

**A QUESTÃO DOS MULTILETRAMENTOS E DA CULTURA DIGITAL NO
ENSINO SUPERIOR DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA**

**THE QUESTION OF MULTILETRAMENTS AND DIGITAL CULTURE IN THE
HIGHER EDUCATION OF GEOGRAPHIC SCIENCE**

**LA CUESTIÓN DE LOS MULTILETRAMENTOS Y LA CULTURA DIGITAL EN
LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS CIENCIAS GEOGRÁFICAS**

Daniel Cardoso ALVES¹

Macilene Vilma Gonçalves RIBEIRO²

RESUMO: Sob o entendimento de que o letramento geográfico deve ser uma prática social, situada, plural, multiletrada e multimodal, tem-se como objetivo, neste artigo, evidenciar as contribuições dos novos estudos do letramento para a potencialização do ensino superior da ciência geográfica, o qual está inserido em um contexto marcado pela predominância da cultura digital. Para tanto, constitui-se como uma revisão de literatura que adota como metodologia a abordagem qualitativa e utiliza dos procedimentos pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Dentre os resultados, constata-se uma ínfima e irregular produção acerca da temática na área de conhecimento da Educação, que quantifica apenas 0,5% dos estudos relacionados sobre o tema. Além disso, com o levantamento das pesquisas não se detectou nenhum estudo, na referida área, que abrangesse os estudos sobre multiletramentos e multimodalidade no ensino de Geografia. Esses resultados ratificam a necessidade de adensar a produção na área, com vistas a potencializar o processo ensino e de aprendizagem dos diversos gêneros abrangidos pela ciência geográfica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia; Multiletramentos; Multimodalidade.

Introdução

Estudos que concebem o letramento no ensino superior como uma prática de mediação pedagógica situada, decorrente da valoração que os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem conferem às práticas de leitura e escrita e vinculada às relações de poder e ideologia, ancoram suas bases discursivas em postulados teóricos propostos por linguistas modernos, especialmente, nos princípios dialógicos da teoria bakhtiniana, segundo a qual “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2016, p. 2).

Esses estudos, predominantes a partir da década de 1990, possibilitaram pensar o letramento, em várias de suas formas, como um processo dialógico, flexível, dinâmico, sócio,

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: daniel.alves@uemg.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1597-5180>.

² Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: macilene.ribeiro@uemg.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3924-9781>.

histórico e cultural, logo, muito mais procedimental do que conteudístico. Entretanto, apesar dos novos conhecimentos sobre as abordagens do letramento, na sociedade contemporânea, que se caracteriza predominantemente como grafocêntrica e tecnocêntrica, a concepção de letramento enquanto prática plural e situada não se apresenta como argumento que possui unanimidade no ambiente universitário, uma vez que, na academia, não são raros os discursos defensores de concepções que o restringem a uma prática de técnicas padronizadas, neutras e passíveis de serem mecanicamente ensinadas independentemente das particularidades dos diferentes saberes a ele relacionados.

Entre esses diferentes saberes, situa-se o conhecimento geográfico, que se vale de gêneros específicos destinados à compreensão e à leitura do mundo e seus fenômenos. Esses gêneros ganham forma em signos variados que articulam linguagem verbal e não verbal. A articulação entre elementos verbais e não verbais de linguagem é condição fundamental para que a ciência geográfica consiga cumprir com a sua finalidade de representar, ler e interpretar o mundo e seus fenômenos.

Diante desses pressupostos, este artigo constitui-se como uma revisão de literatura que busca evidenciar as contribuições dos novos estudos do letramento para a potencialização do ensino superior da ciência geográfica, o qual está inserido num contexto marcado pela predominância da cultura digital. Para tanto, ancora-se na perspectiva de letramento geográfico como prática social situada, multiletrada, multimodal e marcada pela predominância da cultura digital. Essa perspectiva de letramento, ao influenciar os usos sociais das práticas de leitura e escrita, interfere no processo de ensino e de aprendizagem dos diversos gêneros abrangidos pela ciência geográfica.

O interesse em estudar a temática, em questão, fundamenta-se em dois motivos principais: I. Nos resultados divulgados, no ano de 2016, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes a uma pesquisa etnográfica sobre letramento realizada sobre um curso de licenciatura em Geografia. O objetivo da referida pesquisa era a compreensão das práticas de letramento e suas construções por estudantes matriculados no sétimo período curricular. Os resultados demonstraram que, o uso do quadro e do giz ainda ocupa papel central no processo de letramento geográfico em detrimento de recursos próprios do ensino da Geografia, a exemplo das práticas de leitura de mapas. II. No contexto atual de “modernidade líquida”, um modelo de sociedade que, para Bauman (2001), tem como característica elementar a existência de um novo Ser social, usuário de tecnologias, intercultural, integrado, instantâneo e fluido, na qual a cultura digital é marca predominante,

cuja presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), esse modelo, conforme Corrêa e Jorge (2016, p. 260), amplia as “[...] possibilidades de uso de ferramentas e formas de mediação do conhecimento”. Todavia, são muitos os mitos e preconceitos em torno do uso das TDIC em uma sociedade que se comunica predominantemente por uma linguagem verbal e que concebe a tecnologia como técnica em si, isto é, em uma sociedade grafocêntrica e tecnocêntrica.

Nesse sentido, a proposta do estudo é colocar em evidência os seguintes questionamentos: Como construir práticas de letramento geográfico não homogêneas inseridas em contextos digitais de aprendizagem? Como se configura o trabalho com gêneros próprios do conhecimento geográfico (globo terrestre, mapas, maquetes, bússolas, fotografias, mostruários ou coleções de rochas, minerais e solos, entre outros)? Há déficits de letramento em relação aos gêneros próprios do ensino da Geografia? Qual o papel do professor no processo de letramento geográfico em contextos digitais de aprendizagem? Como estabelecer um processo de ensino e de aprendizagem efetivamente dialógico e situado? Falta letramento digital no ensino da ciência geográfica?

A busca por respostas a essas questões demanda, inicialmente, investigar as práticas de letramento associadas aos aspectos político-pedagógicos prescritos para o curso de Geografia, baseando-se, ao mesmo tempo, na defesa de uma perspectiva de letramento geográfico compreendida no “[...] contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2007, p. 1).

Entretanto, sabe-se que essa compreensão não se configura como unânime. Ela perpassa pela imprescindibilidade do letramento digital e pela compreensão de que o letramento geográfico, concebido como prática social situada, potencializa o processo de ensino e de aprendizagem da ciência geográfica de forma crítica e contextualizada, uma vez que, a relação e a interação entre os sujeitos envolvidos é facilitada pelas TDIC, as quais, definitivamente, não podem ser entendidas como meras ferramentas transmissoras de habilidades técnicas e neutras.

A questão dos multiletramentos e o ensino de geografia

Este artigo tem como objetivo geral evidenciar as contribuições dos novos estudos do letramento para a potencialização do ensino superior da ciência geográfica, o qual está inserido num contexto marcado pela predominância da cultura digital. Para adentrar na problemática do letramento geográfico no ensino superior, é necessário discutir uma

concepção de linguagem que envolve seu caráter social, ideológico e a necessidade de pensá-la no campo da multimodalidade e dos multiletramentos, tendo em vista

[...] Em uma pedagogia dos multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a linguagem, devem ser considerados processos dinâmicos de transformação e não de reprodução [...]. A lógica dos multiletramentos é aquela que reconhece que a criação de significados é um processo ativo, transformador e uma pedagogia baseada nesse reconhecimento é mais provável que abra cursos de vida variáveis para um mundo de mudança e diversidade. (COPE *et al.*, 2009, p. 173).

É por meio da linguagem que o sujeito comunica e se faz comunicado, ou seja, tanto cria e incorpora signos para se expressar, como apreende significados a partir da atribuição de sentidos às múltiplas formas de representação da linguagem. A linguagem tem como finalidade a interação social, o que permite caracterizá-la como um produto sociocultural complexo e dinâmico, pois, conforme Street (2012), ela está conectada com a cultura.

A clássica sentença aristotélica “*Homo est animal sociale*”, que em português traduz-se em “o homem é um animal social” e que, em geral, conhecemos pela expressão “somos seres sociais por natureza”, já inseria a linguagem numa perspectiva sociointeracionista.

Arendt (2010) explica que essa sentença justifica-se na relação entre ação e vida em comum, sendo aceita, inclusive, por filósofos estóicos, como Sêneca, além de escolásticos, como São Tomás de Aquino que, assim, a traduziu: “*Homo est naturaliter politicus, id est, socialis*”, ou seja, “o homem é, por natureza, político, isto é, social”.

Para Marías (2004), a tese do filósofo Aristóteles de que “[...] o homem é um animal social” sustenta-se na defesa de que “[...] a natureza social do homem se manifesta na linguagem, no dizer ou no *logos* [...]”. O homem é o único animal que fala, e o falar é função social” (MARÍAS, 2004, p. 91).

Esses fundamentos filosóficos clássicos foram imprescindíveis para que linguistas modernos inserissem nas abordagens sobre linguagem os princípios do dialogismo postulados por Bakhtin (2016). Dessa forma, Bagno *et al.* (2015), inspirado pelos postulados bakhtinianos, defende que a linguagem se constitui como uma faculdade humana de significação dos sistemas comunicativos nela representados e que abrange dois aspectos fundamentais: o verbal e o não verbal.

Para além do paradoxo de se determinar signos outros a partir do centro na linguagem verbal, denominando-os de não-verbais (qual a finalidade do não verbal se não a mesma que o verbal?), o surgimento de campos de estudos ancorados na perspectiva interacionista sócio-discursiva da língua ampliaram a concepção de linguagem ao desestabilizarem o poder da

palavra escrita na linguagem, tendo em vista a mudança de foco para “novos” signos de comunicação e produção de sentido linguístico, como tamanho, forma, cor, som, ícones variados, movimento, posicionamento, entre outros.

Esses recursos semióticos, combinados em diversos modos, passaram a ser compreendidos como produtores das diferentes possibilidades, potencialidades e restrições que conferem significados e sentidos ao que se lê e se escreve.

A partir do olhar para esses “novos” signos, estudiosos da linguagem, como Kress (2003), passaram a vincular o letramento ao campo da multimodalidade, considerando que escrever é uma impressão de sentido simbólico e social ao que se lê, pois a criação do texto “[...] é um ato semiótico em que o significado é relevante em todos os aspectos, porque é também um ato social com consequências sociais” (KRESS, 2003, p.69).

Por essa acepção de texto, Kress (2003) concebe leitura e escrita como práticas sociais multimodais, as quais, segundo Frade *et al.* (2015), são potencializadas em ambiente digital dada a maior articulação entre sistemas ideográficos e alfabéticos, que é propiciada pela combinação variada entre signos sonoros, verbais e visuais.

Esse processo híbrido-linguístico de produção e significação da leitura e da escrita é entendido por Dionísio e Vasconcelos (2013, p.34) como multimodalidade, em que a combinação dos variados modos mobiliza diferentes recursos semióticos, potencializa a capacidade humana “[...] visuoverbal (visual-pictorial e verbal-auditiva) [...]” e produz melhores efeitos na apreensão dos significados e sentidos por meio das atividades de leitura e escrita resultantes da combinação dos vários modos que informam e convencem os leitores a partir de uma perspectiva crítica de letramento visual.

As TDIC e o Ensino de Geografia

Em uma sociedade que, desde o fenômeno da globalização e os consequentes avanços tecnológicos, insere-se, de acordo com Bauman (2001), numa “modernidade líquida”, parece haver uma certa desestabilização em torno da concepção de linguagem centrada no sistema fonográfico da escrita, o que contrasta que os processos de representação multimodal que sempre estiveram presentes na sociedade, a exemplo dos mapas.

Os mapas se popularizaram e aperfeiçoaram com a publicidade, com a crescente representação de processos científicos e culturais em livros didáticos, com a imprensa, com a comunicação científica e com invenções tecnológicas. Essa popularização e esse aperfeiçoamento vêm se intensificando com a cultura digital, que tem a multimodalidade como característica inerente. Com as TDIC houve uma intensificação das formas multimodais

de comunicação e uma, conforme Kenski (2012, p. 33), convergência “[...] das tecnologias de informação e comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital [...]. Por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação [...]”, o que impacta na linguagem e na vida social em todas as suas dimensões. Assim, os estudos sobre a multimodalidade dão visibilidade a processos antes não estudados, no entanto, isso não significa que ela seja uma novidade da linguagem.

A partir de 1996, ano em que se promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a tecnologia passou a ser uma dimensão do conhecimento presente em todos os níveis de ensino da educação brasileira (fundamental, médio, superior e, inclusive, na educação profissional), consoante ao que estabelecem, respectivamente, os artigos 32 (inciso II), 35-A (inciso I), 43 (inciso III) e 39 (no seu todo).

No que concerne ao ensino de Geografia, segundo Pontuschka *et al.* (2007), apesar de desde as grandes descobertas marítimas o Brasil e o mundo já terem compartilhado de algumas Geografias, as quais são reflexos dos diferentes contextos espaço-temporais do pensamento (Geografia neopositivista, Geografia crítica, Geografia comportamental, etc), na contemporaneidade, as questões, os problemas e os embates que o acompanham parecem ser os mesmos de séculos passados, persistindo a ideia de um ensino como algo pronto e acabado, desvinculado da realidade social do cotidiano da sala de aula.

Diante dessa problemática que perdura, a referida autora defende que, na arte de ensinar, ou melhor, de trocar conhecimentos, o profissional docente, norteado pelos princípios de um processo de ensino e de aprendizagem situado, deve valer-se de uma mediação didática eficiente que possibilite ao aluno pensar e debater a realidade nas suas contradições e complexidades, a fim de que o conhecimento não se reduza ao mero repasse da informação, mas que esteja pautado em um tipo de ensino analítico ancorado em “[...] teorias da alfabetização visual crítica” (PAPEN, 2020, p. 3).

É certo que o ofício de professor não é dos mais fáceis dado o seu caráter social de ter como meta a socioconstrução do conhecimento. Mas, é certo também que esse ofício se depara com uma difícil tarefa: transpor as problemáticas sociais, políticas, econômicas, históricas, culturais, ambientais e tecnológicas existentes no espaço da sala de aula. De fato, somente um profissional consciente de que o seu modo de agir em sala de aula poderá, tanto contribuir para mudar a sociedade, quanto para conservá-la tal qual ela se encontra, conseguirá atingir a função social que se exige do ensino.

O professor de Geografia, por meio de uma ação consciente, deve estar pautado em alcançar os objetivos de um ensino conectado com a realidade que se vive, logo, deve valorizar as potencialidades de uma educação que inclui o digital. E isso não significa, de acordo com Haddad (2009, p. 26), afastar-se do fim educativo que “[...] não pode ser outro a não ser o da autonomia do indivíduo”. Todavia, a discussão sobre as TDIC, no âmbito do ensino da Geografia, ainda está no patamar da inclusão da infraestrutura tecnológica, não se tendo avançado para questões sobre os conteúdos digitais, o que já deveria ser uma realidade quando se considera que a cultura é o motor da educação e a tecnologia, produto dessa cultura, apenas potencializa o processo de ensino e de aprendizagem.

Jenkins (2009) explica que o desafio ainda reside em ultrapassar o foco da tecnologia em si para a sua compreensão como um processo movido inevitável que não estabiliza o futuro, que muda a relação com os meios de comunicação e os sujeitos, logo, que se centre nas relações entre as pessoas produtoras e, ao mesmo tempo, consumidoras de cultura digital.

A questão da cultura digital e o ensino de geografia frente a questão do tecnocentrismo

As últimas décadas têm passado por intensos processos de transformações no mundo e nas instituições sociais, principalmente na área da educação, conferindo às ciências humanas e, em especial à Geografia, a genuína tarefa de entender as novas características de um contexto atual marcado por um novo aspecto cultural, o digital.

Esse novo aspecto cultural caracteriza um modelo contemporâneo de sociedade que traz consigo a supervalorização da informação mediada pela relação entre técnica e ciência, o que não apenas altera a lógica da produção mercadológica, como também a própria organização socioespacial em função do domínio de uma cultura digital (CARVALHO et al, 2009).

A popularização do computador e do celular, em termos de aquisição, bem como a disponibilização do acesso gratuito a programas de informática e a inserção de novas ferramentas voltadas para as interações sociais instantâneas, que democratizaram e intensificaram a relação da sociedade com a tecnologia, deram à cultura digital a característica de um fenômeno participativo, o que resultou na “[...] possibilidade de se criar perspectivas que antes pareciam excludentes, convidando à conversa aberta grupos de interesse que se especializaram em confrontos e trincheiras” (CARVALHO, 2009, p. 10). Nesse contexto de popularização dos suportes tecnológicos e, por sua vez, de consolidação da cultura digital, fenômenos como o da convergência, participação e inteligência coletiva passam a interferir nas relações sociais em uma sociedade compreendida, também, por sua dimensão digital.

Jenkins (2009), com o propósito principal de evidenciar que, no contexto de uma sociedade tecnológica o fenômeno da convergência dos meios de comunicação lhe é característica inerente e não se apresenta como um processo meramente capaz de unir tecnologias geograficamente dispersas e/ou isoladas, entende que a esse fenômeno associam-se transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais que não são “[...] algo que vai acontecer um dia, quando tivermos banda larga suficiente ou quando descobriremos a configuração correta dos aparelhos. Prontos ou não, já estamos vivendo uma cultura da convergência” (JENKINS, 2009, p. 43).

Para o autor, convergência significa mudanças na criação e, ao mesmo tempo, no consumo dos meios de comunicação, visto que ela “[...] representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos e mídias dispersos” (JENKINS, 2009, p. 29-30).

O fenômeno da cultura participativa, para Jenkins (2009), diz respeito à ideia do consumidor ativo em que produtor e consumidor são um só e participam do processo, havendo uma linha tênue no conjunto de regras que os distingue. A partir desse fenômeno, a condição de participantes afastou a ideia de produtor e consumidor estáticos no processo de comunicação, ou seja, a convergência corporativa e alternativa passam a coexistir num contexto, por vezes pacífico, mas, por vezes conflituoso:

A convergência não envolve apenas materiais e serviços produzidos comercialmente, circulando por circuitos regulados e previsíveis. Não envolve apenas as reuniões entre empresas de telefonia celular e produtoras de cinema para decidirem quando e onde vamos assistir à estreia de um filme. A convergência também ocorre quando as pessoas assumem o controle das mídias. Entretenimento não é a única coisa que flui pelas múltiplas plataformas de mídia. Nossa vida, nossos relacionamentos, memórias, fantasias e desejos também fluem pelos canais de mídia. Ser amante, mãe ou professor ocorre em plataformas múltiplas. (JENKINS, 2009, p. 45).

O terceiro fenômeno, o da inteligência coletiva, traz consigo a ideia de complementariedade com o outro, cuja finalidade é o consumo coletivo, seja ele a *priori* recreativo, seja ele a *posteriori* religioso, político, publicitário, entre outras formas, tendo a mídia como o poder que produz os significados.

Jenkins (2009, p.29) considera que a inteligência coletiva é parte integrante da “[...] cultura da convergência, onde as velhas e as novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”.

Ao mesmo tempo, afirma Jenkins (2009), que a busca ideal por estruturas tecnológicas convergentes (“caixas-pretas”) é uma falácia dado que as tecnologias, enquanto sistemas de distribuição, são passageiras e se tornam obsoletas, ao passo que os meios de comunicação, enquanto sistemas culturais sempre existirão, porém, com novas vestimentas, uma vez que, diferentemente das estruturas, traduzem uma necessidade humana, estão na cultura.

Por cultura, entende-se todo tipo de expressão humana, o que inclui o digital. Desde a conduta ou gesto mais simples dotado de significação às elaborações mais complexas das teorias científicas e das criações da imaginação o homem realiza-se na e pela cultura, independente dos meios de expressão e os graus de desenvolvimento das suas manifestações.

Miranda (2006), assim define cultura:

A cultura, pois, é a dimensão do humano, nas suas expressões mais diversas, desde o nível considerado mais elementar do fabrico de objeto com certa finalidade, até às elaborações abstratas e simbólicas no campo das artes e do pensamento. Ela é sempre ação da pessoa humana e toda a atividade humana desponta como expressão cultural (Gama, 1987, p. 177) [...]. E apresenta significado espiritual, com relevância coletiva; tudo que se liga a bens não econômicos; e tudo que se refere às obras de criação ou de valorização humana em contraposição às expressões da natureza. (MIRANDA, 2006, p. 29).

Vive-se, de fato, um contexto cujo grau de expressão cultural é o tecnológico, em que, de acordo com Silva (2003, p. 840), “[...] a tecnologia está amplamente difundida entre os diversos domínios da existência humana (hábitos de alimentação, ritmos de vida, maneira de trabalhar, sistema de saúde, processos pedagógicos, etc.) [...]”, (por isso), a possibilidade de pensá-la como uma dimensão da cultura de uma sociedade em que o poder “[...] passa, em muito, pelo ‘poder tecnológico’ ou pelo ‘poder dos experts do sistema técnico’, ou seja, a tecnologia coloca à disposição das pessoas um enorme poder”.

Pinto (2005) afirma que a concepção de tecnologia perpassa pela complexidade de quatro acepções: tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica, que significa “[...] a teoria, a ciência, a discussão da técnica, abrangidas nesta última acepção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (PINTO, 2005, p. 219). Tecnologia como sinônimo de técnica, que refere-se à concepção “vulgar” que prevalece no senso comum, ou seja, como sinônimo da técnica em si, um pensamento acrítico; tecnologia enquanto conjunto de todas as técnicas à disposição de determinada sociedade, o que subjuga regiões entendidas como não tecnológicas a regiões detentoras da tecnologia, regiões centrais; e tecnologia como ideologia da técnica, que diz respeito à alienação da sociedade ao idealizar a tecnologia, o que pode resultar num tecnocentrismo, numa ideologia da técnica.

Esse último conceito - ideologização da técnica - implica diretamente nas abordagens deste artigo, as quais estão centradas numa análise crítica da questão das TDIC e sua relação com o letramento geográfico, com vistas à superação do tecnocentrismo, que tem se apresentado como um problema no contexto da educação e, especialmente, no ensino superior de Geografia.

A Geografia enquanto leitura e interpretação do mundo possui o dever, segundo Moreira (2017), de entender e explicar as complexidades sociais em seus diferentes contextos espaço-temporais. Cabe ao saber geográfico, portanto, a compreensão dessa sociedade atual que se caracteriza como culturalmente digital.

Roque Ascensão e Valadão (2017, p.6-7) afirmam que:

A prática do professor de Geografia se constitui, sobremaneira, na mera comunicação de informações acerca de componentes espaciais. Esse movimento faz informar conceitos aos educandos, mas, pouco ou nada, contribui para que esses decodifiquem situações espaciais concretas a partir de uma base de referência conceitual [...]. As propostas pedagógicas desenvolvidas no interior dos cursos de formação de professores pouco têm corroborado para que esse profissional faça uso e se aproprie do conhecimento geográfico para além da mera informação de fatos e fenômenos espaciais. É nesse contexto que se defende aqui, tanto para a Geografia Escolar como para licenciaturas em Geografia, práticas pedagógicas nas quais os conceitos sejam tomados não como fim da aprendizagem, mas como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais.

As autoras, ainda, advertem que ensinar Geografia, a depender do método, pode tanto alienar quanto contribuir para novas formas de pensar a realidade nas suas contradições e complexidades, pelo que, permanecer com métodos retrógrados de ensino lineares e pré-fabricados, absolutamente, não permitirá inovações no pensamento geográfico, muito menos ousar na construção de mecanismos para a compreensão crítica do mundo nas suas complexidades.

Num contexto de educação em que a dimensão tecnológica atravessa os conteúdos geográficos e os seus atores, compete ao ensino de Geografia considerar o caráter multimodal das “novas” tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem dessa ciência como um fator que o potencializa, ultrapassando, assim, a cega tensão entre concepções tradicionais de letramento que sustentam a linguagem escrita como eixo central, visto que, concepções acrílicas e polarizadas em nada contribuem para as inovações necessárias e inevitáveis em uma sociedade marcada pela cultura digital.

Os novos estudos do letramento, numa perspectiva de prática situada e de letramentos no plural, defendem que a linguagem não se encerra no aspecto verbal, mas se complementa no seu aspecto não verbal, constituindo-se, assim, como essencial para a investigação das práticas de leitura e escrita que se traduzem no processo de ensino e de aprendizagem dos diferentes saberes, as quais são reveladoras dos modos de comunicação que se apresentam nos variados contextos espaço-temporais investigados e adequam-se a esse contexto cultural em que as interferências tecnológicas são inevitáveis.

Por isso, diversos geógrafos, há tempos, procuram ultrapassar a noção simplória que sempre foi estrategicamente conferida ao ensino da ciência geográfica. Dentre eles, destaca-se o geopolítico Lacoste (1993), que em meio ao processo de ruptura com a corrente positivista do pensamento geográfico, em meados dos anos 70, evidenciou a importância ideológica dessa ciência como instrumento de poder e destacou sobre o papel metodológico e a importância da Geografia como disciplina escolar, pois “[...] se a Geografia serve, em princípio, para fazer a guerra e para exercer o poder, ela não serve só para isso: suas funções ideológicas e políticas, pareçam ou não, são consideráveis [...]” (LACOSTE, 1993, p. 24).

Lacoste (1993) evidenciou que a Geografia está longe de ser algo simplório, inútil e socialmente desnecessário, muito pelo contrário, essa sempre foi a intenção daqueles que, por motivos estratégicos, temem a capacidade dessa ciência de despertar o sujeito da alienação ideológica, de articular os conhecimentos ocultos presentes em qualquer sociedade.

Estratégias Metodológicas

Este artigo caracteriza-se metodologicamente como uma revisão de literatura com base nos procedimentos de “estado do conhecimento” e “estado da arte” sobre as perspectivas dos estudos acerca do letramento geográfico no ensino superior. Dessa forma, foi realizado um levantamento de teses e dissertações, compreendendo uma década de defesas, na base de catálogos disponível no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Romanowski e Ens (2006) enfatizam que as pesquisas denominadas estado do conhecimento são aquelas que, assim como as de estado da arte, têm caráter bibliográfico. Entretanto, o estado da arte é mais amplo e não se detém apenas aos estudos dos resumos de dissertações e teses, ao passo que o estado do conhecimento privilegia apenas um setor das publicações.

Assim, neste artigo, optamos por analisar, inicialmente, um setor de publicações, a fim de se avaliar a produção dos estudos, exclusivamente, no âmbito de estudos *stricto sensu* de instituições universitárias. A partir da utilização de quatro palavras-chave tomadas como descritores para a temática investigada, foram levantadas produções científicas de discentes dos cursos de níveis de mestrado e doutorado no Brasil. Após esse levantamento, procedeu-se à leitura de artigos, livros, capítulos e outras fontes que tratam da temática em estudo, ou seja, realizamos um estado da arte com vistas a selecionar teóricos com destaque nacional e internacional nas abordagens sobre os novos estudos do letramento e da cultura digital, o que subsidiou a etapa procedimental seguinte: a pesquisa documental.

O estudo compreendeu outras fontes de dados, notadamente o *Institute of Education Sciences* (ERIC) e o *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), nas quais foi possível selecionar estudos representados por teóricos clássicos e contemporâneos, brasileiros e internacionais, que permitiram as abordagens socioculturais, críticas, multimodais, socioespaciais, sócio-materiais e sensoriais na era digital do ensino superior de Geografia. Com a pesquisa documental analisou-se documentos normativos político-pedagógicos sobre as práticas de letramento relacionadas ao ensino da Geografia e às TDIC, buscando-se observar, do ponto de vista discursivo, o que pensa o Estado acerca das práticas de letramento geográfico num contexto de cultura digital.

Sabe-se, conforme Street (2012, p. 76), que “[...] o conceito de práticas de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-las a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social”, pelo que, os eventos de letramento permitem ao pesquisador captar, nos modos de ler, os movimentos que configurarão as práticas de leitura. Para tanto, conforme Street (2012, p.78), a compreensão das práticas de letramento demanda também “[...] conversar com as pessoas, ouvi-las e ligar as experiências imediatas de leitura e escrita (dos leitores) a outras coisas que elas também façam”.

Com apoio em Street (2012), compreendemos que este estudo se caracteriza como uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), acerca das práticas de letramento geográfico num contexto marcado pela predominância da cultura digital, o que enseja a sua continuidade no sentido de compreender a materialização dessas práticas a partir de procedimentos etnográficos que permitam, efetivamente, conhecê-las.

Análise dos resultados

A questão de um curso superior de Geografia estar centrado no uso do quadro e giz quando do processo de letramento geográfico em detrimento da utilização de recursos próprios dessa ciência, a exemplo da leitura de mapas, bem como, a questão da predominância de um modelo de sociedade caracterizada altamente como grafocêntrica e tecnocêntrica, apresentam-se como inquietações que instigaram a necessidade de se realizar, inicialmente, um “estado do conhecimento” sobre as perspectivas dos estudos geográficos envolvendo o mapa temático enquanto um gênero textual, visual e multimodal.

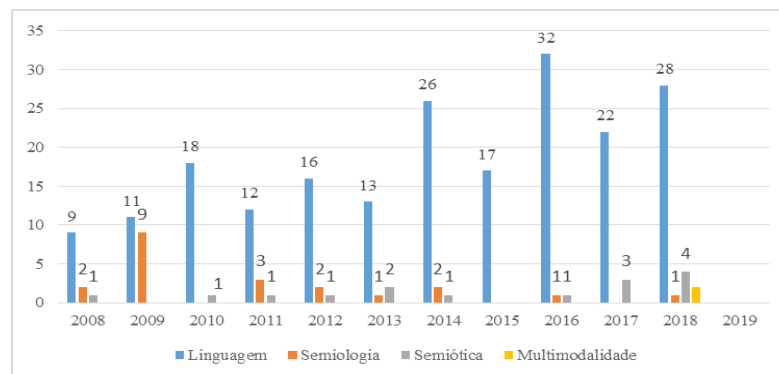
Para tanto, foi realizado no mês de abril do ano de 2019 e atualizado no mês de maio de 2020, um levantamento de teses e dissertações, compreendendo o período de 2008 a 2019, predominantemente na base de catálogos disponível no portal da CAPES.

A partir da utilização das palavras-chave “Linguagem”, “Semiótica”, “Semiologia” e “Multimodalidade”, tomadas como descritores, foi possível levantar 40.866 pesquisas nas 16 grandes áreas de conhecimento retornadas pela Plataforma Sucupira da CAPES. Essas pesquisas são produções científicas de discentes dos cursos de níveis de mestrado e doutorado, no Brasil, as quais, especificamente com relação à área de conhecimento da Geografia, quantificam-se em apenas 241 defesas durante um período de dez anos, ou seja, apenas 0,5% das dissertações e teses no Brasil com base nos citados descritores equivalem à referida área.

Esse procedimento investigativo permitiu constatar, diante do demonstrado no gráfico 1 abaixo, dentre outros achados, que os estudos no campo da “Linguagem”, em relação à área de conhecimento da Geografia e às linguagens específicas deste estudo, são amplos (208 pesquisas). Contudo, no que concerne às linguagens semiológica (16 pesquisas) ou semiótica (15 pesquisas) e multimodal (02 pesquisas), focos do estudo aqui proposto, as pesquisas encontradas, em termos quantitativos, são poucas, uma vez que, juntas não ultrapassam a quantidade de 33 (trinta e três) num recorte temporal de dez anos.

Constata-se, também, que não há concentração e/ou evolução quantitativa expressiva em nenhum dos anos investigados, considerando que: no ano de 2008 foi registrado o menor número, apenas 12 pesquisas; de 2009 a 2013 a quantidade variou entre 16 e 20 pesquisas; e, de 2014 a 2018, houve um leve aumento nos dados variando entre 25 e 35 pesquisas, com exceção do ano de 2015 que registrou apenas 17 pesquisas. No ano de 2019, não houve retorno de pesquisas em relação a nenhum dos descritores adotados.

Gráfico 1 - Estado do conhecimento de teses e dissertações na área da geografia



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Especificamente sobre a concepção do mapa temático como um gênero multimodal por meio do qual os fenômenos geográficos são representados, as pesquisas registradas na Plataforma Sucupira da CAPES, que se vinculam ao descritor “Multimodalidade”, referem-se exclusivamente ao ano de 2018, quantificam-se, em uma década, minimamente em dois estudos e têm seus focos, respectivamente, na cartografia escolar do ensino fundamental e no transporte multimodal de mercadorias.

A constatação de que apenas duas pesquisas integram, com base no descritor “Multimodalidade”, os estudos geográficos envolvendo o gênero mapa e que, nenhuma delas foca na investigação das práticas de leitura cartográfica digital no ensino superior, indicam a necessidade de se adensar estudos *stricto sensu* pautados nessa abordagem.

Sobre os descritores “Semiologia” e “Semiótica”, verificou-se, dentre os 31 (trinta e um) registros, apenas um estudo que abordava sobre práticas de leitura cartográfica no ensino superior, vinculado ao descritor “Semiologia”, porém, com fundamentação teórica diversa da temática que aqui se apresenta, bem como, sem foco na dimensão digital, o que ratifica a necessidade de mais estudos sobre leitura cartográfica digital.

Outro fator que instiga a necessidade de se adensar a produção de pesquisas sobre as contribuições dos novos estudos do letramento para a potencialização do ensino superior da ciência geográfica num contexto marcado pela predominância da cultura digital, diz respeito à compreensão das concepções evidenciadas nesses estudos comparadas às noções implícitas e explícitas previstas em documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) que orientam a formação dos professores e disciplinam os cursos de graduação nas instituições de ensino superior (IES).

Segundo as disposições dos pareceres nº 02/2015 e nº 492/2001/CNE a formação do professor de Geografia precisa estar conexa às novas dinâmicas que interferem nos processos didático-formativos que delinearão o seu perfil enquanto educador, pelo que, permanecer

alheio à realidade tecnológica que já se vive, não permitirá o aproveitamento das vantagens de aprendizagem possibilitadas, conforme Frade *et al.* (2015), por um tipo de alfabetização alterada e potencializada pelo ambiente digital.

Assim, a inserção e o ensinamento de práticas de letramento digital no processo de alfabetização, além de ser uma função da escola, envolve a formação do professor e sua prática, a qual deve caminhar numa perspectiva crítica, não podendo ser limitativa.

Na contramão das escusas intenções em relação à invisibilidade do saber geográfico é que, investigar as práticas de letramento associadas aos documentos oficiais que normatizam as diretrizes para o ensino de Geografia, o que inclui a sua relação com as TDIC, possibilita compreender a efetividade das práticas de multiletramentos, das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, dos efeitos dos multiletramentos na apropriação dos diversos gêneros geográficos num contexto de cultura digital. Esclarece-se que o ensino de Geografia, segundo as DCN definidas pelo CNE, “[...] vem evoluindo, nas últimas décadas, (dentre outros motivos), também pela introdução e aprofundamento de tecnologias de representação do espaço [...]” (BRASIL, 2001, p. 10).

Dessa forma, as discussões sobre o letramento no ensino da ciência geográfica devem ser intensificadas, cujo aprofundamento das análises dos documentos tidos como oficiais que orientam e disciplinam os cursos, notadamente as DCN e os PPC, revela-se imprescindível. A reflexão associada entre esses documentos possibilita a promoção de um diálogo entre os fundamentos do letramento prescritos e almejados nos instrumentos oficiais com o processo formativo e as práticas de futuros profissionais, especialmente dos professores, uma vez que,

A docência constitui-se numa profissão na medida em que possui um conjunto de conhecimentos próprios para o seu exercício, os quais se diferenciam dos conhecimentos necessários a outras ocupações. Além disso, apresenta como especificidade o fato de ser aprendida continuamente, ao longo da vida e da trajetória profissional [...]. Como consequência, o saber dos professores constitui-se como um saber plural e heterogêneo, uma vez que envolve conhecimentos de diversas naturezas e provenientes de variadas fontes (Tardif, 2012), dentre elas, a prática pedagógica cotidiana da docência. (CHAQUIME; MILL, 2016, p. 119).

Da análise do Parecer CNE/CES 492/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, conclui-se que o domínio da linguagem e do uso das TDIC são fundamentais para a formação do professor, sendo que, com relação ao professor de Geografia, ciência que, de acordo com Moreira (2017), tem como papel a leitura e a interpretação do mundo em suas dinâmicas e

complexidades espaço-temporais e que, singularmente, se caracteriza por conhecimentos que se fazem pelo uso de tecnologias próprias, tornar-se professor dessa ciência significa saber ler e interpretar esse mundo em suas mais diversas formas de representação, o que pressupõe dominar as tecnologias inerentes a esse saber. Portanto, as práticas de multiletramentos e o domínio das TDIC são essenciais à formação do professor de Geografia.

Conclusões

A alfabetização geográfica no seu sentido restrito e a apropriação superficial e equivocada dos gêneros próprios da ciência geográfica, a exemplo das práticas de leitura de mapas, apresentam-se como os motivos instigadores de estudos voltados para a discussão do letramento geográfico num contexto de cultura digital em relação aos futuros profissionais dessa ciência, tendo em vista que, é comum as pessoas não relacionarem os significantes geocartográficos com os seus significados e sentidos sociais, entretanto, ainda que para um leitor comum o que importe seja a finalidade imediata dos gêneros geocartográficos, como a finalidade comunicativa dos mapas, para os profissionais da ciência que produz esses gêneros, não há espaço para o desconhecimento dos conceitos, dos procedimentos de elaboração e das interpretações inerentes aos gêneros de representação adotados pela Geografia.

A admissibilidade da existência de uma informalidade no uso dos gêneros produzidos pela Geografia, segundo Castellar (2017), não deve ignorar a necessidade de aprendizagem do seu uso formal com vistas a facilitar a leitura e a compreensão dos fenômenos geográficos quando se trata dos primeiros mediadores do ensino formal da ciência geográfica.

No entanto, valendo-se da expressão “iletrados visuais”, problematizada por Kress (2003), vem sendo cada vez mais comum o seu uso para geógrafos e pedagogos que usufruem uma formação cartográfica meramente ilustrativa em relação ao mapa, o que demanda, no entendimento de Cope e Kalantzis (2009, p. 188), uma pedagogia dos multiletramentos que “permita pontos alternativos para a aprendizagem”.

Conclui-se que o domínio da linguagem e uso das TDIC é imprescindível à formação do professor, sendo que, com relação ao ensino da Geografia esse domínio é urgente, tendo em vista que, conforme Moreira (2017, p. 28), a ciência geográfica tem como função possibilitar a “[...] reflexão sobre o ser-estar espacial do homem [...]”, haja vista a finalidade social da ciência geográfica de promover a leitura e interpretação do mundo em suas dinâmicas e complexidades espaço-temporais, o que, singularmente, a caracteriza por

conhecimentos que se constroem pelo uso de tecnologias próprias e de uma linguagem específica – a cartográfica.

Por fim, ressaltamos que, ainda que embrionariamente, os dados e as análises apresentados colaboraram para identificar as demandas de produção científica na área, dentre as quais: poucas pesquisas que compreendem aspectos da temática proposta; inexistência de estudos idênticos em programas de pós-graduação, níveis de Mestrado e Doutorado, na área da Educação, bem como em outras áreas; incipiência de estudos aproximados com a temática nas Regiões Sudeste e Sul do país e, praticamente, uma invisibilidade desses estudos no Norte e Nordeste do Brasil. Todas essas constatações expõem a necessidade de ampliar e diversificar a produção do campo nessa área do conhecimento.

THE QUESTION OF MULTILETRAMENTS AND DIGITAL CULTURE IN THE HIGHER EDUCATION OF GEOGRAPHIC SCIENCE

ABSTRACT: Against the understanding that geographic literacy must be a social practice, situated, plural, multiliterated and multimodal, the objective of this article is to highlight the contributions of new literacy studies to the potentialization of higher education in geographic science, the which is inserted in a context marked by the predominance of digital culture. For this, it constitutes a literature review that adopts the qualitative approach as methodology and uses bibliographic and documentary research procedures. Of the various results, there is a very small and irregular production about the theme in the area of knowledge in Education, which quantifies only 0.5% of the related studies on the theme. In addition, with the survey of the researches, no study was detected in the aforementioned area, which covered studies on multi-courses and multimodality in the teaching of Geography. These results confirm the need to increase production in the area, with a view to enhancing the teaching and learning process of the various genres covered by geographic science.

KEYWORDS: Geography teaching; Multiliteracies; Multimodality.

LA CUESTIÓN DE LOS MULTILETRAMENTOS Y LA CULTURA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS CIENCIAS GEOGRÁFICAS

RESUMEN: Entendiendo que la alfabetización geográfica debe ser una práctica social, situada, plural, multialfabetizada y multimodal, el objetivo de este artículo es resaltar los aportes de los nuevos estudios de alfabetización a la potencialización de la educación superior en ciencia geográfica, la que se inserta en un contexto marcado por el predominio de la cultura digital. En este sentido, constituye una revisión de la literatura que adopta el enfoque cualitativo como metodología y utiliza procedimientos de investigación bibliográfica y documental. De los muchos resultados, hay poca e irregular producción sobre el tema en el área de conocimiento en Educación, que cuantifica solo el 0,5% de los estudios relacionados sobre el tema. Además, con el relevamiento de las investigaciones, no se detectó ningún estudio en el área mencionada, que abarcó estudios sobre pluridisciplina y multimodalidad en la enseñanza de la Geografía. Estos resultados confirman la necesidad de incrementar la producción en la zona, con miras a potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los diversos géneros que abarca la ciencia geográfica.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de la Geografía; Multiliteración; Multimodalidad.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAGNO, M. et al. Linguagem. In: *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2015.

BAKTHIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 492*, 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcr492_01.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2/2019*, 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 10 fevereiro 2020, Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

CARVALHO JÚNIOR, J. M. Por uma cultura digital participativa. In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Org.). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

CASTELLAR, S. M. V. Cartografia Escolar e o Pensamento Espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 2017.

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: New literacies, new learning*. Pedagogies: An International Journal, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, 2009.

CORRÊA, H. T.; JORGE, G. A. Velha questão dos mitos e verdades da EaD e a relativização das polaridades: a experiência da área da linguagem do CEAD-UFOP. In: *EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes*. Belo Horizonte: EdUEMG, 2016.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: Bunzen, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FRADE, I. C. A. S. et. al. Alfabetização digital. In: *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2015.

HADDAD, F. Política da cultura digital/Entrevista. In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Org.). *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

JENKINS, H. Introdução: “Venere no Altar da Convergência”: um novo paradigma para entender a transformação midiática. In: *A cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, pc132020, p.377-395, jan./dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8333

- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- LACOSTE, Y. *Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- MARÍAS, J. *História da Filosofia*. Martins Fontes: São Paulo, 2004.
- MIRANDA, J. Notas sobre cultura, constituição e direitos culturais. *Revista da faculdade de direito da Universidade de Lisboa, Coimbra*, 2006.
- MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, 2017.
- PINTO, Á. V. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 1a ed. - São Paulo: Cortez, 2007.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, 2006.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. DE O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v.7, n.14, 2017.
- SILVA, G. C. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Pinto. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, 2013.
- STREET, B. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*, 2007. Disponível em: <http://C:/Users/DELL/Downloads/597677Texto%20do%20artigo%20sem%20identifica%C3%A7%C3%A3o-77204-1-10-20130809.pdf>.
- STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2012.

Submetido em: Junho/2020.
Aprovado em: Novembro/2020.
Publicado em: Dezembro/2020.

****Como referenciar o artigo:**

ALVES, D. C. , RIBEIRO, M. V. G. A questão dos multiletramentos e da cultura digital no ensino superior da ciência geográfica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, pc132020, p.377-395, jan./dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31i0.8333