



**MULTILETRAMENTOS E AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: PROPOSTAS
PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Elaine Teixeira da Silva (org.)

BORDÔ-GRENÁ

**MULTILETRAMENTOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Ma. Silvana Nascimento Lianda

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)

M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)

Dr. Washington Drummond (UNEB)

Elaine Teixeira da Silva
Organizadora

**MULTILETRAMENTOS E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS:
PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**



Alagoinhas
2019

© 2019 by Editora Bordô-Grená

Organização do volume – Multiletramentos e as tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas:

Elaine Teixeira da Silva

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Gislene Alves da Silva

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orcamento@editorabordogrena.com

Sítio da Internet: <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

M961 Multiletramentos e as tecnologias digitais : propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas [recurso eletrônico] / org. Elaine Teixeira da Silva. — Alagoinhas : Bordô-Grená, 2019.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-80422-08-1

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino.
2. Letramento digital. 3. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. 4. Tecnologia educacional.
I. Silva, Elaine Teixeira da. II. Título.

CDD 407

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

SUMÁRIO

Apresentação <i>Ana Elisa Ribeiro</i>	9
Gêneros do discurso e multiletramentos: sinalizações para a formação do leitor proficiente <i>Natália Rodrigues Silva do Nascimento, Marco Antonio Villarta-Neder, Helena Maria Ferreira e Laís Gonçalves Silva</i>	13
A construção de sentidos em textos multimodais publicitários por meio da pedagogia dos multiletramentos <i>Lilian Mello Hodgson</i>	27
Multiletramentos na alfabetização: produção de textos utilizando plataformas digitais <i>Fabiano Sales de Aguiar</i>	47
O ensino de gêneros digitais: os livros didáticos de língua portuguesa à luz da Base Nacional Comum Curricular <i>Adriene Ferreira de Mello, Thayone Aparecida Soares, Joane Marieli Pereira Caetano e Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	63
A formação docente para o uso das TICs: um movimento favorável ao ensino sob a perspectiva do multiletramento <i>Elisiane Castanho da Silva Maciel</i>	81
O audiovisual como elemento motivador da leitura: uma experiência com Don Quijote de la Mancha <i>Izabel Cristina Barbosa de Oliveira</i>	95
O ensino desencapsulado de língua estrangeira na educação profissional a partir das lentes pedagógicas dos multiletramentos <i>Renata Mourão Guimarães e Kleber Aparecido da Silva</i>	107
Multiletrando em inglês como língua adicional na rede federal de ensino <i>Kátia Aguiar, Ana Beatriz Simões, Alessandra Bittencourt e Janaina Cardoso</i>	123

Surdez e a aprendizagem de língua estrangeira inglesa na educação básica: desafios e práticas pedagógicas <i>Táís Arantes, Ana Carolina Batista, Jéssica Nascimento e Thays Teixeira</i>	139
Estratégias pedagógicas no trabalho com textos multimodais no ensino médio: reflexões a partir de práticas de professores <i>Rosivaldo Gomes e Maria do Carmo Barbosa Machado</i>	147

APRESENTAÇÃO

Multiletramentos, tecnologias digitais e propostas

Multiletramentos e as tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas, livro organizado pela professora da rede pública do Rio de Janeiro Elaine Teixeira da Silva, nos apresenta nove capítulos dentro do tema geral da obra, escritos por 21 pesquisadores e pesquisadoras brasileiros/as de cerca de 14 instituições e várias partes do Brasil. Falamos então de uma diversidade interessante de contextos de ensino e pesquisa e de uma colaboração sem fronteiras, pondo o diálogo sempre em ação.

Os quatro primeiros autores, Natália Nascimento, Marco Antonio Villarta-Neder, Helena Ferreira e Laís Silva, ligados à Universidade Federal de Lavras, em Minas Gerais, apresentam o texto *Gêneros do discurso e multiletramentos: sinalizações para a formação do leitor proficiente*, em que analisam campanhas educativas que circulam em redes sociais sobre a população LGBT, à luz de teorias bakhtinianas e em diálogo com os multiletramentos difundidos por Roxane Rojo e Eduardo Barbosa, no Brasil, a partir do New London Group. Também sobre gêneros multimodais, Lilian Mello Hodgson, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, intitulado *A construção de sentidos em textos multimodais publicitários por meio da pedagogia dos multiletramentos*, em que a autora se fundamenta também em Roxane Rojo para discutir as práticas sociais em torno dos textos multimodais, apresentando uma atividade produzida com estudantes do ensino médio de um colégio militar em Campo Grande (MS).

A relação entre o ensino e as tecnologias digitais também é um tema importante para os pesquisadores aqui reunidos, desde a fase da alfabetização até as séries mais avançadas da escolarização brasileira. Fabiano Aguiar, professor da rede pública e ligado à Universidade Federal de Rondônia, à luz da noção de multiletramentos, aborda a produção de textos com plataformas digitais e o gênero história em quadrinhos, em seu capítulo *Multiletramentos na alfabetização: produção de textos utilizando plataformas digitais*, mostrando uma discussão teórico-prática em escola da rede municipal de Nova-Mamoré

(RO). Os assim chamados gêneros digitais também são focalizados por Adriene Mello, Thayone Soares, Joane Caetano e Carlos Henrique Souza, ligados à Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e ao Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ), no trabalho *O ensino de gêneros digitais: os livros didáticos de língua portuguesa à luz da Base Nacional Comum Curricular*, em que discutem o tema premente da BNCC em comparação com os livros didáticos, ferramenta tão importante para as salas de aula do Brasil. Finalmente, ainda tendo em relevo as TICs, Elisiane Maciel, professora da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul e mestranda em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), nos brinda com o capítulo *A formação docente para o uso das TICs: um movimento favorável ao ensino sob a perspectiva do multiletramento*, em que se dedica a uma discussão sobre o uso das tecnologias digitais na formação de professores e para que alcancemos uma escola que enseje os multiletramentos.

As línguas estrangeiras e seu ensino também são contemplados nesta obra. Em *O audiovisual como elemento motivador da leitura: uma experiência com Don Quijote de la Mancha*, Izabel Cristina Oliveira, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), provoca um debate sobre o uso de audiovisual na escola, algo ainda pouco explorado, mesmo que estejamos no século XXI. Renata Guimarães, do Instituto Federal de Brasília (IFB), e Kleber Aparecido da Silva, na Universidade de Brasília (UnB), dão um *zoom* na Educação Profissional Técnica e propõem um debate sobre o ensino de língua estrangeira e a integração curricular, à luz, também, da noção de multiletramentos, no capítulo nomeado *O ensino desencapsulado de língua estrangeira na educação profissional a partir das lentes pedagógicas dos multiletramentos*. Sobre o inglês como língua adicional, do ponto de vista das teorias sociosemióticas, Kátia Aguiar, Ana Beatriz Simões, Alessandra Bittencourt e Janaína Cardoso (ligadas ao Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro — CEFET-RJ e ao Instituto Federal Fluminense — IFFluminense) nos apresentam *Multiletrando em inglês como língua adicional na rede federal de ensino*, em que tecem propostas práticas produzidas com estudantes do ensino técnico. Finalmente, sobre as relações entre a língua estrangeira — inglês — e a

surdez, as pesquisadoras da UERJ e da UFMS Taís Arantes, Ana Carolina Batista, Jéssica Nascimento e Thays Teixeira assinam o texto *Surdez e a aprendizagem de língua estrangeira inglesa na educação básica: desafios e práticas pedagógicas*, no qual discutem a importância do acesso à língua inglesa por estudantes surdos nas escolas públicas, tratando de mostrar como as tecnologias digitais podem auxiliar nisso.

Finalizando este volume, os autores Rosivaldo Gomes e Maria do Carmo Barbosa Machado, no capítulo intitulado de *Estratégias pedagógicas no trabalho com textos multimodais no ensino médio: reflexões a partir de práticas de professores*, discutem sobre as abordagens didáticas dispensadas ao trabalho com gêneros multimodais em aulas de língua portuguesa. Para isso, os autores apresentam alguns dados e discussões resultantes de uma pesquisa de campo de caráter qualitativo-interpretativista, situada no campo da Linguística, realizada na Escola Estadual Maria Ivone de Menezes, na cidade de Macapá – AP. O registro em questão aponta para a forma como os textos multimodais se configuram como objetos de ensino e aprendizagem nas estratégias didáticas usadas pelos profissionais docentes entrevistados.

Diante desse breve resumo dos temas abordados nesta obra, que reúne também propostas e situações práticas pensadas e promovidas por professores atuantes em várias partes do país, é possível ter nitidez sobre o que alcança a professora Elaine Teixeira da Silva, organizadora deste valoroso volume, em prol de nossos estudos e de nossa prática educativa e formativa, não apenas em relação aos estudantes, mas também aos professores continuamente curiosos e inquietos. É material relevante para todos nós, envolvidos de fato com a educação, em todos os níveis.

Ana Elisa Ribeiro

GÊNEROS DO DISCURSO E MULTILETRAMENTOS: SINALIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

Natália Rodrigues Silva do Nascimento¹

Marco Antonio Villarta-neder²

Helena Maria Ferreira³

Laís Gonçalves Silva⁴

INTRODUÇÃO

Com o advento das novas tecnologias, principalmente, das que se relacionam com o contexto digital, a circulação de gêneros multissemióticos na sociedade sofreu inevitável ascensão, o que exige dos autores e, sobretudo, dos leitores o uso de letramentos múltiplos para que possam compreender e interagir com esses textos durante a produção dos sentidos. Nesse sentido, o presente estudo visa a refletir sobre como o trabalho com os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa contribui para a formação de leitores proficientes, que compreendem e se apropriam dos gêneros discursivos que circulam à sua volta.

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do PIBIC/CNPq. E-mail: natalia.nascimento@estudante.ufla.br. Link currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/9724308788713584>.

² Doutor em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela Unesp-Araraquara. Professor Associado da Universidade Federal de Lavras. Docente dos Programas de Mestrado Acadêmico em Letras, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Mestrado Profissional em Educação. E-mail: villarta.marco@ufla.br.

³ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA) E-mail: helenaferreira@ufla.br. Link currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/4670251806372445>;

⁴ Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Bolsista do projeto Residência Pedagógica/CAPES, E-mail: lais_lavras20@hotmail.com Link currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/0427176830408972>.

Nesse aspecto, buscamos analisar uma campanha educativa elaborada pela Secretaria de Saúde do Estado de Minas Gerais intitulada #ChegaDeLGBTFobia e divulgada nas redes sociais, a qual teve o intuito de promover o respeito à população LGBT. Dessa forma, almejamos provocar uma reflexão sobre a produção de sentidos por meio de textos multissemióticos que circulam nos meios digitais e a contribuição dessas reflexões para a formação de leitores proficientes nas aulas de língua portuguesa do ensino básico. Para tanto, adotamos como embasamento teórico principal o constructo teórico do Círculo de Bakhtin sobre os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016), em diálogo com a teoria dos multiletramentos proposta por Rojo e Barbosa (2015).

OS GÊNEROS DISCURSIVOS E OS MULTILETRAMENTOS

Segundo Bakhtin (2016), os falantes empregam a língua por meio de enunciados concretos e únicos, orais e escritos, em cada situação comunicativa que acontece nos mais variados campos da atividade humana. Se, por um lado, cada enunciado é único e se constitui de modo processual na unidade do acontecimento, pois está inserido em um contínuo que responde enunciados anteriores e suscita novos enunciados, por outro lado, as condições e as finalidades dos campos da atividade humana determinam o conteúdo, o estilo de linguagem e a construção composicional dos enunciados, de modo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Dessa forma, os gêneros do discurso compartilham as características dos campos da atividade humana, isto é, são inesgotáveis, múltiplos, variados e adquirem maior complexidade à medida que as atividades humanas se complexificam. Nesse sentido, Bakhtin discorre que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo

dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo de desenvolve e ganha complexidade (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Conforme se pode depreender pelas considerações acima, não há como desvincular o estudo dos gêneros discursivos dos sujeitos em diálogo, da linguagem em uso e do caráter processual e inacabado da constituição dos sujeitos, dos enunciados e dos sentidos. Tal movimento é perceptível no momento em que comparamos os gêneros que circulam desde antes da internet se tornar acessível e os gêneros que têm maior recepção social na contemporaneidade em decorrência de estarem inseridos no contexto digital. Apenas para citarmos alguns exemplos, antes, os gêneros tinham espaço de circulação principal em meios físicos (livros, enciclopédias, cadernos de receitas, entre outros) ou televisivos (jornais, novelas, programas de auditório e assim por diante), hoje, podemos observar o ainda constante processo de mudança desses mesmos gêneros nos ambientes digitais (redes sociais, *fanfics*, receitas em vídeos, pesquisa no *Google*, vídeos no *YouTube*, etc.), acompanhando a modificação dos sujeitos e dos modos de vida na sociedade digital e tecnológica em que estamos inseridos. Nesse contexto, Rojo e Barbosa (2015, p. 116) atestam que:

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TICS), embora com o seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116).

Nesse ponto, é importante refletir sobre o papel a ser desempenhado pelo modelo de escola e de aula de língua portuguesa que se proponha ser crítico e reflexivo, além de privilegiar atividades de ensino-aprendizagem que se aproximam das práticas sociais efetivamente desenvolvidas pela sociedade atual, em busca de formar leitores proficientes e hábeis não só a ler e interagir com os gêneros contemporâneos, mas também a produzi-los. Além disso, é relevante

pensar que não estamos falando apenas de novos meios de comunicação e informação, mas de alterações significativas no modo de ser dos sujeitos, que constituem uma sociedade com pluralidade histórica, social, econômica e cultural, e que interagem com gêneros que também se constituem por meio dessa pluralidade. Os gêneros em circulação não requerem apenas a decodificação das múltiplas semioses de que são formados para que os sentidos sejam produzidos, mas também demandam a compreensão do contexto de produção, recepção e circulação desses gêneros por parte de sujeitos no modelo posto de sociedade.

Sobre o tema, Rojo e Barbosa (2015) defendem que:

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] Para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas sociais da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulem em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135).

Portanto, os multiletramentos pressupõem tanto a produção de sentidos por meio da leitura das múltiplas semioses envolvidas nos gêneros que circulam nos meios digitais, quanto à compreensão de que esses gêneros estão inseridos nas práticas sociais que refletem a pluralidade cultural, social, econômica, histórica dos sujeitos, além de fazerem parte da cadeia enunciativa, em um contínuo de enunciados que respondem aos anteriores e suscitam os posteriores. Retirados desse contínuo, os gêneros discursivos perdem as suas características de produção, circulação e recepção e tem sua eficácia em sala de aula reduzida ao teoreticismo e às questões meramente formais.

Ao abordar a questão dos gêneros discursivos em sala de aula, Geraldi (2015) chama a atenção para o fato de que os gêneros não são formados a partir da simples aplicação de regras genéricas, mas pela criatividade e elaboração própria do autor, que produz enunciados por meio da articulação de situações e considerando os interlocutores, a temática, o estilo do gênero e o estilo próprio, o seu projeto de sentido, o contato anterior com outros gêneros discursivos, o modo como compreende o mundo, os sujeitos e as relações dialógicas entre eles. Assim, é importante (re)significar o lugar ocupado pelo ensino-aprendizagem por meio da utilização de gêneros discursivos em sala de aula, principalmente considerando que este trabalho tem se restringido ao estudo da forma, isto é, tem se distanciado do uso efetivo dos gêneros na vida em sociedade pelos sujeitos que se constituem na/pela linguagem.

Infelizmente, muitos dos trabalhos com base em gêneros discursivos, tomando Bakhtin como fonte de inspiração, seguiram a tradição dos estudos da linguagem: definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição formal, esquecendo que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se (GERALDI, 2015, nota de rodapé n. 8, p. 116).

Diante de tais considerações, é preciso destacar que o modelo de aula de língua portuguesa, que se proponha ser crítico e reflexivo no momento da leitura de gêneros discursivos, buscando a formação de leitores proficientes, não deve se restringir ao estudo formal da língua, mas deve considerar todas as características e condições de produção, circulação e recepção dos gêneros, com enfoque, principalmente, nas questões relacionadas ao uso efetivo da língua pelos sujeitos, inseridos no processo ininterrupto e mútuo de constituição da linguagem e dos próprios sujeitos.

Dessa forma, o movimento de expansão das tecnologias de comunicação e de informação é um fator importante a ser considerado no momento do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, sobretudo, por ter causado mudanças significativas na constituição dos sujeitos, dos sentidos e dos próprios textos em circulação. Isso se deve ao fato dos gêneros discursivos em

circulação nos meios digitais conjugarem diversas semioses, que devem ser consideradas não só de modo individual, mas também na totalidade do enunciado para que os sentidos possam ser produzidos.

A partir dessas considerações, apresentaremos uma proposta de análise das campanhas educativas escolhidas e sinalizaremos para estratégias que possam contribuir para a formação do leitor proficiente por meio do uso de textos multissemióticos em sala de aula. A campanha educativa em análise foi a elaborada pela Secretaria de Saúde do Estado de Minas Gerais em parceria com a ONU e foi intitulada #ChegaDeLGBTFobia. Tal campanha foi divulgada nas redes sociais e teve o intuito de promover o respeito à população LGBT. Em meio aos vários anúncios que compuseram a campanha educativa, escolhemos dois para integrar a análise do presente texto.

Figura 1: “Não gosto nem de olhar mais uma amiga sendo assassinada por causa da transfobia”



Fonte: <http://blog.saude.mg.gov.br/2017/05/18/chegadelgbtfobia-campanha-nas-redes-sociais-quer-promover-o-respeito-a-populacao-lgbt/>

Figura 2: “Que desperdício perder tempo se preocupando com a orientação sexual dos outros”



Fonte: <http://blog.saude.mg.gov.br/2017/05/18/chegadelgbtfobia-campanha-nas-redes-sociais-quer-promover-o-respeito-a-populacao-lgbt/>

É válido destacar a importância da contextualização do tema homofobia antes da apresentação da análise dos anúncios, a fim de que os alunos possam ter subsídios para produzirem sentidos no momento da leitura, se movimentando entre os enunciados que já haviam tido contato antes, com os enunciados produzidos durante a aula. Para auxiliar a contextualização do tema, pode ser exibido o vídeo que introduz a campanha #ChegaDeLGBTFobia, produzido em 2016 pelo Governo de Minas Gerais em parceria com a ONU, disponível gratuitamente na internet por meio do link: https://www.youtube.com/watch?v=XvrwNNqU5_g&feature=youtu.be.

Após esse momento de contextualização, alguns aspectos iniciais da campanha educativa podem ser explorados e debatidos. Entre eles, os questionamentos acerca de quem é o produtor e quem é o receptor potencial da mensagem veiculada. Podemos verificar que esse questionamento busca avaliar se o texto está adequado ao contexto da comunicação. Na propaganda em questão, esses mecanismos se manifestam por intermédio da interpretação da logomarca, que possibilita ao leitor conhecer que o produtor da campanha é o Governo de Minas Gerais e o potencial interlocutor desta campanha é o público em geral. Além disso, por se tratar de uma propaganda governamental o seu objetivo central é alcançar o maior número de pessoas, independentemente de se dirigir a um público específico e sem ter garantias de que a mensagem chegará a todas as pessoas interessadas.

Nesse ponto, importante destacar o papel exercido pelas redes sociais, ambiente virtual em que a campanha foi massivamente veiculada, considerado atualmente o local que tem o maior potencial de circulação de informações, o qual fez com que os meios televisivos gradativamente fossem perdendo espaço. Hoje, as redes sociais abrigam qualquer tipo de anúncios, propagandas e informações, relacionadas ou não a fins comerciais.

No que se refere à parte textual dos anúncios selecionados, percebemos que envolvem a significação de linguagens verbais e não verbais, sendo possível reconhecer os elementos que formam a estruturas dos anúncios, como, por exemplo, o tamanho das letras, que tem o objetivo de chamar a atenção do leitor; a logomarca embaixo da imagem na campanha; e os textos que foram escolhidos pelos produtores, os quais têm o objetivo de desconstruir os discursos do “senso comum” sobre o tema tratado na campanha; tudo isso contribui para que as características próprias do gênero se tornem chamativas, com o fim de prender a atenção do leitor e persuadi-lo a internalizar e a propagar a ideia veiculada pelos anúncios.

Além disso, é possível fazer algumas indagações acerca dos mecanismos que são responsáveis pela coesão do texto, como, por

exemplo, os tempos verbais, os conectivos, a escolha do vocabulário para contexto em que os anúncios serão inseridos, entre outros, o que envolve também as escolhas no léxico que tentam alcançar os objetivos propostos pelos produtores. A título de exemplificação, podemos verificar que nos anúncios analisados o tempo verbal utilizado foi o presente, a fim de aproximar o leitor do texto e chamar a atenção para a relevância e a atualidade do assunto abordado.

Nesse contexto, Costa-Hübes (2015) pontua que:

Refletir sobre as práticas de sociais de uso da linguagem significa reconhecer, dentro de um viés bakhtiniano, que a língua promove as interações entre os sujeitos, estabelecendo um vínculo entre a cultura e os discursos que são influenciados tanto pelo momento histórico como pelos seus diferentes contextos de usos. Essas interações podem ser concretizadas por meio da oralidade, da leitura, da produção escrita ou, ainda, por meio da linguagem não verbal que pode intermediar, seja pela imagem, cores, figuras, etc., a interação com o outro (COSTA-HÜBES, 2015, p. 16).

Outro aspecto encontrado nos anúncios que merece destaque são as estratégias utilizadas no intuito de colaborar com a produção de sentidos pelo leitor por meio da ativação dos seus conhecimentos prévios em relação ao gênero e à prática social em questão. Na campanha #ChegaDeLGBTFobia, podemos observar que esses conhecimentos prévios são ativados no momento em que aparecem nos anúncios as frases de “senso comum”, que fazem o leitor se lembrar de conteúdos de cunho pejorativo e discriminatório, para então, logo em seguida, serem desconstruídos: “Não gosto nem de olhar (discurso 1) mais uma amiga sendo assassinada por causa da transfobia (discurso 2)”³; a primeira parte se relaciona com a foto do anúncio e se revela um discurso preconceituoso em face da comunidade LGBT, no entanto, o restante do enunciado desconstrói esse discurso ao mesmo tempo em que reforça o objetivo da campanha. O mesmo ocorre com a oração do segundo anúncio: “Que desperdício (discurso 1) perder tempo se preocupando com a orientação sexual dos outros (discurso 2)”⁴.

No momento em que pensamos na cadeia enunciativa, podemos perceber que os enunciados dos anúncios buscam justamente responder aos discursos preconceituosos que se revelam inicialmente (discurso 1), em um projeto de sentido que visa desconstruir os discursos discriminatórios e produzir novos enunciados que fomentem a liberdade, o respeito e a igualdade entre as pessoas.

É relevante destacar que para alcançar o projeto de sentido pretendido pela campanha educativa é necessário que o leitor compreenda cada semiose encontrada nos anúncios de forma isolada e também o todo construído por essas semioses, para então produzir sentidos e se posicionar em relação ao discurso veiculado por meio da campanha.

Nesse âmbito, ao nos reportar às práticas sociais de uso da linguagem é relevante pontuar que essas práticas se consolidam em diferentes contextos sociais, que, ao seu modo, emanam diferentes maneiras de organizar o discurso. Esse fato exige que o leitor seja proficiente e apresente certas habilidades relacionadas aos multiletramentos, o que justifica a inserção desses gêneros e das reflexões sobre eles nas práticas em sala de aula, a fim de contribuir para a formação de leitores críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo buscamos analisar uma campanha educativa elaborada pela Secretaria de Saúde do Estado de Minas Gerais intitulada #ChegaDeLGBTFobia e divulgada nas redes sociais, a qual teve o intuito de promover o respeito à população LGBT.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 7) propõem como objetivo do ensino fundamental, entre outros, a execução de ações no sentido de fazer com que os alunos tenham consciência de seu papel como cidadãos na sociedade em que vivemos, possuindo meios de atuar de forma crítica nas esferas política e social, cumprindo seus deveres e exigindo os seus direitos. Dessa forma, a

proficiência na leitura é uma das ferramentas para se alcançar esse objetivo, na medida em que auxilia os alunos a compreenderem e se apropriarem dos gêneros discursivos que circulam na nossa sociedade.

Nesse norte, os resultados da pesquisa sinalizam para a importância de propostas de leitura que considerem os vários aspectos da formação do leitor e do processo de recepção dos textos, uma vez que a ação leitora se configura como uma atividade complexa, que para além da materialidade linguística, abarca a percepção de discursividades, ideologias e valores.

Da perspectiva assumida aqui, tais propostas implicam considerar os enunciados concretos, com sujeitos concretos em interação igualmente concreta. Os sujeitos e os sentidos se constituem na interação, na unidade do acontecimento. Cada ato de leitura é um acontecimento que congrega esses sujeitos e os constitui, constituindo-se por eles, por/em tomadas de posição que não somente linguísticas, mas que representam as várias instâncias da vida desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. *PCN/Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/sef, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por um ensino voltado às práticas discursivas com a linguagem. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João editores, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Saúde. *#ChegaDeLGBTfobia: Campanha nas redes sociais quer promover o respeito à população*

LGBT. Disponível em:

<<http://blog.saude.mg.gov.br/2017/05/18/chegadelgbtfobia-campanha-nas-redes-sociais-querpromover-o-respeito-a-populacao-lgbt/>>. Acesso em: 27/09/2017. 08:40:37.

MINAS GERAIS. Secretaria de Saúde. *Vídeo*

#*ChegaDeLGBTFobia*. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=XvrwNNqU5_g&feature=youtu.be>. Acesso em: 27/09/2017. 08:52:55.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline.

Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS MULTIMODAIS PUBLICITÁRIOS POR MEIO DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Lilian Mello Hodgson¹

INTRODUÇÃO

A importância da leitura, em seu sentido mais amplo, tem sempre tido destaque nas discussões quanto a quais práticas escolares aplicar e como melhor fazer uso dela em sala de aula. Frente à conexão de pessoas ou de dispositivos, parece que a capacidade de lermos as informações, as diversas culturas e comunidades, os acontecimentos locais e globais, inclusive a nós mesmos nunca foi tão importante e necessária nesse mundo recheado de palavras, imagens, vídeos. Além dessa interconectividade, tudo isso pode ser reescrito, reeditado, remoldado por qualquer cidadão em diferentes lugares com crenças, culturas e modos de viver diferentes.

Diante desse cenário multimodal e diversificado, os aprendizes estão mergulhados em informação, textos escritos e não escritos (pinturas, imagens de todos os tipos) e presentes em várias mídias e modalidades. Essa exposição de informação é também responsável por formar a opinião e a visão de mundo destes e, por isso, é mais que imprescindível que os professores de língua portuguesa e estrangeira possam apresentar outras perspectivas a fim de ampliar a percepção dos estudantes em sala, tornando-a mais completa e menos equivocada. E isso para que esses cidadãos possam atuar de forma mais ativa, colaborativa e mais livre de prejulgamentos, desenvolvendo também a autonomia.

Ao fazer esse tipo de leitura, é preciso levar em consideração a concepção de linguagem bakhtiniana que oferece uma crítica à razão

¹ Mestranda em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
E-mail: 2008hodgson@gmail.com.

teórica, e não sua negação, uma vez que destaca os aspectos envolvidos no funcionamento real da linguagem. Há uma crítica expressiva quanto ao fato de se estudar a linguagem apenas como um sistema, como Saussure havia proposto, e de forma generalizada. O singular e o individual precisam ser considerados, pois as várias vozes contidas nos discursos, feita por meio dos enunciados, ocorrem sempre dentro de relações dialógicas, revelando as relações de sentidos estabelecidas entre os enunciados, dentro de um contexto social e histórico (FARACO, 2009; FIORIN, 2006).

Uma vez que a linguagem perpassa toda a atividade humana e materializa sua realidade, ela é resultante do “fenômeno social da interação social”, como pontuou Faraco (2009). E nessas interações socioverbais, entendidas, conforme diz Voloshinov (p. 95), como toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, que se percebe a presença de vários discursos nos enunciados dos indivíduos, não sendo possível que estes existam fora de relações dialógicas. Daí a enorme necessidade de perceber que os discursos são ocupados e atravessados por discursos alheios, sendo todos os enunciados dialógicos (FARACO, 2009).

Se os discursos que os textos multimodais estão carregados não forem lidos de forma dialógica, corremos o risco de ler as realidades, que são situadas e contingentes, nos textos verbais e não verbais de forma incompleta e equivocada. A linguagem torna-se o canal com o qual temos contato com a realidade, daí a relevância de se ter em mente que:

Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes “verdades sociais” (essas diferentes refrações do mundo) estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglóssica) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes — a infinda heteroglossia dialogizada. (FARACO, 2009, p. 121)

E nesses conflitos e aglutinação de vozes, as forças centrípetas (presente a tentativa de apagar a heteroglossia e são centralizadoras)

e as forças centrífugas (evitam a monologização e propagam a heteroglossia) dos discursos encontram-se em constante tensão, e a percepção do tipo de enunciado feito precisa emergir ao identificar os pontos de tensão dessas forças, que tem ‘uma face verbal (o dito) e uma face não verbal (o presumido — que amarra a significação do enunciado ao horizonte social amplo, ao aquém da estrutura)’ (FARACO, 2009).

Além de todos esses fatores na leitura de textos multimodais, não podemos desconsiderar o conhecimento prévio do leitor (ou *meaning-maker* — construtor ou gerador de sentidos), as experiências e as impressões do mundo que esses estudantes carregam, a fim de sabermos de onde o discurso que este possui vem, como bem destaca Maciel (2004):

The schema theory recognizes that prior knowledge plays an important role in a learner’s efforts to learn new information: the text alone does not carry meaning. It only provides guidance for readers when they construct meaning from their previously acquired knowledge. In other words, the reader comprehends the message when he/she is able to activate or construct a schema theory that gives good account of the objects and events described. In this way, the text is never complete and the readers must supply additional material derived from their existing knowledge of the world. [...] The reader’s schemata influence how they recognize information as well as how they store it.²

² A teoria do esquema reconhece que o conhecimento prévio tem um papel importante nos esforços do aprendiz ao aprender novas informações: o texto sozinho não carrega o significado. Ele apenas confere aos leitores uma orientação quando estes constroem sentido a partir dos seus conhecimentos previamente adquiridos. Em outras palavras, o leitor compreende a mensagem quando ele/ela é capaz de ativar ou construir a teoria do esquema que dá conta dos objetos e eventos descritos. Desse modo, o texto nunca está completo e o leitor deve suprir com material adicional derivado do seu conhecimento de mundo existente. Os esquemas do leitor influencia como eles reconhecem a informação assim como eles a armazenam (MACIEL, 2004, tradução minha).

A leitura de textos (escritos, imagéticos, hipertextos, entre outros) pode ser influenciada pelo conhecimento prévio que esses alunos possuem e carregam, construído pelas suas experiências e percepções num certo local, em um determinado grupo social e espaço de tempo. Mas é preciso também co-construir os sentidos (entre professores e alunos e entre os próprios alunos) contidos em textos escritos e não escritos para que essa troca e possível complementação de interpretações possibilite colocar em prática uma das competências gerais da Educação Básica que está estabelecida na BNCC (Base Nacional Curricular)³, como mostrado a seguir:

4 — Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

E se o objetivo do educador reside no fato de possibilitar que o aprendiz tenha capacidade de participar, e de até transformar, sua realidade, frente à multiplicidade de culturas, de modos políticos e econômicos, ao acesso à informação nessa sociedade globalizada e multimodal — tem-se acesso em variadas mídias, então temos o dever de conhecer e colocar em prática uma pedagogia que considera variados modos de significação de maneira integrada, como é o caso da Pedagogia dos multiletramentos⁴. Por que não incluir no contexto

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf>. Acesso em 05 de abril 2018.

⁴ Segundo Rojo (2012), a publicação de um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Features (Uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais)*, em 1996, por um grupo de

escolar tanto a diversidade, a diferença e, ao mesmo tempo, a individualidade dos aprendizes, se isso já ocorre nos ambientes virtuais e fora da escola? E como fazer isso de forma a propiciar uma visão de mundo mais crítica e autônoma?

MULTILETRAMENTOS E A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Para aplicarmos meios mais interativos de aprendizagem e que resultem em análises mais críticas pelos alunos, acredito que seja preciso fazer uso das perspectivas oferecidas pela pedagogia dos multiletramentos. E, para isso, precisamos não apenas usar o conceito de letramentos⁵, como também o de multiletramentos, que engloba a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica de constituição de textos, como aponta Rojo (2012).

Os multiletramentos são caracterizados por ocorrerem de forma colaborativa, já que a diversidade é a regra; pelo hibridismo e mestiçagem — de linguagens, modos, mídias e culturas, e por transgredirem as relações de poder pré-estabelecidas uma vez que estas levam em conta apenas uma perspectiva. A multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica são dois tipos de multiplicidade atuantes em nossa sociedade que definem os multiletramentos (ROJO, 2012).

Sabemos que a diversidade pode gerar divergência, podendo levar a conflitos e a desentendimentos e isso pode ser muito enriquecedor para os aprendizes se o professor conduzir a aula de

pesquisadores dos letramentos reunidos em Nova Londres, em Connecticut (EUA) resultou da necessidade de a escola tomar a seu cargo (dá a proposta de uma pedagogia) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea frente às novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e à grande variedade de culturas já existentes em sala de aula.

⁵ Letramentos (múltiplos) apontam “para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (ROJO, 2012).

forma a deixar claro que a discordância não desequilibra a aula, pois é uma oportunidade de professores e alunos buscarem formas de apresentar suas ideias e, por isso, conhecer outras, por meio da negociação de sentido, transformando-as em pontos de vistas distintos apenas. E isso certamente envolve uma retomada de posturas e um remodelamento de ideias em vista da relação de alteridade com o outro⁶.

Por isso, a proposta baseada no conceito de *Design* (desenho ou projeto) da pedagogia dos multiletramentos inovou a função de transmissão do professor e de outros profissionais ligados a outras áreas, como os administradores, por exemplo. O professor é visto como alguém que projeta, desenha no processo de aprendizagem. O *Design* é um conceito para uma linguagem curricular e pedagógica que pode remeter tanto à estrutura organizacional quanto ao produto do processo do *designing*.

O principal conceito que precisa ser destacado na Pedagogia dos Multiletramentos, como pontua Barbosa (2015), mostra a herança de ‘padrões e convenções de sentidos’ que nos constitui, mas, ao mesmo tempo, revela que também somos ‘ativos *designers* de sentidos!’ (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 7). Com base nessa perspectiva, os autores lançam a teoria do *Design*. Ao compreender o conceito dessa teoria, o termo *Design* envolve tanto a estrutura (formas, sistemas e convenções de sentido) quanto o ato de construção de sentidos (processo em que sentidos são construídos e representados pelo *meaning-maker*).

⁶ Importante pontuar que para o ser humano conceituar-se e construir sua identidade, ele precisa dos outros eus, contidos nos outros. Como destaca Marcuzzo (2010) quando pontua que, para Bakhtin, “a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (FARACO, 1996, p. 125), no sentido de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir. Disponível em <file:///C:/Users/WIN-8.1/Downloads/18908-68083-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em 10 de abril de 2018.

Na verdade, a essência do conceito de *Design* abrange tanto a estrutura envolvida ao se projetar um produto quanto ao seu processo de construção. E essa forma de pensar, que o conceito de *design* propõe, considerando que este se refere tanto ao que realmente o objeto é quanto ao seu processo de produção (COPE; KALANTZIS, 2000), promove uma organização e seleção de conteúdos que leve em conta as práticas sociais multiletradas com a qual professores e estudantes lidam localmente e globalmente.

Por isso, um dos objetivos principais da Pedagogia dos Multiletramentos é, de certa forma, promover o princípio da alteridade (colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo) em que seja desenvolvida a capacidade de transitar por contextos sociais diversos, lidando com sua própria identidade de forma a ampliar sua compreensão e negociação com o diferente, criando, ainda que de forma desafiadoramente difícil, um interesse comum, como pontua Cope e Kalantzis (1998; 2000) ao afirmar que:

Diversity, in fact, has become a paradoxical universal. The kind of person who can live well in this world is someone who has acquired the capacity to navigate from one domain of social activity to another, who is resilient in their capacity to articulate and enact their own identities and who can find ways of entering into dialogue with and learn new and unfamiliar social languages (COPE; KALANTZIS, 1998).

One of the fundamental goals of a pedagogy of Multiliteracies is to create the conditions for learning which support the growth of this kind of person, a person comfortable with themselves as well as flexible enough to collaborate and negotiate with others who are different to themselves in order to forge a common interest (COPE; KALANTZIS, 2000).⁷

⁷ Diversidade, na verdade, tem se tornado uma universal paradoxal. O tipo de pessoa que consegue viver bem nesse mundo é alguém que tenha conquistado a capacidade de navegar de uma atividade de domínio social para outro, que é resiliente na capacidade de articular e ser capaz de agir conforme suas identidades e que encontra maneiras de entrar em diálogos com outros e

E para isso, o New London Group, em 1996, apresentou os seis elementos de design, que estão envolvidos no processo de produção de significado, uma vez que a multissemiose ou multimodalidade exige uma leitura dos textos mais completa e, por isso, crítica, por serem ‘compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses), conforme destaca Rojo (2012): elemento linguístico, elemento visual, elemento auditivo, elemento gestual, elemento espacial e o elemento multimodal, que engloba os cinco primeiros.

O design linguístico foca no potencial produtivo da língua como um sistema de construção de sentidos ao invés de destacar apenas a engenharia das estruturas, como são as gramáticas organizadas para fins de estudos. Por isso, a gramática precisa ser conhecida, pois esta oferece uma variedade de modos de construção para determinados objetivos específicos. Cope e Kalantzis (2000) apresentam a transitividade como um elemento de sentido, quando usam a voz ativa e a voz passiva, mostrando a relação de agência e passividade nas frases, como, por exemplo: *John struck Mary*⁸ revela mais agência do que *Mary was struck*. Ao relacionar questões de agência e da responsabilidade pelo ato, vemos que usamos a língua para culpar, evitar a culpa ou enfatizar certas questões e apagando outras. E isso não são apenas aspectos gramaticais. Esse elemento é trabalhado tanto na escrita quanto na oralidade e ainda o mais destacado na esfera escolar e acadêmica.

No design visual, Mizan (2014) aborda os modos de representação e expressão visuais como forma de comunicação em

aprender linguagens sociais novas e desconhecidas (COPE; KALANTZIS, 1998, tradução minha).

Um dos objetivos fundamentais da Pedagogia dos Multiletramentos é criar as condições de aprendizagem que dão suporte ao crescimento desse tipo de pessoa, uma pessoa confortável com ela mesma assim como flexível o suficiente para colaborar e negociar com os outros que são diferentes entre eles mesmos a fim de criar um interesse em comum (COPE; KALANTZIS, 2000, tradução minha).

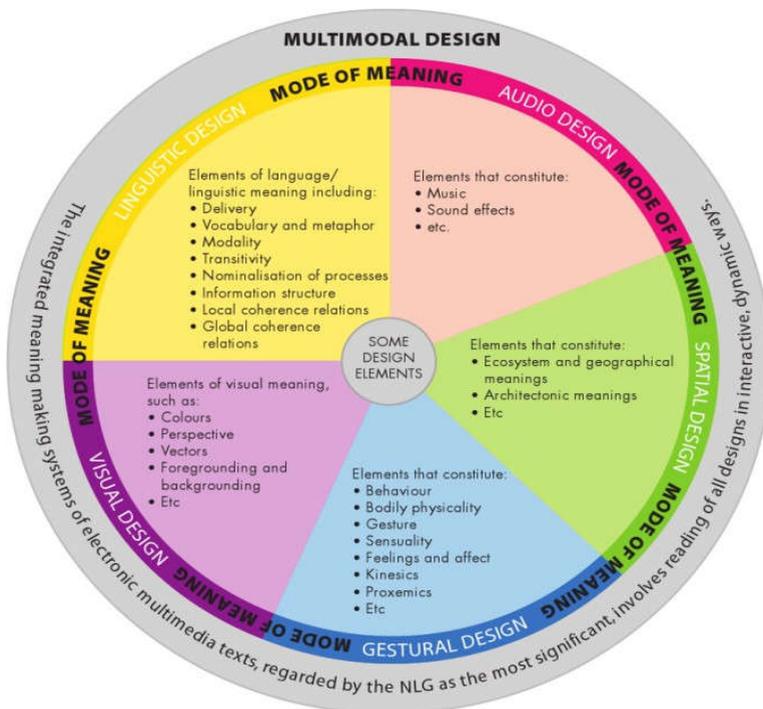
⁸ Exemplos em inglês, pois assim foram apresentados por Cope e Kalantzis (2000) para mostrar os efeitos de sentidos gerados em inglês.

um trabalho que propõe o ensino de interpretação de imagens e a importância do Letramento Visual. Ela pontua o período amplamente e exaustivamente no qual estamos inseridos e recheados de imagens, vídeos, fotografias, desenhos, pinturas, cobertas de variados propósitos em diferentes contextos. Importante também mencionar sobre como as imagens influenciam ‘as pessoas socialmente, pois objetos visuais medeiam a realidade social e têm o poder de mudar valores e percepções do mundo’ (MIZAN, 2014). E é preciso possibilitar a percepção e a leitura dos discursos publicitários, que são moldados com esses elementos visuais, em decorrência da finalidade de comunicação (MIZAN, 2014). Sabemos que o propósito da imagem na publicidade é convencer o consumo de produtos, por isso a leitura desse elemento na proposta da atividade procurou pontuar quais os meios para gerar esse comportamento: as cores usadas, a disposição das figuras e palavras, se o efeito de sentido causado atingiu a intenção de vender o produto mostrado.

Quanto aos recursos sonoros, as fontes de representação do design auditivo são músicas, ruídos, sons cujos objetivos são produzir reações e emoções naqueles que ouvem. Por isso, o áudio faz parte de vários processos de construção de sentidos e muito usados em vídeos de materiais publicitários, com objetivos muito específicos. No design gestual, temos o movimento do corpo (mãos, braços, pernas, cabeça), olhares e expressões faciais, a postura e a sensualidade do corpo como recursos semióticos a serem analisados nos textos multimodais publicitários. Esses recursos alargam a compreensão do sentido construído, além de comunicar sentimentos e emoções.

Segundo Cope e Kalantzis (2012), os espaços arquitetônicos transmitem intenções e valores, uma vez que os significados arquitetônicos expressos por um ambiente físico constituem elementos de design espacial que influenciam na forma com que as pessoas se relacionam. E isso não é diferente na disposição dos objetos presentes em propagandas e anúncios impressos ou na Internet, em figuras estáticas ou vídeos. Essa leitura crítica é praticada ao apontar os recursos semióticos usados para atingir determinados efeitos e reações em um público em específico, no caso

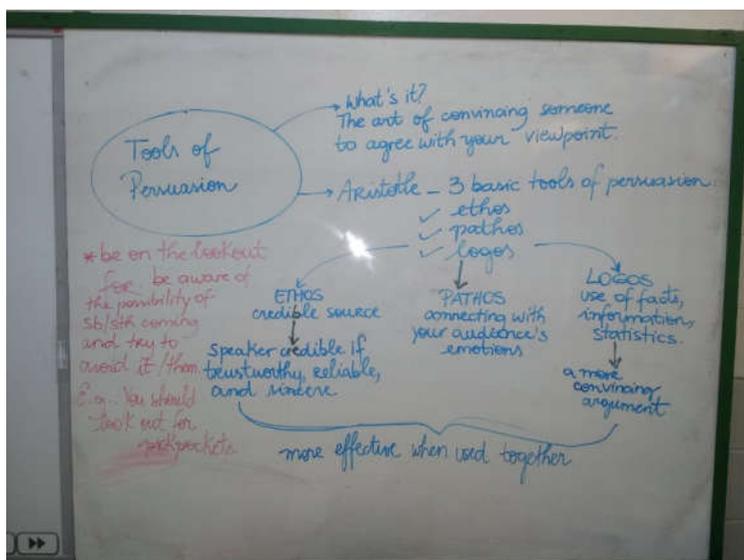
dos textos publicitários. Segue o quadro apresentado por Cope e Kalantzis (2000) com os elementos do *design*.



CONSTRUINDO SENTIDOS EM SALA DE AULA

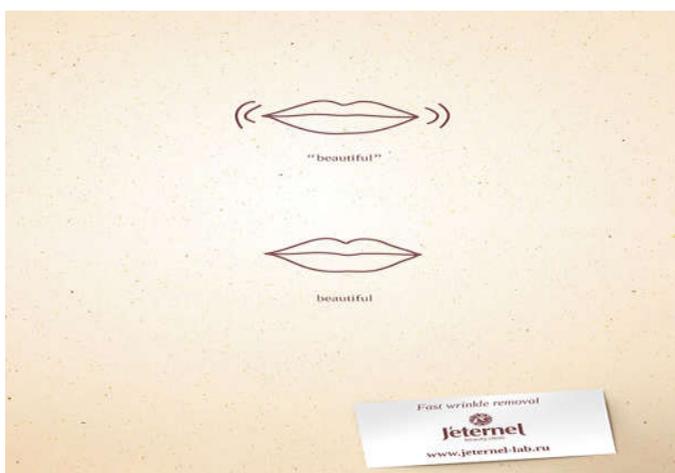
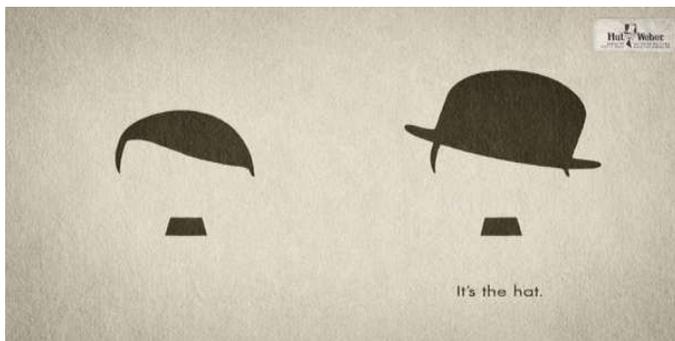
A intenção ao propor esta atividade de leitura de textos multimodais publicitários, desenvolvida em duas turmas de 1º ano, do Ensino Médio, no Colégio Militar de Campo Grande, foi a de ampliar a percepção dos alunos quanto à linguagem multimodal presente em textos publicitários na língua inglesa. Para isso, foi usado um texto da filosofia do site www.readtheory.org sobre as ferramentas de persuasão, segundo Aristóteles — *Tools of persuasion*. Os alunos fizeram a leitura desse texto como tarefa, além

de ter sido pedido para prepararem um mapa mental com os principais pontos lidos do texto e as respostas das questões quanto à compreensão desse texto. Na aula seguinte, na mesma semana, discutimos as informações contidas no texto junto com o mapa mental escrito no quadro, feito por mim. Poucos alunos tinham feito em forma de mapa mental, pois essa forma de organização textual tinha acabado de ser apresentado a eles (era o segundo texto lido e pedido para organizar utilizando-se do mapa mental) e a resistência de alguns ainda persistia, pois preferiram fazer anotações e outros iriam destacar as informações no próprio texto.



Após essa discussão, apresentei aos alunos algumas propagandas em língua inglesa em que eles primeiro disseram quais eram os sentidos que eles atribuíram àquelas propagandas apresentadas, se estas tinham um público específico, e quais ferramentas de persuasão, conforme Aristóteles, foram usadas. Seguem algumas das propagandas apresentadas aos alunos, em sala de aula.

Nessas três propagandas abaixo, os alunos identificaram quais as ferramentas de persuasão utilizadas, segundo Aristóteles.



Em seguida, construíram o sentido com a apresentação dos elementos de representação do *design* (auditivo, visual, gestual, linguístico e espacial), quando distribuí a folha extra com os elementos do *design*, explicando os aspectos envolvidos em cada um deles. Junto a essa explicação, foi dado a eles o quadro, que segue abaixo:

Multimodalidade Modos de Representação		
	Representação	Recursos semióticos
Linguístico	Escrita (elementos verbais ordenado pela gramática e sintaxe)	Tipo da fonte, tamanho, negrito, itálico, sublinhado, espaçamento, cor, etc.
Auditivo	Som (música, efeitos sonoros, fala e vídeo)	Entonação, ritmo, tom, volume, silêncio, etc
Visual	Imagens estáticas e em movimento (fotografias, desenhos, animações e ícones)	Luminosidade, cores, linhas divisórias, tamanho, cor, formato, etc.
Gestual	Ações (teatro, clipes, vídeos)	Movimento e direção
Espacial	Posicionamento	Combinação dos vários modos semióticos

Fonte: <https://www.slideshare.net/MARADAIYSALVESRIBEIR/hipertexto-e-multimodalidade>

Mostrei as mesmas propagandas novamente para eles fazerem a leitura dos elementos do *design* usados em cada uma. Na segunda passagem pelas propagandas, em que os alunos apontavam quais modos de representação foi usado, a identificação pelos elementos linguístico e visual eram mais fáceis e mais rápidas dos alunos observarem nas propagandas, mas a espacial e a gestual foram mais discutidas em sala, uma vez que eles não tinham notado alguns aspectos destes: uso das cores, posição das letras e disposição das figuras. Na turma, alguns acharam bastante eficaz a propaganda da figura frente à presença de Hitler e Chaplin, ficando impressionados com a “genialidade do cara que fez isso”.

Multiletramentos e as tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino e aprendizagem de línguas - Elaine Teixeira da Silva (Org.) | 39

Houve interação dos alunos, com a professora e entre eles, quando complementavam ou discordavam do colega, ao fazermos a análise desses elementos nos textos publicitários, sendo eles quem opinava sobre quais recursos foram usados nos elementos do *design* que eles identificavam. Na segunda propaganda, os alunos apontaram para a presença das rugas ao redor da boca, mas o significado da propaganda ficou mais claro quando disse que era uma propaganda de produtos de beleza. Entretanto, ninguém pontuou que a representação das rugas era não só linguística (este foi identificado), mas também pelo fato da palavra “bonita” estar entre aspas, dando o tom irônico, “escrito” no corpo em razão de não usar esse creme antirrugas.

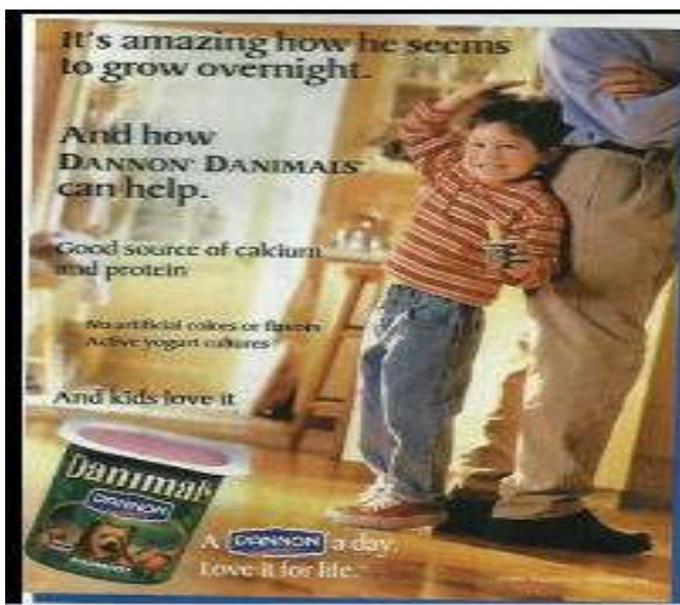
Na aula seguinte, foi pedido a eles para trazerem algumas propagandas que eles julgassem interessantes de mostrar e fazer essa apresentação desses textos com suas interpretações, em duplas ou sozinhos. Eles apresentaram vídeos e figuras estáticas, relacionando esses elementos para significar e entender os efeitos de sentido criados e para qual público. Houve complementação e concordância dos colegas, assim como discordância em alguns aspectos mencionados em certas propagandas.

O que achei muito interessante é o fato de eles escolherem materiais relacionados ao seu contexto (propagandas de desodorante para meninos, vídeos engraçados em que um menino apresenta de forma hilária (segundo a própria reação da sala) os produtos de uma mercearia em uma pequena cidade (apesar de ser em português, os elementos do *Design* foram identificados e os de persuasão aristotélica) e a maioria vídeos, sem apresentar tantas dificuldades para os elementos visualmente destacados (posição das letras, áudio pertinente, movimentos nos vídeos e figuras nas imagens).



Material fornecido por dois alunos.

Aqui o aluno que apresentou pontuou o fato da propaganda ser muito direta, pois usou o elemento linguístico (escrita), “vendendo” a felicidade (*happiness*). Perguntei sobre a figura de fundo se tinha a intenção de criar algum efeito de sentido, quando o aluno afirmou que essa imagem de vida tranquila poderia remeter à ideia de felicidade junto à bebida da marca Coca-cola.



Material trazido por uma aluna.

Nessa propaganda, a aluna destacou o gestual ao apontar para a felicidade da criança ao tomar esse produto, além das informações nutricionais oferecidas, sendo uma ótima forma de convencimento. Mas outra aluna pontuou que quem “cuida disso era a mãe, que provavelmente iria comprar isso para o filho”. Perguntei o motivo disso, já que não havia nada que indicava isso na propaganda. A aluna pontuou que era algo que via muito acontecer. E não devia ser diferente nessa casa também.

Os alunos apresentaram seus slides em vídeos e figuras estáticas, como designado, em duplas ou trios. Na apresentação de uma propaganda de um detergente “Gain” foi observada a embalagem do produto por uma aluna que não achou a embalagem adequada, pois podia atrair crianças, pensando que fosse uma comida gostosa, apesar de aparecer a frase avisando para manter o produto longe das crianças.



Material trazido por um aluno.

Esse material foi explicado pelo aluno quanto aos elementos linguísticos, espacial, gestual e, portanto, multimodal. O aluno pontuou a origem do cartaz, quem é a pessoa do cartaz (a personificação dos Estados Unidos), o que ajudou a entender a

disposição da figura, que é central e chama muito atenção. As cores (que são da bandeira americana), a figura marcante são recursos para chamarem os americanos para lutar na Primeira Guerra Mundial.

Interessante os alunos construírem sentidos com esses dois instrumentos nos textos multimodais publicitários, pois além de identificarem os recursos dos elementos do *Design* que eram complementados ora pelos colegas ou questionados pela professora, eles também estavam transformando esses elementos em significados carregados de aspectos históricos e sociais que eles carregavam, ampliando a percepção para fazer isso com outros textos, ainda que não fossem publicitários.

A proposta dessa atividade, para os alunos do 1º ano do Ensino Médio, foi a de mostrar como identificar os recursos semióticos em textos multimodais na esfera publicitária e como podemos construir sentidos, entendendo seus efeitos no público a que se destina. A apresentação dos alunos, que foi feita em inglês e algumas em português, com materiais em inglês e um vídeo em português, permitiu que minha percepção quanto aos sentidos que eles construíram enriquecesse minha percepção e proporcionasse troca de conhecimentos e visões de mundo não consideradas anteriormente.

Faz-se necessário pontuar também que a exploração da explicação dos elementos do *Design* aos alunos foi feita de forma sucinta, mas pontual, o que não prejudicou a produção dos alunos que se propuseram a fazer a apresentação com essas leituras. A construção de sentidos, considerando a diversidade de leituras e complementações feitas em sala, marca um princípio da teoria dos Multiletramentos que leva em consideração a multiplicidade e a diversidade cultural, presente nas turmas do 1º ano do Ensino Médio. Além disso, a experimentação proposta nessas turmas criou tanto oportunidades de ouvir conhecimentos dos alunos que eram desconhecidos por mim quanto de promover uma leitura atenta a vários elementos e modalidades contidas em textos multimodais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, T. R. *Um olhar situado sobre a ecologia de saberes no PIBID: Multiletramentos e formação de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. and the Learning by Design Project Group. *Learning by Design*, Victorian Schools Innovation Commission & Common Ground, Melbourne, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies an International Journal*, 4:3, 164-195, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/yiQO3V>> Acesso em: 05 abril de 2018.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford UK: Oxford University Press, 2001.

MACIEL, R. F. *Schema theory to the field of reading in foreign language teaching*. Caleidoscópio (UNISINOS), São Leopoldo – RS, v. 2, n. 1, p. 95-100, 2004. Disponível em <[file:///C:/Users/WIN-8.1/Downloads/6487-19603-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/WIN-8.1/Downloads/6487-19603-1-SM%20(3).pdf)>. Acesso em 25 de março de 2018.

MARCUZZO, P. *Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin*. Cadernos do IL (UFRGS), v. 1, p. 2-10, 2010.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

MULTILETRAMENTOS NA ALFABETIZAÇÃO: PRODUÇÃO DE TEXTOS UTILIZANDO PLATAFORMAS DIGITAIS

Fabiano Sales de Aguiar¹

INTRODUÇÃO

A sequência didática tem como objetivo despertar nos alunos o interesse em produzir textos de forma lúdica, utilizando como recurso didático as plataformas digitais. Tal proposta foi idealizada a partir do interesse em trabalhar, na sala de aula, propostas de ensino da leitura e escrita baseado em práticas de Multiletramentos. O projeto foi desenvolvido em quatro momentos distintos, em uma sala do 3º ano das classes de alfabetização da escola Municipal de Ensino Fundamental Eduardo Valverde da cidade de Nova-Mamoré, no estado de Rondônia.

As práticas de construção das histórias em quadrinhos foram desenvolvidas com auxílio da plataforma digital Pixton, em que cada aluno pode ter contato com diferentes maneiras de construção de HQ, podendo, dessa maneira, ter uma perspectiva diferenciada da produção de textos com práticas que valorizam a escrita em ambientes que estão fora dos padrões preestabelecidos da escola.

Muitas escolas estão acostumadas a uma produção escrita baseada apenas nos livros didáticos e no caderno como recursos para produção de textos. Até mesmo a maior parte do contato que o aluno tem com as HQs é estabelecida por meio do livro didático ou dos gibis, que, vez ou outra, os docentes levam para a sala de aula.

¹ Professor da Educação Básica no Ciclo de Alfabetização, Mestre em Educação do Programa Pós-graduação *Scripto Sensu* em Educação, mestrado acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. filosofia1978@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8748562962039270>.

Sendo assim, as plataformas digitais proporcionam aos alunos o contato com diferentes formas de compreender a linguagem escrita, não apenas restritas ao ambiente da sala de aula. A escrita faz parte do dia a dia do aluno e, na atualidade em que vivemos, não podemos mais concebê-la como uma prática em que os alunos não sejam inseridos em contextos reais de seu uso.

Na esteira desse pensamento, em 1996, surgiram, nos Estados Unidos, várias discussões em torno dos Multiletramentos, em que foram sendo debatidas ideias de que somente as fontes impressas já não davam mais conta de proporcionar ao aluno uma real interação com a sociedade (ROJO, 2012). A escola, sendo a principal formadora de indivíduos críticos, tem a responsabilidade de proporcionar aos alunos um ensino crítico, em que os momentos de leitura e escrita sejam desenvolvidos com base em atividades que tragam para a sala de aula o contexto social vivido na atualidade.

Vemos que, atualmente, os conceitos sobre o ensino da linguagem escrita foram modificados, de modo que não basta o aluno saber ler e escrever, mas, sim ser capaz de compreender o que leu. O educando enfrenta, diariamente, uma avalanche de informações que são atualizadas a todo o momento, assim, é na sala de aula que ele deve ser preparado para conviver e lidar com tantas informações ao seu redor.

Desse modo, achamos pertinente abordar a temática do Multiletramento, que possibilita uma visão mais ampla do ensino da leitura e escrita dada uma realidade em que apenas livros, cadernos, giz e quadro já não são mais capazes de dar conta da gama de informações a que os alunos são expostos corriqueiramente.

As atividades de produção de HQ com o programa Pixton permitem aos alunos opções diferenciadas de aprendizagem da linguagem escrita, visto que as novas tecnologias da informação e comunicação proporcionam momentos em que são inseridos, na sala de aula, diferentes recursos que visam motivar os educandos a uma aprendizagem da leitura e escrita mais significativa. Partindo dessa ideia, projetamos trabalhar com diferentes mídias no ambiente da

sala de aula, a fim de modificar as práticas de alfabetização, letramento e multiletramento na escola.

Sabendo que os conceitos são distintos, mas indissociáveis, no processo de ensino da leitura e escrita, o educando deve ter clareza a respeito de sua função e dos demais colegas no processo de alfabetização, considerando-se alfabetizar como capacitar o aluno a ler escrever, não apenas com a possibilidade de decodificar e codificar palavras, mas, sim, de interagir na sociedade, fazendo uso da linguagem escrita nas mais variadas práticas sociais de leitura e de escrita, competência que é adquirida por meio do letramento.

Tais conceitos devem ser trabalhados de modo a levar o aluno a compreender que a língua escrita não é de propriedade da escola, devendo a alfabetização ser desenvolvida com base em diferentes textos, que devem ser compostos por linguagens distintas. Assim, o ambiente escolar passa a ser dotado da possibilidade de os educandos desenvolverem práticas de multiletramento em que serão desenvolvidas habilidades de leitura e compreensão de textos não restritos ao suporte físico do livro impresso.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

Ao longo da história da alfabetização, muitas teorias e práticas foram criadas para o ensino da leitura e escrita, muitas baseadas em ensinamentos tradicionais que compreendiam a língua escrita como um código a ser decifrado. Contudo, na atualidade, a escola começou a repensar o processo de alfabetização, não focado apenas em capacitar o aluno à decifração de palavras, mas, sim, a compreender o que tais escritas representam na sociedade.

Dentre os diversos questionadores dos métodos tradicionais de ensino, temos Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que realizam estudos referentes à psicogênese da língua escrita, contrários ao método tradicional de ensino, apresentando, assim, um novo olhar sobre o processo de alfabetização.

As autoras afirmam que o sistema de escrita é alfabético e, por isso, as crianças devem compreender o que as palavras representam ou como elas notam no papel. Nessa visão, a criança inicia seu contato com o mundo da escrita, construindo hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

A partir desses questionamentos, surgiu o termo Letramento no processo de alfabetização, passando a se considerar que alfabetização e letramento têm seus significados individuais, de maneira diversa daquela que antes se resumia ao simples método de silabar palavras de forma descontextualizada, sem sentido algum para a criança.

O letramento (palavra que apareceu pela primeira vez por Mary Kato, 1986) resulta da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que adquire um grupo social, ou indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2009, p. 33).

Desse modo, o letramento surge como uma alternativa para se referir aos usos que se faz da língua escrita em diversas esferas da vida social e não somente na escola, tendo em vista que a escrita está em todos os lugares, fazendo parte do cotidiano dos alunos e, por essa razão, os professores não podem pensar que a escola tem domínio exclusivo sobre ela.

Nessa linha de pensamento, é possível observar que a linguagem escrita está presente em todas as situações do dia a dia dos educandos, exigindo das escolas que encontrem diferentes

abordagens para viabilizar o ensino da leitura e escrita. Atualmente, celulares, tabletes e outros meios que estão presentes nas salas de aula são, muitas vezes, ignorados no processo de ensino, o que demonstra a falta de preparo da maioria dos professores para lidar com tais recursos.

Urge, portanto, preparar esses docentes para trabalhar com diferentes recursos tecnológicos no ambiente escolar, a fim de que as práticas de leitura não sejam desenvolvidas valorizando-se somente o recurso do livro didático. Devemos, ao contrário, elaborar práticas de multiletramentos baseadas em atividades que ultrapassam a utilização da escrita verbal, passando a empregar, também, as escritas não verbais no processo de ensino.

Sabe-se que, até a década de 1970, o aluno era considerado alfabetizado se fosse capaz de reconhecer palavras, decodificar um código, fazendo cópias e repetições constantes e sem significado de sílabas. Foi apenas na década de 1980 que surgiram diferentes concepções de leitura e de escrita, passando a se considerar as práticas reais de uso da escrita, salientando-se que saber ler e escrever não era suficiente, sendo necessário, também, ser capaz de atender às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita na sociedade.

Mesmo antes da popularização do conceito de letramento, na década de 1960, Freire (1976) fazia duras críticas ao ensino da escrita que utilizava a leitura mecânica de palavras, lutando, assim, por um ensino significativo, que, por meio da alfabetização, estivesse de fato ligado à democratização da cultura. Nesse período, Freire já se preocupava com práticas que compreendiam a alfabetização atrelada às práticas de real significado da leitura e escrita e as concepções do educador são consideradas precursoras do conceito de letramento (SOARES, 2009).

Vale ressaltar a importância do entendimento de que existe uma distinção entre alfabetizar e letrar, visto que, na alfabetização, ensina-se a ler e a escrever, ao passo que, no letramento, são cultivadas práticas sociais da escrita. Como afirma Leda Tfouni (1995, p. 20), "Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da

escrita, o letramento concentra-se nos aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.”

É importante enfatizar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado, de forma que seja preciso criar oportunidades em que o processo de alfabetização seja feito por meio de um método de aprendizagem no qual os alunos possam ler e produzir textos com autonomia. Enquanto profissionais da educação, devemos compreender que as muitas profissões da atualidade interagem com diferentes tipos de textos, carregados de sons e imagens. Nessa perspectiva, a maioria das profissões faz uso de textos multiletrados, pois essa é a maneira de escrever do futuro. Para os jovens, essa forma de escrever já está naturalizada, ou seja, já é a forma como se escreve comumente, é desse modo que eles viverão e, inclusive, trabalhar. À vista disso, nota-se a relevância que o conceito de multiletramentos tem para a escola (ROJO, 2009).

Com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, o cidadão contemporâneo precisa estar aberto às diferentes culturas, respeitando as diversidades e sendo capaz de conviver em vários espaços sociais, até mesmo no *online* (DIAS, 2012). Assim, numa nova concepção de leitura e escrita, não é mais concebido um ensino tradicional que apenas leve o aluno a ler de forma mecânica, com acesso limitado ao mundo da escrita; torna-se necessário letrá-lo para o uso de diferentes textos, que utilizem linguagens verbais e não verbais, visando habilitá-lo para uma verdadeira participação na sociedade.

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Em 1996, foi realizado um manifesto gerado após um colóquio do Grupo de Nova Londres, formado por pesquisadores da temática dos letramentos, que na cidade de Nova Londres — Connecticut (USA) publicaram a obra *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, em que apontavam a necessidade da escola em inserir, no ambiente da sala de aula, as práticas de novos letramentos, sendo

capaz de promover uma estreita relação do aluno com as tecnologias da informação e da comunicação e salientando que a grande maioria dos alunos jovens já utilizava há algum tempo várias ferramentas de comunicação que davam acesso a uma variedade de informações.

Assim, para suprir todas as necessidades do ambiente escolar, foram surgindo novas formas de letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. A partir dessa nova perspectiva, criou-se o termo multiletramentos para abranger as características das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos (ROJO, 2009).

No final da década de 1990, ocorreram mudanças conceituais sobre as práticas de ensino da leitura e escrita, causando mudanças significativas no cenário dos estudos da linguagem. Os trabalhos de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1999) abriram as discussões sobre o letramento, problematizando como as práticas de leitura e escrita, até então escolarizadas, recobriam apenas parte das práticas sociais de linguagem a que o sujeito se vincula de acordo com suas competências socioculturais.

A esse respeito, Kleiman (1995) explica que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se que a escola, a mais importante das agências de letramento preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Compreendemos, portanto, que a escola prioriza práticas ligadas à escrita, como um código a ser decifrado e utilizado para promoção do aluno. Práticas essas desvinculadas do contexto de uso real na sociedade em que estão inseridas. Desse modo, nota-se que o “[...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Nesse viés, a escola não detém o poder absoluto sobre a escrita, mas deve ser interpretada com uma importante agência de letramento, dentre várias outras existentes, de modo que a escola não pode reduzir os significados de letramento às práticas de leitura e escrita para promoção do aluno no ambiente escolar, ou seja, o letramento é um processo sócio histórico mais amplo do que alfabetização. “O letramento [...] focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo” (TFOUNI, 1988 apud MORTATTI, 2004, p. 89).

Sendo assim, pode-se perceber que o conceito de letramento (múltiplos) dá ênfase a multiplicidade e variedade das práticas letradas. Já o conceito de multiletramentos chama a atenção para dois tipos de multiplicidade presentes na atualidade tecnológica em que vivemos, quais sejam, a variedade cultural e a diversidade semiótica dos textos (ROJO, 2012).

Em nosso país, os estudos do grupo de Nova Londres (USA) sobre os problemas do ensino e aprendizagem da linguagem foram retomados por Roxane Rojo, que discute, em seus trabalhos, a problemática do letramento escolar, letramento esse tido como fraco em razão de concentrar suas práticas apenas nas habilidades de leitura em caráter de instrumentalização.

A Pedagogia dos Multiletramentos parte do princípio de que a sociedade de hoje é formada por uma variedade cultural expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos, isto é, constituídos por múltiplas linguagens — oral, escrita, fotos e vídeos — que dão significados aos textos.

Nessa perspectiva, os textos dispostos na atualidade agregam vários sentidos, estando integrados a diversas linguagens, o que lhes possibilita novos significados e faz com que o leitor tenha a capacidade de reconhecer outras unidades — que ultrapassam o léxico verbal — apresentadas pelo texto. Essa variedade de linguagens que faz parte da essência do texto exige cada vez mais que os alunos sejam capazes de compreender e produzir a

diversidade de textos que circula na sociedade atual, bem como demanda o desenvolvimento de novas práticas e habilidades para leitura e criação de textos. Em outras palavras, exige múltiplos letramentos.

Com base na compreensão dos multiletramentos, cabe à escola assumir uma nova postura diante da leitura e produção de diferentes textos, de forma que o trabalho com multiletramentos envolva práticas de uso das tecnologias de comunicação e informação no ambiente escolar. Tal proposta pode partir da cultura do aluno e da utilização de gêneros textuais que são de conhecimento dele. Assim, a atividade deve contemplar a busca contínua por um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, levando à ampliação dos repertórios culturais dos estudantes, trazendo para o ambiente da sala de aula discursos valorizados ou desvalorizados na sociedade (ROJO, 2012).

Concebemos que o processo de ensino da leitura e escrita deve ser aliado às práticas de letramentos da imagem, do signo visual, de forma a proporcionar aos alunos uma variedade de construção de textos que vai além da escrita convencional que lhes é dada em sala de aula. Desse modo, não pretendemos que exista uma superioridade dos textos não padrão trazidos diariamente pela mídia, mas, sim, propor novas maneiras de ler e produzir textos no ambiente escolar.

A escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve [...] abrir-se para os múltiplos letramentos, que envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...]. Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 29).

Portanto, a inserção dos textos multissemióticos no processo de alfabetização enseja aos alunos a possibilidade de ter experiências com diferentes práticas de leitura, proporcionando-lhes uma formação crítica e interativa, assim, ao entrar em contato com essas variedades de textos, o alfabetizando poderá refletir sobre o texto e a imagem, como produtores de sentidos.

METODOLOGIA

A ideia de produzir histórias em quadrinhos utilizando plataformas digitais surgiu após o contato com uma professora do terceiro ano do ciclo de alfabetização, na sala dos professores, no momento de seu planejamento diário. A professora em questão recortava imagens de jornais e revistas, para, posteriormente, montar um gibi com os alunos, que poderiam usar as imagens cedidas pela docente ou recortar de revistas e livros velhos aquelas que desejassem. A intenção da professora era levar os alunos a produzirem textos a partir das imagens recortadas, e montarem, assim, seus próprios gibis.

A ideia da docente aguçou nossa vontade de contribuir para o processo de alfabetização, operando para fazer surgir o propósito de trabalhar com diferentes formas de produção de textos com os quais os alunos estariam habituados. Passamos, então, a pesquisar maneiras diversas de confeccionar histórias em quadrinhos, o que nos levou ao conhecimento de diferentes aplicativos de construção desse tipo de texto. Após uma intensa pesquisa e utilização de várias dessas plataformas digitais, optamos por uma que facilitaria o posterior aproveitamento pelos alunos em sala ou fora dela.

A proposta tinha como fim trabalhar não apenas com as HQs tradicionais, mas também com a construção das histórias dos alunos de maneira mais dinâmica. Por isso, selecionamos a plataforma Pixton, uma ferramenta da web 2.0 cuja função é criar histórias em quadrinhos. A Pixton oferece ao usuário várias possibilidades de confecção da HQ, permitindo-lhe interagir com uma ampla gama de modelos, tanto para montagem de personagens e escolha de fundos com temas variados, quanto para a inserção de textos nos balões, além de oferecer a alternativa de salvar, publicar e compartilhar os gibis, entre outros recursos.

É importante enfatizar que se trata de uma pesquisa qualitativa, que aborda a realidade, não sendo capaz de ser quantificada (MINAYO, 2001). A pesquisa também é caracterizada como uma pesquisa-ação por ser uma investigação de cunho social

empírica que tem a participação do pesquisador (THIOLENT, 1988).

Com a ideia em mente, procuramos a escola a fim de apresentar a proposta à professora do terceiro ano do ciclo de alfabetização, que aceitou de imediato. Obtida a permissão para realizar o projeto e tendo acertado todos os detalhes com a gestão da escola, partimos para a execução da prática de letramento com os alunos.

A Escola Municipal de Ensino fundamental Eduardo Valverde, localizada no município de Nova-Mamoré — Rondônia, foi definida como *locus* da pesquisa, cujos sujeitos são os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental.

A proposta foi apresentada aos alunos, que demonstraram grande entusiasmo, sobretudo ao tomarem conhecimento da plataforma Pixton. Contudo, no desenrolar das atividades de criação dos quadrinhos, enfrentamos uma dificuldade (que foi, posteriormente, contornada): a escola não possuía sala de informática, dispondo de apenas um computador para realização da atividade.

Impossibilitados de resolver tal situação, iniciamos a execução do projeto com o dispúnhamos no momento, dando seguimento à proposta, que ocorreu em ocasiões distintas. No primeiro momento, os alunos foram levados para a biblioteca da escola, local espaçoso onde poderíamos trabalhar de forma aconchegante durante a apresentação da plataforma. Com a ajuda de um Datashow, expusemos os passos a serem seguidos para a confecção das histórias em quadrinhos.

Nessa etapa, os alunos conheceram a plataforma, localizada no site www.pixton.com, e puderam tirar as muitas dúvidas que surgiram quanto à manipulação da mesma. Após o esclarecimento de todas as questões, foi dado início ao segundo momento, realizado em duplas, devido ao fato, já mencionado, de a escola não possuir sala de informática, nem computadores disponíveis para os alunos. A atividade foi dividida e executada em cinco dias, em horário oposto

ao período de aula, durante pelo período de duas horas, sendo atendida uma dupla por vez, que tinha à disposição apenas um computador.

Tendo, os alunos, produzido suas histórias, passamos para a terceira parte do projeto, em que as histórias foram socializadas com a turma. Nesse momento, ao ter a oportunidade de mostrar sua produção para os colegas de sala, percebemos a empolgação dos estudantes com relação ao que tinham realizado ainda que em meio a tantas dificuldades.

A quarta etapa se constituiu de fornecer à professora e aos alunos as orientações necessárias para que pudessem compartilhar suas produções na internet, por meio do mesmo aplicativo utilizado na produção dos textos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenrolar das oficinas, percebemos a grande dificuldade que os professores têm em desenvolver propostas que vão além da metodologia tradicional do quadro, giz e livro didático. Tais barreiras já têm início com a falta de computadores ou de uma sala de informática para a utilização dos alunos. Em conversas com a professora da turma, foi possível notar que muitas atividades são desenvolvidas sem o mínimo de recursos didáticos necessários e que, na maioria das vezes, muitas práticas não são idealizadas devido à ausência das mídias digitais e de recursos na escola.

Durante a realização do projeto, alguns alunos demonstraram afinidade com as mídias digitais, pois muitos deles confeccionaram as histórias em quadrinhos com uma facilidade surpreendente, o que nos permite concluir que, de fato, a maior dificuldade não estava na manipulação das tecnologias, mas, sim, na falta de recursos tecnológicos da escola, ausência essa que atrapalhou muito o desenvolvimento da proposta.

É evidente que é tarefa dos docentes buscar métodos que facilitem a aplicação de seus conteúdos e que as plataformas digitais

estão entre os muitos recursos disponíveis para leitura, interpretação e produção de textos. No entanto, não se pode negar que, com a realidade que a educação brasileira vivencia, torna-se praticamente impossível o trabalho com recursos que ultrapassem os físicos, como os que foram citados anteriormente, uma vez que, não raro, o docente dispõe de somente um livro impresso, algumas revistas e um quadro para desenvolver suas atividades.

Não estamos, com isso, afirmando que os professores não devem trabalhar com recursos diversificados na sala de aula, mas, pelo contrário, que, em muitas delas, o docente não tem acesso a uma estrutura básica para a realização de propostas diferentes das tradicionais.

No desenvolvimento das histórias em quadrinhos, observamos a diversa gama de oportunidades didáticas ofertada pela plataforma digital para a realização da proposta. Notamos, ainda, que essas novas possibilidades de letramentos podem estabelecer novas formas de linguagem junto aos estudantes, por terem a oportunidade de compreender novos textos com práticas atreladas à realidade que os cerca.

Por meio desse projeto de construção de quadrinhos digitais, pudemos verificar quão difícil é a realidade do docente em meio a uma sociedade que está conectada, mas em que as escolas públicas não dispõem do mínimo de suporte para realizar atividades com mídias digitais.

Constatamos, ainda, que a plataforma Pixton possui atrativo multissemiótico que auxilia na prática docente, permitindo uma interatividade entre professor e aluno, trazendo, para o ambiente da sala de aula, novas práticas educacionais baseadas em propostas de letramentos auxiliadas por tecnologias, práticas que contribuem, por sua vez, no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982012000400010&script=sci_abstract>. Acesso em: 10 de maio de 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TFOUNI, L. V. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 1995.

HIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

O ENSINO DE GÊNEROS DIGITAIS: OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Adriene Ferreira de Mello¹
Thayone Aparecida Soares²
Joane Marieli Pereira Caetano³
Carlos Henrique Medeiros de Souza⁴

INTRODUÇÃO

A problemática no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa (LP) tem como um dos principais fatores o surgimento do LDP no contexto educacional em que, inicialmente, o ensino só era distribuído a pessoas de classes privilegiadas e com nível elevado de letramento. Quando, finalmente, a democratização ampliou o ensino a pessoas com condições inferiores houve uma grande dificuldade em adequá-los à realidade gramatical que já era ensinada. Observando as novas necessidades educacionais, os manuais didáticos precisavam se adequar às novas exigências dos professores e alunos e isso ocasionou uma sucessão de

¹ Graduanda em Letras — Português, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Bolsista do Núcleo de Estudos sobre Metodologias para o Ensino de Língua (NEMEL - UNIFSJ). E-mail: adriene.mello@hotmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8620984H6>

² Graduanda em Letras — Português (UNIFSJ). Bolsista do NEMEL (UNIFSJ). E-mail: thayonesoares05@gmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8627644J2>.

³ Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professora de Linguística no curso de Letras (UNIFSJ). Coordenadora do NEMEL (UNIFSJ). E-mail: joaneiff@gmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4856751A2>

⁴ Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ). Coordenador da Pós-Graduação (Mestrado & Doutorado) Interdisciplinar em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF). Professor colaborador do NEMEL. E-mail: cmhsouza@gmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700526E7>.

transformações educacionais que os LDP não conseguiram acompanhar de forma satisfatória (TAGLIANI, 2009).

Sabe-se, então, que o LDP é uma ferramenta pedagógica utilizada há muitos anos pelos professores (e muita das vezes a única ferramenta utilizada), o que não se leva em conta ao utilizar esse recurso é sua forma de produção e distribuição. Logo, o LDP não é analisado como um produto de consumo e marketing por parte das editoras e, menos ainda, visto como um gênero do discurso, pois nele encontramos as “vozes” de diversas pessoas responsáveis por sua produção.

Desta forma, fica evidente que os LDP são muito utilizados nas aulas de língua materna e isso ocasiona um grande interesse em verificar se esses livros estão em consonância (ou não) com as orientações de documentos oficiais, como a BNCC, que propõe abordagens e práticas contemporâneas de linguagem como o uso dos GD, em favor de atender às demandas da sociedade tecnológica do século XXI.

Consequentemente, o estudo analisado traz na primeira seção contribuições acerca do ensino de LP na atualidade e da política de escolha dos livros didáticos, direcionada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enquanto a segunda seção tem como enfoque as postulações da BNCC sobre os GD e, por fim, a terceira seção consiste na análise dos LD sob a ótica da BNCC, a fim de evidenciar a utilização coerente entre os documentos.

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS EM UMA PERSPECTIVA EDITORIAL

Compreender a língua como uma unidade básica de comunicação em vivência na sociedade é o primeiro e principal passo para, de fato, entender sua importância social. Ao falar de sociedade, nos voltamos à educação escolar que nada mais é do que um processo social que tem como função o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade.

Sendo assim, é de extrema importância enfatizar que os estudos voltados ao ensino da LP revelam uma grande precariedade em relação à aprendizagem dos alunos e esse fato ocorre, na maioria das vezes, por conta da persistência em práticas inadequadas e irrelevantes. Isso advém de anos de silenciamento linguístico, em que os discentes não eram instruídos à leitura e produção de textos de forma reflexiva e, desta forma, não compreendem a importância do determinado conteúdo.

Vale ressaltar que documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e o PNLD priorizam um estudo contextualizado com base em análises linguísticas, porém, nem sempre encontramos esse tipo de abordagem na sala de aula e nos LD.

Justamente o enfoque metodológico dos LD torna-se o objeto de estudo deste trabalho. Antes de analisá-lo, convém expor a funcionalidade das práticas de letramento intermediadas pelo LD na política educacional contemporânea, realizando considerações sobre a organização do processo de seleção deste material didático nas escolas brasileiras.

Em um primeiro momento, é importante destacar que qualquer discussão acerca do LD só fará sentido se considerarmos o momento sócio histórico de que participamos e as práticas sociais e escolares que realizamos, sem deixar de evidenciar o papel da escola na formação social dos discentes. Desta forma o LDP, que é o corpus de análise do trabalho em questão, precisa ser analisado como um produto de consumo, como um gênero do discurso e, por fim, como um instrumento pedagógico.

Com essas considerações, é relevante uma explicação acerca do fato dos LDP serem considerados um produto de consumo, uma mercadoria. Falar em livro didático requer um conhecimento sobre sua forma de produção e edição, para isso foi criado em 1985 o PNLD desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC). Vale

ressaltar que, anteriormente, outros programas também se responsabilizaram pela produção de LD, mas, no contexto atual, o PNLD é encarregado desta função (VAL; MARCUSCHI, 2005).

O PNLD é responsável pela avaliação, aquisição e distribuição universal e gratuita dos livros didáticos no Brasil, primeiramente para o Ensino Fundamental e somente em 2003 para o Ensino Médio. Até 1997, a avaliação prévia dos LD se baseava em critérios de natureza conceitual (isentas de erros ou indução de erros) e políticas (isenta de preconceito, discriminação, estereótipos, proselitismo político e religioso). Somente em 1999, o critério que visava à natureza metodológica começa a ser aplicado na avaliação dos LD. Porém, apesar de todos esses critérios serem avaliados, ainda eram encontradas irregularidades nos LD que fizeram com que o MEC incluísse em 1995 uma avaliação pedagógica das obras (VAL; MARCUSCHI, 2005).

A partir dessas considerações, podemos salientar que muitos agentes participam da constituição de um LD, desde a sua concepção à sua comercialização no mercado. Desta forma, torna-se evidente que uma editora não faz o livro apenas com um editor, que conta com uma equipe que deve estar atenta às exigências do edital e às manifestações dos professores que irão escolher as obras depois. Sendo assim, são diversas pessoas que opinam, avaliam e dão hipóteses. Vale ressaltar que uma editora é uma empresa e como uma empresa visa lucros e gastos no financiamento de LD (CAMPOS, 2014).

Percebemos, então, que, apesar de ser um programa importante para a educação pública brasileira, o PNLD ainda é muito enraizado em questões políticas que influenciam diretamente a produção das obras, por essa razão os LDP são considerados produtos de consumo, pois são escolhidos não somente por questões educacionais, mas por questões políticas e de edição.

Com o intuito de partirmos para o entendimento dos LD como um gênero do discurso, precisamos entender que o conceito de gênero do discurso é bem amplo já que estamos falando da

linguagem e de suas diversas formas de concepção (orais e escritas). Segundo Bakhtin (2003):

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2003, p. 262-263).

Sendo assim, o LD pode ser considerado um gênero do discurso, já que sua formulação depende de autores e editoras que selecionam os objetos de ensino e elaboram um livro didático, produzindo assim um enunciado em um gênero do discurso que deve (ou deveria) se fundamentar na utilização desses enunciados no cotidiano linguístico.

Já que falamos sobre os gêneros discursivos presentes nos LDP não podemos deixar de considerar a utilização do LD como um instrumento pedagógico. É importante salientar que esse instrumento só pode ser utilizado de forma eficiente e significativa se atender as necessidades pedagógicas dos alunos e dos professores. Tendo isso em vista, sabemos que:

O livro didático está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente. A realização da avaliação terminou por resultar numa política do Estado não apenas de intervenção no campo editorial e de controle de sua produção, mas também, por essa via, de intervenção no currículo e de seu controle (VAL; MARCUSCHI, 2005, p. 53).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o LD pode ser considerado um suporte pedagógico, já que a maioria dos professores tende a utilizar exclusivamente desse recurso para dar andamento em suas aulas, pode ser também uma forma de controle do Estado sobre o que é ensinado e como é ensinado; por conta disso, alguns professores não se sentem confortáveis em utilizá-lo. Portanto,

entender a relevância do LP na construção do conhecimento dos discentes requer adequar esse livro a realidade encontrada em sala de aula.

Desta forma, na próxima seção será discutida a importância de uma abordagem metodológica que leve em consideração a tecnologia e suas transformações em diversas esferas como ferramenta pedagógica de aplicação em sala de aula.

A ABORDAGEM DA BNCC PARA O ENSINO DE GD

Escrever uma carta para um amigo que mora a quilômetros de distância, anotar os números de telefone em uma agenda específica para esse propósito ou escrever pesquisas de fins acadêmicos manualmente, usando como recursos essenciais a folha e a caneta, era prática muito comum há, aproximadamente, duas décadas. No entanto, a forma como as pessoas se comunicam na atualidade ganhou uma nova configuração devido ao advento da tecnologia e, agora, todos esses tipos de atividades podem ser realizados com o auxílio de um aparelho tecnológico que cabe na palma da mão: a carta cedeu lugar ao *e-mail* ou às mensagens enviadas via *Whatsapp*; a agenda telefônica em caráter físico ganhou sua versão digital e passou a ser chamada de “lista de contatos”; os trabalhos acadêmicos são feitos, em grande parte, a partir de fontes retiradas da *internet*, bem como enviados aos professores, por meio de plataformas digitais.

Sobre isso, Barton e Lee (2015, p. 12) afirmam que “a tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de sites de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar”. Dessa forma, é visível que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão sendo amplamente utilizadas pelas pessoas e, em especial, pelos estudantes na contemporaneidade.

Por esse ângulo, foi considerando a natureza mutável da língua e de demais conceitos da educação, que precisam se adequar às

demandas da sociedade de seu tempo, que alguns marcos legais — como a Constituição de Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes (LDB), de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que deram origem a vários documentos oficiais da educação como os PCN, no período de 1997 a 2013 — indicaram a necessidade de criação de uma BNCC.

Nesse sentido, o movimento pela criação da BNCC começou a tomar forma quando os docentes mostraram a necessidade de serem direcionados no processo de fornecer as habilidades necessárias aos alunos para a vivência no século XXI, tais como “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17), e as tecnologias digitais assumiram o centro desse complexo de habilidades.

Por essa razão, as orientações para o ensino de LP passaram a ter como foco as práticas contemporâneas de linguagem e, no Ensino Médio, “a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis” (BRASIL, 2018, p. 498) foram as práticas que ganharam relevância nas aulas de português.

Pode-se notar, portanto, que um direcionamento ao professor, acerca de quais tipos de tecnologias digitais devem ser priorizados no ensino de LP, já é oferecido pela BNCC e, a partir desse momento, cabe aos agentes educacionais a missão de levar até a sala de aula os novos gêneros, reconhecendo-os como ferramentas potencializadoras para o ensino de língua.

Nesse viés, é preciso que, antes de qualquer coisa, se compreenda o que seriam esses novos gêneros, para que a aplicação em sala de aula de atividades que tenham como foco as novas situações comunicativas seja possibilitada.

Levando em consideração as postulações de Bakhtin (2003), entende-se que as esferas de atividade humana não podem ser vistas como estáticas ou estanques, à medida que “se transformam com as mudanças históricas, sociais e culturais [...] e estão estreitamente relacionadas, interinfluenciam-se e muitas vezes funcionam de maneira imbricada ou híbrida” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 67). Conseqüentemente, se os gêneros estão relacionados de maneira intrínseca às esferas e aos tipos de atividades humanas, “logo, é a finalidade, o funcionamento e a especificidade da esfera/campo em seu tempo e lugar históricos que determinam as características do gênero discursivo” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 68).

Nessa ótica, os gêneros ganharam novos formatos quando as TDIC começaram a fazer parte das esferas sociais, tendo em vista que “novos gêneros narrativos surgem quando as pessoas reformatam gêneros tradicionais em novas mídias” (PAGE apud BARTON; LEE, 2015, p. 17). Por conseguinte, espera-se que os alunos sejam preparados para compreender a linguagem dos novos gêneros que se apresentam nas práticas sociais contemporâneas e, desse modo, a BNCC deve direcionar o professor a seguir uma abordagem de ensino baseada nesse princípio.

Como a construção desse documento seguiu um princípio democrático, cuja participação dos agentes educacionais foi essencial para o estabelecimento da versão final homologada em dezembro de 2018, os documentos que antecedem essa versão receberam pareceres de muitos especialistas, principalmente da área de LP, que tinham como objetivo apontar possíveis falhas na constituição do texto. Sendo assim, a BNCC foi apresentada em três versões: a primeira, em 2015, que passou por uma consulta pública na plataforma *on-line*; a segunda, em 2016, que foi redigida a partir das contribuições da consulta pública; e, por fim, em 2018, o documento completo foi homologado, incluindo a parte do Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019).

À vista disso, as primeiras versões do documento não contemplam nenhum direcionamento sobre as práticas contemporâneas de linguagem, afirmando apenas que as escolhas dos

gêneros a serem trabalhados nas escolas deveriam se ancorar na intenção de desenvolver as

capacidades de leitura, escrita e oralidade de gêneros jornalísticos, publicitários e das esferas jurídica e reivindicatória, como: notícias, reportagens, entrevistas, propagandas, artigos de opinião, editoriais, ensaios, textos legais (por exemplo, o Código de Defesa do Consumidor, o Estatuto da Juventude, a Constituição Federal) etc. Trata-se de garantir ao/à estudante do Ensino Médio a condição de se inteirar dos fatos do mundo, de formar opinião sobre eles e de se envolver no debate público de temas relevantes que impactam a cidadania e o exercício de direitos. *As escolhas dos textos a serem trabalhados deve levar em conta a diversidade dos suportes nos quais esses textos são veiculados, a sua realização nos suportes digitais e, também, a abordagem de textos multimodais presentes nesse campo* (BRASIL, 2016, p. 509, grifo nosso).

Pode-se, assim, notar que apesar de ratificar a importância de se levar em consideração na escolha dos gêneros a diversidade dos suportes nos quais os textos são vinculados, essa versão da BNCC não pressupõem um trabalho na área de LP que priorize os textos do âmbito *on-line*, que são de extrema relevância para a juventude que compõe o Ensino Médio.

Em contrapartida, a nova versão da BNCC, homologada no fim de 2018, que atende às orientações dos pareceristas e leva em consideração a reforma do Ensino Médio, instituída por lei em 2016, apresenta um novo olhar para abordagem dos gêneros e para a concepção acerca das práticas de linguagem contemporâneas, indicando que:

para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. [...] Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto,

political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remediar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos (BRASIL, 2018, p. 487).

Nesse viés, percebe-se uma alteração de concepções acerca do que se entende por ensino baseado em gêneros nessa nova versão da BNCC, que está em consonância com o que afirmam Barton e Lee (2015, p. 42): “Á medida que as práticas sociais das pessoas se mudaram para o âmbito online, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades”.

Assim, vale reconhecer que, a partir de então, as aulas de LP devem considerar os gêneros que encontram espaço no âmbito da escrita, mas também os gêneros que se apresentam nos suportes midiáticos, denominados GD, levando em conta não só suas características estruturais, mas também seus aspectos relativos à produção de sentidos.

Em um estudo sobre os gêneros textuais emergentes, Marcuschi (2010) apontou alguns particulares inerentes aos GD, considerando que todos os gêneros textuais “são frutos de complexas relações entre um *meio*, um *uso* e a *linguagem*” (MARCUSCHI, 2010, p. 23, grifos do autor) e, apesar de não poder definir esse conceito, por ser abrangente e mutável, afirmou que uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, que confere um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita, por conta da integração de recursos semiológicos (MARCUSCHI, 2010).

Desse modo, tendo em vista essas acepções sobre o formato dos GD e as diretrizes da BNCC sobre a potencialidade desses, a próxima seção terá como enfoque a análise dos LDP.

O ESPAÇO PARA OS GD NOS LDP

Após todas as considerações realizadas, é possível perceber a importância de se abrir mais espaço nas aulas de LP para o trabalho com GD, apesar de Marcuschi (2010) afirmar que a escola já vem respondendo a essa necessidade nos novos manuais didáticos, que trazem reflexões sobre o *e-mail*, o *blog*, o *chat* e etc. Portanto, desenvolve-se esta análise, a fim de verificar se tal afirmação é coerente com o material de suporte disponível ao professor, o LD.

DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

Tabela 1— Organização dos Livros Didáticos de Português

Coletânea	Sigla	Autores	Total de capítulos em cada volume	Capítulos com utilização de gêneros digitais	Capítulos com utilização de outros gêneros
Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso	PC	<i>Cereja;</i> <i>Vianna;</i> <i>Damien.</i>	12	0	8
Esferas das Linguagens	EL	<i>Campos;</i> <i>Assumpção</i>	27	0	8
Novas Palavras	NP	<i>Amaral;</i> <i>Ferreira;</i> <i>Leite;</i> <i>Antônio.</i>	25	3	13
TOTAL		9	64	3	29

Fonte: Elaboração própria.

ANÁLISE DOS LD

De acordo com a análise dos LDP apresentados na descrição do *corpus* acima foi possível constatar que a abordagem dos GD nos materiais didáticos é falha e insuficiente. Ressalta-se que os livros analisados não deveriam, obrigatoriamente, estar em consonância com a nova BNCC, pois foram elaborados em um período em que está ainda passava por uma fase de discussão teórica. No entanto, a primeira versão já apontava para um trabalho com gêneros que se pautasse em “práticas de linguagem em diferentes modalidades” (BRASIL, 2016, p. 31), o que pressupõe a contemplação de gêneros do campo digital e midiático.

Dentre todos os livros analisados, apenas o NP apresenta três capítulos em que se tem alguma sinalização para o trabalho com GD, o que retrata o grande *déficit* dos LDP. Ainda assim, a abordagem identificada no livro NP é inconsistente, uma vez que utiliza as ocorrências de escrita no meio digital como padrão para verificação de coerência das regras da norma-padrão (Cf.: AMARAL; FERREIRA; LEITE; ANTÔNIO, 2013, p. 195; 267; 287), isto é, apresenta uma tela de computador, com todas as características que poderiam ser exploradas no trabalho com GD e apenas solicita que o aluno verifique se a indicação do corretor gramatical é válida ou não, desconsiderando, até mesmo, a informação de que nem sempre se pode aceitar as orientações desse tipo de sistema, que é falho e pode levar o aluno a cometer erros na escrita da modalidade padrão.

Uma das lacunas que precisam ser revistas pelos autores de livros didáticos, centra-se na compreensão acerca do que seriam os GD, pois o que foi possível notar é que, muitas vezes, os gêneros abordados não se alteram, o que ganha uma nova perspectiva é o suporte em que são apresentados, como é o caso do ensino do gênero Verbete, no livro PC, em que o que mudou foi o suporte textual: do dicionário físico para o *on-line* (Cf.: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 273). Apesar de uma página da internet ter sido transposta para o livro, o que é, por sinal, muito importante para o ensino do gênero Verbete, não podemos concluir que seria uma forma de implementar GD nas aulas de LP.

Destaca-se, também, a importância de delegar atenção aos verbos escolhidos pela BNCC ao apresentar as habilidades, tendo em vista que a EM13LGG701 (Competência 7) destaca a importância de levar os alunos a “*explorar* tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 497, grifo nosso). O verbo *explorar* sugere, semanticamente, submeter à análise, pesquisa, testes etc. ou investigar, estudar para conhecer, entender (AULETE DIGITAL, 2019), sendo assim, o livro PC poderia, ao apresentar um diferente suporte textual para o gênero Verbete, ter explorado os motores de busca e as demais possibilidades dos dicionários *on-line*, pois assim estariam exercitando a capacidade tecnológica dos estudantes, fornecendo os subsídios necessários para promover o letramento em pesquisa e em informação (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2015).

Outro parâmetro de análise que foi levado em consideração é o tratamento dado às redes sociais pelos LDP, na medida em que explorar os recursos dessas ferramentas pode abrir possibilidades para um ensino mais produtivo e colaborar para as práticas de letramentos pessoais e em rede (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2015). Sob esse viés, salienta-se que os livros não mencionam ou mencionam parcialmente as redes sociais (Cf.: CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 61 e 213), o que precisa ser reavaliado, já que essas ferramentas podem ser ótimos pontos de partida para discussões pertinentes no contexto escolar e para o trabalho com a linguagem digital.

Por fim, pode-se dizer que os LD não estão em total consonância com as primeiras versões da BNCC, o que não deve ser caracterizado como erro de abordagem, pois o PNLD também não explicita a orientação de que os manuais devam seguir os pressupostos da base curricular, o que se configura como uma inconsistência do documento, que deveria estar atento às discussões acerca da importância dessas recomendações para o ensino. Contudo, é possível verificar uma grande incidência de textos em caráter

multimodal, o que se constitui como uma tentativa de seguir os pressupostos da BNCC, mas não necessariamente é o suficiente para fomentar as práticas contemporâneas de linguagem que agora são o foco de tal documento.

Diante dessas constatações, aponta-se a necessidade de que, a partir de agora, os LDP estejam em consonância com a BNCC, pois ela:

por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de *materiais didáticos*, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p. 5, grifo nosso).

Nessa ótica, espera-se que as atualizações nos materiais didáticos levem em conta toda a multiplicidade de abordagens que podem ser exploradas a partir dos GD e que esses encontrem espaços nos manuais que norteiam a prática docente. A análise aqui desenvolvida não teve como objetivo pormenorizar os livros do *corpus*, mas sim apontar as lacunas que precisam ser revisadas à luz das orientações da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto metodológico do trabalho com GD, elucidado nas seções acima e confirmado na seção de análise, demonstra-se falho e inconsistente, tendo em vista que as orientações da BNCC ainda não podem ser verificadas nos manuais didáticos de LP e, mesmo que os livros em análise tenham sido elaborados em um momento anterior à homologação da parte do EM, já era de se esperar uma inclinação às práticas de linguagem contemporâneas nos LD diante do panorama de mudanças que a educação do século XXI exige.

Sendo assim, conclui-se que, a partir de agora, a BNCC deve ser a mola propulsora da elaboração dos LD e, dessa forma, espera-se que a perspectiva do ensino de GD se altere e ganhe relevância.

Mediante os resultados, sugere-se que o PNLD se posicione mais claramente sobre a exigência de que os manuais didáticos sejam elaborados à luz dos pressupostos da BNCC, já que são as ferramentas principais de apoio ao docente. Dessa maneira, preparar os alunos sob a ótica das práticas de linguagem contemporâneas se tornará mais viável.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília et. al. *Novas Palavras: 3º ano*. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.

AULETE DIGITAL. *Dicionário on-line. Lexikon: 2019*. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/index.php>>. Acesso em 16 de março de 2019.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão revista. MEC: 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC: 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPCÃO, Nivia. *Esferas das linguagens: 3º ano*. São Paulo: FTD, 2016.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. *Edital de compra do livro didático de língua portuguesa para o Ensino Médio: uma arena discursiva de muitas vozes*. São Paulo, 2014.

CEREJA, William; DIAS, Carolina; DAMIEN, Chistiane. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso: 3ºano*. São Paulo: Saraiva, 2016.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *A construção da BNCC*. 2019. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/a-construcao-da-bncc/>>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

TAGLIANI, Dulce Cassol. *O processo de escolha do livro didático em língua portuguesa*. Linguagem em Discurso, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/418/438. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TICS: UM MOVIMENTO FAVORÁVEL AO ENSINO SOB A PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO

Elisiane Castanho da Silva Maciel¹

INTRODUÇÃO

Atender às expectativas de um público cada vez mais inserido aos recursos tecnológicos tornou-se urgente para o professor. O trabalho docente, além de ser desafiador em sua essência, deve também atender à demanda de formar um indivíduo crítico e reflexivo, capaz de atuar na sociedade onde está inserido. Tornou-se necessário planejar aulas que, para atrair a atenção do aluno, estejam aliadas às ferramentas de interação as quais os alunos têm acesso, libertando-se das metodologias tradicionais e descontextualizadas e dos longos e cansativos monólogos praticados pelos professores.

Quando se trata do ensino da Língua Portuguesa, a primeira perspectiva que vem à tona é a facilidade de inserir e integrar as TICs à aula tendo em vista a amplitude dos seus conteúdos que pode permitir diversos rumos para a pesquisa, o que também pode ocorrer em outras áreas (como a das Ciências Exatas), que, quando bem trabalhadas e planejadas, podem integrar as tecnologias em suas aulas, tornando a aprendizagem mais prazerosa e eficiente, onde o aluno entenda o contexto de sua aprendizagem.

Ao falar em contexto, surge o primeiro degrau para a discussão: contextualizar conteúdos não quer dizer que textos e atividades devam falar somente de coisas que pertencem à vivência do aluno, mas possibilitar ao aluno a construção de um conhecimento

¹ Professora da rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul. Pós-graduada em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal da Fronteira Sul — UFFS — Cerro Largo; Mestranda em Letras — Literatura Comparada, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões — URI. E-mail: lisicastanho@yahoo.com.br.

significativo. O processo de ensino nas escolas tem percorrido diferentes caminhos a fim de encontrar ou de pelo menos aproximar-se de seu real objetivo: a aprendizagem. O fato é que ao chegar à sala de aula o professor encontra alunos oriundos de diferentes realidades, os quais apresentam gostos variados e que, nem sempre, as atividades que a escola oferece são capazes de despertar-lhes interesse.

Para que a aprendizagem ocorra é preciso criar uma situação onde as coisas façam sentido, muitas vezes, atividades simples podem se tornar a chave para a aprendizagem. Não é preciso a criação de situações extraordinárias para despertar o interesse dos alunos, pois alguns precisam apenas de um espaço pequeno e singelo para mostrar-se. Incentivar a criatividade e permitir que os alunos ajudem a construir a aula deve ser um dos métodos mais utilizados para a que efetiva participação do aluno aconteça.

Este artigo aborda aspectos relacionados à formação do professor para o uso das tecnologias em suas aulas, buscando compreender como se dá a formação do professor imigrante digital e sua relação com o aluno nativo digital. Além disso, traz uma explanação sobre a perspectiva do multiletramento para o ensino e seus aspectos positivos na promoção do conhecimento, surgindo como um movimento favorável para que os docentes busquem atualização e invistam em sua formação a fim de aplicar efetivamente o uso das tecnologias em seu trabalho tornando-as facilitadoras do processo.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O EFETIVO USO DAS TICS NA ESCOLA

É em um cenário de desafio que a discussão sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino tem se tornado constante, porém, é possível perceber a efetiva utilização dessas tecnologias não está ocorrendo na prática. Os docentes queixam-se sobre as dificuldades em chamar a atenção do aluno e o seu desinteresse, mas embora muito discutido, não têm sido planejadas

ações para reverter este quadro e tratar do conhecimento como prioridade da escola.

A dificuldade está em colocar esse novo aluno em interação com o professor. Para os professores é uma nova realidade, pois os alunos são novos, com outras preferências e interesses diversos.

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é *Nativos Digitais*. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais (PRENSKY, 2001).

Aqui, entendem-se como nativos digitais aqueles têm habilidade para o uso das tecnologias digitais e como imigrantes digitais aqueles que precisam conviver e aprender a manusear tanta tecnologia.

É importante fazer esta distinção: como os Imigrantes Digitais aprendem — como todos imigrantes, alguns mais do que os outros — a adaptarem-se ao ambiente, eles sempre mantêm, em certo grau, seu “sotaque”, que é, seu pé no passado. O “sotaque do imigrante digital” pode ser percebido de diversos modos, como o acesso à internet para a obtenção de informações, ou a leitura de um manual para um programa ao invés de assumir que o programa nos ensinará como utilizá-lo. Atualmente, os mais velhos foram “socializados” de forma diferente das suas crianças, e estão em um processo de aprendizagem de uma nova linguagem. E uma língua aprendida posteriormente na vida, os cientistas nos dizem, vai para uma parte diferente do cérebro (PRENSKY, 2001).

Aproximar o ensino e as tecnologias de informação e comunicação vai muito além de permitir que os alunos tenham acesso ao laboratório de informática ou que possam utilizar a internet como fonte de pesquisa. Não basta apenas substituir o livro impresso

pelo recurso digital, estamos falando de uma mudança de postura, uma mudança de metodologia, onde o professor e o aluno são pesquisadores e estão em um mesmo nível, de aprendentes.

O professor, nesse contexto, enfrenta o desafio ou o dilema de apropriar-se desses recursos utilizá-los de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem; além disso, há aqueles que ainda não estão inseridos nesse universo tecnológico. (SANTOS, 2011)

O grande desafio está na aproximação do aluno com o conhecimento, no desenvolvimento do cidadão pensante e crítico capaz de entender e participar ativamente da sociedade. É preciso estimular os jovens na busca de novas formas de pensar e de construir seu conhecimento, dando-lhe significado. É preciso muito mais do que ensinar os velhos conteúdos através de uma tela digital. É preciso mudar a postura de ensinar. A escola pública sempre foi alvo de severas críticas quanto à qualidade do ensino, no entanto, não são criadas as condições necessárias para que professores possam investir em sua formação e acompanhar os avanços que a sociedade vive, “compreendemos que as exigências da educação frente à era digital tornam-se mais complexas e envolvem mudanças no paradigma individual de cada professor e também das instituições” (SANTOS, 2011).

Com popularização das TICs, deverá haver uma grande mudança no papel do professor na sala de aula, uma vez que as informações deixaram de ser veiculadas apenas pelo professor e a interação provocada por essas novas possibilidades exige, do docente, habilidades até então não exigidas no processo de ensino. Nesse sentido:

Diversos autores apontam para o surgimento de novos estilos de aprendizagem na geração de nativos digitais. Seria então uma consequência natural conceber que as teorias de aprendizagem tradicionais não se aplicam mais adequadamente a essa nova geração. Entretanto, apesar do discurso libertador da pedagogia moderna e de todas essas evidências, a prática da educação continua a ser fundamentalmente a mesma, com escolas orientadas por

currículos ultrapassados, aplicando avaliações tradicionais. Nem mesmo a educação on-line libertou-se muito do ensino tradicional (MATTAR, 2010, p. 44).

Para que o docente possa integrar tecnologia às aulas é preciso que ele acredite no processo, que esteja disposto a desenvolver o seu trabalho com entusiasmo acertando e errando, tornando-se um pesquisador de sua prática. Há também a necessidade de o professor se colocar como aprendiz digital, em um processo de aprendizagem colaborativa com o seu aluno.

Nossa educação encontra-se, hoje, dissociada da realidade — e os alunos têm consciência disso. Enquanto tentamos entender o que está acontecendo ao nosso redor, debatendo em publicações científicas e congressos, as crianças já estão praticando a educação do futuro (MATTAR, 2010, p. 44).

São conhecidas as dificuldades enfrentadas pelos docentes quanto ao uso das TIC em sua prática pedagógica, dentre eles a falta de recursos e de formação. Sobre recursos, destaca-se a habilidade do professor e sua familiarização com as diversas ferramentas que as tecnologias, especialmente as computacionais, oferecem. Quanto à formação, exige-se que o docente esteja disposto a refletir sobre sua prática e modificar conceitos e práticas há muito enraizadas nas escolas. Ou seja, efetivar o uso das tecnologias como promotoras do conhecimento e interação com os alunos, não é uma tarefa fácil, pois exige esforço e dedicação.

Pimentel (2007) afirma que:

outro desafio apresentado é a resistência por parte de alguns docentes, que não conseguem vislumbrar os ganhos com a mudança de paradigma. Esta resistência se dá devido ao forte vínculo às práticas de ensino-aprendizagem que por muitas vezes prendem os professores à estrutura burocrática exigida pelas secretarias dos respectivos cursos (PIMENTEL, 2007, p. 6).

Disponibilizar o espaço para a formação continuada e oferecer formação de qualidade deveria ser prioridade. Todos os dias surgem aplicativos e programas que poderiam se tornar aliados para o processo de ensino, pois chamam a atenção do aluno, possibilitam a

interação e se bem orientados podem servir como suporte para o desenvolvimento de pesquisas e conseqüentemente provocar a busca pelo conhecimento.

Tudo que existe no universo que conhecemos, pessoa ou objeto, só pode ser transformado pela interação com outros objetos ou pessoas. Ninguém aprende sozinho, como ninguém cresce, vive, sofre ou morre sozinho, estamos sempre agindo e reagindo com o contexto que nos cerca (LEFFA, 2003, p. 1).

É para que essa interação ocorra, no ambiente escolar, é necessário que o professor tenha um novo papel, não mais de detentor do saber, mas de mediador. Contudo, para mediar o trabalho de construção do conhecimento a partir da interação o docente deve estar atento e ter claro quais são os objetivos pedagógicos que pretende alcançar com tais ferramentas e atividades, uma vez que inserir as Tics no ensino não é apenas transpor do real para o virtual e o processo de ensino deve sempre visar à construção do conhecimento, independente da ferramenta adotada, assim:

O educador deve almejar um domínio contínuo e crescente das tecnologias, sem perder o foco da educação, cuja ação deve submeter o aluno a busca de conhecimento cultural, pedagógico, dentro de padrões curriculares, tendo a tecnologia como recurso facilitador para a democratização e construção do conhecimento (GIRARDI, 2011, p. 7).

Para que efetivos ambientes de aprendizagem surjam é necessário que os docentes estejam abertos para discutir, planejar e colocar em práticas novas metodologias. Esse novo papel exige maior empenho do professor, algo que não é adquirido em treinamentos técnicos ou em cursos em que os conceitos são mais importantes do que a prática, ou onde a prática não tem condiz com a fala. Também haverá aqueles que dirão que nada há de errado em adotar um livro didático ou organizar filas nas salas de aulas. Não, de fato, não há. O erro ocorre quando a escola toma somente para si a responsabilidade de planejar como os alunos deverão aprender, pensar todas as atividades a partir de objetivos traçados sem a participação dos reais interessados. E, quando conseguimos enxergar

essa situação, não é difícil entender porque os alunos estão cada vez mais se afastando da escola. Para Mattar (2010):

O docente com formação adequada para o ensino multiletrado tende a construir junto ao aluno o percurso do aluno, assim, a aproximação do indivíduo com a escola e assim, aproximá-lo do conhecimento. O conhecimento ocorre quando o aluno se reconhece como sujeito de sua aprendizagem, onde suas ações são determinantes para o sucesso ou fracasso do processo (MATTAR, 2010).

O ensino será uma prática de sucesso quando o currículo tornar-se acessível às diferentes realidades, com identificação cultural, reconhecimento e práticas de igualdade. Rojo (2013) afirma que diferente do conceito de letramentos (múltiplos), que aponta para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, o conceito de multiletramentos aponta para a multiplicidade cultural das populações. Assim, visualiza-se uma nova perspectiva para a integração das Tics com o ensino e projeta-se um movimento favorável à aprendizagem.

UM MOVIMENTO FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO

Com a popularização da internet e a presença em massa das tecnologias na vida das pessoas, a escola passa a movimentar-se na necessidade de alunos e professores assumirem papéis diferentes no processo educacional.

De que o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação, embora com seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens (ROJO, 2015, p. 116).

Nesse novo formato de sociedade, o aluno deveria passar a um papel ativo no processo de aprendizagem, e o professor passa a ter o papel de mediar o processo, o professor é o facilitador, o motivador

do educando em seu processo de formação. Assim, é imprescindível que o professor esteja letrado digitalmente, para que conheça, tenha acesso e possibilite aos seus alunos o acesso às múltiplas possibilidades do ciberespaço.

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013, p. 7).

Incluir o aluno no ciberespaço é como colocá-lo em contato com uma nova língua. Usar os recursos digitais, falar sobre eles, discutir sobre a sociedade e entender-se como membro dela é um fundamentos do multiletramento, pois coloca o aluno excluído como parte do processo, uma vez que o acesso às tecnologias é mais popular do que o acesso à língua estrangeira, por exemplo:

O acesso a esses suportes linguísticos multimidiáticos, incluindo a internet, está se popularizando cada vez mais, chegando à periferia, em que já é comum ver o aluno pobre carregando orgulhosamente um mp3 [...] ainda que a exclusão digital seja uma realidade, ela é certamente menor que a exclusão linguística (LEFFA, 2009).

Para compreender a perspectiva do multiletramento, é necessário primeiro entender que o conceito de letramento surgiu nos anos 80, entendendo por letramento a condição de o indivíduo aprender a ler e a escrever envolvendo-se nas práticas sociais da leitura e da escrita. Orlando e Ferreira *apud* Soares (2000) apontam que o letramento pode ser visto como o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, fazendo-o fator de mudança social.

Sendo a escola o ambiente problematizador das questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à formação do indivíduo, ela deve compreender que as estratégias de ensino e compartilhamento do conhecimento estão sempre em construção, surgindo novas pedagogias que devem atender a multiplicidade cultural de onde veem os educandos. Nesse sentido, Rojo (2012) diz que os multiletramentos nos propiciam pensar, entre outras coisas,

como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hiperfídia podem mudar o que se entende por ensinar e aprender, que não são processos sinônimos, uma vez que um está ligado a um sujeito que compartilha seus conhecimentos, já o outro se liga a um sujeito que busca e adquire informações.

Sendo assim, para a efetivação do processo é necessário que exista interação entre as partes, transformando enfim, informação em conhecimento. Para a autora, o multiletramento parte da cultura de referência do aluno e dos gêneros, mídias e linguagens que ele conhece, buscando um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, além de conhecer outros letramentos, valorizados ou não, possibilitando posicionar-se criticamente.

Para Rojo (2012) a pedagogia do multiletramento entende que o mundo se caracteriza pela multiplicidade cultural, que pode ser expressa e comunicada através de textos multissemióticos, sejam eles impressos ou digitais e com múltiplas linguagens (fotos, vídeos, gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, som) que farão com que o texto crie significado. Assim, para atender essa multiplicidade de linguagens é preciso novas práticas e habilidades (digital, visual, sonora), é preciso um letramento múltiplo: o multiletramento. Isso não significa desfazer-se de tudo que já se tem nas escolas, mas dar espaço para novos conteúdos, que atendam à expectativa do aluno. Cabe ressaltar que a abordagem multissemiótica será norteadada pelo professor:

Defende-se aqui a ideia de que é o conteúdo que vai determinar a ação do professor e do aluno. É importante destacar que o conteúdo, o texto, ou o saber a ser construído na sala de aula é o elemento fixo da interação, na medida em que se estabelecem os objetivos da aprendizagem. Professor e aluno são os participantes que se transformam em função desses objetivos, que estarão fixos num determinado ponto (LEFFA, 2003, p. 179).

Assim, observa-se que o que tem faltado é o tato para verificar como tem se dado esse processo de interação e utilizá-lo a favor do ensino. Isso não significa que estamos atribuindo culpa ou mesmo justificando os enalços do processo. Isso significa que é o momento

de refletir sobre a prática e iniciar um movimento que coloque professor e aluno em situações de aprendizagem, partilhando informações e conhecimento. Por outro lado, quando se fala em conhecimento, avaliação, índices e dados de qualidade do ensino, o que encontramos é alarmante e nos leva a reflexão de que a escola precisa mudar urgentemente e adotar uma nova perspectiva, para Rojo (2009):

Em primeiro lugar, que assim como foi relativamente capaz de popularizar e democratizar os impressos urge que a escola se preocupe com o acesso a outros espaços valorizados de cultura (museus, bibliotecas, teatros, espetáculos) e a outras mídias (analógicas e digitais). Em segundo lugar é também urgente que reveja suas práticas de letramento, pois os resultados tanto escolares, como em termos de indicadores de alfabetismo da população ainda são elitizados e muito insuficientes para a maioria da população (ROJO, 2009, p. 10).

Dessa forma, compreender o papel da escola e sua função no desenvolvimento dos conceitos múltiplos pode ocasionar um movimento favorável ao ensino e à valorização das culturas, desencadeando a interação do indivíduo com a sociedade onde está inserido, “as práticas de letramento e leitura escolar, em todas as disciplinas da educação básica, deveriam ser diversificadas e alargadas, de maneira a preparar nossos jovens para uma leitura cidadã, inclusive na escola” (ROJO, 2004, p. 2).

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p. 12).

Quando a escola abre espaço para o aluno colocar seus conhecimentos e interesses, abre caminho para o protagonismo do indivíduo que passa a se ver como membro do processo, despertando-lhe seu interesse e motivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar em sala de aula requer muito mais que conhecimento específico de disciplinas ou áreas de conhecimento. O professor deve estar em constante formação, uma vez que o conhecimento não é estático. Os avanços tecnológicos e da ciência não permitem que os indivíduos parem de estudar e de se atualizar, especialmente quando eles têm influência direta na formação de outras pessoas.

A realidade das escolas, embora muito discutida, apresenta um cenário caótico, professores com cargas horárias absurdas, com duas, três ou até mais escolas, turmas lotadas, enfim, um cenário de muito trabalho e pouco tempo para planejar-se. O resultado desse trabalho exaustivo e rotineiro: a escola tornou-se cansativa para o aluno e para o professor, pois não apresenta atrativos para um, nem espaço para o desenvolvimento do indivíduo e para o outro parece luta perdida.

Na sala de aula, devemos buscar entender o processo de ensino em sua totalidade, ou seja, as reações dos alunos diante do que lhe é exposto reflete o comportamento em sua atividade mental. A partir disso, entende-se que o aluno que vem de contextos adversos à aprendizagem, ou que o ensino não é tido como algo valoroso, irá demonstrar isso, pois “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (BAKHTIN, 2012, p. 115-116).

As atividades em sala de aula somente são possíveis porque o professor e o aluno estão em interação. Mesmo que o aluno não responda às atividades de acordo com o esperado, ele está se comunicando. Para que ocorra uma parceria nessa comunicação, ambos devem estar dialogando, compartilhando e aprendendo juntos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

BOTELHO, Gilmar. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. Gilberto Botelho pergunta/ Vilson Leffa responde. In: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. *Professores e computadores: navegar é preciso*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEFFA, Vilson (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003.

LEFFA, Vilson. *Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo*. Artigo. Caleidoscópio. v. 7, n. 1, p. 24-29, jan/abr 2009, Unisinos.

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. *Internet em sala de aula. Com a palavra, os professores*. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MATOS, Elizete Lucia Moreira. *Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na Educação?* Artigo. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409_3781.pdf> Acesso em 20 de agosto de 2015.

ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária*. Revista Travessias. Disponível em <<file:///C:/Users/User/Downloads/8360-30910-1-PB.pdf>> Acesso em 18 de junho de 2015.

PIMENTEL, F. S. C. *Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada*. Rio de Janeiro: UCB. 9p. (especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade Castelo Branco e Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). Coordenação de Ensino a Distância. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:

<<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo7780.pdf>>
Acesso em 20 de agosto de 2015.

PRENSKY, Marc. *Nativos digitais e imigrantes digitais*. Trad. Roberta de Moraes de Jesus de Souza. Disponível em:
<http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf> Acesso em 8 de novembro de 2015.

POCINHO, Ricardo Filipe da Silva; GASPARG, João Pedro Marceneiro. *O uso das TIC e as alterações no espaço educativo*. Exedra, n. 6, 2012. Disponível em:
<<http://www.exedrajournal.com/docs/N6/09-Edu.pdf>> Acesso em: 17 set. 2015.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: See; CenP, 2004.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, Marisilvia dos; SCARABOTTO, Suelen do C. dos Anjos; MATOS, Elizete Lucia Moreira. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? In: *X Congresso Nacional de Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

O AUDIOVISUAL COMO ELEMENTO MOTIVADOR DA LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA COM DON QUIJOTE DE LA MANCHA

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

A literatura nas aulas de língua estrangeira geralmente está em segundo plano. É comum observarmos apenas trechos de livros para serem lidos e servindo de introdução a algum tópico gramatical.

O foco dos cursos de língua é desenvolver as quatro habilidades dos estudantes: ler, escrever, ouvir e falar, e para tanto, os professores necessitam utilizar vários recursos, desde livros, fichas, cds e recursos audiovisuais.

A leitura também proporciona a aprendizagem da língua, especialmente no que se refere à aquisição do léxico. A partir da leitura o aprendiz tem acesso a diversos tipos de informações, além de estar exposto a vários gêneros textuais que o ajudarão a comunicar-se em contextos distintos.

O gosto pela leitura pode ser estimulado a partir de várias ações. Nosso trabalho propõe o estímulo à leitura a partir da utilização do audiovisual, pois acreditamos que este recurso possa envolver o aprendiz por conter várias linguagens. Além disso, o vídeo, de forma geral, é um recurso muito utilizado pelas pessoas que buscam praticamente todo o tipo de informação.

¹ Universidade Aberta do Brasil (UAB). Mestre em Letras. E-mail: izabel_cbarbosa@hotmail.com.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7346857570909084>

O GÊNERO AUDIOVISUAL

A utilização do gênero audiovisual, ou das tecnologias de maneira geral, na escola, tem por um dos objetivos dinamizar as aulas, além de tornar o ambiente mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem.

O papel do professor diante desta realidade é o de mediador. O docente deve desenvolver uma postura mais ativa e proporcionar momentos de intervenções a fim de levar os estudantes a alcançarem os objetivos traçados para a atividade com o audiovisual. Esta postura é necessária, pois tanto o professor quanto os estudantes podem “perder” o foco e o audiovisual ser subutilizado, tornando esta aula diferenciada apenas em uma sessão de cinema.

De acordo com Champagnatte e Nunes (2011):

ao utilizar as tecnologias, seja para iniciar seja sintetizar um trabalho, o professor deve estar atento para incitar discussões em sala de aula, estimulando o interesse pelo tema abordado e gerando também a vontade de pesquisa nos alunos. É importante que o professor assuma a função de mediador, e não apenas de transmissor de um conhecimento (CHAMPANGNATTE; NUNES, 2011, p. 17).

Leite (2012, p. 17) complementa explicando que “há que ter em conta que o vídeo não deve ser utilizado de qualquer forma, como um simples programa de transmissão de ideias, ou seja, a utilização do vídeo não deve limitar-se à sua recepção, mas deve seguir-se um espaço de debate e comentário”.

A tecnologia por si só não agrega qualidade nem valor à aula, ela não é capaz de fazer a mediação pedagógica, isto só quem pode desenvolver é o profissional. Por isto, não basta ter uma televisão, um *datashow*, um vídeo, uma música, um *tablet* ou qualquer outro recurso tecnológico para se utilizar em sala, é necessário saber utilizar estes itens pedagogicamente.

O gênero audiovisual também é envolvente pelo fato de ser um recurso multimodal. A multimodalidade consiste na utilização de várias linguagens como: som, imagem, legenda, cores, não que

apresente necessariamente todas ao mesmo tempo, mas, ao menos, duas semioses distintas.

Com tantos recursos disponíveis, a possibilidade de atrair e reter a atenção de quem assiste ao vídeo é maior. Especialmente se levamos em consideração que cada pessoa tem um estilo de aprendizagem diferente, com o uso do audiovisual será possível contemplar pessoas que aprendam escutando, lendo e vendo. Proporcionando uma maior versatilidade, ao invés de utilizar sempre o mesmo tipo de recurso, como fichas e livros, em sua grande parte.

Fora estas características, deparamo-nos com outro aspecto que é o uso real da língua em diversos contextos. O audiovisual, seja ele curta ou longa-metragem propicia ao aprendiz este contato de maneira mais gostosa e natural, além de aprendermos a ler outras linguagens, como os aspectos paralinguísticos. Desta forma, Varela (2011) esclarece que:

el uso de los cortometrajes en el aula nos permite aplicar la máxima clásica «enseñar deleitando». Es un medio, que por un lado, ofrece situaciones de lengua contextualizadas y por otro, como producto artístico, transmite valores morales, culturales y estéticos que son indispensables en cualquier tipo de enseñanza. Los cortos ofrecen situaciones verosímiles en las que se pueden observar la interacción de los personajes y se presenta información extralingüística (los gestos, la entonación, el contacto visual...) que le facilita la comprensión a los alumnos (VARELA, 2011, p. 15).

A compreensão de gestos, entonações e outros aspectos que complementam a comunicação verbal também podem ser trabalhados com o intuito de ensinar ao aprendiz tópicos que são deixados, por várias vezes, em segundo plano nas aulas convencionais de idiomas. O audiovisual concede este contato, esta experiência antes de o indivíduo realmente entrar em contato com a realidade, vivenciar esta experiência.

Freitas (2013, p. 21) explica que “atualmente os recursos audiovisuais são novas ferramentas que auxiliam o docente, que resultará em mudanças, nos modos de ensinar, encontrando novos

passos deste outro mundo possível de ensinar com sentido, num mundo possível onde todos são capazes”.

As mudanças ocorrerão não apenas nos modos de ensinar e aprender, mas também na maneira de ler, de acordo com Ferreiro (2008) a utilização das tecnologias da informação e comunicação na escola está trazendo mudanças nas práticas de leitura e escrita dos alunos. As tecnologias cada vez mais digitais têm influenciado o cotidiano das pessoas e os ambientes escolares. A utilização de recursos audiovisuais também acarretará em mudanças no processo de leitura, uma vez que se necessita fazer interpretações diferentes das que são feitas no texto escrito.

Analisando um *print* do audiovisual utilizado em sala (Figura I), podemos perceber alguns recursos disponíveis, como: cor, imagem e legenda.

Figura I – Print do documentário

Fonte: youtube – Cervantes y la leyenda de Don Quijote RTVE es



Por utilizar várias linguagens, o professor também precisa mediar o processo de leitura destas semioses, Serafini (2010) afirma que:

o leitor de hoje precisa ser um leitor plural, capaz de fazer leituras em diferentes linguagens [...] Compreendemos que a leitura é um processo que precisa ser desenvolvido, estimulado, compreendido e fundamentalmente que precisa ser motivador, e o professor é peça fundamental nesse sentido de contribuir para que a criança descubra que, com a leitura, sentidos são construídos, o que contribui para que ela perceba a escrita como uma prática significativa (SERAFINI, 2010, p. 3).

Caso isto não aconteça, o leitor possivelmente não conseguirá fazer as relações necessárias para a compreensão da mensagem, não conectando as linguagens que podem estar completando o conteúdo da mensagem ou não.

A LEITURA E A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O processo de leitura é fundamental para o crescimento do indivíduo. A leitura propicia a ampliação da visão de mundo das pessoas e as expõe a novas culturas. Desta maneira, ela contribui para a diminuição do etnocentrismo e a reflexão sobre o respeito ao outro.

Observamos, assim que:

a aquisição da leitura é fundamental para o exercício da cidadania e para a inserção de cada indivíduo no mundo e na sociedade. Quando lemos, nos abrimos para o diálogo com outras pessoas, culturas e saberes, mas, principalmente, passamos a ter condições de estabelecer um rico diálogo com a nossa própria subjetividade. A leitura, especialmente do texto literário, nos dá a oportunidade de entrar em contato com quem somos, com a nossa identidade, nossos medos e angústias. Coloca-nos também em contato com mundos desconhecidos, em diálogo com o outro que não conhecemos (o autor), em estado de alerta, de alegria, provocando e aguçando nossas vontades. Por todos estes motivos, não é possível falar em práticas pedagógicas que promovam, de fato, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, sem que se faça um trabalho contundente voltado para a leitura,

que reconheça e tenha como ponto de partida o processo de aprendizagem do estudante (BRASIL, 2014, p. 12).

É a partir da leitura que ampliamos nosso conhecimento de mundo, estabelecendo relações necessárias para que possamos dialogar com o outro, que antes era algo desconhecido. A leitura da literatura deve ser estimulada e trazida para a sala de aula, desta forma, percebemos que os recursos audiovisuais que tanto atraem nossos estudantes devem também estar dentro da escola como ferramentas para o conhecimento e aliados à literatura podem aproximar e auxiliar os alunos na árdua tarefa de ler literatura.

Na visão de Brumfit e Carter (2000):

a literatura proporciona a mais acessível e rica forma de integração entre o passado e o presente. Isso se dá a partir de cada leitor através do contato com a linguagem literária que por sua vez abrange informações sobre vários aspectos como: filosofia, política, arte, religião de outros países, além de promover o contato com outras formas de pensamento e tradição cultural. O aprendizado da língua não estaria vinculado apenas à aquisição desta, mas também com o aprendizado de outras culturas (BRUMFIT; CARTER, 2000 apud CORCHS, 2006, p. 24).

O ambiente escolar também deve se preocupar e desenvolver não só o prazer pela leitura, mas mostrar aos estudantes as possibilidades de leituras de obras e textos existentes que abordam diversos tipos de assuntos nas diversas áreas do conhecimento. Carneiro (2008) acrescenta que:

a escola é esse espaço privilegiado para facilitar o acesso de livros aos alunos, e a formulação de estratégias para incentivar os alunos a tomarem o gosto pela leitura inclui-se no ofício docente. Assim, a utilização de parceiras, no caso, a Tecnologia Digital que hoje é mais acessível e é semelhante a um tapete mágico, leva-nos a qualquer lugar, configura-se como um recurso influenciável no ato de ler (CARNEIRO, 2008, p. 2).

Não podemos descartar o estímulo à leitura em sala, pelo contrário, é necessário expor o aprendiz a novos mundos antes

completamente desconhecidos. Obras, escritores, épocas, emoções que são muitas vezes conhecidas apenas por uma minoria.

A leitura nesta época digital e imagética necessita ser repensada, isto não significa que o livro ou o texto devam ter papel secundário, ao contrário, é necessário repensar formas de atrair o leitor para o texto escrito, a fonte, a origem. Percebemos um número enorme de adaptações de livros que acabam sendo lidos após um sucesso de bilheteria nos cinemas, com adaptações cinematográficas e porque não repensar na forma que oferecemos a leitura de clássicos na escola?

O PROJETO EM SALA E A DESCOBERTA DE CERVANTES

O Núcleo de Estudo de Línguas (NEL) oferece cursos de inglês, francês e espanhol. Cada curso tem duração de 2 anos, tendo 4 níveis de ensino. O Nível 4 é o nível mais avançado, espera-se que nesta etapa, o aluno já tenha desenvolvido um conhecimento intermediário do idioma. O grupo escolhido para ser aplicado este trabalho foi o último nível do curso de línguas, pois para a exibição de um documentário o aluno já deve possuir um vocabulário mais amplo. Esta turma é composta, em sua grande maioria, por alunos idosos entre 60 e 70 anos de idade; e outro com cerca de 21.

O documentário escolhido *Cervantes y la leyenda de Don Quijote* tem 52:43 minutos de duração. Didaticamente não seria uma boa ferramenta para se trabalhar, pois requer muito tempo para sua exibição e os alunos ficariam dispersos ou entediados. Por isso, foi necessário dividir sua exibição em 4 partes, ficando em média 13 minutos de projeção para cada uma das aulas.

Na primeira aula, a professora explicou sobre a importância de se trabalhar com o documentário. Também foi abordada a relevância de se conhecer sobre Miguel de Cervantes e sua importância na literatura espanhola, e mesmo mundial. Sabe-se que a literatura é deixada em segundo plano nos cursos de línguas, embora seja de extrema importância para o ensino da cultura, dos valores da

sociedade e também dos aspectos linguísticos, como o vocabulário e gramática.

A professora passou a primeira parte do documentário, como o tempo de duração da aula é de 1 hora e 20 minutos, foi possível repeti-lo mais uma vez. Primeiramente os alunos deveriam prestar muita atenção ao vídeo, observar as imagens e fazer anotações que achassem pertinentes.

Em um segundo momento, os alunos receberam uma ficha com perguntas que poderiam ser respondidas de maneira individual ou em duplas, eles tiveram alguns minutos para lê-las e procurar respondê-las. Após este momento, a professora passou novamente o documentário e a pedido dos estudantes, fez pequenas pausas para que eles pudessem colocar as respostas daquelas que não conseguiram responder anteriormente.

No final, as duplas leram as perguntas em voz alta, compararam as respostas e finalizou-se a aula. O clima foi bem proveitoso, os alunos ficaram empolgados, gostaram da abordagem, afirmaram que no início acharam difícil acompanhar o áudio, mas que depois “pegaram o ritmo”. Apreciaram ainda mais a segunda parte, quando compreenderam melhor e tiveram a oportunidade de fazer pausas para responderem as questões.

Na segunda aula, como os estudantes já sabiam que continuariam o trabalho, sentaram-se logo com suas respectivas duplas. A segunda parte do documentário foi passada de uma só vez, a professora distribuiu as fichas com perguntas pertinentes à segunda parte do vídeo e o trabalho foi feito de maneira semelhante à primeira aula. Percebeu-se que os estudantes estavam interessados em aprender e utilizar as novas palavras que escutaram.

Nesta segunda aula, os estudantes, após responderem a ficha, utilizaram o dicionário para saber o significado de alguns termos. A professora pediu para que buscassem também sinônimo para evitar que todos escrevessem do mesmo jeito as respostas.

Na terceira aula, a professora pediu para que as duplas fizessem um resumo oral do que já tinha sido visto no documentário.

E ao contrário das outras duas aulas, as duplas de estudantes agora deveriam formular perguntas sobre o vídeo à medida que fossem assistindo.

No intervalo entre as apresentações do documentário, os estudantes puderam consultar os dicionários e tirar dúvidas com a professora para formularem as perguntas para o grupo. Posteriormente, na segunda seção do vídeo, os estudantes fizeram apenas alguns ajustes e ficaram mais atentos para poderem responder às perguntas dos companheiros. A aula ficou mais dinâmica, os alunos contestavam as respostas dadas pelos colegas atribuindo outros argumentos e acrescentando informações.

Na quarta e última aula, os alunos estavam ansiosos para concluir o documentário. Alguns falaram que o encontraram na internet e que já o haviam assistido por completo em casa, pois havia gostado do tema, mas não comentariam com os colegas. A professora seguiu o passo a passo das aulas anteriores, mas a atividade para esta aula seria formular um resumo por escrito do documentário em sala.

Os estudantes recorreram aos materiais das aulas passadas, às anotações que tinham tomando ao longo da exibição do vídeo, as fichas de atividades foram também utilizadas e os dicionários.

No final, eles leram os textos, ou por dupla ou de maneira individual. A professora fez algumas intervenções no final das leituras, sobre ordem das palavras, entonação, vocabulário, pronúncia e recolheu os textos. Ela fez algumas correções no texto escrito e os devolveu aos alunos.

Percebeu-se que alguns alunos ficaram curiosos para ler o livro e Miguel de Cervantes, conseguindo exemplares na internet e baixando-os para efetuar a leitura. Não foram todos que se sentiram estimulados a lerem o livro, mas o documentário apresentou ser um recurso que pode estreitar a relação entre o ensino de línguas e a leitura de textos literários.

Os alunos leram, releeram e produziram textos, dando sentido ao que foi lido. Os estudantes que baixaram o livro ficaram muito mais satisfeitos por lerem a obra no idioma original e

compreendendo-a. De forma geral, acreditamos que mais trabalhos semelhantes possibilitará o acesso de mais estudantes ao mundo da leitura e formando leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo imagético está cada vez mais difícil criar oportunidades que possam desenvolver o gosto da leitura e formar leitores vorazes de textos literários, especialmente quando falando de tudo isto em um curso de línguas.

O ensino de uma língua não se limita ao ensino da gramática e de seu vocabulário, mas também em aspectos que envolvem cultura, crenças e hábitos que em muitos casos são completamente distintos aos nossos.

A exposição do indivíduo a outras formas de pensar e agir pode auxiliar na formação de pessoas mais tolerantes, que respeitem o outro em sua maneira de viver. A literatura é uma das ferramentas que podem levar as pessoas a terem contato com outros mundos, possibilitando também a aquisição de novas palavras e influenciando na formação de indivíduo mais sensíveis e críticos.

Acreditamos que este trabalho possa ampliar as pesquisas sobre novas formas de estimular os estudantes a ler, o audiovisual pode ser visto como um recurso que está mais próximo à realidade em que vivemos, com uma linguagem mais dinâmica, envolvente e atual. A leitura do audiovisual necessita ser mediada pelo professor, podendo tornar-se um recurso que incentive o aprendiz a buscar o texto escrito, ampliando suas formas de leitura e visão de mundo.

REFERÊNCIAS

BENICÁ, Mariana Marcon. Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 6, n. 1, jan./jun. 2016.

BRASIL. *Curta na escola: caderno de atividades a partir do audiovisual em turmas de correção da distorção idade-série*. Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2014.

BRUMFIT, Christopher; CARTER, Ron A. *Literature and language teaching*. Oxford University Press, 2000.

CARNEIRO, Luciana A. R. *A tecnologia como um elemento no estímulo à leitura*. Bauru, 2008. Disponível em:
<<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1723>>
Acesso em: 24 jun. 2016.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de O.; NUNES, Lina C. *A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 15-38. Dez. 2011.

CORCHS, Margaret. *O uso de textos literários no ensino de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Ceará – UECE. Fortaleza, 2006.

FERREIRO, Emilia. *Computador Muda Práticas de Leitura e Escrita*. 2008. Disponível em:
<http://www.planetaeducacao.com.br/ambientevirtual/conteudo/cont_eudomensagem.asp?ID_POSTAGEM=116&siteArea=64&assuntoid=41>. Acesso em 24 de junho de 2016.

FREITAS, Anne Caroline de O. *Utilização de recursos visuais e audiovisuais como estratégia no ensino da biologia*. Monografia do Curso de Graduação em Ciências Biológicas do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Beberibe, Ceará, 2013.

LEITE, Mariana Ribeiro. *O audiovisual no ensino do inglês língua estrangeira: um toque para a motivação*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Inglês e Alemão. Universidade de Lisboa, Lisboa. 2012.

SERAFINI, Denise Jorge. *A linguagem audiovisual no processo educativo e no incentivo à leitura: o caso do programa mundo da leitura*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da

Comunicação, Universidade de Passo Fundo, Caxias do Sul, RS, de 2 a 6 de setembro de 2010.

VARELA, Ana María A. *Los cortometrajes en el aula de ele*. Asesoría Técnica Consejería de Educación, 2011. Disponível em: <<http://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/310006/762285/Uso+de+los+cortos+en+el+aula/aaad294c-01a3-4843-b26c-6d905e5011a1?version=1.0>>. Acesso em 11 de setembro de 2017.

O ENSINO DESENCAPSULADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DAS LENTES PEDAGÓGICAS DOS MULTILETRAMENTOS

Renata Mourão Guimarães¹

Kleber Aparecido da Silva²

INTRODUÇÃO

O contexto educativo de formação profissional, representado pelas escolas da Rede Federal³, pelas escolas estaduais, distritais, municipais e privadas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do chamado Sistema S⁴, tem como finalidade proporcionar e garantir ao aluno o pleno desenvolvimento de competências profissionais e pessoais necessárias ao exercício da profissão e da cidadania (BRASIL, 1999, 2004, 2007, 2012), no atendimento às demandas dos cidadãos, do mundo do trabalho e da sociedade (BRASIL, 1999, 2012).

O desafio para esse contexto de ensino reside, portanto, em adequar as práticas pedagógicas para atender à dinamicidade dessas necessidades/demandas em constantes mudanças, cada vez mais líquidas, rápidas e fluidas, em termos bauniano.

¹ Instituto Federal de Brasília, renata.guimaraes@ifb.edu.br, mestre, <http://lattes.cnpq.br/1628619307066090>.

² Universidade de Brasília, kleberunicamp@yahoo.com.br, doutor, lattes.cnpq.br/5411877784984041.

³ Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT): Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) do Rio de Janeiro e de Minas Gerais; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Colégio Pedro II.

⁴ Sistema S (Serviços Nacionais de Aprendizagem): SESI, SENAI, SENAC, SEBRAE, SESC, SENAR, SEST e SESNAT, SESCOOP.

Entre as mudanças relacionadas às experiências da vida cotidiana no mundo do trabalho destacam-se algumas advertidas por Cope e Kalantzis (2009): as estruturas hierárquicas estão sendo substituídas por relações mais horizontais baseadas no trabalho em equipe; a lógica da divisão do trabalho substituída pela lógica das multicapacidades ou pela criação de um trabalhador flexível e integral, cujo repertório de habilidades está em contínua expansão; a formalidade dos discursos de ordens (memorando, ofício, etc.) carregados de rigidez é substituída pela informalidade do discurso (e-mail, formas escritas híbridas, software de código aberto, etc.) de um igualitarismo aparente, nos quais se pode compartilhar e colaborar. Para esses autores (2009), tais mudanças produzem nova linguagem do trabalho.

Nos últimos anos, estamos vivenciando, à vista disso, “a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, ou relacionamento” (ROJO, 2013, p. 8), a diversidade cultural e linguística da vida contemporânea (COPE; KALANTZIS, 2009). Além disso, as novas práticas sociais, públicas, pessoais e profissionais passam a incluir, com mais nitidez, aspectos das tecnologias, bem como conhecimentos e habilidades que os participantes reconhecem, seguem e modificam, segundo seus propósitos (LANKSHEAR, 2007).

Isso posto, entendemos ser necessário pensar o ensino de LE na EPT para uma formação mais abrangente, de natureza sistêmica e totalizante do cidadão-trabalhador, formação essa que acompanhe as necessidades cambiantes e instáveis dos agentes e da contemporaneidade e que “promova a cultura da flexibilidade, criatividade, inovação e iniciativa” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 60). Nessa perspectiva, a escola precisa mover o letramento para os multiletramentos, isto é, mobilizar a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens (ROJO, 2012; 2013).

Na esteira desse pensamento, faz-se necessário problematizar o ensino de LE (ensino básico, geral e propedêutico) na EPT desencapsulado, com o foco “na vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2007) e na integração curricular.

Para tanto, este trabalho visa apresentar reflexões sobre o ensino desencapsulado de LE na EPT, na perspectiva do desenvolvimento de competências para a vida social e produtiva, à luz da teoria dos multiletramentos. De natureza qualitativa, este estudo foi conduzido por meio do levantamento de posicionamentos de ordem teórica sobre a desencapsulação (ENGESTROM, 2016; 1990/2014; 2008; 2002; PHILIPPOV, SCHETTINI e SILVA, 2015; LIBERALI et al., 2015; PHILIPPOV e LIBERALI, 2015; CORTEZ, PIRAGINE e PHILIPPOV, 2016) e sobre o multiletramento (NEW LONDON GROUP, 2000; COPE e KALANTZIS, 2005 [2000], 2009, 2016; LANKSHEAR, 2007; ROJO, 2012; 2013).

DESENCAPSULAÇÃO CURRICULAR

O contexto de formação profissional prevê o desenvolvimento de competências para o trabalho e para o exercício da cidadania. Competência profissional é entendida neste trabalho como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 297); e formação humana como uma preparação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão (BRASIL, 2012).

Para o cumprimento dessa formação, diversos documentos que norteiam a organização, o planejamento e o desenvolvimento da EPT apresentam, em forma de objetivos, concepções, critérios ou princípios, a integração entre: educação básica e a preparação para o exercício das profissões técnicas; teoria e prática; trabalho (emprego), cultura, ciência e tecnologia; e o tratamento flexível, interdisciplinar e contextualizado na utilização de estratégias educacionais, entre outras formas de integração.

A perspectiva da integração, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização reflete um ensino que seja significativo para os alunos e o entendimento de que a educação pelas línguas na EPT deve contemplar, assim como as disciplinas da

área técnica, um ensino com vistas à formação humana integral, numa tentativa de superar a marca da dualidade estrutural da educação brasileira, ou seja, formação manual e formação intelectual como separadas e não complementárias (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2012).

Dessa forma, pode-se entender que o ensino da LE na EPT deve oportunizar experiências que visem desenvolver um conjunto de diferentes e diversas competências necessárias à vida produtiva e comunitária, de forma integrada e contextualizada. Para tanto, seria necessária uma desencapsulação do currículo (ENGESTROM, 2016; 1990/2014; 2008; 2002) na perspectiva do rompimento de conteúdos e de práticas pedagógicas que distanciam a escola da “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 1845-46/2007), quer dizer, da vida profissional, pessoal e social dos alunos.

A encapsulação faz referência àquilo que está fragmentado, estanque, isolado, separado da realidade da escola, dos interesses e da realidade dos alunos (PHILIPPOV, SCHETTINI e SILVA, 2015; LIBERALI et al, 2015; PHILIPPOV e LIBERALI, 2015; CORTEZA, PIRAGINE e PHILIPPOV, 2016), “tal como uma cápsula de medicamento, em que o invólucro isola o conteúdo interno e o impede de ter contato com o meio externo” (CORTEZA; PIRAGINE e PHILIPPOV, 2016, p. 74).

Quando se leva tal perspectiva para a educação profissional, pode-se pensar em que medida nós educadores estamos buscando aproximar o ensino da realidade, experiência, cultura, interesses e necessidades dos alunos; trazendo para o espaço escolar a vida que se vive, ou seja, a vida social/profissional dos alunos; mobilizando competências “cognitivas e profissionais objetivando o desenvolvimento de uma educação integral do cidadão trabalhador” (BRASIL, 2004, p. 407). Entre outras palavras, contribuindo com o rompimento da cápsula.

Segundo Kalantzis e Cope (2006 apud ROJO, 2013), é papel de a escola buscar um pluralismo integrativo, antidoto à fragmentação. Nessa perspectiva, os autores propõem a pedagogia dos multiletramentos.

MULTILETRAMENTOS

A linguagem como “forma de ação e interação” ultrapassa (abraça, mas ultrapassa) as noções de linguagem como “representação do mundo e do pensamento” e “como instrumento (ferramenta) de comunicação” (KOCH, 2013, p. 7), não fazendo sentido enfatizar, nas práticas pedagógicas de LE, a estrutura e a unidade linguística, mas sim um conjunto de competências para a (re)elaboração de sentidos, segundo as distintas situações sociais e culturais e a multimodalidade intrínseca das comunicações (linguísticas, visuais, audíveis, gestuais e espaciais), especialmente no contexto dos novos meios existentes hoje (COPE; KALANTZIS, 2009, 2016).

Opondo-se a ideia da linguagem como um sistema estável e de regras fixas, o *New London Group* (Grupo de Nova Londres — GNL) propôs em 1994⁵ a perspectiva dos multiletramentos. Ao cunhar o termo “multiletramentos”, o GNL (2000) argumenta que a multiplicidade de canais de comunicação (principalmente as ocasionadas pelas mudanças revolucionárias na tecnologia) e a crescente diversidade cultural e linguística atual exigem uma visão de ensino-aprendizagem muito mais abrangente e relevante para as novas demandas da vida laboral, vida pública (cidadania) e vida privada (mundo da vida).

Os multiletramentos incluem, nessa lógica, dois argumentos importantes: a crescente diversidade cultural e linguística e a multiplicidade de canais e meios de comunicação (GNL, 2000). Nessa mesma linha de pensamento, Rojo (2012, p. 13) aponta para dois tipos de multiplicidade: “a multiplicidade cultural das

⁵ Em setembro de 1994, um pequeno grupo de pessoas - principalmente colegas profissionais e amigos que trabalharam um com o outro ao longo dos anos - se encontraram durante uma semana na pequena cidade de New London, New Hampshire, para discutir o futuro do ensino; para discutir o que precisaria ser ensinado em um futuro próximo em rápida mudança e como isso deve ser ensinado (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 3).

populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Entendemos, portanto, que “multiplicidade de culturas” lança um olhar para a tolerância às distintas formas de “letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (popular/de massa/erudito)” (ROJO, 2012, p. 13). Já a “multiplicidade de linguagens” leva em consideração o fato de que a linguagem está em constante mudança e que, conseqüentemente, a compressão, análise e produção de textos (nesse caso, multimodais ou multissemióticos) implicam novas competências.

Para Rojo (2012):

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolva agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO, 2012, p. 8).

Apesar de os multiletramentos envolverem ou não as tecnologias de informação e comunicação (TIC), na atualidade, conforme nos esclarece Lankshear (2007), as novas maneiras socialmente reconhecidas de tarefas estão emergindo e evoluindo e nelas as tecnologias são as protagonistas. Para o autor (2007), as pessoas estão operando a partir de uma nova mentalidade, reconhecendo vários "espaços" cada vez mais abertos, contínuos, fluidos e baseados nos princípios de colaboração e participação. Para o mesmo autor (2007), as ferramentas de mediação são cada vez mais de tecnologia e de relacionamento e as relações sociais são cada vez mais visíveis no "espaço digital de mídia".

Nesse sentido, para atendermos às necessidades dos nossos alunos “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), bem como a realidade e demandas contemporâneas, é necessário pensarmos, entre outras coisas, na inevitabilidade, conforme nos adverte Rojo (2013), de a

escola preparar os alunos com competências/capacidades para a participação em práticas de linguagens atuais. E, na atualidade, as práticas de linguagem estão cada vez mais “inseridas dentro da sociedade da informação e comunicação, que se expande velozmente junto com as diversas mídias” (ARAÚJO, 2008, p. 1).

Se considerarmos, portanto, que as tecnologias estão mudando e mudarão as práticas profissionais e pessoais, que “os diferentes letramentos emergem na mídia contemporânea principalmente nos ambientes virtuais” (BRITO, 2016, p. 12), será, então, inevitável refletirmos sobre mudanças na prática escolar, o que acaba por exigir um novo perfil de professor.

Tal perspectiva requer, segundo Brito (2016), que a escola passe a prestar maior atenção a essas novas práticas que incluem “novos paradigmas mediáticos e novos comportamentos com a evolução tecnológica” (BRITO, 2016, p. 10) e a abrir espaço para novos usos sociais da escrita e leitura, de tal forma que nos adaptemos às práticas de letramento que mudam conforme o contexto em que estão inseridas, isso porque, se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências de leitura e produção de texto exigidas para participar das práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Nessa perspectiva, a pedagogia dos multiletramentos busca desencapsular o currículo, trazendo para a escola práticas de linguagem que estimulam o aluno a ter uma agência social.

Segundo o GLN (2000), o trabalho com os multiletramentos permitirá aos alunos: o acesso à linguagem em evolução do trabalho, do poder e da Comunidade e o engajamento crítico necessário para que eles projetem seus futuros sociais. Para tanto, o GLN (2000) considera imprescindíveis quatro componentes pedagógicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora, apresentados no quadro a seguir (quadro 1).

Quadro 1. Os quatro componentes do multiletramentos

Prática situada	Imersão na experiência e a utilização de discursos, incluindo os da vida dos alunos
-----------------	---

	e simulações das relações encontradas em locais de trabalho e espaços públicos.
Instrução aberta	Compreensão sistemática, analítica e consciente. No caso de multiletramentos, isto requer a introdução de metalinguagem explícita, que descreve e interpreta os elementos de design de diferentes modos de significado.
Enquadramento crítico	Interpretação do contexto social e cultural de determinados significados. Isso envolve os alunos naquilo que estão estudando e visualizando criticamente em relação ao seu contexto.
Prática transformadora	Transferência de significado na prática, o que coloca o transformado para ser aplicado em outros contextos ou sites culturais.

Fonte: GNL (2000, p. 35, tradução nossa)

Nesse contexto de multiplicidades, segundo Cope e Kalantzis (2009), os movimentos pedagógicos devem ser vistos como ações de tecer, baseados numa gama mais ampla de processos de conhecimento: experiência, conceitualização, análise e aplicação. Conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 2. A dinâmica da pedagogia dos multiletramentos

Orientações pedagógicas (1996)	Processo de conhecimento (2006)
--------------------------------	---------------------------------

Prática situada	Experimentar ... o conhecido ... o novo
Instrução aberta	Conceituar ... dando nomes ... mediante a teoria
Enquadramento crítico	Analisar ... funcionalmente ... criticamente
Prática transformadora	Aplicar ... adequadamente ... criativamente

Cope e Kalantzis (2009, p. 20)

Ao levar em consideração esses 4 componentes em sala de aula, conforme Liberali e Santiago (2016), o trabalho docente poderia ser direcionado da seguinte forma: abordagem de um tema em questão a partir da vida dos alunos (*prática situada*), desenvolvimento efetivo de formas criativas de apropriação de saberes múltiplos sobre esses temas (*instrução evidente*), colocação de questionamentos críticos sobre o modo como esses saberes podem ser avaliados em relação ao contexto de vida (*enquadramento crítico*) e, finalmente, efetiva atuação dos alunos a partir daquilo que aprenderam em um retorno à realidade de forma transformadora (*prática transformada*).

Nessa perspectiva, consideramos que o ensino da LE na EPT, à luz dos multiletramentos, requer a mobilização de multicompetências/multicapacidades (inter-relacionadas, integradas e articuladas): língua, comunicação, interação, cultura, criticidade, alteridade, autonomia, aprender a aprender, criatividade, inovação,

flexibilidade, trabalho em equipe, mediática, bem como um “leque de movimentos pedagógicos” (COPE; KALANTZIS, 2016).

Em outras palavras, requer a mobilização de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o aluno-agente (situado no mundo) agir e interagir pessoal e profissionalmente, por meio da linguagem — com autonomia intelectual e com a capacidade de se adaptar com flexibilidade (BRASIL, 2004) —, em diferentes práticas sociais/produativas e para a sua atuação como cidadão. Isso quer dizer que o ensino da LE na EPT deve ultrapassar o ensino tradicional e mecanicista da língua.

Tomando por base os multiletramentos como uma proposta de desencapsulação curricular, o ensino de línguas se aproxima de tais perspectivas:

Mobilização de processos de conhecimentos relacionados à experiência (experimental), conceitualização (conhecer e compreender), análise (analisar e avaliar), aplicação (aplicar e criar);

Apreciação dos conhecimentos prévios dos alunos;

Relação entre o conhecimento, a realidade e a cultura do aluno;

Ensino significativo e relevante para o aluno e para sua área de atuação profissional;

Conteúdos e habilidades relacionados com a área profissional dos alunos;

Articulação/integração/relação/indissociabilidade entre: LE e as disciplinas técnicas; teoria e prática; trabalho (emprego) e outras dimensões da vida (cultura, ciência e tecnologia);

Aprendizagem baseada na cooperação e na autonomia;

Gêneros textuais da esfera de circulação do mundo do trabalho, da vida pessoal e pública (principalmente os que circulam em ambientes virtuais);

Mobilização de multicompetências/capacidades de forma integrada.

Nessa perspectiva, atividades de experimentação, conceitualização, análise e aplicação, que utilizam o discurso para e sobre diferentes práticas sociais e produtivas poderiam ser vistas como complementares no propósito de uma formação humana integral do cidadão trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo da vida (público, privado, do trabalho) está em constante mudança, experimentando um avanço nos últimos anos das tecnologias digitais. Por consequência, o sistema educacional, com o seu papel e compromisso de formação, necessita acompanhar e adaptar-se às mudanças e às novas competências exigidas, buscando, assim, multiletrar o aluno (nativo digital) profissional-cidadão, visando a sua participação, por meio da linguagem, em atividades profissionais/sociais.

No que se refere à formação em contexto profissional e tecnológico, espera-se o desenvolvimento de competências para a atu(ação) do aluno em práticas sociais e laborais — demandadas pela área profissional e em atividades próprias de sua participação como cidadão —, de forma integrada. O que requer que repensemos formas de romper com a cápsula.

Para Cope e Kalantzis (2000), ao refazermos nossa pedagogia em resposta às mudanças radicais na vida ativa atualmente em curso, enfatizaremos nosso discurso para tais questões: adaptação à constante mudança; crítica e empoderamento; inovação e criatividade; pensamento técnico e sistemas; aprender a aprender; entre outros. Ainda segundo os autores (2000), o nosso papel como professores não é simplesmente sermos tecnocratas. Os estudantes também precisam desenvolver a capacidade de falar, negociar e engajar-se criticamente diante das condições laborais.

A pedagogia dos multiletramentos ultrapassa, portanto, uma visão reducionista de ensino-aprendizagem de LE, sendo, por isso, favorável em um contexto globalizado, multilíngue e multicultural, onde a diversidade de linguagens e culturas convive.

Nesse sentido, enquanto professores de LE da EPT urge pensarmos no ensino de LE para além da metalinguagem. Os aspectos linguísticos não são rechaçados na pedagogia dos multiletramentos, uma vez que a instrução aberta é um dos componentes pedagógicos dessa proposta. Porém, o que se espera é que o aluno possa experienciar discursos e atividades que tenham relação com sua realidade profissional, analisar criticamente os conhecimentos adquiridos e colocá-los em prática em situações reais do mundo do trabalho e da vida social.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. S. Letramento digital: conceitos e pré-conceitos. In: *2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e Ensino*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

BAUMAN, Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.

BRITO, A. A. O que Harry Potter nos ensina sobre convergência e Letramento midiático: uma análise de fanfiction. In: *Reunião Científica Regional da ANPED: Educação movimentos sociais e políticas governamentais*. UFPR – Curitiba/Paraná. 24 a 27 de julho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 16/99, aprovado em 05 de outubro de 1999*. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento base*. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio*, 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Taylor & Francis e-Library, 2005, p. 3-8.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies. In: *International Journal*. 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Prefácio: Multiletramentos e mudanças social. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

CORTEZA, A. P. B. R.; PIRAGINE, L.; PHILIPPOV, R. Desencapsulação, multiculturalidade e multimídia: a integração entre ensino de gêneros literários e de língua estrangeira no Ensino Médio. In: LIBERALI, F. C. (Org.). *Inglês: linguagem em atividades sociais*. v. 2. São Paulo: Blucher, 2016.

ENGESTRÖM, Y. *Studies in Expansive Learning what is not yet there*. New York: Cambridge University Press, 2016.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. 3 ed. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy, 1990/2014.

ENGESTRÖM, Y. *From Teams to Knots Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. New York: Cambridge University Press, 2008.

ENGESTRÖM, Y. Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da atividade escolar. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma Introdução à Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2013.
- LANKSHEAR, C. *The “Stuff” of New Literacies*. Mary Lou Fulton Symposium, 2007.
- LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. *Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos*. v. 10. João Pessoa, 2015.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 3 ed. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PRENSKY, M. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. On the Horizon. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. v. 9, n. 5. University Press, 2001.
- ROJO, R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- 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.
- ROJO, R. Apresentação. In: ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Taylor & Francis e-Library, 2005.

MULTILETRANDO EM INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA REDE FEDERAL DE ENSINO

Kátia Aguiar¹
Ana Beatriz Simões²
Alessandra Bittencourt³
Janaína Cardoso⁴

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o estudo dos textos em suporte digital torna-se cada vez mais presente nos espaços acadêmicos, assim como a utilização destes em contextos pedagógicos. A natureza do meio eletrônico interfere de modo significativo nos textos que comporta, seja acrescentando-lhes um caráter mais dinâmico, por seus recursos multimidiáticos, seja possibilitando a emergência de novos textos híbridos. A partir destas afirmações, defende-se que usuários do espaço virtual não podem ser considerados meros consumidores passivos de conteúdo, visto as potencialidades criativas que as tecnologias digitais propiciam (LEMOS, 2002). Segundo Bazerman (2006), usuários em rede tornaram-se agentes efetivos no processo de criação e de edição, editoração e *designer* de conteúdo digital. Assim

-
- ¹ Mestre em Literaturas de Língua Inglesa pela UERJ. Professora de Inglês do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET- RJ. E-mail: katiacunha@uol.com.br. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700257Z5>
 - ² Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo CEFET-RJ. Mestranda do PPGL- UERJ. Professora de Espanhol do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFFluminense. E-mail: anabeatrizsimoes@hotmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4413911U9>
 - ³ Mestre em Linguística pela UERJ. Doutoranda do PPGL- UERJ. Professora de Inglês do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico pelo CEFET-RJ. E-mail: alessandrabitencourt@gmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4383471P2>
 - ⁴ Doutora em Estudos da Linguagem pela UFF. Professora do Departamento de Línguas Anglo-Germânicas da UERJ. E-mail: janascardoso1@gmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4755974T8>

sendo, materiais multimodais e textos digitais surgem constituídos por diferentes semioses, a fim de expressarem múltiplos sentidos (BULL; ANSTEY, 2010).

Neste artigo, apresentamos um relato de experiência com a produção de textos digitais desenvolvido com as turmas de 3º e 4º anos dos cursos técnicos do Ensino Médio Integrado do CEFET- RJ Campus Maracanã, quais sejam: *mashup, fanclip, stop motion e machinema*. Buscamos explicitar, partindo de uma visão de inglês como língua adicional (SCHLATTER E GARCEZ, 2012), o desafio de incluir tais textos no ensino-aprendizagem deste idioma em âmbito escolar, conjugando a multiplicidade cultural e semiótica presentes na sociedade atual, o que Cope e Kalantzis (2000) denomina de *Pedagogia dos Multiletramentos*.

De maneira a contemplar estas reflexões, o presente trabalho está organizado da seguinte forma: após a introdução, realizamos um breve delineamento do conceito de letramento e apresentamos a definição de multiletramentos a que nos alinhamos; após, passamos a relatar os fazeres pedagógicos em inglês como língua adicional no Ensino Médio no âmbito da Rede Federal de Ensino com os textos digitais anteriormente mencionados e, por fim, tecemos as conclusões finais deste artigo.

DO LETRAR AO MULTILETRAR: ALUNOS PARA ALÉM DO “LETRAMENTO DA LETRA”⁵

A superação do entendimento do ato de ler, pautado na mera “codificação-decodificação” de fonemas e grafemas, basilar ao conceito de alfabetização, possibilitou uma gama de acepções atribuídas na literatura ao conceito de letramento. Segundo Silva (2011), o termo surge em 1970 e deriva da preocupação de educadores em alinhar-se aos postulados da educação dialógica de Paulo Freire e sua “leitura de mundo”, anterior à da palavra: ler, na

⁵ Parte já publicada na Revista Periferias, v. 11, n. 1, jan/abr 2019.

ótica freireana, é ato político e não o domínio da mecânica em vocalizar letras.

Todavia, Soares (2017 [1998], p. 15) aclara que Mary Kato é quem referenda, pela primeira vez na língua portuguesa, a palavra letramento. Em “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, Kato (1986) assume que a língua falada culta “é consequência do letramento”, isto é, do contato com a escolarização e com a “norma-padrão”. Mas é Tfouni (1988), com “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, que realiza o primeiro intento em diferenciar alfabetização e letramento, o que relega a entrada deste último ao estatuto de termo técnico no léxico da Educação e das Ciências Linguísticas no Brasil.

Soares (2017 [1998], p. 39, 40) esclarece que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado, visto que alfabetizar denota o conhecimento, como exposto anteriormente, da tecnologia instrumental em codificar e decodificar letras e sons. Por sua vez, o indivíduo letrado supera este tecnicismo, e lança mão dele (ou não)⁶ para inserir-se nas práticas sociais de leitura e escrita: letramento, nesta visão pressupõe a incorporação à comunicação em sociedade.

Outro termo que merece ser elucidado é o de alfabetismo, que abarca a faceta linguístico-cognitiva do ato de ler e escrever, em uma dimensão individualizada (ROJO, 2009). Capacidades de leitura e escrita, estratégias e competências são termos que se aproximam mais deste conceito, que, no ponto de vista de Rojo (2009), compreende as práticas escolares valorizadas e aceitas no espaço escolar. O alfabetismo, “conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura e escrita dos

⁶ Soares (2007 [1998], p. 24), ao contrapor letramento e alfabetização, afirma que um indivíduo pode não ser alfabetizado, mas por envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita, como o reconhecimento de placas e a solicitação da escrita de cartas é, de certo modo, letrado. Igual ocorrência é citada pela autora quando a criança manuseia livros e diversos gêneros textuais, no intento inicial por integrar-se aos modos de comunicação social.

indivíduos”, pode ser medido e definido, segundo a autora, pelos exames nacionais e pelo INAF⁷.

Diferentes correntes teóricas debruçam-se (debruçaram-se e debruçar-se-ão) a definir e ampliar o que se entende como letramento, bem como sugerir propostas educacionais e estabelecer o termo de modo pluralizado, seguido de diversas denominações. Pela extensão deste trabalho, não nos lançaremos a catalogar e definir todas, mas ressaltar a nossa posição diante dos multiletramentos e sua importância na inserção da formação de professores.

Rojo (2009) atribui a obra de Street (1984) como divisora de águas na concepção da pluralização do termo, por inaugurar os novos estudos do letramento (NEL/NLS), disseminada no Brasil por Kleiman (1995). Esta escola linguística toma como fundamental a característica heterogênea das práticas sociais de leitura e escrita e uso da língua e linguagem. Rojo (2009, p. 102) destaca a faceta sociocultural nas práticas de letramento. Em Street (2003, p. 7 apud ROJO, 2009, p. 102), aclara-se a posição com relação à heterogeneidade:

[...] implica o reconhecimento de múltiplos letramentos que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder. Os [novos estudos dos letramentos] NLS não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais com que se associam, problematizando aquilo que se conta como letramento em qualquer espaço-tempo e interrogando sobre quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (STREET, 2003, apud ROJO, 2009, p. 102).

Desse modo, como salienta Rojo (2009), é justificada a adição do morfema de número ao termo: não se pode pensar apenas em um letramento, único, valorizado pelo espaço escolar, mas sim em letramentos que denotam a multiplicidade de práticas sociais. Cumpre destacar, como aponta Hamilton (2002, p. 4 apud ROJO, 2009, p. 102), em seu intuito por distinguir letramentos dominantes

⁷ Indicador de alfabetismo funcional.

(valorizados legal e culturalmente, com agentes ditos “autorizados”, como professores, advogados, juristas, dentre outros) e vernaculares (ou “autogerados”, não regulados ou controlados, de origem na vida cotidiana), que não há uma polarização entre dominante e marginalizado, por serem categorias interligadas. O que ocorre é uma desvalorização dos vernaculares, desprezados recorrentemente pela cultura oficial e considerados, por Rojo (2009), como de resistência.

A exigência de um novo pensar sobre os letramentos deriva do uso das tecnologias digitais na contemporaneidade, o que acarretou em mudanças nos modos de produção e circulação de informações. Rojo (2009) elenca pontos estratégicos que suscitaram a mudança do olhar ao letramento, a saber: o distanciamento da circulação da informação em meios impressos, a reconfiguração da noção de espaço e de tempo e a multisssemiose dos textos atuais, nos quais a leitura já não é mais a da palavra, mas sim a relação desta com outras modalidades da linguagem ou com múltiplas semioses.

Entretanto, como novamente adverte Rojo (2013, p. 7), as mudanças nos novos letramentos não são somente ato de consequência de avanços tecnológicos: há, de fato, o surgimento de uma nova mentalidade, que pode ser potencializada ou não pelas tecnologias digitais. A esse respeito, Silva (2002 [1998]) sublinha que as tecnologias digitais potencializam autorias pelo ciberespaço e propiciam interatividade entre os sujeitos; porém, não são elementos determinantes. Dito de outro modo, o surgimento desta “nova mentalidade” é maximizado pelas tecnologias digitais, mas ela pode ser expressa em outros meios, como o grafite, a composição de raps, o desenho, a escrita no papel, etc.

Se a contemporaneidade impele-nos a múltiplos desafios, então por que não pensar em multiletramentos?

Em 1996, um colóquio do Grupo de Nova Londres aponta a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos que contemple os novos letramentos emergentes na sociedade atual. Esta consideração surge não somente por considerar práticas letradas oriundas das TICs, mas também a inclusão nos currículos da

variedade cultural, presentes nas salas de aula e marcadas pela intolerância em conviver com a alteridade.

Rojo (2012) explicita que o ponto de interseção entre novos letramentos de caráter multimodal e hipermidiáticos e a multiculturalidade das sociedades globalizadas constitui o que se cunhou como multiletramentos. Cabe destacar que o termo se distancia da noção de letramentos múltiplos⁸, por este denotar apenas a variedade de práticas letradas existentes na sociedade contemporânea, valorizadas ou não, ao passo que os multiletramentos, como exposto anteriormente, indicam duas multiplicidades da esfera social atual: a cultural populacional e a semiótica, representada pela diversidade dos gêneros existentes na sociedade:

por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14).

Na multiplicidade cultural, a hibridização é orientação de base. Rojo (2012) reconhece que desde o início do século XX, as sociedades são híbridas e fronteiriças. Há uma provocação ao propor o aposto “senão desde sempre” seguido ao estabelecimento temporal. Desse modo, na esteira de García Canclini (2008 [1989]), já não há mais sentido em polarizar/ditocomizar questões culturais, como civilização/barbárie e erudito/popular: os híbridos, as mestiçagens e as misturas reinam cada vez mais soberanas”. Em sua ótica, a produção de cultura é caracterizada pela desterritorialização, descoleção e hibridação. Em outros termos, recomenda-se descolecionar monumentos patrimoniais escolares a partir da introdução de gêneros do discurso ditos “impuros” e de diferentes mídias, tecnologias, variedades, línguas e linguagens.

⁸ Em Rojo (2009), os termos são apresentados em sinonímia. Em Rojo (2012, p. 13), a autora propõe a diferenciação dos conceitos.

A autora conclama, então, uma nova percepção à ética e às estéticas nos multiletramentos, já não mais baseadas em um direito de autoria único, proprietário, mas sim compartilhado de forma reticular e pautado em ações dialógicas com novos interpretantes e calcada em um letramento crítico, problematizador. Decerto que as tecnologias digitais, artefatos que propiciam a liberação do polo da emissão (LE MOS, 2013 [2002]) na cibercultura, potencializam a autoria nas redes e colaboram com a denúncia e problematização de mazelas sociais.

Uma educação linguística, em Kalantzis e Cope (2006), resume-se a proporcionar aos discentes projetos de futuro que se alinhem à diversidade produtiva, ao pluralismo cívico e às identidades multifacetadas. Dessa maneira, apresentamos, na próxima seção, um relato de atividades que se dispõem a abordar os multiletramentos nas aulas de inglês como língua adicional no contexto do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de Ensino.

MULTILETRANDO NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: TRABALHANDO COM TEXTOS DIGITAIS

Segundo Rojo (2012), as mídias digitais, por sua própria constituição e funcionamento, podem ser caracterizadas como sumariamente interativas, “no sentido de que depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) — seu nível de agência é muito maior.” (ROJO, 2012, p. 36).

Além disso, dois elementos que podem ser destacados na configuração dos textos digitais são a hipertextualidade e a multimodalidade. Esses traços não se disseminam exclusivamente no ambiente digital, mas encontram nele um espaço profícuo para sua ampla disseminação.

A multimodalidade apresenta-se como outro traço importante na caracterização dos diferentes textos em ambiente eletrônico. Podemos ressaltar o caráter integrador deste elemento já que, em um mesmo evento comunicativo, é possível identificar mais de um modo

de semiotização (visual, sonoro, verbal). Vale salientar que a multimodalidade, em frequente associação com o hipertexto, é responsável pelos estímulos a que o hiperleitor é submetido. Pode-se afirmar ainda que a multimodalidade possui intrínseca ligação com a hibridização dos textos digitais, no sentido de que, proporcionando variados recursos para sua construção, facilita a combinação de suas características com as de outros gêneros, ficando difícil a identificação de eventuais fronteiras, como destacou Paltridge (2009). Deste modo, a hibridização desses textos não suscita uma identificação de propósitos comunicativos de forma tão evidente e clara. Sendo assim, no meio eletrônico podemos encontrar diferentes textos digitais híbridos, pois tanto a multimodalidade quanto o hipertexto contribuem para este surgimento.

A sala de aula de LA nos dias atuais descortina um quadro de um público-alvo com diferentes gostos, crenças, raças e culturas. Como aponta García-Canclini (2008[1989]) os ditos “pares antitéticos — cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa” — já não se sustentam neste cenário atual. Sendo assim, esta “nova ética”, como destaca Rojo (2012), suscita “novas estéticas”:

Uma nova ética que já não se baseia tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da WEB), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseia-se nos letramentos críticos que comentaremos adiante, isto é, carece de critérios de análise crítica (ROJO, 2012, p. 16, grifos da autora).

O trabalho que descrevemos a seguir surge como uma tentativa de ir ao encontro desta nova demanda de se convidar novas dinâmicas, reflexões e práticas pedagógicas multiletradas para a sala de aula de LA, objetivando contemplar esta nova realidade. Esta proposta surge numa escola técnica federal, CEFET-RJ, para turmas do 3º e 4º anos de Ensino Médio/ Técnico Integrado. Os cursos que trabalharam com esta prática foram de Eletrônica, Mecânica, Edificações e Informática. O embrião desta proposta surge primeiramente do constante pedido das turmas em questão para

atividades que envolvessem letra de música, vídeos e o uso das novas tecnologias na sala de aula de inglês. Alguns representantes de turma dos cursos de Eletrônica e Informática encaminharam listas com sugestões de títulos de música, grupos e cantores que eles ansiavam analisar em sala de aula.

Pelas características das solicitações encaminhadas, sugerimos então a investigação de um texto digital intitulado *mashup*. O termo *mashup* está relacionado a música, mais especificamente com a eletrônica e significa popularmente “misturar” ou mescla-musical e são perceptíveis em mixagens feitas por DJs, posto que a partir de uma música e sua melodia, obtém-se outra. Esta mescla-musical é uma canção ou composição criada a partir da mistura de duas ou mais canções pré-existentes, normalmente pela transposição do vocal de uma canção em cima do instrumental de outra, com a intenção de se combinarem harmonicamente.

A proposta de atividade para os alunos foi desenvolvida em etapas, a saber: familiarização com o material selecionado, desenvolvimento de tarefas investigativas sobre os diferentes aspectos multimodais, sociais e culturais do texto digital selecionado e, por fim, a produção de um texto digital autoral a partir dos apontamentos e questões trabalhadas em sala.

Na primeira aula, foi apresentado um trabalho com o *mashup*, se iniciou uma amostra de um material digital que os alunos, num primeiro momento, acreditavam tratar-se de um clipe musical. Esse material foi um *mashup* com cantoras colombianas apresentando clássicos de algumas princesas da Disney intitulado Ventino-Disney Princess *Mashup*.⁹ Por meio de uma série de perguntas, procuramos elicitar a percepção dos diferentes elementos multimodais presentes neste conteúdo digital e discutimos sobre esta modalidade de leitura, ou seja, ler imagens associadas à música. Minha intenção inicial era encaminhá-los para a identificação e construção do conceito de

⁹ Ventino Oficial, <<https://www.youtube.com/watch?v=IKMtq2yjd7A>>. Acesso em 02 de setembro de 2018.

mashup. Nesta etapa os alunos ainda entraram em contato com outros dois exemplos de vídeo *mashup* previamente selecionados. [10][11]

Nesta mesma aula, sugerimos uma atividade em grupos em que, com base em todos os elementos suscitados e discutidos, os alunos utilizassem os celulares para selecionarem outro *mashup* ou vídeo *mashup* para ser apresentado para turma. O objetivo era consolidar todos os aspectos já citados anteriormente. Nesta etapa foi interessante notar o suscitar de questionamentos dos alunos a respeito dos elementos conceituais e estruturais que formam este texto. Entretanto também foi bastante relevante o aparecimento de exemplos selecionados que não se enquadravam nas questões conceituais que formam este tipo de material em meio digital.

Esta dúvida, ou talvez um pretense equívoco na seleção destes materiais pelos alunos suscitou a verificação de exemplos de textos que apresentavam *mashups*, porém não contemplavam os elementos que conceitualmente formam um material como esse, levou a necessidade de discutir e conceituar outros textos digitais: *fanclip*, *stop motion* e *machinima*.

Fanclips são vídeos elaborados por fãs de música, conjuntos musicais e/ou cantores elaborados com objetivo de homenagear o seu cantor(a) favorito(a). Em um vídeo sugerido um grupo da turma de quarto ano de Mecânica, foi possível identificar a presença de um *mashup*. No entanto, o vídeo apresentava a imagem de um homem dançando as músicas da cantora Rihanna e apresentava como título “*4Rihanna by Todrick Hall*”¹² (Para Rihanna de Todrick Hall) que

¹⁰ GLEE - Singing In The Rain/Umbrella (Full Performance) (Official Music Video) <<https://www.youtube.com/watch?v=wnDrfyol29Q>>. Acesso em 02 de setembro de 2018.

¹¹ Linkin Park ft Eminem - In The End [MASHUP] <<https://www.youtube.com/watch?v=ikcuRAkiuWI>>. Acesso em 02 de setembro de 2018.

¹² 4Rihanna by Todrick Hall. <https://www.youtube.com/watch?v=Ht8qhh0tIJA>. Acesso em: 2 set. 2018.

era possível ler como uma homenagem prestada por um “*fan*”. Vale ressaltar que aparecem ainda outros exemplos de vídeos feitos por fãs de Anime com um *mashup* de músicas associadas de alguma forma a estória apresentada por este tipo de animação. Estes no caso são os intitulados AMV (*Anime Music Video*)¹³ que também são elaborados por fãs deste tipo de animação.

Neste momento, já foi possível perceber que os materiais selecionados apresentavam *mashups*, e a maioria dos alunos demonstravam entendimento em relação à proposta conceitual de uma *mashup* e do que este pode estruturalmente apresentar. Porém, devido aos distintos elementos híbridos presentes nestes textos de suporte digital, podia-se levar o aluno a uma interpretação distinta do material avaliado.

Sendo assim, apresentamos dois outros textos digitais que também utilizavam um *mashup*: o *stop motion* e o *machinema*. O *Stop motion* ou quadro-a-quadro é uma técnica de animação que pode ser elaborada com recursos de uma máquina fotográfica ou de um computador. Este tipo de trabalho pode ser feito com miniaturas gerando uma animação. O *stop motion* analisado em sala de aula apresenta uma animação com miniaturas de massinha. Na imagem do vídeo, o cantor 2 Pac gravava em um estúdio um *mashup*.¹⁴ *Machinema* é um termo criado pela junção das palavras inglesas *machine* (máquina), *animation* (animação) e cinema, é tanto uma técnica de produção filmica quanto o filme criado com essa técnica.

A proposta apresentada para as turmas foi a de análise e/ou produção de um *mashup*; no entanto, foi permitido o trabalho com os demais textos digitais, caso houvesse interesse, uma vez que os materiais também foram analisados e debatidos na sala de aula. Nesta proposta, foi indicado que os alunos deveriam elencar os mais diversos elementos multimodais constituintes de cada texto, ou

¹³ Em <https://www.japonesdeanime.com.br/2016/02/significado-amv-e-mad.html>. Acesso em: 2 set. 2018.

¹⁴ 2Pac Stop Motion Tribute, <<https://www.youtube.com/watch?v=QPSP8gWKN1E>>. Acesso em: 2 set. 2018.

ainda, a análise das imagens, temáticas comuns, elementos sociais, históricos e culturais que constituíam estes materiais, evidenciando assim também a prática do multiletrar em tarefas na sala de aula de Língua Inglesa.

As reflexões aqui apresentadas a partir das análises propostas para uma sala de aula de inglês justificam-se social e academicamente pela crescente e necessária demanda por um ensino de línguas que promova o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de uso da língua em situações suscitadas como de interesse do aluno, pois permeia esferas de um amplo contato com novas mídias e tecnologias numa sala de aula. Deste modo, emerge uma proposta pedagógica de ensino que permite inserir os alunos em contextos culturais variados por meio do desenvolvimento de saberes de produção e consumo de textos em vista de uma participação ¹⁵de materiais em meio digital.

Apesar do convite a proposta de elaboração de *mashups* (e dos outros textos digitais já mencionados) ter sido feita inicialmente apenas para as turmas do curso de informática, alguns alunos de outros cursos, como mecânica, por exemplo, demonstraram interesse em tentar produzir materiais autorais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, refletimos a respeito do conceito de letramento, alinhando-nos à Pedagogia dos Multiletramentos, proposta por Cope e Kalantzis (2000). Ilustramos esta opção teórica por meio de um relato de uso dos textos digitais em aulas de inglês como língua adicional denominado *mashup*, *fanclip*, *stop motion* e *machinema* no contexto da Rede Federal de Ensino. Norteadas pelos preceitos da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS,

¹⁵ O termo design não foi traduzido. Podemos referendar a palavra design como “desenhista” ou como “produtor”.

2000), percebemos que essa filosofia nos auxilia a estimular a formação de educandos e educadores como potenciais agentes críticos de mudanças sociais, nos diversos âmbitos da sociedade e contextos diversos, respeitando-se essa nova ordem social, estética e híbrida presente nos diversos textos em suporte digital. Por meio da contínua reconstrução de saberes e práticas que nos tornam capazes de atuar em nosso meio, as propostas dessa renovada pedagogia nos convida a reeditarmos nossas práticas em salas de aula de LA, de modo ético e cada vez mais interativo e agentivo.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BULL, G.; ANSTEY, M. *Evolving pedagogies: Reading and writing in a multimodal world*. Carlton, Victoria: Education Services Australia Ltd, 2010.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CARDOSO, J.; BITTENCOURT, A.; DA MATTA, A. B. S. *Memes no aprendizado de línguas: uma prática multiletrada na formação docente para a justiça social*. Periferias, v. 11, n. 1, jan/abr 2019.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2008 [1989].

HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2015.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold, 2001.
- KLEIMAN, A. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2013 [2002].
- PALTRIDGE, B. *Developments in English for specific purposes research*. JALT OnCUE, 9(2), 2016, p. 73-85.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão digital*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R.; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- SILVA, S. *Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa*. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 7 ed. São Paulo: Autêntica, 2017.
- TFOUNI, L. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

SURDEZ E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Taís Turaça Arantes¹
Ana Carolina Gonzalez Batista²
Jéssica Rabelo Nascimento³
Thays Baniski Teixeira⁴

INTRODUÇÃO

Em um tempo bem distante da era da informação instantânea havia uma delimitação de pensamento acerca de tudo que era diferente. Em algumas épocas, o poder alternou entre os que podiam opinar: os Reis e Rainhas eram valorizados como deuses e seus súditos não possuíam nenhum direito. Os que detinham posses consideráveis tinham preferência nas decisões meramente políticas e até a Igreja já esteve comandando nações. Considerando a dificuldade de compreensão dos avessos, desde os primórdios as pessoas com deficiência já foram vistas como presentes e como má

-
- ¹ Doutoranda em Psicologia Social (UERJ). Mestre em Letras (UEMS). Graduada em: Letras—Português—Espanhol e literatura (UEMS), Pedagogia (ULBRA), Letras-Inglês e Gestão de RH (UNESA). E-mail: taistania@gmail.com. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4309424A2>
 - ² Mestre em Letras (PUC-RIO). Especialista em Ciência Política (Universidade Lusófona de Portugal). Graduada em: Letras – Português – Inglês e literatura (UNISUAM), Graduação em Comunicação Social (MSB) e graduanda em Processos Gerenciais (UCAM). E-mail: anacarolina_batista@yahoo.com.br. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4185056Y1>
 - ³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (UFMS). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e em Libras pela Faculdade de educação São Luís. Graduação em Letras Bacharelado (UEMS). E-mail: jessica_nascimento26@live.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8687999827716708>.
 - ⁴ Pós-Graduada em Direito Processual Civil pela Escola de Direito do Ministério Público de Mato Grosso do Sul. Pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Advogada. Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8016495D6>

sorte, por vezes rejeitadas, por vezes consideradas amuletos, mas nunca definitivamente incluídos e valorizados como verdadeiros cidadãos. Especialmente a parcela com deficiência auditiva encarou o preconceito de que, por não ser capaz de exprimir opiniões através da fala, não seria ser pensante, teoria que passou a ser contestada publicamente pelo médico Girolano Cardamo, no século XVI, época em que ainda havia a ideia de que a oralidade seria o melhor método para ensino (LOPES, 2009).

Historicamente podemos corroborar Lopes (2009), quando cita Finau (2006), considerando o reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação das pessoas surdas por intermédio das pesquisas realizadas por W. Stokoe, bem como a publicação do primeiro dicionário da língua de sinais americana, que desenvolveram estrutura semelhante às línguas orais, e assim, deram à organização gramatical das línguas de sinais notoriedade, numa modalidade de expressão visuo-espacial da linguagem humana.

Enquanto nosso país era descoberto, o monge Pedro Ponce de Leon desenvolvia o primeiro alfabeto bimanual, proporcionando a educação dos filhos de aristocratas, ou seja, desde os primórdios a educação era um privilégio dos mais abastados, embora saibamos que atualmente esta condição seja um requisito da dignidade da pessoa humana. No Brasil, desde o tempo da Monarquia, por volta do ano de 1854, quando Dom Pedro II instituiu no Brasil o Imperial Instituto para Meninos Cegos, por influência de José Alvares de Azevedo (MAZZOTA, 1996), o país passa por constantes mudanças acerca dos Direitos das Pessoas com Deficiência, desde a instituição de uma nomenclatura adequada a este grupo (BRASIL, 2014) até a delimitação de leis eficazes para proporcionar uma melhor qualidade de vida a estes.

Feitas estas considerações, este capítulo aborda as questões jurídicas e pedagógicas que envolvem o ensino de língua estrangeira às pessoas surdas nas escolas públicas estaduais brasileiras, por meio de uma análise interdisciplinar, bem como das tecnologias utilizadas na educação inclusiva.

QUESTÕES JURÍDICAS

Como exposto, este texto parte dos pressupostos da área do direito para demonstrar a importância do ensino de língua estrangeira para os alunos surdos.

Além dos Direitos Fundamentais inseridos em nossa Carta Magna no Artigo 5º, símbolo da luta pela igualdade e humanização da sociedade atual, podemos encontrar neste mesmo documento, em seu Artigo 208, inciso III, a previsão de uma educação adequada a cada tipo de aluno e em especial aos que possuem alguma deficiência, garantindo atendimento especializado na rede pública de ensino, fundamento contido também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- Lei 9.394/ 1996) em seu Art. 4º, inciso II.

Para tanto, o artigo 58 desta mesma LDB apresenta um importante conceito acerca da Educação Especial, que delimita tal educação aos alunos com deficiência regularmente matriculados na rede pública de ensino, explorando tal conceito ao longo de seus artigos.

Tal fato demonstra a necessidade latente de um maior amparo a estes que tanto sofrem na sociedade, seja por preconceito ou pelas próprias dificuldades impostas por sua defasagem, ainda que o Estatuto das Pessoas com Deficiência, de 2015, já se encontre em vigor, por dificuldades em sua aplicação e controvérsias em relação ao Código de Processo Civil, também de 2015. Apesar do amplo campo de deficiências existentes, abordaremos neste capítulo o ensino da Língua Americana de Sinais (ASL) aos alunos surdos da rede pública estadual brasileira, que apresenta um déficit entre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, ensinada por meio de tradução e adaptação ao português e sem a correlação adequada à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Mesmo com o esforço do governo brasileiro em promover a Educação Inclusiva ao longo dos anos, boa parte das diretrizes estabelecidas estão distantes da realidade em muitas escolas e estas sequer chegam a tornar-se algo concreto para beneficiar tais alunos.

Em se tratando da comunidade surda, objeto deste trabalho, é importante ressaltar os marcos históricos ocorridos dentro do Direito. A Lei Federal 10.436/2002 deu o pontapé inicial para que a realidade dos surdos fosse difundida, tornando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) um meio legal de comunicação e expressão. Outro avanço importante foi o advento da Lei Federal 12.319/2010, que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS trazendo segurança jurídica à comunidade, seja ela participante ou simpatizante, que desejava interagir e aprender uma língua gestual visual.

Portanto, a Educação Inclusiva vem sendo tratada como prioridade em todas as esferas, através de leis, projetos, políticas públicas e incentivo à participação comunitária. Todo o conjunto de normas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, culminou com o Parâmetro Curricular Nacional que corresponde a “um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País”. Em que pese a preocupação do legislador em difundir os Direitos, não há esta mesma preocupação na aplicação destas leis, fator preocupante na sociedade em geral. Nem mesmo este cenário de vastas garantias consegue aproximar a teoria da prática, sufocando a possibilidade de tornar o cotidiano, das pessoas com deficiência, menos agressivo e mais inclusivo.

O principal respaldo à aplicação de todas estas normas encontra-se no Decreto Federal nº 5.626/2005, que regulamenta o ensino de LIBRAS e a torna disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para o magistério e ainda trata da oferta do ensino de LIBRAS desde a educação infantil, bem como garante que:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I — promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso de Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras — Língua Portuguesa;
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II — ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III — prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras — Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

IV — garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V — apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI — adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII — desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII — disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como

recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005).

Portanto, é dever não só do Governo Federal, mas também dos Estados e Municípios, exigirem a aplicação dos projetos previstos, o desenvolvimento dos incentivos propostos, a realização de políticas públicas no prazo adequado para proporcionar uma melhor qualidade de vida a esta minoria. Com o advento do Estatuto das Pessoas com Deficiência teremos um novo cenário normativo, que já causa grande impacto político social. As Leis atuais têm o condão de reformular a história destas pessoas, especialmente na Educação, proporcionando a eles a oportunidade de lutar por uma vida mais digna e igualitária proporcionando um ensino menos distante ou defasado da maioria.

ANÁLISE PRÁTICA DO ENSINO DE ASL

Quando há o propósito de lecionar sobre um assunto é imprescindível que haja um domínio da matéria, uma preparação para atingir a aprendizagem dos ouvintes, um plano de aula do que será ensinado e uma postura de observação do ponto de vista pedagógico, para lidar com os diferentes tipos de público, seja em sala de aula ou em congressos e debates, por exemplo.

Não obstante as diversas garantias aqui demonstradas, o aprendizado das pessoas com deficiência nas escolas exige um cuidado muito maior que o dispendido aos alunos ditos comuns, considerando a forma singular que os alunos com deficiência desenvolvem a aprendizagem, tentando minimizar as diferenças de modo a tornar as oportunidades equânimes. Interessante destacar que o documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificado no Brasil em 2008, busca um monitoramento periódico para assegurar a evolução política dos programas desta parcela da população, fomentando a Dignidade da Pessoa Humana e os Direitos Humanos, mesmo ainda distantes do ideal.

Ora, impossível dissertar sobre a realidade mais próxima sem entender que os direitos das pessoas com deficiência também são parte fundamental do exercício da democracia e da cidadania, como

bem ensina Estevão, quando explica que a escola é um ambiente fértil, de várias racionalidades. Portanto a prevalência de cada uma destas no universo escolar se desdobra da adaptação de princípios ou de referenciais ético-políticos que norteiam nossa comunidade. A aceitação destes referenciais mais amplos e mobilizados é fundamental para a organização escolar e para as práticas que ocorrem, nem sempre pacificamente, no cotidiano da escola (ESTEVÃO, 2013).

A necessidade de implantar uma equidade, em especial na educação, surge conforme as peculiaridades de aprendizado de cada um, enquanto o plano pedagógico das escolas deve respeitar as individualidades, seja de alunos com ou sem qualquer deficiência. Vale destacar que esta desigualdade prejudica não só o ambiente escolar, mas também a vida em comunidade, que reforça a discriminação enraizada nestes espaços.

Numa sociedade moderna é difícil desvincular a economia e a má distribuição de renda, problemas crônicos em nosso país, da defasagem educacional que nos assola. Sob esta ótica, críticas gerais à globalização desenfreada têm sido frequentes, questionando as atitudes de todas as nações, senão vejamos:

As nossas sociedades desiguais, profundamente injustas e excludentes, que não conseguiram cumprir uma das promessas da modernidade que defendia, através de políticas redistributivas e de pleno emprego, a gestão controlada das desigualdades, veem emergir em todos os campos da atividade social novos sistemas de desigualdades, seja no da educação, no da economia, no da cultura ou na da política. Mais, as desigualdades de cada uma destas esferas tende a invadir outras esferas sociais, provocando novas desigualdades, aumentando consequentemente a injustiça geral da sociedade. Acresce a tudo isto, o escândalo da pobreza que permanece profundamente enraizado nas nossas sociedades e que afeta a própria relação entre países (de alta e baixa produtividade, por exemplo) e o modo como se integram na economia global (pelo modo como estão excluídos), reforçando a convicção de que as desigualdades

são também cada vez mais intersocietalmente global (ESTEVÃO, 2009, p. 68).

Os Direitos Humanos na Educação buscam melhorar a qualidade do que é lecionado enquanto se adequa às dificuldades didáticas ou pedagógicas de toda natureza, motivo pelo qual é essencial que os alunos com deficiência tenham um suporte e um ensino diferenciado dos demais, para que o objetivo de formação política, social e intelectual seja alcançado, conforme as garantias fundamentais já demonstradas neste estudo.

Dito isto, antes mesmo de explorarmos o ensino propriamente dito, precisamos delimitar alguns conceitos e esclarecer outros. A Língua Portuguesa, como a maioria das línguas conhecidas, possui uma estrutura desenhada em fala e escrita e, por isto, é possível que as pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência sensorial aprendam e interpretem-na.

Em contraponto, a LIBRAS é uma língua gestual visual, que não depende exclusivamente da fala ou audição para sua compreensão, motivo pelo qual foi desenvolvida de acordo com a realidade brasileira para uso de pessoas surdas e mudas.

Assim como a Língua Portuguesa, a LIBRAS possui peculiaridades em cada lugar, como se fossem gírias e expressões regionais, todas representadas por sinais específicos. Portanto, é impossível dizer que se conhece todo o vocabulário existente, mas cada região possui sinais característicos que os identificam.

Passemos então à importância de se ensinar a ASL na escola, como disciplina de Língua Estrangeira- Inglês.

A American Sign Language (ASL) é a língua de sinais dominante da comunidade surda dos Estados Unidos da América e também utilizada em boa parte do Canadá e México. Assim como o Inglês em nosso cotidiano, a ASL tem a mesma equivalência no universo das pessoas com deficiência auditiva sendo, portanto, indispensável para o currículo.

O ensino atual, tanto para alunos ouvintes quanto para alunos surdos, compreende principalmente o ensino da escrita, mais

especificamente da gramática da Língua Inglesa, momento em que há uma desvalorização do aspecto comunicacional. Então, unidos à precária formação linguística dos professores e à ausência de material adequado, surge este abismo, muito mais fácil de ser superado por alunos ouvintes que compreendem a escrita, fato que acaba prejudicando os alunos surdos.

É importante destacar que para que um aluno surdo compreenda a Língua Inglesa é necessário que ele já tenha entendimento de outras línguas: a LIBRAS, sua língua materna, aquela que deveria ser ensinada desde pequeno como forma de comunicação e a Língua Portuguesa, neste contexto como língua subsidiária, necessária para sua projeção em sociedade e interação com pessoas ouvintes. Diante deste fato, a ASL deveria ser ensinada como segunda língua, e não em substituição ao Inglês ou qualquer outro idioma ensinado nas escolas.

Estudos ressaltam a importância da qualificação dos professores, não só de Língua Inglesa (LI), mas também de outras disciplinas, a fim de atingir um ensino mais satisfatório e assim corroboram:

Para o professor de LI, mostra-se imperioso tal qualificação porque ele tem de lidar com quatro situações de uso de línguas no momento em que estiver ministrando as aulas em salas com inclusão, nas quais convivem alunos surdos e não surdos, ou seja:

- a) A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) — a primeira língua (L1) que o aluno surdo aprende desde a infância, uma língua de sinais (gestual e visual).
- b) A Língua Portuguesa — para o aluno surdo, a segunda língua (L2) necessária para que ele possa ler e escrever.
- c) A Língua Inglesa — a terceira língua (L3) ministrada como língua estrangeira moderna a todos os alunos indistintamente.
- d) A Língua Americana de Sinais — uma quarta língua (L4) que o professor necessitaria também aprender ou conhecer minimamente para poder direcionar os conteúdos ao aluno surdo, favorecendo a comunicação com seus pares nas

funções e vocabulário específicos do inglês (ZUFFO; BARETTA, 2010, p. 4).

Por este motivo é imprescindível ressaltar que a Lei de LIBRAS não a torna uma língua substitutiva à Língua Portuguesa, mas sim, subsidiária, para uma melhor comunicação dos que têm fala e audição prejudicadas e, conseqüentemente, a importância de se entender como se desenvolve um idioma gestual visual está justamente na dificuldade de colocá-los no mesmo patamar de uma língua falada e escrita: uma estrutura diferente que precisa ser respeitada para uma boa aprendizagem.

Entretanto o ensino de LIBRAS nas escolas públicas é precário, mesmo com todas as garantias demonstradas. Não obstante a ausência de auxílio adequado nas escolas, estas não possuem nenhum tipo de material condizente para com o ensino da ASL, tais como livros inclusivos, filmes, ou sequer existe o incentivo aos professores para que pesquisem atividades voltadas aos alunos surdos que, por não possuir estímulos gestuais visuais, acabam somente absorvendo a tradução advinda do português-inglês-LIBRAS, sem tramitar pela ASL, o que prejudica a fluência de uma língua estrangeira, um dos pilares da educação moderna brasileira.

Outra crítica a ser destacada diz respeito à ausência de uma biblioteca setORIZADA que seja inclusiva aos alunos surdos ou simpatizantes, contendo manuais de LIBRAS, bem como para o incentivo ao aprendizado da ASL, ou ainda com servidores capacitados para interpretação desta língua. Apesar dos livros serem uma excelente alternativa, a ideia de utilização dos outros instrumentos, em especial os aparatos tecnológicos, tais como salas inclusivas e a própria ferramenta da internet, é bem-vinda por independe de maiores exigências ao ensino.

Não obstante a estas circunstâncias também devemos analisar a questão da sustentabilidade, que pode ser aprimorada por meio de atitudes simples e sem custo adicional, como, por exemplo, o desenvolvimento de planos de aula que envolva o laboratório de informática das escolas, lugar acessível e que não geraria nenhum adicional ou ainda dependeria de autorização governamental.

Um bom exemplo desta prática foi um projeto lançado no Estado do Paraná, que utilizou esta ferramenta para o ensino de ASL em uma escola modelo, utilizando-se de atividades inclusivas e sites de conteúdo especializado para ensinar sinais básicos aos alunos surdos. Esta prática teve duração de quatro semanas, com aulas em contraturno, no laboratório de informática e como resultado, ao final do projeto, os alunos já estavam aptos a realizar perguntas introdutórias de conversação por intermédio da língua americana de sinais (ZUFFO; BARETTA, 2010).

A sustentabilidade é importante nesta questão por ensinar e praticar valores por vezes esquecidos na educação em casa, bem como pela interação em sociedade, como cidadãos que todos somos. A entrada destas pessoas na globalização, quando incluídas na mão de obra qualificada, por exemplo, traz benefícios não só aos investidores, mas também à qualidade de vida das pessoas com deficiência, que enfim, encontram seu espaço e uma oportunidade de se sentirem importantes socialmente.

Importante salientar que os sistemas de avaliação de desempenho atuais, implementados em conjunto com a globalização, prezam somente as vantagens concretas, resultados mensuráveis e sua contribuição para o acréscimo da competitividade, tornando a educação uma ferramenta de política econômica, enquanto deveria ser valorizada como direito fundamental de todos (ESTEVÃO, 2009).

Parece exagero insistir na importância do ensino de uma língua estrangeira como a ASL em escolas públicas, com o objetivo de conceder uma oportunidade aos alunos que dela necessitam. Entretanto, as inúmeras vantagens vêm sendo apresentadas de modo a idealizar estas atitudes e colocá-las em prática na sociedade contribuindo com o desenvolvimento cognitivo e pessoal dos estudantes, nesse sentido, Quadros (2005) nos explica que quando se trata de uma perspectiva ‘aditiva’, saber mais línguas acarreta vantagens tanto no campo cognitivo quanto em outros campos, tais como: político, social e cultural, pois dessa maneira as crianças são encorajadas a conhecer diferentes formas de organizar o mundo,

através das diferentes línguas, em diferentes contextos culturais. Em contrapartida a comunidade também deve compreender que a interação com as pessoas surdas, em especial, é uma experiência muito enriquecedora e pouco valorizada nas escolas. Outra alternativa que poderia ser implantada de imediato para uma melhora no ensino seria em relação a eventos que envolvessem a população em geral com foco nas pessoas com deficiência de cada escola ou bairro.

Torná-los visíveis socialmente é uma forma eficaz de valorização de suas conquistas, ainda que mínimas, realizadas com grande esforço e dedicação por pessoas que possuem um formato de comunicação diferenciado.

O USO DA TECNOLOGIA PARA O ENSINO DE LIBRAS-ASL

O mundo atual está repleto de relações complexas, marcada por fluxos de todos os tipos, desde artigos científicos, capital financeiro e pessoas em grande circulação (SOUZA, 2011) De acordo com MOR (2017, p. 268) “uso da tecnologia digital nas escolas, ou mesmo quando esta [tecnologia digital] é tratada como um fator que deixa a escola mais atraente para os alunos. Na avaliação dos estudantes, grande parte desses garante que a escola se torna mais interessante”.

Dessa maneira a nossa sociedade está diante de novas formas de aprender e se relacionar, muitas dessas relações se dão de formas digitais. Como exemplo, podemos tomar o *Facebook*, o *Instagram* e o *Twitter*, sendo preciso olhar para essas novas formas de aprender, ensinar, formular e comunicar (SOUZA, 2011).

E como cada grupo social tem suas maneiras de se comunicar, a comunidade surda tem a sua que é reconhecida de acordo com a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais — Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais — Libras a

forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

E dessa maneira são formadas por grupos múltiplos, concluindo-se que cada um de nós pertence a diversos grupos que estão interconectados. Isto é, existindo a comunidade de gênero, origem geográfica, profissão, entre outras, cada pessoa está “inserida” em mais de uma comunidade simultaneamente. E cada comunidade terá sua maneira de agir, pensar, falar, comunicar e se relacionar, gerando essa imensa complexidade do mundo atual (SOUZA, 2011). Nesses complexos fluxos, por meio dos indivíduos interconectados, as comunidades se encontram.

A partir dessa interconectividade, percebe-se que não é o bastante saber o alfabeto para ler, escrever e compreender tudo na nossa língua materna. As diversas formas de textos possíveis dependem de um conhecimento prévio.

De acordo com Carvalho e Aragão (2015, p. 10) “As novas tecnologias de comunicação têm modificado drasticamente nossa forma de interagir. No contexto educacional, especificamente, essas tecnologias proporcionaram aos educadores novas maneiras de ensinar e avaliar seus alunos”.

Nessa perspectiva, entra o uso das tecnologias para o ensino aprendizagem do aluno surdo, tendo em vista que seu processo de aprendizagem passa pelo letramento visual, que seria a leitura e interpretação das imagens, podemos refletir sobre com as autoras Carvalho e Aragão (2015):

O termo letramento (no singular) é tradicionalmente associado ao ensino da escrita e da leitura e, em geral, restrito a um contexto formal, monolingual e monocultural. O termo multiletramentos surge na tentativa de dar conta de formas diversas de construir sentido em nossas sociedades com culturas variadas e cada vez mais plurais e globalizadas. (CARVALHO; ARAGÃO, 2015, p. 14)

O letramento seria a capacidade de ver, e compreender, interpretar e se comunicar através de imagens, esse processo acontece com todas as crianças, porém o surdo passa por esse processo e o utiliza por muitos anos durante seu aprendizado. Sendo para as autoras “fácil percepção que nos dias atuais a imagem disputa espaços antes ocupados majoritariamente pelas construções verbais de significado” (CARVALHO; ARAGÃO, 2015, p. 14). Atualmente o uso de tecnologias são quase indispensáveis para a comunidade surda, eles as usam para se comunicar nas redes sociais, realizarem trabalhos em grupos, além de aplicativos que possibilita o acesso a libras como o Hand Talk, tradutor para Libras, VLibras, entre jogos para se aprender Libras jogando, que podem ser utilizados e incorporados como métodos para o ensino.

O mesmo se pode fazer em relação ao ensino da ASL, pois possuem aplicativos gratuitos de celular como o ASL *American Sign Language*, onde se deve adivinhar o sinal de ASL, assim como outros jogos também estão disponíveis. E assim como exposto, o surdo com o processo do letramento visual pode ter acesso a essas línguas através da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo permitiu-nos concluir que, apesar dos avanços no que tange à inclusão das pessoas surdas nos diferentes setores da nossa sociedade e do embasamento jurídico para tal, a educação brasileira ainda tem grandes desafios para tornar essa inserção mais efetiva, uma vez que nesse aspecto, o sistema educacional tem um papel extremamente importante. Com relação ao aspecto educacional, acreditamos que o ensino de língua estrangeira (especificamente da língua inglesa) para alunos surdos é uma tarefa complexa (assim como a aprendizagem também), que envolve aspectos emocionais, cognitivos afetivos e culturais. Por isso tal processo requer o envolvimento de professores, alunos, comunidade acadêmica, pais e da legislação, que obriga o aparelhamento (humano e tecnológico) das escolas públicas para receber o aluno surdo.

Ao falar do ensino da ASL, não nos referimos apenas ao ensino do código, mas de todo o processo de compreensão dos símbolos, da identificação dos símbolos que representam a LIBRAS, o reconhecimento das palavras e do acesso ao significado das expressões. É a compreensão desses assuntos que favorecem a aprendizagem eficaz. Dessa forma, compreendemos a importância da tecnologia para o ensino da ASL, tendo em vista a tecnologia aliada à educação como suporte na comunicação das pessoas, tais como uso de aplicativos e jogos de computadores, *tablets* e celulares voltados para o deficiente no intuito de auxiliar o aluno nas tarefas de pesquisas, registros das aulas e tradução para outras línguas. É importante ressaltar que mesmo com esse aparato tecnológico, o acompanhamento do professor no desenvolvimento da atividade é primordial, pois é o professor que vai nortear o uso da tecnologia para o objetivo a ser alcançado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.*

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. *Recomendação nº 01, de 24 de abril de 2014.* Dispõe sobre a orientação a ser dada aos gestores estaduais e municipais para criação de órgãos gestores da política da pessoa com deficiência e dá outras providências.

BRASIL. *Lei 10.436/2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e das outras providências.

CARVALHO, S. A.; ARAGÃO, C. O. *Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual.* Revista Estudos Anglo Americano, Santa Catarina, v. 1, n. 44, 2015.

ESTÊVÃO, C. A. V. *Democracia política, democracia escolar e educação para os direitos humanos.* Revista Eletrônica- PUCRS- Educação (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 1, 2013.

ESTÊVÃO, C. A. V. *Educação, globalização e novas desigualdades. Sentidos de escola e profissionalidade docente*. X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

LOPES, J. C. B. *Leitura em Inglês com Surdos: possibilidades*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MOR, W, M. Sociedade da escrita e sociedade digital: Línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (Org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas\linguagens*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

QUADROS, R. M. *Surdez e bilinguismo: o “bi” em bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M. (Org.). *Formação “deformada”: práticas de professores de língua inglesa. Novas perspectivas em linguística aplicada*. v. 15. Campinas, SP: Pontes, 2011.

ZUFFO, D.; BARETTA, L. O aluno surdo e a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. In: *O professor PDE e os desafios da Escola Pública Paranaense*. Secretaria de Educação, Governo do Estado do Paraná, 2010.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS DE PROFESSORES¹

Rosivaldo Gomes²

Maria do Carmo Barbosa Machado³

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, muitas pesquisas e estudos realizados tanto no contexto brasileiro quanto estrangeiro, principalmente no campo da linguística educacional e da linguística aplicada, têm mostrado a necessidade e a importância de se considerar os recursos semióticos, a multiplicidade de textos de gêneros discursivos e a multimodalidade/multissemiótica nas práticas de ensino. Esses estudos também demonstram que a partir de um ensino sistemático o trabalho com textos de gêneros multimodais pode possibilitar a formação de um leitor capaz de compreender projetos de sentidos que lhe são

¹ Este capítulo apresenta algumas discussões teóricas desenvolvidas na tese de doutorado (em desenvolvimento) “Contribuição Das Estratégias Semiótico-Discursivas Para Leitura Crítica De Gêneros Multimodais Com Alunos Do 2º Ano Do Ensino Médio De Macapá”, que conta com a coorientação do segundo autor.

² Pós-doutor em Educação e doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP/IEL) e prof. Adjunto I do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá. rosivaldo@unifap.br. Líder do grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA) da Universidade Federal do Amapá. <http://lattes.cnpq.br/9713360492282811>

³ Mestra em Ciência da Educação pela Universidad Del Sol – Unades e doutoranda pela mesma instituição. Professora de Língua Francesa do Sistema modular do Estado do Amapá. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Linguística Aplicada (NEPLA) da Universidade Federal do Amapá.

apresentados em diversas práticas de letramentos, bem como reconhecer de forma crítica e reflexiva as ideologias que marcam os discursos presentes nesses gêneros.

Nesse viés, um trabalho com textos multimodais requer um novo conceito de letramento e uma nova pedagogia – multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006) – que enfoque as múltiplas linguagens que hoje compõem nossas interações comunicativas. Todavia, no trabalho com textos multimodais nas práticas do letramento escolar faz-se necessário também que sejam considerados os múltiplos aspectos que compõem o universo sociocultural no qual esses textos são produzidos e inseridos – as esferas ou campos em que irão circular – já que todo texto se realiza em situação real de comunicação/enunciação ou no dizer de Bakhtin (2003[1952/3]) e Bakhtin/Voloshinov (1976) em uma situação pragmática extraverbal.

Nesse sentido, os textos de gêneros multimodais ou multissemióticos já se fazem presentes na composição do trabalho de leitura e escrita nos processos ensino e aprendizagem da escola. Contudo, cabe ainda refletimos sobre: Como esses textos recebem tratamento didático nas práticas do letramento escolar? Quais estratégias pedagógicas são usadas pelos professores de língua portuguesa ao adotarem esses textos como objetos de ensino? E quais textos de gêneros multimodais são mais recorrentes?

É visando responder a esses questionamentos que este capítulo objetiva discutir sobre o trabalho realizado por professores da educação básica com textos gêneros multimodais nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, apresentamos alguns dados e discussões realizadas a partir de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo-interpretativa e situada no campo da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; 1994; ROJO, 2006), que foi realizada na Escola Estadual Maria Ivone de Menezes, na cidade de Macapá – AP.

De forma mais específica, intentamos registrar a forma como os textos multimodais se configuram como objetos de ensino e aprendizagem e as estratégias didáticas usadas por 3 professores da referida escola no trabalho com esses gêneros. Dessa maneira, nosso

interesse é poder contribuir com reflexões que possam ajudar professores da educação básica a como trabalhar com esses textos, tendo em vista que eles estão presentes em diversas práticas de letramentos e exigem do aluno leitor/produzidor capacidades e novos modos de significação (multiletramentos) para o trabalho com a informação textual que é apresentada a partir da conjugação ou modulação de semioses/linguagens.

NOVAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE

As atuais demandas sociais têm exigido dos sujeitos cada vez mais amplas e dinâmicas práticas de linguagem no que diz respeito aos usos socioculturais que fazemos da leitura e da produção textual (seja ela oral, escrita, imagética ou multimodal/multissemiótica e hipermidiática) em diferentes eventos e práticas de letramentos. Devido à facilidade de acesso aos meios de comunicação e informação, proporcionados, sobretudo, pela globalização emergente e pelas tecnologias digitais, torna-se relevante refletimos sobre a complexidade inerente ao uso social da leitura e da escrita, bem como sobre as diversas facetas envolvidas nesses processos e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, de acordo com Dionísio (2005), o sujeito letrado deve ser capaz de atribuir sentido a mensagens, bem como de produzir mensagens compostas de diferentes linguagens, o que implica, portanto, práticas de letramentos que vão além do uso da modalidade/linguagem/semiose escrita. Além disso, ainda conforme Dionísio (2005, p. 160), na “sociedade contemporânea, a prática de letramento da escrita, do signo verbal deve ser incorporada à prática de letramento da imagem, do signo visual”. O sujeito letrado deve ter, então, ferramentas necessárias à produção e à compreensão de textos multimodais.

Assim, com as transformações substanciais pelas quais passaram o texto verbal não faz mais sentido relegar a segundo plano as demais linguagens/semioses e recursos semióticos, principalmente

em relação aos textos produzidos a partir da linguagem hipermidiática, pois como defende Lemke (2010 [1998] p. 461-462) “o texto [escrito] pode ou não pode formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático”. Nesse sentido, é preciso que professor trabalhe com uma visão ampla de letramento, não restrita apenas ao desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e de escrita, mas considerando-as como práticas discursivas e socioculturais situadas, que apresentam variadas funções e que são indissociáveis dos contextos nos quais se desenvolvem.

Dessa maneira, contemplar a diversidade textual em termos, inclusive estilísticos, também é importante dada a dificuldade dos discentes em lidar com alguns textos, sobretudo com textos multimodais. Tal lacuna, conforme constatado por Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) ao abordarem a concepção de letramento subjacente aos exames SAEB e PISA, evidencia a dificuldade dos alunos em interpretar elementos não verbais e de integrar informações do texto verbal escrito com o material gráfico.

Ainda nessa direção, segundo Magda Soares (2011), a cultura oral e audiovisual vem substituindo a formação clássica e letrada da escola. A referida autora cita o exemplo das transformações de gêneros tradicionais quando migram do livro para a internet e suscitam novas formas de expressão, dentre as quais a mais desafiadora é o hipertexto – composto de blocos de texto, a partir dos quais leitor-usuário vai criando sua trilha de leitura ao ligar um pedaço de informação a outro através de um arranjo não linear para inferir sentidos.

Vemos então que a cultura digital passa a ser a base de informação no momento contemporâneo. Podemos dizer, portanto, que as novas dinâmicas de interação proporcionadas pela web 2.0 dão ao aprendiz o controle de caminhos para obter informações, o que inclui a escolha do que lê, como lê, para que lê em que gêneros lê. Dessa maneira, se torna fundamental a necessidade do professor assumir a leitura e as práticas de produção textos em diversas modalidades de linguagem como um processo de interação entre

autor-texto-leitor-contexto, no qual interferem, entre outros aspectos, a situação cultural, política, ideológica e social.

Além disso, hoje, muitos são os públicos sociais já envolvidos cotidianamente na prática de leitura e de produção de gêneros textuais/discursivos via suportes digitais – de sobremaneira os estudantes jovens –, pois na chamada “era digital”, o conceito de escrita se expandiu e não diz mais respeito apenas ao texto impresso. É necessário, portanto, saber se relacionar com diversas formas de produção textual nas diversas mídias que podem ajudar na elaboração de um texto. Trata-se de formamos, portanto, na escola, conforme defende Rojo (2012), a partir de uma pedagogia (dos multiletramentos) alunos que possam ser usuários funcionais e que saibam como fazer uso de competências técnicas, mas também é necessário que sejam criadores de significações (“*meaning maker*”) e para que isso seja possível é necessário que eles sejam analistas críticos (“*critical analyser*”), capazes de transformar, os discursos e significações, seja na recepção ou na produção (“*redesigns*”).

Assim, conhecer as possibilidades de leitura e construção de sentidos permeados pela tecnologia digital perpassa por uma compreensão de concepção de linguagem na atualidade que exige dos sujeitos práticas de letramentos digitais para que se tornem competentes e produtores de *design*. Nesse sentido, nossos alunos estão se formando leitores e escritores de espaços interativos na web, pessoas que estão lidando com espaços multimodais, tão característicos da cultura digital contemporânea.

TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A preocupação com o estudo do texto e sua composição surge com a Linguística Textual a partir da década de 1960 na Europa e se dissemina no Brasil na década de 1970. Nesse período, a principal preocupação dessa corrente era descrever os fenômenos sintáticos e semânticos presentes nos enunciados a partir, principalmente, da organização de micro e macroestruturas que compõem o texto. Na

década de 1970, muitos linguistas se preocupavam também em construir gramáticas de texto, pois existiam sentenças que a gramática de frase não conseguia explicar.

Todavia, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, diversos estudos sobre os usos da escrita passaram a questionar a centralidade do letramento grafocêntrico (SIGNORINI, 2012) e evidenciaram outros modos de construção de sentidos e significações a partir de usos reais da língua/linguagem em práticas socioculturais institucionais e não institucionais, ou seja, em práticas de letramentos dominantes e letramentos vernaculares ou locais.

Esses estudos, denominados de estudos do letramento ou novos estudos do letramento, consideram que a leitura e a escrita são fenômenos que envolvem diversos usos socioculturais da língua/linguagem. Além disso, a partir dessa nova maneira de olhar leitura e escrita fica evidente que a ideia de texto constituído de forma unimodal não se sustenta mais, já que a partir de uma visão que considera hibridização de linguagens – Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006) – reconhece-se que há múltiplas linguagens, recursos e modos semíticos que constituem os textos contemporâneos. linguagens/semioses essas que servem à construção de significações ao texto (ROJO, 2012).

A utilização da linguagem visual (fotografia, pintura, desenhos, gráficos, etc.) nas práticas de escrita assim como os efeitos de diagramação, formatação e organização do texto têm provocado modificações nas formas e nas características dos textos, evidenciando a potencialidade cada vez mais dos textos multimodais, ou seja, textos esses que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo) fazendo emergir um novo olhar para a análise e recepção de textos: a multimodalidade.

Assim sendo, a noção de multimodalidade foi introduzida por Kress e Van Leeuwen (1996) na área da Semiótica Social. Esses autores buscaram compreender todos os modos/*designs* semióticos de representação de um texto, considerando o contexto sociocultural no qual ele é/foi produzido e circula/circulará. Além disso, os autores

propõem que se pense numa linguagem constituída como multimodal, em que o sentido advenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos semióticos utilizados para sua constituição e não que se pense isoladamente em cada um deles.

A multimodalidade, nesse sentido, encontra-se na conjugação, modulações ou hibridização de múltiplas linguagens que utilizamos na produção textual. Quando falamos, por exemplo, utilizamos, além da fala, gestos, movimentos corporais, entoações, etc. que vão ajudar a construir o sentido do texto que estamos elaborando. No impresso, a multimodalidade pode ocorrer a partir da incorporação de uma imagem ao texto escrito, ou a partir das cores, formatos de letras, diagramação das páginas e outros recursos como desenhos, fotografias, gráficos, que ajudam na construção dos sentidos aos textos. Em relação à manifestação escrita, a própria disposição da escrita no papel já é considerada visual conforme defende Dionísio (2005).

Dessa forma, a perspectiva da multimodalidade revela que a prática da leitura e/ou análise de textos não deve se pautar somente na mensagem escrita, pois esta constitui apenas um elemento representacional que coexiste com uma série de outros, como a formatação, o tipo de fonte, a presença de imagens, tabelas, etc. Estes recursos visuais também constituem formas de expressão do conteúdo do texto e nos orientam na condução da leitura, fazendo-nos enxergar que os sentidos somente serão reconstruídos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos/linguagens/semioses presentes no texto e não apenas com base em uma única modalidade.

Sendo assim, entendemos dessa forma que os textos de gêneros multimodais constituem-se como um material privilegiado para o ensino da leitura e também da produção textual nas aulas de língua materna. Além disso, a potencialidade do texto multimodal contribui, não apenas, para fazer com que o aluno sinta que o mundo em que ele vive está mais presente em sala de aula, mas, sobretudo, para inseri-lo em outro modo de olhar os textos pelo viés das diferentes formas de representação do significado. Essa prática de perspectiva multimodal aplicada ao ensino de leitura e produção

textual pode possibilitar a produção de sentidos para além da sala de aula.

Percebe-se, dessa forma, a necessidade da inserção de práticas pedagógicas que sistematizem a utilização de textos de gêneros multimodais em sala de aula e que possam favorecer, assim, a mobilização de novas práticas de letramento. Para Dionísio (2005, p.160) o letramento visual “está diretamente relacionado com a organização social das comunidades e, conseqüentemente, com a organização dos gêneros textuais”. Sua realização junto às práticas de leitura da escrita deve estabelecer a harmonia entre o verbal e o visual, uma vez que a multimodalidade é um traço inerente ao discurso.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados aqui apresentados constituem parte de uma pesquisa que objetivou investigar sobre estratégias pedagógicas usadas por professores de língua portuguesa no trabalho com textos multimodais em turmas de 3º do Ensino Médio de uma escola pública. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Maria Ivone de Menezes situada na cidade de Macapá, Estado do Amapá, a qual funciona em período integral e atendia, à época de realização da pesquisa, a 547 alunos de Ensino Médio. A pesquisa foi desenvolvida durante todo o primeiro semestre letivo do ano de 2017.

Para geração e coleta dos dados foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva e interpretativa (GIL, 2008), de abordagem qualitativa. Quanto aos participantes, a pesquisa contou com 3 professores de língua portuguesa denominados neste artigo de Professor A, B e C. Ainda em relação ao desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, foram consideradas como técnicas de pesquisa a entrevista semiestruturada e questionários aplicados com professores, sendo realizadas perguntas abertas e fechadas, além de uma observação participante. Os dados foram agrupados em quadros e considerando as questões éticas e o fato da pesquisa explorar dados envolvendo seres humanos (professores) foi feita uma abordagem

respeitando-se a identidade dos participantes a partir da assinatura de termo de consentimento e livre esclarecido de forma que assegure a publicação dos resultados.

O TRABALHO COM GÊNEROS MULTIMODAIS – USOS, MODOS E AÇÕES DIDÁTICAS

O questionário apresentado aos professores reunia um conjunto de questões, conforme já mencionado, abertas e fechadas. O quadro 1 um recorte de 4 (quatro) questões abertas feitas aos professores, as quais constituem o corpus de análise aqui feita:

Quadro 1: Resumo de questões abertas

QUESTÕES ABERTAS AOS PROFESSORES

a) Quais os textos multimodais que você utiliza em sala de aula com os alunos do 3º ano do Ensino Médio?

b) Você discute com seus alunos para a escolha do texto multimodal que irão trabalhar nas aulas?

c) Qual a quantidade de textos multimodais que você utiliza por aula?

d) Quais as metodologias de ensino que você utiliza nas suas aulas ao trabalhar com textos multimodais?

Fonte: Pesquisadores.

A partir das perguntas apresentadas no questionário os professores foram indagados a respeito de quais textos multimodais utilizavam em sala de aula com os alunos do 3º ano do Ensino Médio. Em relação a esse primeiro questionamento, as respostas foram agrupadas conforme quadro 2 e vemos que os professores convocam textos de gêneros multimodais mais recorrentes para o trabalho na sala de aula.

Quadro 2 - Seleção de textos multimodais pelo professor

Ident. do prof.	Respostas
PROF. A	Utilizo mais Charge e tirinha, pois esses textos possibilitam um trabalho melhor com aspectos não verbais.
PROF. B	As charges, tirinhas, anúncios publicitários e histórias em quadrinhos são textos com os quais os alunos já têm maior familiaridade (...) então uso esses
PROF. C	O aluno hoje tem contato, por conta da internet, com um monte de textos com a linguagem verbal e não verbal. Além disso, os livros didáticos também já trazem esses textos não verbais, mas eu uso os que eles mais leem que são as charges, as tirinhas, anúncios publicitários, histórias em quadrinhos e textos jornalísticos (...).

Fonte: Pesquisadores.

Os dados mostram também que os textos mais usados são aqueles já contemplados pelos livros didáticos, como as charges, anúncios publicitários e tirinhas, conforme vemos nas falas dos três professores. Nesse sentido, é perceptível vermos já existir um espaço reservado aos letramentos multissemióticos nas práticas do letramento escolar, todavia esses ainda não são muitos e diversificados. Além disso, vemos também os recursos/modos semióticos que constituem esses gêneros são pouco mencionados pelos professores, havendo apenas referência a termos como “linguagem verbal e não verbal”.

No que concerne à discussão que os professores estabelecem com seus alunos sobre os textos multimodais foi (2ª pergunta), os docentes foram indagados se discutiam com os alunos a escolha do texto multimodal que irão trabalhar nas aulas. *Dois professores* responderam que realizam uma discussão prévia com os alunos, configurada como um diagnóstico e que essa discussão era fundamental para evidenciar de quais práticas de letramento, envolvendo leitura e produção de textos multimodais, os alunos já participavam. *Um professor* respondeu que não dava tempo para

fazer a discussão, tendo em vista a necessidade de cumprimento do currículo da área de língua portuguesa.

Cabe ressaltar, como afirma Dionísio (2005, p. 132) que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” e entender essa relação que pode ser de complementaridade e fundamental para a inferência de sentidos aos textos. Além disso, é fundamental também que o professor tenha em mente que no uso de imagens e de textos multimodais em sala de aula é preciso analisar o poder e a ideologia que podem estar embutidos nesses materiais. As imagens, por exemplo, assim como os textos verbais escritos e os multimodais refletem ideologias estabelecidas em contextos socioculturais e históricos situados a partir dos quais foram produzidos e, por isso, o professor precisa ter responsabilidade, consciência e moderação no momento de escolher com quais textos e outros recursos multimodais vai trabalhar em sala de aula.

Os professores foram indagados ainda a respeito da quantidade de textos de gêneros multimodais que utilizam nas aulas. Sobre esse uso, *dois afirmaram* que só usam *um texto* por aula e *um professor utiliza dois textos*. Isso nos mostra novamente que apesar de estarem presentes, nas práticas do letramento escolar, a presença ainda não é efetiva de textos de práticas de letramentos multimodais/multissemióticos, apesar dos professores fazerem uso de alguns exemplares de textos multimodais.

Nesse sentido, contemplar a diversidade textual, inclusive em termos estilísticos, composicionais, temáticos e de múltiplas linguagens, em sala de aula, torna-se cada vez mais uma tarefa necessária e importante, dada a dificuldade dos alunos em lidar com alguns gêneros, sobretudo com gêneros multimodais. Mas também desafiadora para o professor, considerando que, no currículo da formação de professores as práticas do letramento grafocêntrico convencional ao é o foco central da formação e as discussões sobre multimodalidade, letramentos multimodais e multi-hipermidiáticos ainda “tem permanecido submersa, ou pelo menos invisível, nos cursos de formação (SIGNORINI, 2012, p. 283).

É necessário, portanto, trabalhar a variedade textual em sala de aula no sentido de favorecer um trabalho que possibilite ao aluno a apropriação de práticas de letramentos diversos para as quais são requeridos/convocados usos e práticas de linguagem envolvendo tanto a leitura quanto à produção de variados gêneros discursivos, inclusive os multimodais. Contudo, cabe ressaltar que apenas usar os textos multimodais não garante que a aprendizagem seja efetiva, ou seja, faz-se necessário não só oferecer um repertório variado de exemplares desses textos aos alunos, mas também que sejam trabalhados com profundidade, de maneira sistemática e de forma situada/contextualizada.

Aos professores também foi questionado sobre as metodologias por eles utilizadas para o tratamento didático com os gêneros multimodais. Os resultados são evidenciados no quadro 2:

Quadro 1 - Metodologia de ensino com textos multimodais

Ident. do prof.	Respostas
PROF. A	Aula expositiva, com explicações de definições.
PROF. B	Leituras coletivas, estudos em grupos e debates.
PROF. C	Explanação oral, debates, produção escrita.

Fonte: Pesquisadores.

Vemos que os professores mobilizam ou lançam mão de variados gestos didáticos (NASCIMENTO, 2011), que possibilitam a realização ora um trabalho de *presentificação e elementarização* dos textos de gêneros multimodais em sala de aula por eles utilizados, quando, por exemplo, *os professores A e C* dizem que trabalham com definições de textos multimodais a partir de explicações, ou seja, presentificam e fazem a desconstrução desse objeto de ensino em unidades, mostrando aos alunos as dimensões ensinais dele; ora ao configurarem a *formulação de tarefas*, como é o caso dos professores B e C quando apresentam *comandos/consignas para as tarefas de leitura, debate e produção de textos multimodais*, possibilitando, portanto, aos alunos que reconheçam o objeto de ensino que está sendo trabalhado a partir de um conjunto de atividades didáticas relacionadas a ele.

A respeito dessas questões, é necessário refletir que metodologias de ensino-aprendizado relativas tanto à leitura quanto à produção crítica e criativa de textos multimodais, como por exemplo, videoclipe, vídeominuto, filmes, HQs, propagandas, anúncios, fotonovela, fotodenúncia, anúncios, charges, tirinhas, etc., requerem procedimentos didáticos que possam considerar as múltiplas linguagens que constituem esses gêneros, ou seja, tais textos são formados por vários planos de sentidos e se engendram para projetar um tema de modo muito intenso, dinâmico, atraente e, portanto, convincente. É importante deixar claro desse modo aos alunos que todos os textos estão marcados ideologicamente e nesse sentido o papel do professor é explicitar de que maneira as ideologias são marcadas nesses textos e buscar sensibilizar os discentes para os sentidos que são propostos/estabelecidos nesses textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira indiscutível, os textos de gêneros multimodais e a multimodalidade estão cada vez mais sendo sentidos em nossa sociedade e marcando nossas relações comunicativas e socioculturais. Além disso, a integração de múltiplas linguagens/semioses nos textos contemporâneos também já está sendo usada cada vez mais pelos alunos, principalmente em práticas de letramentos digitais, como na criação de memes, *franzine* vídeominuto, minidocumentário, contos multimodais, nano contos multimodais vlog, videoclipe, fotolegenda, fotodenúncia, ciberpoema.

Nesse viés, neste artigo intentamos discutir sobre quais estratégias de ensino são usadas por professores da educação básica – Ensino Médio – para o trabalho com textos de gêneros multimodais e vemos, a partir dos resultados, que a presença de textos multimodais já é sentida, mesmo que timidamente nas práticas do letramento escolar, contudo é notório que os professores, no caso em questão, pouco exploram as potencialidades que os textos multimodais apresentam. Ou seja, ainda se faz necessário um trabalho mais

sistemático, claro e que considere a conjugação das múltiplas linguagens que constituem esses textos.

Além disso, os textos multimodais mais usados ainda são aqueles que já de longa data estão presentes na escola, como as tirinhas, charges e anúncios publicitários. Consideramos ser necessário a ampliação de práticas de ensino e aprendizagem que possam ampliar o uso de outros textos de gêneros multimodais, a partir dos quais os alunos possam também questionar os sentidos presentes/projetados neles a partir da integração de múltiplas linguagens/semioses.

Além disso, consideramos ser necessário pensarmos também em práticas de tratamentos com textos multimodais que considerem, conforme defendem Moita-Lopes e Rojo (2004) *a) os multiletramentos ou letramentos múltiplos, b) os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas* requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C; FRANCO, C. (2002). Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 dezembro de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/português.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: Reflexão e Ensino*. Palmas e União da Vitória, Kaygangue, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2001.

LEMKE, J. L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trab. linguist. apl. [online]. vol.49, n.2, pp.455-479, 2010.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S010318132010000200009>.

Acesso em 03 de janeiro de 2019.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*. Vol. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

MOITA-LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v.14, n.23/24, p. 146-159,2011.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 283-303.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 2011.



BORDÔ-GRENÁ