civilização, o progresso a cultura a povos considerados bárbaros, inferiores, subdesenvolvidos, subumanos, por assim dizer.”

Em contraposição a essa hipótese, os países do sul global devem, para Castro-Gómez (2007), promover o que vem sendo chamado de giro decolonial. Isso significa dizer que devem desenvolver um conhecimento autoral sulista, sem as amarras coloniais que, por anos, lhes foram impostas.

Para Sousa Santos (2007), a solução para promover a decolonialidade do pensamento sulista estaria na construção de uma ciência transdisciplinar e transcultural. O autor afirma que, para o norte global, o conhecimento sempre precisou se fixar em amarras disciplinares, quando, na sociedade multicultural, os objetos de pesquisa evidenciam, cada vez mais, a necessidade de observá-los pelas lentes teóricas de diferentes disciplinas e teorizações. Desse modo, partindo de temas caros à realidade globalizada, transversalizando as ciências em prol dessas temáticas, a lógica do processo de conhecimento estaria se decolonializando, porque sua elaboração se processaria num movimento contrário do que o norte global propõe.

Exemplo disso é a Linguística Aplicada, escopo teórico que se entende como uma área do conhecimento in- e transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Para a filosofia da área, apegar-se a conhecimentos produzidos num domínio disciplinar seria presunçoso em razão de dar a entender que o saber ali construído seria capaz de resolver todos os problemas. Ao invés disso, é a lógica indisciplinar, isto é, não compartimentada, e transdisciplinar, isto é, interessada por temas transversais em que a linguagem se coloca como problema central, a maneira autoral de o sul processar sua forma de conhecer o mundo.

Tal lógica, a nosso ver, vinha se delineando já desde a proposta de letramentos. Street (2014), ao fazer pesquisas etnográficas no Irã, evidenciou que a lógica nortista tende a pensar o letramento como uno e destituído de ideologia. Para essa visão, nomeada pelo autor de letramento autônomo, as práticas de leitura e escrita são

habilidades que devem ser desenvolvidas por toda e qualquer pessoa, a partir de textos que valorizam a norma-padrão da língua, a terceira pessoa do discurso e os gêneros de natureza argumentativa.

Na contramão disso, Street (2014) coloca a visão ideológica de letramento, que percebe as práticas de leitura e escrita como plurais e constantemente (res)significadas pelas culturas em que se arrolam. Nesse sentido, os letramentos são vistos como ideológicos, porque operam relações de poder e autoria na lógica das práticas que os constituem. Tais relações devem ser percebidas por sujeitos que desejam construir credenciais de poder e autoria nas instituições sociais de que participam.

A ideia de multiletramentos amplia a visão de Street (2014) por entender que, agora, as culturas não se desenvolvem dentro de uma região geográfica delimitada, mas se propagam na velocidade da globalização. Uma vez que isso ocorre, o sujeito utente das TDIC é aquele que precisa camuflar-se para instituir suas credenciais de participação nas práticas multiletradas da sociedade multicultural.

Ora, tal lógica é decolonial, porque entende que os saberes são todos ideológicos e transversais. Ao aconselhar uma pedagogia dos multiletramentos, o GNV ([1996] 2021) e seus colaboradores manifestam um interesse por práticas pedagógicas decoloniais, as quais se concretizam a partir da observação etnográfica do professor acerca das práticas de linguagem de que participam seus alunos, a fim de construir credenciais de análise crítica e eivadas de ideologia para se engajar nos discursos proliferados na sociedade multicultural.

Nessa lente, o currículo escolar deixa de ser algo imposto por programas operados por esferas de poder, dando vez a um currículo que se constrói na vivência da escola. Portanto, a lógica decolonial entra na ideia de que os alunos deixam de ser vistos como seres sem conhecimento que precisam do programa curricular para existir socialmente; ao contrário disso, eles já são atuantes socialmente, mas é a escola que vai enxertar de ideologia e de análise crítica as práticas discursivas de que participam. Nesse sentido, práticas pedagógicas multiletradas decoloniais percebem a importância da lógica etnográfica, indutiva, colaborativa, transversal e ideológica na construção do conhecimento.

A propósito, vale ressaltar que a BNCC (BRASIL, 2018) trabalha com essa lógica. O documento prescreve uma compreensão multicultural da atual realidade social, além de orientar, especificamente na área de Linguagens e no componente curricular de Língua Portuguesa, o trabalho com os diferentes modos semióticos de significar o mundo na ambiência das TDIC, bem como o trabalho com temáticas transversais. Nesse sentido, os multiletramentos decoloniais já são uma realidade nos próprios documentos orientadores do ensino de língua brasileiro.

Operando sob essa lógica, como vimos, os sistemas, antes compartimentados, se transversalizam no processo de interação social, inclusive os sistemas linguísticos. Disso, faz-se necessário, ainda, pensar um conceito caro para os multiletramentos decoloniais: o de translinguagem. A seguir, tecemos considerações acerca disso.

#### **4 Translinguagem no ensino de língua materna**

Os rearranjos culturais que a globalização e as TDIC propiciariam resvalaram numa nova compreensão dos fenômenos linguísticos. Os sistemas linguísticos deixam, pois, de serem vistos tão-somente ligados à noção patriótica ou de estado-nação, dando vez à constituição identitária de sujeitos, numa lógica mais subjetiva e indutiva, ao invés da imposição de leis que regem uma nação (MAKONI; MEINHOF, 2006).

Em virtude da imposição de uma língua, o ensino foi regido pela ideia de que, nos países, há somente uma ou algumas línguas instituídas como oficiais, devendo dar prevalência aos usos cultos e padronizados desses sistemas linguísticos. Numa ótica decolonial e translíngue, interessa não mais somente a norma padrão, mas as práticas translíngues que simbolizam os modos culturais de significar os costumes de cada nação (MAKONI; MEINHOF, 2006).

Nesse sentido, a translanguagem entende que as línguas não são unas, mas existem e se concretizam na fronteira entre os vários usos que ratificam e endossam práticas identitárias dos sujeitos. Obviamente, tais hibridizações não se manifestam tão somente num único uso, mas também e principalmente nas fronteiras que diferentes sistemas linguísticos evidenciam contato (MAKONI; MEINHOF, 2006).

Ademais, com o desenvolvimento das TDIC, como viemos salientando, a linguagem verbal se hibridiza com outros modos semióticos de significar o mundo, o que demonstra que a translanguagem é, em nosso posicionamento, a maneira mais adequada de perceber as práticas discursivas da ambiência multicultural. Desse modo, dá-se primazia a práticas linguísticas que, sob a lente do colonialismo, não eram valorizadas pela chamada cultura erudita e, por conseguinte, pelos currículos escolares tradicionais. Nessa perspectiva, a translanguagem

não entende os sistemas linguísticos enquanto entidades separadas. Ao contrário, compreendemos que o sujeito não “liga e/ou desliga” uma língua de cada vez, como se suas práticas e suas representações de mundo fossem completamente independentes. O sujeito translíngue transita por seu repertório linguístico acessando e utilizando os recursos disponíveis para atribuir significado e moldar experiências comunicativas através do uso de línguas que coexistem em sua mente dentro de um sistema único e integrado. Nesse sentido, as práticas translíngues envolvem falantes e seus repertórios linguísticos que podem contemplar uma, duas ou mais línguas, bem como recursos semióticos diversos. Nesse sentido, recursos semióticos que podem transformar as estruturas sociais, questionar relações de poder e controle e abrir espaços para práticas mais democráticas de aprendizagem. (GRANDE, ROSA e TANZI NETO, 2020, p. 98)

Ao encontro dessa percepção, os diferentes repertórios linguísticos valorizados pelos estudantes passam a ser interessantes para a escola, justamente porque são maneiras já utilizadas pelos alunos para interagir com seus pares. Tais semioses devem ser analisadas, com o fito de enxertar de ideologia a maneira como elas operam nos textos, tal como orienta a pedagogia dos multiletramentos e as práticas decoloniais de produção de conhecimento.

Nesse horizonte, as práticas de linguagens podem ser vistas como *experiências* sócio-historicamente situadas de vida, que revelam nosso engajamento – multimodalizado, multissensorial, corporificado, espacial e ideologicamente marcado - em relações dinâmicas de produção de sentido junto às pessoas e ao *mundo* (animais, contextos espaciais e demais elementos que possivelmente constituam nossa existência). Essas experiências realizam-se em contextos e espaços específicos e localizados, com base em nossas trajetórias de vida e em nossos repertórios, indiciando, portanto, pontos de vista específicos e valores socioculturalmente e historicamente (re)construídos (ROCHA, 2019, p. 21, grifos da autora).

A translinguagem, nessa seara, rompe com a barreira imposta pela colonialidade de que os sistemas linguísticos se bastam a si mesmos e operam nos textos de maneira estanque. Em contraposição a esse raciocínio, a proposta translíngue percebe que as linguagens hibridizam-se, transformam-se, amalgamam-se, tensionam-se, afronteizam-se nas interações que medeiam, erigindo performances identitárias que semiotizam a sociedade globalizada em que vivemos. Ademais, o interesse é por uma análise mais indutiva e etnográfica das performances linguísticas dos sujeitos, que translinguam o tempo todo, já que se utilizam tanto da linguagem verbal quanto de outras modalidades semióticas no intercâmbio discursivo – a exemplo das facialidades e das corporalidades.

A lógica colonial, segundo Makoni e Meinhof (2006), gerou em nós a ideia de que, mesmo em contextos bilíngues ou plurilíngues, os sujeitos operam de maneira compartimentada, escolhendo qual sistema linguístico vão utilizar a cada interlocução. Na contramão dessa compreensão, a translinguagem entende que, na verdade, os sujeitos operam um trânsito entre os sistemas semióticos de que dispõem e que dominam para se comunicar nas interações.

Defendemos, portanto, que as noções de multiletramentos, decolonialidade e translinguagem concordam no modo como concebem linguagem, sujeito e construção do conhecimento. Quando amalgamados, os multiletramentos decoloniais translíngues concretizam novas formas de efetivar práticas pedagógicas em todas as práticas de linguagem contempladas pela BNCC (BRASIL, 2018). Neste texto, porém, interessamos abordar as práticas de leitura. A seguir, com base no arcabouço teórico apresentado, fazemos a discussão principal deste texto, que é a de observar quais implicações pedagógicas os multiletramentos decoloniais translíngues repercutem no ensino de leitura.

## **5 O ensino de leitura na era dos multiletramentos decoloniais translíngues**

Para Rojo (2012) e Rojo e Moura (2019), os multiletramentos efetuaram impactos importantes na configuração do ensino de língua materna. Isso porque, se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) deslocaram o foco de atenção da reflexão metalinguística e normativa acerca da língua para uma reflexão epilinguística centrada nos textos configurados em gêneros, os multiletramentos, materializados normativamente pela BNCC (BRASIL, 2018), centralizam as práticas de linguagem.

Ao pensar o ensino nesse viés, importa, além dos textos/enunciados, os processos de circulação, produção e consumo desses textos, as esferas de circulação e os discursos/ideologias nelas defendidos, os sujeitos e o exercício de papéis sociais hierarquicamente elaborados nas práticas discursivas, os gêneros discursivos e a materialidade que singulariza seu acontecimento, as valorações ideológicas pelos sujeitos enunciadas e a maneira como eles organizam isso, as performances identitárias e seus amálgamas multiculturais, as diferentes semioses e seus efeitos de sentido na produção dos discursos. Assim, o foco nas práticas de linguagem resvala numa série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas/refinadas/trabalhadas em sala quando se pensa o ensino de língua.

Sob o enfoque disso, a leitura passa a ser vista não como uma habilidade, mas como uma prática social. Portanto, para se engajar em instituições sociais, há momentos em que o ato de ler se coloca central para a compreensão dos trânsitos existentes em cada esfera de discurso. Assim, ler entra no horizonte do letramento ideológico, como

propõe Street (2014), uma vez que se incorpora numa pluralidade de práticas sociais que dão sentido às diferentes esferas de discurso de organização social.

Aqui, compreende-se leitura consoante Koch e Elias (2012), para quem o ato de ler é um evento interativo de produção de sentidos em que ocorre um processo de negociação entre autor e leitor, via texto. Para que isso ocorra, é necessário não somente apegar-se aos signos apresentados materialmente ou, mesmo, no que disse o autor; para além disso, é preciso que o leitor, como replicador responsivo-ativo (BAKHTIN, 1993), se valha de uma gama de conhecimentos que se interconectam para que haja a produção de sentidos. Isso ocorre porque, além de conhecer os diferentes sistemas semióticos que se hibridizam nos textos, o leitor é alguém historicamente situado e, nesse prisma, precisa analisar quem é o autor que escreveu o texto lido, qual gênero engendra o enunciado, em que momento sócio-histórico-cultural o texto foi produzido, em que esferas sociais o gênero circula e a bi/multivocalidade discursiva que se ecoa nos textos.

Nessa orientação, o leitor é compreendido como um interlocutor que “[...] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 291), pois, na concepção de Bakhtin (1997, p. 292), o que o produtor textual espera não é uma recepção passiva que apenas duplicaria seu pensamento, mas “[...] uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução [...]”, ou seja, o ato de ler revela a tensão discursiva intrínseca ao processo de interação justamente por seu caráter tensivamente dialógico.

Andrade (2020), ao compreender a leitura no viés bakhtiniano, sintetiza essa abordagem da seguinte maneira:

Quadro 3 - Abordagem dialógico-interacionista de leitura

	<b>Abordagem dialógico-interacionista</b>
<b>Concepção de língua(gem)</b>	Dialógica
<b>Concepção de leitura</b>	Dialógico-interacionista
<b>Fluxo de informação</b>	Dialógico
<b>Papel do leitor</b>	Responsivo-ativo
<b>Significado</b>	Emerge na e pela interação, a partir do diálogo entre os valores ideológica e culturalmente (re)produzidos pelas experiências do leitor.

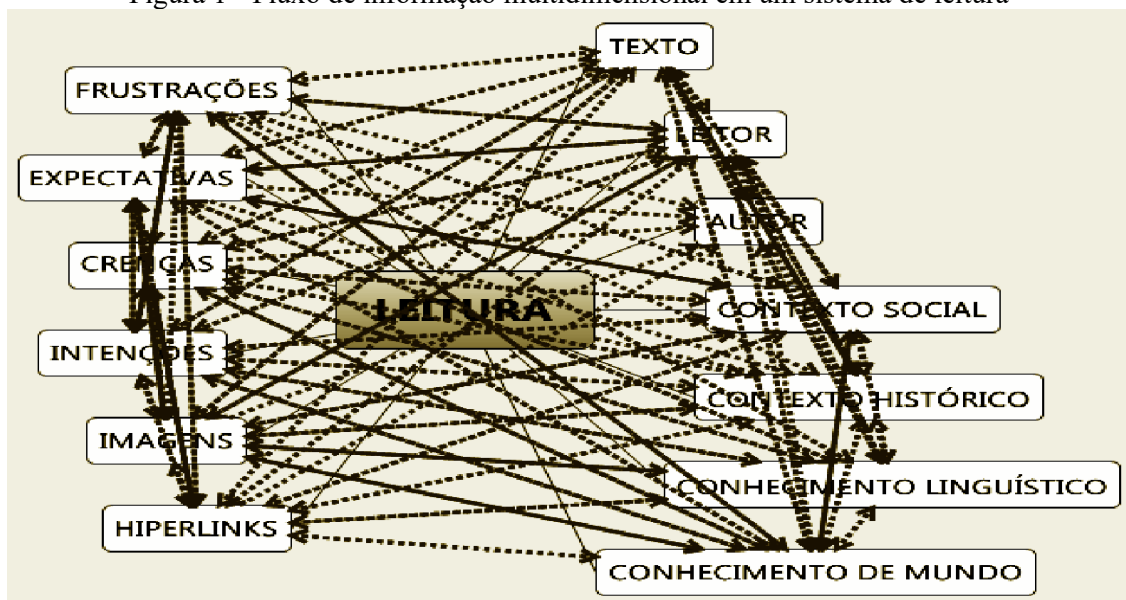
Fonte: Andrade (2020, p. 61).

Assim concebida a leitura, entende-se ela não como uma prática somente cognitiva, mas principalmente social. Isso significa dizer que, para além de realizar predições, inferências, sínteses e análises, as habilidades e competências desenvolvidas devem se pautar no entendimento dos usos sociais da escrita, considerando, portanto, toda a força ideológica que a linguagem traz consigo e o trânsito dos leitores nas práticas em que se engajam.

Para Franco (2011), percebida na ótica dessa discussão, a leitura, como processo de produção de sentidos, se constrói de maneira complexa, não porque difícil, mas porque emaranhada de inúmeros fatores que, ao se retroalimentarem, reelaboram os sentidos. Assim, na interação via leitura, tanto textos quanto leitores saem transformados (BRAGGIO, 1992), porque estes produzem sentidos num evento singular e irrepetível e porque aqueles são dialogicamente conectados à arena discursiva do leitor.



Figura 1 - Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: Franco (2011, p. 42).

A figura 1 centraliza que inúmeras forças agem, inter-relacionam-se, (co)operam, para que o construto de sentidos, sempre singular e irrepitível, seja elaborado. As setas, como se pode visualizar, não somente partem de cada categoria, mas também as atravessam, revelando a transformação dessas dimensões. Isso porque a leitura não é uma prática linear, que se faz numa dinâmica previsível, mas tensionada por todos os contornos que singularmente a concretizam.

Assim sendo, adota-se uma concepção de leitura relacionada a uma educação histórico-crítica (SAVIANI, 2011) e libertária (FREIRE, 1987). O ato de ler passa a ser percebido como uma das maneiras de responsabilizar-se socialmente no movimento de alteridade necessário às práticas da sociedade atual, ao mesmo tempo que exige a compreensão da história de desigualdades por que passou e passa o sul global, com vistas a transformar tal realidade. Isto é, ler passa a ser uma das maneiras pelas quais lê-se o mundo (FREIRE, 1987), sob um viés ideológico, com o fito de empoderar os sujeitos.

Pensamos, também, que a metodologia mais adequada para o tratamento da leitura, na ótica dos multiletramentos decoloniais translingues, é a proposta de Kleiman (2007) de projetos de letramento. Na perspectiva dessa autora, com a qual podemos perceber que a BNCC (BRASIL, 2018) coaduna, o foco de interesse deixa de ser os textos, dando ênfase às práticas de letramento. Tal perspectiva inverte as prioridades do ensino, uma vez que, se antes o centro de atenção era o domínio da organização composicional e linguística de um gênero, agora cabe aos currículos de ensino observar quais gêneros discursivos engendram as práticas sociais da comunidade escolar e de que maneira essa organização hierarquiza relações e desenvolve as interlocuções.

Assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nesse sentido, entendemos que o ensino da língua, amparado na perspectiva dos multiletramentos, a partir da ideia de prática situada como orientada pelo GNV ([1996]

2021), pressupõe a existência de uma situação comunicativa que faz uso da língua escrita (evento de letramento) e a mobilização de diversos atores sociais e seus saberes. Enquanto as metodologias escolares de uso da língua têm como foco, geralmente, a demonstração de capacidades individuais e autônomas de ideologia, as práticas de letramento visam o desenvolvimento da leitura de maneira colaborativa e ideológica, próximas das práticas sociais de letramento da sociedade, sempre ligadas a necessidades comunicativas concretas. Desse modo, conforme Kleiman (2010), as práticas sociais são o ponto de partida e de chegada do processo de ensino, tendo em vista que é delas que emergem as necessidades de interação mediadas por gêneros discursivos.

Sob essa perspectiva, o trabalho do professor voltado à prática social de uso da leitura requer autonomia para o planejamento das atividades de acordo com as necessidades que a ação social em si demanda, uma vez que, assim como Street (2014), o docente passa a ser um etnógrafo. Isso quer dizer que o professor deixa de reproduzir um currículo engessado e transbordante de conteúdos para observar as práticas sociais de leitura que organizam as necessidades enunciativas da comunidade discente com a qual lida. Ao observar isso, como orienta a pedagogia dos multiletramentos do GNV ([1996] 2021), o professor busca enxertar de ideologia e de critérios de análise crítica as práticas de linguagem que se arrolam na vida social estudantil.

Tal viés dialoga com o pressuposto decolonial, porque 1 – enxerta de ideologia as práticas de ensino de leitura, 2 – entende que o ensino não deve ser reproduzidor de um currículo produzido por esferas de poder que não conhecem a realidade de cada comunidade escolar e 3 – evidencia a necessidade de partir de temas transversais para analisar como a linguagem é problema central nas práticas discursivas multiletradas.

Nessa lente de orientação, percebe-se que o conceito de leitura aqui sustentado dialoga com os pressupostos dos multiletramentos decoloniais translíngues. Esse conceito, conforme discute Rojo (2012, 2019), se refere ao fato de, no atual estágio de nossa globalização – a era da hipermodernidade –, os textos circulantes socialmente, embora sempre tenham sido multimodais em alguma medida, agora explorarem ao máximo diferentes modos semióticos de significação, o que requer um nível de letramento superior ao requerido pelo que se convencionou chamar de *letramento da letra*, mas o conhecimento e a compreensão discursiva dos diferentes *designs* que configuram os textos.

Nesse viés, Rojo (2019) explicita que a multiculturalidade fez emergir a onipresença de diferentes modos de significação, que interferem no processo de produção de sentidos, uma vez que são signos ideológicos (BAKHTIN, 1997). Isso gera uma reconfiguração do ensino de leitura, implicando uma pedagogia que considere:

Quadro 2: Implicações pedagógicas que a concepção de multiletramentos decoloniais translíngues apresentam para o ensino de leitura

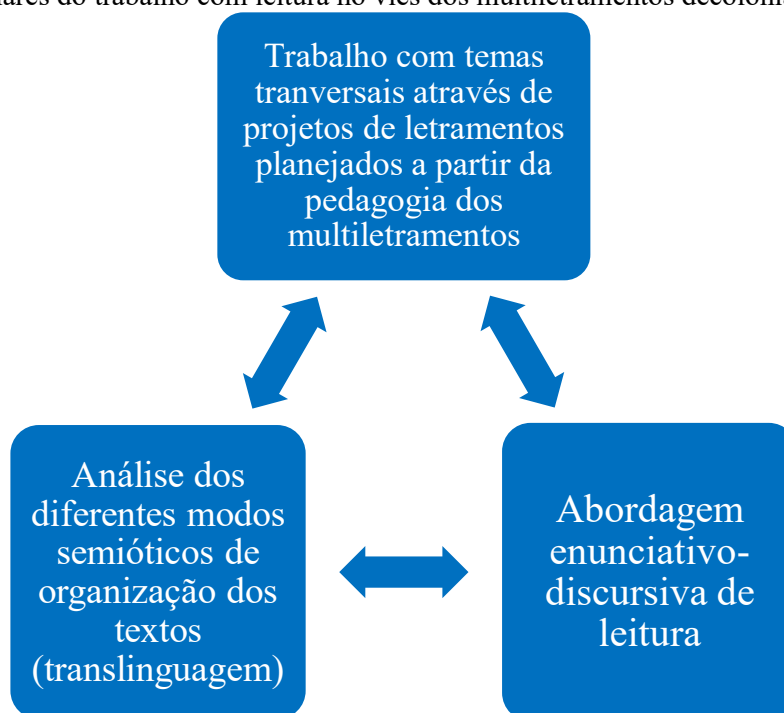
Uma educação histórico-crítica e libertária
Um professor que analisa as práticas de leitura que configuram a comunidade escolar e as necessidades enunciativas dos estudantes
Uma prática de ensino calcada nas dimensões de uma pedagogia dos multiletramentos, a saber: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora
Uma concepção de currículo maleável e dependente de contexto
A eleição de temas transversais que façam emergir a necessidade de praticar a leitura
O trabalho com projetos de letramento
O trabalho com os gêneros discursivos que emergiram junto à transculturalidade decolonial, tais como <i>fanfictions</i> , <i>slams</i> , videorresenhas, vídeos-minuto, podcasts,

<i>publiposts, fanzines etc.</i>
A análise das esferas discursivas de circulação dos textos e os valores ideológicos que lhes permeiam
A construção de uma metalinguagem para análise crítico-ideológica dos modos semióticos que se hibridizam no processo de significação
O desenvolvimento/refinamento de diferentes estratégias metacognitivas de leitura requeridas pelos <i>designs</i> verbais, mas também pelos <i>designs</i> gestuais, visuais, sonoros e espaciais, isto é, todos os sistemas semióticos que se hibridizam nos textos (translinguagem)
O trabalho com o enfoque enunciativo-discursivo das práticas de leitura do cotidiano

Fonte: Elaboração do autor.

Pelo quadro 2, então, observamos que há três frentes que protagonizam o ensino de leitura sobre o enfoque dos multiletramentos decoloniais translíngues, as quais somente didaticamente estão separadas na ilustração a seguir.

Figura 2 – Pilares do trabalho com leitura no viés dos multiletramentos decoloniais translíngues



Fonte: Elaboração do autor.

Assumindo essas implicações pedagógicas, hipotetiza-se que se fará um ensino de leitura mais ancorado numa perspectiva decolonial, porque pensado para os contextos do sul e para os letramentos valorizados pelas culturas sulistas, mas também são contemplados os diferentes repertórios de linguagens, isto é, a translinguagem, na dimensão em que operam discursivamente nos textos da sociedade dos multiletramentos.

## 6 Considerações finais

Com a publicação e circulação da BNCC (BRASIL, 2018), vem-se procurando maneiras de concretizar o projeto de educação que esse documento propõe para o ensino de língua materna. Acreditamos que os multiletramentos decoloniais translíngues são uma perspectiva endossada pela BNCC (BRASIL, 2018), de modo que, agora, é preciso apresentar discussões que procurem entender de que maneira o ensino vem sendo impactado pelo fenômeno da multiculturalidade, da globalização e pela ubiquidade das TDIC.

Consideramos que este texto desenvolve um primeiro passo no objetivo de refletir sobre isso. Aqui, procuramos delinear os impactos que os multiletramentos decoloniais translíngues trazem para a pedagogia da leitura. Para efetivar esse projeto, discutimos os conceitos de multiletramentos, decolonialidade e translanguagem a fim de poder, a partir da articulação entre eles, pensar suas consequências no ensino de leitura.

Nossa discussão entreviu que, ao assumir para o ensino de leitura os multiletramentos decoloniais translíngues, três frentes se delineiam como imperiosas para um tratamento da leitura adequado às práticas sociais da realidade que ora experimentamos, somente didaticamente separadas.

A primeira delas é a de que o estudo de conteúdos passa a ser ineficaz, porque o foco são as práticas sociais de leitura que organizam as necessidades enunciativas da comunidade escolar. Portanto, o trabalho do professor passa a ser mais etnográfico no sentido de protagonizar análise das práticas de leitura de seus alunos. Ao fazer isso, o trabalho transdisciplinar a partir de temas transversais que impactam a comunidade escolar deve ser o mote para analisar as práticas de leitura. Metodologicamente, uma alternativa pedagógica para o trabalho nesse enfoque são os projetos de letramento planejados sob o escopo de uma pedagogia dos multiletramentos.

A segunda frente diz respeito ao trabalho com os diferentes modos semióticos que organizam os textos circulantes na ambiência das TDIC. Se a metalinguagem gramatical, com os PCN (BRASIL, 1998), deixou de ser o foco principal do ensino de língua há anos, agora, sabemos que a linguagem verbal se hibridiza com tantos outros sistemas, de modo que, inclusive, a separação entre esses sistemas se mostra ineficaz. Portanto, a ideia de translanguagem, que evidencia que as diferentes semioses se hibridizam e afronteizam-se, passa a ser a mais adequada no trabalho com leitura.

Por fim, a terceira frente defende um enfoque enunciativo-discursivo de leitura. Assim, ao lado de uma pedagogia das habilidades, para que haja um processo de produção de sentidos, é preciso abordar toda a historicidade de que decorre o texto lido, bem como o encontro que ele concretiza entre produtor e leitor. É justamente esse processo, sempre singular e irrepetível, que efetiva a responsividade-ativa do leitor.

Desse modo, acreditamos que a discussão aqui apresentada propõe caminhos – jamais respostas definitivas (até porque a multiculturalidade evidenciou que estamos numa arena movediça) – pelos quais o professor de língua materna pode trabalhar leitura em sala de aula, dentro de uma concepção mais aproximada com o que orienta a BNCC (BRASIL, 2018), mas também as necessidades enunciativas que conformam nossa atual realidade globalizada. Tal trabalho deve sempre ter como foco a ideia da formação de um leitor que deseja se engajar na sociedade de maneira ética, responsável e ativa.

## Referências

ANDRADE, F. R. da S. A. A leitura à luz do Círculo de Bakhtin: uma proposta dialógico-interacionista. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 48-66, 2020.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensa, 2007, p. 79-92.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de língua**. São Paulo: Pontes, 2020, p. 151-177.

FRANCO, C. de P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, p. 26-48, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRANDE, G. C.; ROSA, A. A. C. da; TANZI NETO, A. Práticas translingues na formação de professores de inglês: apropriação e democratização de repertórios linguísticos. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 92-114, 2020.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KOCH, I. V. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a noção de “língua”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 13-36.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Escritores Associados, 2011.

SOUSA SANTOS, B. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 78, p. 3-46, 2007.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.