

LETRAMENTO ACADÊMICO: UMA EXPERIÊNCIA COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

Telma Cristina Gomes da Silva (PNPD/UFCG)

Introdução

O objetivo deste artigo relata, ancorado em as teorias do letramento e a linguística aplicada, uma experiência pedagógica com a formação de professores iniciantes participantes de cursos de nivelamento realizados em uma IES pública paraibana.

O trabalho resulta das reflexões desta pesquisadora, enquanto professora formadora, sobre o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de nivelamento ministrados por ela entre os anos de 2011 e 2012. Os dados analisados são produto da escrita acadêmica dos alunos participantes dos cursos. Esses dados são observados a partir das orientações da formadora através das SDs aplicadas. A análise incidirá aqui sob 02 (dois) resumos de alunos recortados de um *corpus* mais amplo constituído por 40 (quarenta) textos produzidos em sala de aula.

Como aportes teóricos, utilizamos os trabalhos de Bagno (2002) e Soares (2006) sobre o letramento; Machado (2007) sobre o gênero resumo; Dolz, Noveraz & Schneuwly (2004) sobre as sequências didáticas entre outros estudiosos. Este artigo está dividido em três partes: 1) a apresentação da teoria; 2) a exposição da metodologia aplicada, simultaneamente, a análise dos dados; 3) e, por fim, algumas considerações.

Letramento e ensino de língua: os aportes teóricos

O conceito de **letramento**, segundo Soares (2006, p. 20), diz respeito ao “resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e escrever”, ou seja, ele refere-se à apropriação da língua escrita. O nível de letramento dos sujeitos, isto é, dos agentes da língua(gem) torna-se relevante para pesquisadores e educadores, visto que ele é determinante no que diz respeito a ação do aluno não só no contexto escolar, mas também na sociedade.

Esse problema com o letramento também é preocupação dos professores do ensino superior, tendo em vista que os gêneros acadêmicos circulam em uma esfera bastante particular sendo instrumento de ensino-aprendizagem, pesquisa etc. Por isso mesmo, é importante os professores universitários oferecerem subsídios aos alunos a partir de ações de linguagem que propiciem a apropriação adequada de gêneros como resumos, resenhas, artigos científicos, relatórios, monografias, palestras, conferências, etc.

Considerando essa problemática, oferecemos cursos de nivelamentos para a comunidade acadêmica de uma IES pública paraibana, objetivando suprir as necessidades do alunado em relação à produção de textos acadêmicos. Pois, concordamos com Bagno (2002) que diz ser fundamental trabalhar com um ensino de língua que conduza o aluno a um grau de letramento mais elevado, pelo qual ele desenvolva um conjunto de habilidades e um comportamento de leitor/escrevente proficiente.

Soares (2006) propõe alguns objetivos para o ensino de língua, considerando o letramento. São eles: 1) a análise das línguas, oral e escrita, mediante a relação entre essas modalidades; 2) o estudo da escrita a partir de situações concretas e diversificadas; 3) o desenvolvimento das habilidades de oralidade e de escrita através de diferentes gêneros textuais; 4) o professor deve criar condições produção do texto, oral e escrito, para os alunos; 5) e o professor deve considerar o grau de letramento de seus alunos.

A adoção desses objetivos implica em planejar atividades de linguagem para o desenvolvimento do ler e do escrever, sendo a língua compreendida como uma prática sócio-comunicativa e não como a mera decodificação de códigos linguísticos. Nesse aspecto, os gêneros textuais tornam-se fundamentais para o ensino

de língua, pois são, segundo o pensamento bakhtiniano, a forma primária e concreta de ação humana.

Considerando essa perspectiva, Moita Lopes (2004) e os PCNs¹ (1998) afirmam que os gêneros textuais, orais ou escritos, é um dado primário para o estudo da língua em seu uso concreto no contexto escolar. Com o ensino superior, não é diferente, e o texto tornou-se a unidade básica para o ensino e o estudo da língua(gem). Conceituar gêneros textuais não é objetivo, deste trabalho, por isso apresentamos aqui somente uma breve discussão sobre o gênero resumo.

A pesquisadora Machado (2007) aborda a respeito dos usos desse gênero textual. Segundo essa estudiosa:

[...] os usos sociais dos resumos de texto, tanto em contexto escolar quanto não escolar, são os mais diversos e em quantidade significativa, eles se constituem como um objeto de ensino pertinente e, para que esse ensino seja eficaz, é necessário que aprofundemos nossas reflexões sobre sua produção. (MACHADO, 2007, p. 138).

Acreditamos ser importante refletir o ensino-aprendizagem de gêneros textuais no nível superior, tendo em vista que os alunos em formação inicial precisam trabalhar melhor com a diversidade de textos que circulam em diferentes esferas, em particular, na esfera acadêmica. Nesse aspecto, é importante a realização de um trabalho voltado para a compreensão e a produção dos gêneros acadêmicos exigidos por professores universitários para avaliar seus alunos.

Logo, o agir docente precisa ser pautado no ensino dos gêneros textuais, uma vez que esses são relacionados às atividades de linguagem praticadas em nosso cotidiano e, portanto, o trabalho com o gênero é essencial para o ensino e o estudo da língua(gem) no ensino superior. Para tanto, trabalhamos com o uso de sequências didáticas objetivando favorecer a produção dos gêneros acadêmicos como o resumo e a resenha com/para o ensino de língua portuguesa em uma IES paraibana.

Para Dolz et al (2004, p. 82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um

1. Parâmetros Curriculares Nacionais.

gênero textual oral ou escrito”. Esses modelos didáticos favorecem o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, bem como o uso da escrita e da fala de maneira mais adequada a determinada situação de comunicação auxiliando o letramento do aluno.

Os autores citados apresentam o seguinte esquema para o desenvolvimento de uma SD. Vejamos:



A primeira etapa, **apresentação da situação**, corresponde à descrição detalhada de atividades, orais ou escritas, sendo “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ et al, 2004, p. 84). Nos cursos de nivelamento, diariamente, esclareceremos os objetivos das atividades de linguagem aos alunos. Essa atitude permite que os participantes dos cursos compreendam melhor o porquê de trabalharem determinada atividade, por sua vez, essa ganha sentido dentro de um universo mais amplo, no qual cada ação de linguagem estar interligada para o desenvolvimento do produto final, o texto.

O segundo momento, **produção inicial**, diz respeito à elaboração do primeiro texto, oral ou escrito, pelo aluno. Nessa etapa, adotamos mais de uma estratégia, pois algumas das atividades exigem apenas a resposta oral do aluno e outras, oral e escrita. Assim, a cada atividade favorecia uma habilidade de linguagem dos alunos. Esse momento da excussão da SD é bastante significativo, uma vez que possibilita ao professor conhecer os conhecimentos prévios de seus alunos em relação às práticas de linguagem (NASCIMENTO, 2005).

Os **módulos** são atividades propriamente ditas que auxiliam a apropriação do gênero textual pelos alunos. Eles trabalham os problemas identificados na primeira produção. Nos cursos de nivelamento, detectamos algumas dificulda-

des dos alunos como: 1) a seleção das principais ideias em um texto; 2) a elaboração do resumo; 3) o uso adequado de verbos; 4) e o uso das próprias palavras para redigir o texto. Fez-se necessário, então, o trabalho com a compreensão leitora mediante a seleção de palavras-chave e da topicalização do texto para o desenvolvimento da produção do gênero textual pelos alunos.

Esse processo constitutivo dos textos foi reflexivo objetivando conscientizar os alunos acerca das etapas de produção do gênero textual. Além disso, explicitamos sobre os princípios éticos para a produção do texto acadêmico, uma vez que os alunos se apropriam dos discursos de outrem sem referência a autoria, logo, os cursos de nivelamento propiciaram tal reflexão.

Dolz et al (2004) propõem que os módulos sejam aplicados a partir de atividades diversificadas para atender a heterogeneidade dos alunos, bem como sugerem que as estruturas linguísticas e textuais sejam trabalhadas de forma relacionadas para o desenvolvimento da produção final.

Os referidos autores afirmam que o trabalho com as SDs atribui uma maior flexibilidade e dinamicidade ao processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, permitindo uma avaliação precisa dos conhecimentos prévios e adquiridos dos alunos. Por esse motivo, adotamos as SDs para orientação das atividades de linguagem nos cursos de nivelamento com os alunos/professores em formação inicial, já que esses modelos didáticos não só auxiliam na elaboração dos gêneros, como também servem de metodologia para o ensino de língua. Logo, esses futuros professores aprendem como trabalhar com os gêneros textuais na escola à medida que elaboram seus textos mediante o uso das SDs em sala de aula.

A metodologia aplicada em sala de aula

Apresentamos, a seguir, a metodologia aplicada no/para o desenvolvimento de atividades de linguagem nos cursos de nivelamento com o auxílio de sequências didáticas elaboradas e executadas pela professora formadora com os alunos de licenciatura. Observemos abaixo a síntese da primeira SD aplicada:

Quadro 1 – Plano global da SD

1ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA 2011	
1º Encontro	
1ª Etapa	Ler textos refletindo a relação entre as concepções de linguagem e o ensino de língua.
2ª Etapa	Apresentar estratégias de sumarização do texto favorecedoras das práticas de leitura e de escrita.
3ª Etapa	Ler o texto “Polissemia da noção de leitura” de Orlandi, selecionando suas principais ideias.
4ª Etapa	Discutir as ideias selecionadas do texto objeto de estudo.
2º Encontro	
1ª Etapa	Rerler o texto “Polissemia da noção de leitura” de Orlandi, selecionando novas informações do texto após a releitura e a discussão.
2ª Etapa	Produzir um resumo do texto a partir das estratégias de leitura e das discussões realizadas em sala de aula.
3ª Etapa	Identificar os problemas linguísticos, textuais e estruturais do próprio texto.
4ª Etapa	Reescrever o resumo observando os problemas encontrados.

O quadro 1 propõe uma atividade de leitura objetivando a (re)escrita do gênero resumo acadêmico sem que sejam apresentados modelos didáticos que auxiliem a compreensão da estrutura composicional do gênero textual solicitado. Assim, a SD apresentada pressupõe um aluno que conheça não somente a composição do resumo, mas também seu estilo e função social. Embora, existam diferentes textos nomeados como resumo circulando no contexto acadêmico bem como na sociedade.

Quanto a esse aspecto, Anjos-Santos et al (2011) afirmam que uma SD deve ser “uma sequência de atividades organizadas em torno de um objetivo para possibilitar a produção/compreensão de determinada prática de linguagem”. Embora, essa primeira SD atenda seu principal objetivo, tendo em vista que se propõe a trabalhar com estratégias de compreensão do texto. Por outro lado, ela não traz os saberes necessários para a produção do resumo acadêmico, dificultando a elaboração do gênero textual para o aluno.

Pois, a produção final do aluno revela que ele não possui os saberes necessários a elaboração do resumo acadêmico, seja em relação à estrutura composicional, seja o uso e/ou disposição das formas verbais, etc. Como observamos no texto 01 resultante da aplicação dessa primeira SDs:

Texto 01

O texto **foca** o tema da leitura, **abordando por Orlandi como possuidora de vários sentidos. Percebi** que a autora produz uma grande interação com o leitor e ao mesmo tempo mostra o que pensa.

É muito citado sobre as diferentes formas de leitura, que muitos fazem sobre uma mesma leitura e que não estão erradas, só algumas que se aproximam mais do que é mostrado e outras se distanciam um pouco, **o que me fez entender que tudo é leitura na nossa vida e que é interpretada de formas diferentes.**

Fonte: Documentos coletados no curso de nivelamento.

Nesse primeiro resumo, embora, o aluno não cite diretamente o texto em discussão identificamos uma referência à autora Orlandi. Todavia, o emprego do verbo “perceber” na primeira pessoa do singular sugere informalidade e, portanto, não deve ser utilizado em um resumo acadêmico. Uma vez que, essa forma discursiva exige certo afastamento do enunciador em relação ao conteúdo exposto, sendo preferível o uso de formas verbais na terceira pessoa, ou ainda, na primeira pessoa do plural.

O trabalho com modelos didáticos do gênero resumo evitaria esse tipo de linguagem, já que o aluno observaria a linguagem adotada para a elaboração desse texto. Pois, embora, a professora em sua fala faça colocações do uso das

formas verbais, um modelo favoreceria melhor a apreensão da linguagem mais impessoal evitando as formas verbais na primeira pessoa do singular.

Também detectamos no texto 01 marcas linguísticas que revelam a não distinção entre o conteúdo da aula e o resumo do texto, como exemplifica o excerto “O texto foca o tema da leitura, abordando por Orlandi como possuidora de vários sentidos”. Nesse trecho, o aluno afirma que a leitura é enfocada pela autora, considerando os sentidos do texto, entretanto, não há tal afirmação no objeto de estudo, e sim no conteúdo temático da aula. O texto traz uma visão de uma analista do discurso sobre a noção de leitura que não é abordada pelo aluno. Nesse caso, o texto analisado aponta para uma dificuldade do aluno em relacionar, adequadamente, o que ler com a discussão realizada em sala de aula.

Além disso, o texto 01 apresenta problemas de coesão textual, dificultando sua compreensão pelo interlocutor imediato e mais ainda por um interlocutor distante do contexto de produção, descaracterizando o gênero resumo de sua função social de mostrar para qualquer interlocutor a respeito do que aborda o objeto resenhado/resumido.

A análise da SD aplicada em 2011 permite que avaliemos o processo de ensino-aprendizagem, bem como auxilia a reelaboração da proposta didática para os cursos posteriores. Como observamos com a proposta de SD para o ano de 2012, na qual incluímos atividades de linguagem apoiadas em modelos didáticos voltados para a produção dos gêneros textuais acadêmicos.

Expomos, a seguir, uma sequência didática aplicada nos cursos de nivelamento do ano de 2012:

Quadro 2 – Plano global da SD

2ª Sequência Didática Aplicada 2012	
1º Encontro	
1ª Etapa	Apresentar formas de topicalização e de intelecção de ideias de um texto.
2ª Etapa	Propõe atividades de escrita, indagando os alunos acerca das dificuldades com a atividade solicitada.

3ª Etapa	Explicitar o processo de construção do gênero textual resumo acadêmico mediante o uso de modelos didáticos.
2º Encontro	
1ª Etapa	Ler o texto “Polissemia da noção de leitura” de Orlandi, selecionando as principais ideias.
2ª Etapa	Discutir as informações encontradas no texto com os participantes do curso.
3ª Etapa	Produzir um resumo acadêmico a partir da releitura do texto e da discussão realizada em sala de aula.

Semelhante ao quadro anterior, esse segundo quadro apresenta uma SD voltada para a compreensão textual mediante a escrita de um resumo acadêmico. Porém, ela propõe um trabalho através da técnica de sumarização do texto que favorece a seleção de ideias do texto teórico e, conseqüentemente, a expressão do aluno. Além disso, anteriormente, a aplicação dessa segunda SD houve um curso de nivelamento com o tema “resumo e resenha”, facilitando a retomada de alguns dos conceitos trabalhados pela professora e reativando os conhecimentos adquiridos pelos alunos para a produção do texto.

Diante do exposto, essa SD considera os saberes dos alunos para a produção textual, atendendo não só o principal objetivo – a compreensão leitora –, mas também oferecendo as condições necessárias para a escrita acadêmica. Saveli (2007, p. 111) afirma que “a escrita é um meio de construir um ponto de vista, uma visão do mundo, de encaixar cada fato num conjunto, de esclarecer um sistema, de dar sentido às coisas”. Nesse aspecto, o trabalho com a produção acadêmica favorece não só a escrita do aluno, mas também a maneira de pensar o mundo em que ele está inserido e, portanto, propicia a formação de um sujeito mais atuante na sociedade.

Jung (2007) afirma, fundamentada em Street (1984), que os modelos autônomos de letramento define o ideológico devido à relação com as práticas sociais e culturais e, por sua vez, com diferentes contextos propiciando a construção

de significados para a escrita. Nessa visão, o trabalho com sequências didáticas favorece a inserção do aluno, efetivamente, na academia, uma vez que esse sujeito passa a dominar maneiras de se expressão mais objetivas e efetivas. Dito de outra maneira, o trabalho com as SDs oferecem modelos didáticos para o ensino de língua e poder de expressão aos alunos.

Apresentado o quadro da SD aplicada, analisamos um texto resultante de sua execução nos cursos de nivelamento. No texto 02, observamos que o aluno, inicialmente, traz uma indicação do texto resumido a partir do título “*A polissemia da noção de Leitura*”. Embora, essa indicação não esteja exposta da maneira correta, destacamos que o aluno apreendeu a importância de informar a fonte de leitura para seu interlocutor, diferentemente, do que aconteceu com o resumo anterior.

Vejamos o texto 02:

Texto 02

A polissemia da noção de Leitura

O texto da Autora Eni Pulcinelli Orlandi apresenta a polissemia como **a** atribuição de sentidos ao texto partindo da interrelação entre o texto-autor-leitor. Partindo de metodologias específicas para que haja atribuição de sentido, reflexão **ao** objeto de leitura.

No processo de atribuição de sentidos ao texto é importante observar que a leitura bem como a escrita faz parte das **perspectivas** do discurso. A historicidade faz parte desse processo inferindo há múltiplos aspectos de leitura.

Bom a leitura feita a partir do texto da autora conclui que **a atribuir sentido do texto produzido por um determinado autor, para um público específico**. O texto vai reproduzir algum efeito a partir de leituras e conceito prévio do leitor, ou seja, **a** medida que o conhecimento prévio é usado para interpretação a atribuição do sentido é colocada e é relevante para o resultado final que seria a compreensão e interação entre o leitor e o texto lido por ele.

Fonte: Documentos coletados no curso de nivelamento.

Outro aspecto observado, nesse segundo texto, é o fato do aluno realizar uma apresentação do texto original, informando sobre o que a autora abordou em seu texto, como observamos no trecho: “*O texto da Autora Eni Pulcinelli Orlandi apresenta a polissemia como a atribuição de sentidos ao texto partindo da*

interrelação entre o texto-autor-leitor". Com isso, o aluno mostra que apreendeu o conteúdo e as técnicas aplicadas a respeito da composição estrutural (indicação da obra, apresentação da obra, características ou detalhes etc.) dos gêneros textuais resumo e resenha.

É possível ainda encontrarmos nesse texto dificuldades de distinção entre o conteúdo exposto e o texto resumido. Contudo, é visível um melhoramento da escrita em relação à estrutura composicional e a articulação de ideias, principalmente, quando comparamos com o texto anterior.

A experiência docente com a aplicação de SDs para o trabalho com gêneros acadêmicos produzidos por alunos (professores iniciantes) demonstra que a transposição didática influencia consideravelmente na produção desses alunos. Diante disso, é necessário que o professor de língua reflita mais sobre sua própria prática de linguagem para compreender melhor as dificuldades de seus alunos, bem como solucionar os possíveis problemas com a aprendizagem em sala de aula.

Algumas considerações

Este trabalho apresentou uma experiência docente, à luz de teorias do letramento e da linguística aplicada, com o uso de sequências didáticas para a produção do gênero acadêmico resumo. Por meio desse trabalho, refletimos sobre a influência da transposição didática para a apropriação de gêneros textuais acadêmicos por alunos de licenciatura em cursos de nivelamento ministrados em uma IES pública da Paraíba.

A análise da relação entre as SDs e os resumos dos alunos permitiu a compreensão de algumas das dificuldades desses sujeitos para a apropriação do referido gênero textual, confirmando o princípio norteador, deste trabalho, de que o uso de SDs influencia a produção final do aluno. No geral, os resultados parciais apontam que: 1) o nível de letramento do aluno deve ser sempre considerado pelo professor antes da solicitação da produção textual; 2) as SDs influenciam no processo de aprendizagem do gênero textual; 3) os modelos didáticos permitem que o professor reconheça as dificuldades e as habilidades de linguagem de seus alunos; 4) o professor deve sempre refletir sobre a influência de seu agir de

linguagem na produção final de seus alunos; 5) e, por fim, é fundamental que o aluno tenha contato com os gêneros textuais antes de serem solicitados como atividade em sala de aula.

Concluímos que a experiência pedagógica com a aplicação de SDs, visando à apropriação do gênero textual resumo acadêmico por alunos do ensino superior se mostrou bastante satisfatória. Uma vez que, a avaliação da produção dos alunos do ano letivo 2011 propiciou o melhoramento das SDs para o ano letivo de 2012. Portanto, a reelaboração das propostas didáticas conforme a identificação dos problemas encontrados no transcorrer dos cursos de nivelamento mostrou-se eficaz para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, os alunos participantes dos cursos como professores em formação puderam refletir, juntamente, com a professora formadora acerca de todo o processo de excussão das SDs; e, simultaneamente, apreenderam tanto o objeto de estudo como o objeto de ensino, no caso, o gênero textual e os modelos didáticos. Quanto à professora formadora, ela teve a oportunidade de aperfeiçoar sua própria prática a partir da análise do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se também uma pesquisadora de seu próprio agir no contexto acadêmico.

Referências

- ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; LANFERDINI, Priscila A. F.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Dos saberes para ensinar aos saberes didatizados**: uma análise da concepção de sequência didática segundo o ISD e sua reconcepção na Revista Nova Escola. In: Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, vol. 11, nº 2, p. 377-400, maio/ago. 2011.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHANEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**/ Trad. E org. Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, pp. 81-108.
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- JUNG, Neiva Maria. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREIA, Djane A.; SALEH, Pascoalina, B. O. (Orgs.) **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 79-106.

- MACHADO, Anna Raquel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 138-150.
- MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n° 14, p. 159-171, 1º semestre, 2004.
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e formação de professores: sequências didáticas para o ensino de produção de texto. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Palmas União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, pp. 163-174.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 07-12.
- SAVELI, Esméria L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREIA, Djane A.; SALEH, Pascoalina, B. O. (Orgs.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 107-129.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed., 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

RESUMO

Sabidamente, os estudiosos dos letramentos debruçam-se com empenho sobre a distinção que há entre “letramentos” e “alfabetização”, porém, pouco ou quase nada falam sobre a diferença existente (pressupõe-se, de logo, que haja pela consideração de duas teorias, e não de uma) entre “letramentos” e “multiletramentos”, o que se faz necessário e importante tanto para aqueles que não conhecem as teses que encerram tais conceitos/objetos, como para os que tomam esses vocábulos como sinônimos, sem qualquer distinção. Nesse sentido, imersos no paradigma funcional, que considera a linguagem em uso e possibilita o reconhecimento e o estudo da multiplicidade de práticas sociais, dentre outros, eis que surge a questão norteadora deste trabalho: o que diferencia a teoria dos letramentos da teoria dos multiletramentos? Partindo de uma pesquisa de cunho bibliográfico e visando responder a tal inquirição, foram estabelecidos os seguintes objetivos: investigar a(s) diferença(s) existente(s) entre a teoria dos letramentos e a teoria dos multiletramentos (objetivo geral); caracterizar a teoria dos letramentos; delinear a teoria dos multiletramentos e interrelacionar ambas as teorias, salientando o que as diferencia (objetivos específicos). No primeiro tópico, denominado “Teoria dos letramentos”, abordar-se-ão, principalmente, origem, conceito e modelos de letramento. Sobre o assunto, destacam-se os ensinamentos de Soares (1998), Kleiman (1995) e Conceição (2010). No tópico seguinte, intitulado “Teoria dos multiletramentos”, tal qual o nome indica, será enfocada a citada teoria, desde sua definição a seus caracteres. Sobre tal tema, destaca-se a estudiosa Roxane Rojo (2012 e 2013). No último tópico (“O ponto central: percebendo a(s) diferença(s) entre ambas as teorias), as teorias referidas foram interrelacionadas, de modo a sobressair as distinções que há entre elas. Ao final, concluiu-se que a teoria dos letramentos aponta para a variedade de letramentos; já a teoria dos multiletramentos adentra em duas específicas variedades – a cultural e a linguística.

Palavras-chave: Distinção, Letramentos, Multiletramentos, Teoria.