



ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E MULTILETRAMENTOS: NOVAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA SALA DE AULA

Daiane da Silva Lourenço – Letras - FECILCAM/UNESPAR, dailourenco4@hotmail.com

RESUMO: Os estudantes lidam cotidianamente com diferentes formas de letramentos em contextos diversos. Tais letramentos têm sido alterados devido à evolução tecnológica que vem acontecendo em nossa sociedade, visto que novas práticas de leitura e de escrita têm surgido. Se antes o aluno era visto apenas como leitor, hoje ele é também espectador e internauta, interagindo com a linguagem verbal, visual, sonora, entre outras. Apresentamos, neste artigo, perspectivas teóricas sobre as novas práticas de leitura que estão impactando sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa: o conceito de letramento, os Novos Estudos de Letramentos (STREET, 1985) e os multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). Os estudos sobre multiletramentos têm mostrado que o leitor atual precisa estar preparado para interpretar a linguagem em suas diferentes representações (BALADELI, 2011), construir sentidos a partir de diversos gêneros textuais e criar seus próprios textos, para tanto novos tipos de letramentos são requeridos. Estudos (ROJO; MOURA, 2012) têm apontado que a inserção dos multiletramentos na sala de aula possibilita que os alunos desenvolvam letramentos que os possibilitem interagir com diferentes modos de representação da linguagem (visual, linguístico, auditivo, espacial e gestual) de forma mais crítica. Após uma breve revisão teórica, discutiremos sobre uma tentativa de aplicação da teoria abordada em aulas de língua inglesa, objetivando a leitura e produção de folhetos turísticos.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Multiletramentos. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O termo letramento foi ressignificado no Brasil a partir da década de 1980, passando a nomear práticas sociais de leitura e de escrita que ocorrem em diversos contextos. Saber codificar e decodificar deixam de ser fatores que identificam um indivíduo letrado, ao contrário, as pessoas participam de diversas práticas letradas dentro de uma sociedade, as quais podem requerir ou não a habilidade da escrita. Uma criança de cinco anos que sabe jogar vídeo game, por exemplo, é letrada, pois sabe agir em um determinado contexto, ainda que não saiba necessariamente ler e escrever.

Como as práticas de leitura e de escrita são diversas, os letramentos, no plural, também são, visto que dependem do contexto e do objetivo de cada sujeito. Na sociedade atual, diante das novas tecnologias, existem novos modos de representação da linguagem (verbal, visual, sonora, gestual), novos gêneros textuais, novas formas de ler e de escrever, os quais deram origem ao termo multiletramentos.

Neste artigo, focamos a origem do termo letramento, diferenciando-o de alfabetização, e o surgimento dos Novos Estudos de Letramentos. Os Novos Estudos de Letramentos permitiram o reconhecimento de múltiplos letramentos: letramentos críticos, letramentos digitais, entre outros. A partir da apresentação de tal contexto, abordamos os estudos do Grupo de Nova Londres a respeito de uma pedagogia dos multiletramentos, isto é, a necessidade de a escola focar novos letramentos emergentes na sociedade (multimodalidade), já que os jovens utilizam diversas ferramentas de acesso à comunicação, além de contemplar também a diversidade cultural no currículo (multiculturalidade). Os multiletramentos, abordando tanto a multimodalidade quanto a multiculturalidade da sociedade, são abordados teoricamente e relacionados ao contexto escolar, enfatizando possibilidades de seu uso nas aulas de Língua Inglesa para a construção de sentidos. Além disso, apresentamos o desenvolvimento de aulas de Língua Inglesa objetivando a leitura e a produção de folhetos turísticos por alunos de um segundo ano do Ensino Médio utilizando os multiletramentos.

2 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTOS

O termo *letramento* tem origem na palavra em língua inglesa *literacy*, que, segundo Saito e Souza (2011), por sua vez, deriva-se filologicamente do latim *littera*, que quer dizer letra. Em inglês, *literacy* possui dois significados: alfabetização, um conjunto de habilidades cognitivas e mecânicas de apreensão do código da escrita, e práticas sociais de leitura e de escrita (SAITO; SOUZA, 2011). Já no Brasil, há dois termos diferentes: alfabetização e letramento.

Os estudos sobre letramentos, no Brasil, são recentes, porém, ao mesmo tempo têm alcançado destaque devido ao grande número de pesquisadores dedicando-se a estudá-los e a aplicá-los. Pesquisas têm sido desenvolvidas tentando explicar o uso do conceito de letramento, pois por muito tempo este foi entendido e comparado com alfabetização. Kleiman (1995) afirma que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização. Segundo Street (1984), por volta da década de 1960, o conceito de *literacy* ganhou novos significados a partir de vários estudos que abordavam o impacto da escrita em diversas sociedades.

A forma como o leitor é abordado na perspectiva da alfabetização difere da proposta do letramento. Um leitor alfabetizado consegue codificar e decodificar um texto, identificar palavras, na leitura e na escrita, para realizar atividades de seu cotidiano. A alfabetização refere-se a competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995). É a

aquisição das habilidades de ler e escrever, sem que estejam relacionadas a um contexto social.

Durante muito tempo, o leitor brasileiro foi concebido como um “decodificador”. O ensino escolar visava, inicialmente, preparar o aluno para reconhecer palavras, decodificar um código linguístico, por meio de cópia e repetição, longe de situações reais de uso da língua. O questionamento de tais práticas, após a década de 1970, fez com que novas concepções de leitura e de escrita surgissem, entre elas a de letramento. A princípio, o termo letramento esteve relacionado à competência de uma pessoa em relação à escrita, o que Street (1984) chama de “letramento autônomo”. Contudo, na década de 1980, começaram a ser desenvolvidos estudos voltados para letramento enquanto práticas sociais que envolvem a escrita.

Para Dionísio (2007, p. 212), são duas posições face ao letramento:

Uma, de olhar para o letramento como um conjunto de competências, e a outra, como práticas. Isso também vai dar origem a diferentes olhares na investigação. Um é para avaliar o que as pessoas sabem, entre aspas, sobre a palavra escrita. Esta não considera a perspectiva etnográfica. A outra é o que as pessoas fazem. Aqui esse olhar foi desenhado como Novos Estudos do Letramento: se empenha em ver o que as pessoas fazem com o letramento e como os textos estão integrados na vida das pessoas.

Os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) veem o leitor como produtor de sentidos dentro de contextos específicos, por isso o termo passa a ser utilizado no plural: letramentos.

Para Street (2003), os Novos Estudos do Letramento representam uma nova maneira de considerar o conceito de letramento, sem focar tanto na aquisição linguística, mas, ao invés disso, no letramento enquanto prática social. A partir das afirmações de Street, Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Nesse caso, destacam-se os impactos sociais da escrita e da leitura, que estão relacionados com mudanças políticas, sociais e econômicas. Ser letrado é saber utilizar socialmente a tecnologia da escrita, em diferentes práticas de letramento, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) (ROJO, 2009).

Jung (2003), baseada em Barton e Hamilton (2000, p. 64), afirma que

As pessoas adquirem diferentes letramentos associados com os diferentes domínios da vida. Elas desempenham papéis sociais que exigem usos particulares da escrita. (...) Além disso, os papéis sociais das pessoas podem mudar, o que significa que a pessoa pode participar com maior frequência de eventos de letramento em algumas fases da vida do que em outras.

A escola é considerada a agência de letramento mais importante para a sociedade. Contudo, em geral, está ainda preocupada com o processo de alfabetização dos alunos, visto por essa instituição como competência individual fundamental para a vida adulta, influenciadora nos estudos e na situação econômica. O letramento ainda não tem muito espaço no ambiente escolar, pois a inserção de um ensino baseado em práticas e contextos sociais tem começado a ganhar ênfase em documentos que regem o ensino (PCNs, DCEs) e cursos voltados para os profissionais da educação básica. Apesar da grande influência da escola enquanto agência de letramento, existem outras agências que também ensinam letramentos na sociedade: a família, a igreja, o trabalho, entre outras.

As práticas de uso da escrita na escola sustentam-se no modelo de *letramento autônomo*, apresentado por Brian Street em seus estudos. É uma forma de letramento que não considera o contexto social e prioriza o desenvolvimento de habilidades cognitivas. A “autonomia” refere-se à escrita vista como um produto em si mesmo, lógica, fechada, sem ter relação com o contexto de sua produção para ser interpretada. O modelo autônomo está associado ao “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social (STREET, 1984), em acordo com a ideia propagada na sociedade de que quem sabe ler e escrever tem maior *status* social. Seguindo esse pensamento, caso as pessoas “analfabetas” tornem-se “letradas”, o país terá maior progresso econômico e a população terá mais acesso à cultura.

Kleiman (1995) explica que as principais características desse modelo são: estabelecer uma relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, ou seja, quem sabe escrever “pensa melhor”; e separar oralidade e escrita, inferiorizando a primeira. Quem sabe ler e escrever é considerado mais “inteligente”, tem mais conhecimento, pensa melhor. Além disso, a escrita recebe mais importância do que a oralidade, o que faz com que povos que não desenvolveram a escrita sejam considerados “primitivos”, inferiores aos “civilizados”. Essa forma de ver a escrita é chamada *mito do letramento*, a crença de que o conhecimento das letras está ligado ao sucesso social e a um maior desenvolvimento cognitivo. Por esses motivos, a escola, ao se pautar no modelo autônomo, responsabiliza os estudantes de classe baixa por seu próprio fracasso, por terem um desempenho individual ruim. Essa perspectiva acredita que o letramento traz resultados homogêneos na sala de aula e o fracasso escolar de alguns alunos é de sua própria responsabilidade. Nesse modelo de letramento, o contexto do leitor é desconsiderado, visto que apenas as habilidades cognitivas individuais são ressaltadas.

As pesquisas dos Novos Estudos de Letramento questionam o modelo anterior, pois sugerem que “letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, portanto, resultam em diferentes letramentos em diferentes condições” (tradução nossa)

(STREET, 2003, p. 77). O modelo de *letramento ideológico* considera as diversas práticas de letramentos (leitura e escrita) e suas relações com a sociedade. Em outras palavras, baseia-se em usos da escrita por diferentes grupos e contextos. Para o modelo ideológico, além das instituições educacionais, há outras agências de letramento, tão importantes quanto a escola, pois cada uma utiliza um letramento específico.

O modelo enfatiza a importância do processo de socialização na construção de significado por participantes e está preocupado com as instituições sociais de maneira geral, por meio das quais esse processo acontece, e não apenas as explicitamente “educacionais” (tradução nossa) (STREET, 1984, p. 2).

Street (2003) afirma que os letramentos são múltiplos, variam no tempo, espaço. Esse modelo de letramento considera o contexto do leitor significativo para a produção de sentidos no ato de leitura. Também ressalta a heterogeneidade de letramentos desenvolvidos fora e dentro de um contexto, ou seja, as leituras são heterogêneas. Além disso, o letramento ideológico valoriza leitores não apenas de textos consagrados pelas instituições de ensino, mas também de outras agências de letramentos.

A partir da distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento, Street (1984) deu início aos Novos Estudos de Letramentos, “que consideram o letramento tanto como a aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas como prática socialmente situada, construída, significada e negociada” (SAITO; SOUZA, 2011). Como o contexto adquire relevância, o letramento também muda de acordo com cada contexto social, o que acarreta o reconhecimento de múltiplos letramentos.

A partir dos NEL (Novos Estudos de Letramentos), apenas para ressaltar aspectos terminológicos que indicam mudanças epistemológicas, o termo letramento passou a ser pluralizado, ou seja, não há apenas um letramento, mas vários tipos ou práticas de letramento, o que conseqüentemente leva à adjetivação do termo para especificar essas novas formas de práticas letradas, assim, passou-se a falar em letramentos críticos, letramentos acadêmicos, entre outros (SAITO; SOUZA, 2011, p. 115).

Ao abordar o leitor, principalmente dentro de contextos de ensino, a criticidade tem sido enfatizada pelos estudos de letramentos. Formar um leitor crítico tem sido o objetivo dos professores de línguas, a partir de diretrizes do governo (PCNs, DCEs). Para tanto, existem diferentes abordagens: pedagogia crítica, leitura crítica, letramento crítico.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) apresentam discussões sobre leitura crítica (*critical reading*) e letramento crítico (*critical literacy*), apontando as distinções existentes

entre ambas e porque, às vezes, são confundidas por educadores. Partiremos de tal distinção para visualizar o perfil de leitor que cada uma prioriza.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), a leitura crítica objetiva que o leitor busque a interpretação do texto investigando as fontes e as intenções do autor. Os sentidos são extraídos do texto, baseados na intenção autoral, a qual é considerada a base da compreensão. O leitor deve tentar compreender as afirmações explícitas e implícitas no texto. O posicionamento e as escolhas do produtor do texto são questionados, pois o leitor deve compreender que por trás de todo texto há sempre um propósito. Nessa abordagem, a interpretação e a discussão estão restritas ao texto.

O letramento crítico, por sua vez, está mais preocupado com a relação leitor-texto e o contexto social, o contexto histórico e as relações de poder (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Todos esses elementos atuam sobre o leitor e sobre a forma como ele constrói significados a partir do texto. O aspecto crítico está relacionado à luta contra a opressão, à busca por uma sociedade mais igualitária, ao desenvolvimento de uma consciência crítica para lutar contra situações de opressão.

As teorias críticas de letramento têm sido bastante influenciadas pela visão da teoria crítica social de que significados são sempre contestados (nunca dados), e estão relacionados a lutas em progresso na sociedade pelo acesso a conhecimento, poder, *status*, e bens materiais. (...) certos grupos têm a vantagem em tais lutas porque eles têm mantido controle sobre as ideologias, as instituições, e as práticas da sociedade (Morgan, 1997). Teóricos crítico sociais acreditam que tais desigualdades podem ser expostas por meio da crítica e podem ser reconstruídas, em parte, por meio da linguagem (tradução nossa) (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Na perspectiva do letramento crítico, o texto não possui significado em si, mas dentro do contexto social do leitor. As afirmações e as interpretações são julgadas como verdadeiras ou não, dentro de um contexto sociocultural (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Ao invés de procurar o sentido proposto pelo autor, o leitor interpreta e questiona a partir de suas experiências.

O professor propõe uma leitura do texto relacionada à realidade do aluno e propõe reflexões sobre raça, gênero, desigualdade social, entre outras discussões sociais que não são possíveis por meio da leitura crítica. Ao conseguir ter um posicionamento crítico acerca do texto, o leitor pode rever suas perspectivas, rejeitar opressões, e, por fim, realizar transformações sociais. A transformação social é o objetivo final do letramento crítico.

O leitor pressuposto pelo letramento crítico tem maior liberdade do que na leitura crítica. Aquele leitor pode interpretar um texto partindo de sua experiência de vida, sem marginalizar seus conhecimentos. Contudo, lhe é exigido mais, pois seu posicionamento crítico não deve questionar apenas a visão do autor, mas questões sociais em vigência.

Paralelamente aos estudos de letramentos, em 1996, o grupo Nova Londres é fundado nos EUA, procurando articular os estudos dos letramentos aos contextos educacionais, por meio da pedagogia dos multiletramentos, a qual abordaremos na próxima seção.

3 MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Em 1996, houve um colóquio realizado por um grupo de estudiosos, entre eles Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels, Norman Fairclough, Martin Nakata, na cidade de Nova Londres, em Connecticut (EUA) (ROJO, 2012). Tal grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres, ou New London Group, e criou o manifesto A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Segundo Rojo (2012), nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola voltar-se para os novos letramentos emergentes na sociedade, principalmente devido às novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), incluindo-os no currículo e também a variedade de culturas existentes.

O Grupo de Nova Londres ressaltava que:

(...) essa juventude – nossos alunos – contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico (ROJO, 2012, p. 13).

Diante disso, para abranger a multimodalidade e a multiculturalidade existente na sociedade, o grupo criou o termo **multiletramentos**. Rojo (2012) 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 e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

Atualmente o uso da linguagem exige outras habilidades devido ao uso da tecnologia, como saber acessar um *site*, enviar um *e-mail*, baixar um vídeo, utilizar redes sociais, editar uma foto, entre outros, de acordo com nossas necessidades. A sociedade atual demanda essas habilidades (BORBA, ARAGÃO, 2012). Silva (2012) afirma que as práticas sociais tomaram um perfil diferente, demandando e/ou admitindo comportamentos inéditos entre os participantes. Fazer compras, escolher pacotes de viagem, assistir a espetáculos sem a necessidade do deslocamento geográfico era impensável há alguns

anos, mas faz parte da realidade no mundo contemporâneo e fez surgirem novas práticas letradas. Nossos alunos precisam estar preparados para lidar com novas práticas de leitura e de escrita.

Borba e Aragão (2012) definem multiletramentos como a capacidade de lidar adequadamente com as novas linguagens e tecnologias, adquirindo a consciência de que fazer bom uso delas significa torná-las úteis e favoráveis a si. As novas tecnologias requerem de seus usuários o domínio de novas linguagens para a construção de significados, que integram outros meios semióticos, como cores, sons, imagens. Em uma capa de revista, temos a linguagem verbal e imagens (fotos, ilustrações); em uma reportagem televisiva, temos áudio (as falas do narrador, do âncora, do entrevistador e do entrevistado), escrita (data, por exemplo), imagens em vídeo (ROJO, 2012).

Os letramentos tornam-se multiletramentos e são necessárias novas ferramentas, como Rojo (2012) cita: de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, além das manuais que existiam antes (papel, lápis, caneta, giz e lousa). Outras práticas também são necessárias, tanto de produção quanto de análise crítica como receptor ou usuário.

Rojo (2012) destaca que diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores. Ao invés de uma distribuição controlada de informações temos, hoje, a possibilidade de criação de informações.

Por sua própria constituição e funcionamento, ela [mídia digital] é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam. Nessa mídia, nossas ações puderam, cada vez mais, permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens) (ROJO, 2012, p. 24-25).

Para Dias et. al. (2012), os multiletramentos são as capacidades de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital. A inserção das TICs nas salas de aula ajuda a diminuir a falta de acesso à tecnologia e à informação que havia antes. Com a mudança de velhos conceitos, Dias et. al. enfatizam que a noção de leitor também tem sofrido modificações. Se antes um leitor era um sujeito que tinha uma relação solitária com

as formas impressas de leitura, hoje, com o advento da internet, a interação pode acontecer em tempo real.

Na sala de aula de Língua Inglesa, a abordagem das práticas comunicativas, de acordo com Silva (2012), deve focar dois aspectos na complexidade dos textos: 1) a proliferação de caminhos multimodais para produzir sentidos, em que a palavra escrita deixa de ser a principal forma de produzir sentidos e passa a fazer parte de um conjunto que inclui, além de textos verbais, os visuais, sonoros, gestuais, espaciais e os multimodais; 2) a necessidade de uma educação atenta à exaustiva interconexão global e à intensa diversidade local, características da sociedade atual. Nesse sentido, Quirino de Sousa (2011) sugere uma perspectiva sociocultural dos multiletramentos, baseada em Lankshear, Snyder e Green (2000). Tal perspectiva aponta três dimensões que deveriam compor a prática de ensino e aprendizagem: *operacional*, *cultural* e *crítica*.

O aspecto *operacional* inclui o desenvolvimento de competências para lidar com as ferramentas, técnicas e procedimentos necessários para lidar com a multimodalidade da escrita, além de considerar os diversos contextos ou mídias em que um determinado texto pode ser lido e (re)produzido (QUIRINO DE SOUZA, 2011). Faz parte do aspecto operacional, saber realizar buscas de informações em diferentes mídias, utilizar programas de computador para acessar e produzir conhecimento, produzir textos em diversas mídias, entre outros.

Em relação à sala de aula, sabemos que muitos professores não têm as habilidades necessárias para trabalhar com o aspecto operacional. Haverá, então, situações em que os alunos conhecerão mais do que os professores, seja sobre programas de computador, seja sobre acesso à sites, tirar fotos, filmar, “o que pode levar a uma certa insegurança por parte dos professores, os quais também precisam ser multiletrados”(QUIRINO DE SOUSA, 2011, p. 36). É importante que os professores façam uso de novas ferramentas, de novos letramentos para ensiná-los aos alunos. Não apenas ensinar os alunos a utilizá-las, mas a construir significados a partir delas, pois muitas vezes os estudantes utilizam a internet ou programas de computador sem ter consciência crítica de seu uso.

O aspecto *cultural* dos multiletramentos se refere à relação entre contextos de leitura e a construção de sentidos, pois cada pessoa tem suas próprias visões de mundo construídas culturalmente. Quando produzimos um texto, fazemos escolhas culturais que acreditamos serem relevantes. Segundo Quirino de Sousa (2011), na produção de um texto o autor faz um recorte da realidade por ele mesmo construída, delimitando o que fará ou não parte desse texto. Já o aspecto *crítico* envolve a consciência do sujeito diante de todas as práticas sociais de leitura e de escrita, diante de valores, posicionamentos, regras.

Os três aspectos (operacional, cultural e crítico) interligados são importantes de serem trabalhados na escola, porém a escola não deve inserir experiências com novas

tecnologias no currículo e abordá-las de acordo com concepções tradicionais de letramento, focando apenas a forma gráfica. Para Silva (2012), ser letrado apenas na leitura e escrita das letras tornou-se muito pouco, por isso o professor que continuar a ser formado com essa perspectiva grafocêntrica descontextualizada poderá estar contribuindo para a perpetuação da dissociação entre fatos trabalhados na escola e os efetivamente ocorridos na vida diária do aluno.

Há um novo aluno no ensino básico, acostumado à internet, à computação ubíqua, à diversidade local, à interconexão global, às novas práticas de leitura, e vivendo em um mundo caracterizado pela compressão tempo-espaço, ansiando por professores que possam oferecer novas práticas pedagógicas para a construção do saber (SILVA, 2012, p. 69).

Diante de tal realidade, Silva (2012) insiste que os cursos de formação de professores para a educação básica sejam locais para preparar professores para lidar também com as novas tecnologias. Porém, a autora insiste que não basta que o professor seja usuário de tecnologia, é necessário que tenha consciência das ideologias que perpassam os textos nas mais variadas modalidades, para que possa lançar mão da tecnologia usando-a como instrumento para uma educação crítica, despertando no aluno a agência perante os textos com os quais interage, para que atue criticamente sobre as novas tecnologias da informação e comunicação que utilizam no cotidiano.

As novas tecnologias não podem ser usadas para atender a objetivos anteriores. É preciso repensar, pois os alunos são diferentes e suas práticas de escrita e de leitura mudaram. Assim como o contato com outras culturas tem sido maior, dada a circulação de informações.

Quirino de Sousa (2011) afirma que desenvolver multiletramentos críticos significa incentivar a construção de conhecimento através de uma olhar reflexivo acerca de questões sociais, promovendo espaços para a percepção de outras maneiras de ver o mundo, ou seja, outras culturas. Atrelado a isso está o contato com as mais diversas formas de texto e de construção de sentidos.

O professor de Língua Inglesa deve se preocupar em ultrapassar o objetivo de ensinar o aluno a usar a língua estrangeira para fins comunicativos (BORBA, ARAGÃO, 2012). Segundo Borba e Aragão (2012), o foco do ensino deve estar em contribuir, além de qualquer instrumentação linguística, com a formação cidadã, como a reflexão do aprendizado dessa outra língua, por exemplo, da heterogeneidade existente no uso da linguagem. Além disso, é esperado que o professor de línguas apresente habilidades de práticas de linguagem em multiletramentos, que implica letramentos diversos como o

letramento digital e crítico; a lide com a multimodalidade; a leitura e produção de hipertextos; a consciência e prática pedagógica que leve à construção da cidadania; o conhecimento dos gêneros digitais. O professor precisa estar preparado para desenvolver múltiplas práticas com a linguagem em sala.

É importante que diferentes tipos de textos (multimodalidade), com diferentes visões de mundo (multiculturalidade) circulem na sala de aula de Língua Inglesa. Os professores não precisam deixar de ensinar aspectos linguísticos, podem focar também outros conhecimentos. O conhecimento adquirido pelo aluno em língua materna contribui para que desenvolva letramentos em Língua Inglesa. Apesar da crença de que “não sei nem português, como vou aprender inglês”, quando questionados sobre textos multimodais, por exemplo, os jovens tendem a conhecer várias de suas características e têm habilidades para utilizar as ferramentas necessárias, o que já contribui para que seu interesse pelas aulas de Língua Inglesa cresça. A leitura de folhetos turísticos em aulas

4 LEITURA E PRODUÇÃO DE FOLHETOS TURÍSTICOS

Nossa proposta de ensino objetivou tentar inserir os estudos sobre multiletramentos em aulas de Língua Inglesa. Para tanto, escolhemos uma turma de segundo ano do Ensino Médio e o gênero folheto turístico.

Com o intuito de ativar o conhecimento de mundo dos alunos, apresentamos um folheto turístico e elencamos perguntas acerca do gênero discursivo, tais como:

1. Quem produziu o texto?
2. Quem é o leitor do texto?
3. Qual é o objetivo do texto?
4. Onde o texto circula?
5. Quais os principais recursos estilísticos e linguísticos presentes no texto?

A partir de tais perguntas, procuramos perceber o conhecimento básico dos estudantes sobre o gênero discursivo e, então, focamos aspectos visuais relevantes para que o folheto turístico atinja seu principal objetivo: atrair turistas para determinado local. Dentre tais aspectos, há o uso significativo de imagens, cores, letras grandes, além do destaque de informações relevantes como: o local, como chegar lá, pontos turísticos mais importantes, sugestões de hotéis e restaurantes, além de a possibilidade de apresentar pratos típicos da região.

Realizamos atividades durante algumas aulas para que os estudantes pudessem perceber a estrutura composicional de um folheto turístico, o estilo e os recursos linguísticos recorrentes. Então, sugerimos que, em duplas ou trios, os estudantes produzissem seus

próprios folhetos turísticos em Língua Inglesa utilizando ferramentas tecnológicas, como programas de computador (Powerpoint, Word, Moviemaker, etc.).

A primeira reação dos estudantes foi de interesse, pois estariam, durante algumas aulas, interagindo com o computador e a Internet, pois teriam que buscar imagens e informações. Como a escola possui um pequeno laboratório de informática, com cerca de vinte computadores, alguns estudantes tiveram que dividir computadores. Além disso, muitos estudantes estavam acostumados ao uso de programas como Powerpoint ou Word, do Windows, e na escola pública as máquinas possuem o Linux e programas como Impress e Writer.

O folheto turístico é um gênero que podemos considerar simples dado o maior uso de imagens e cores do que da escrita, no entanto ao ter que utilizar ferramentas tecnológicas para sua produção, alguns desafios surgiram nas aulas de Língua Inglesa. Alguns estudantes conheciam bem as ferramentas enquanto outros não. A professora teve que utilizar suas habilidades com as ferramentas escolhidas para auxiliar ou ensinar os estudantes a usá-las na elaboração do folheto turístico. Apesar da facilidade para navegar e buscar imagens do local escolhido, a primeira dificuldade enfrentada por muitos alunos foi para salvar as imagens e colá-las no programa escolhido. Então, a professora ensinou a alguns e os próprios alunos auxiliaram outros colegas, em um processo de construção de conhecimento conjunto. Em seguida, surgiram questionamentos acerca de como configurar as letras, alterar a disposição das imagens, inserir fundo nos slides, criar outros slides. Podemos afirmar que a seleção das informações e das imagens e o próprio uso da Língua Inglesa nos folhetos necessitaram de menos auxílio da professora do que o uso das ferramentas em si.

A participação dos alunos durante toda a aula, o interesse e a dedicação surpreenderam a professora, pois nunca estiveram tão atentos assim. Ao final do processo de trabalho, que durou cerca de três aulas no laboratório, houve a exposição para toda a sala, utilizando data show e som, pois alguns estudantes inseriram músicas em suas apresentações. Pudemos perceber que a construção de sentido a partir da produção dos folhetos turísticos foi significativa para os estudantes, pois, como entenderam o objetivo do gênero, durante as apresentações dos colegas faziam suas análises dizendo se o folheto atrairia ou não turistas, fazendo comentários a respeito da qualidade de suas próprias produções e comparando com as dos colegas.

Nesse sentido, concluímos que a inserção de atividades abordando multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa é importante, pois como os jovens convivem com ferramentas tecnológicas acreditam que sabem utilizá-las e que não precisam aprender nada a respeito delas, no entanto a construção de sentidos a partir do uso de tais ferramentas precisa ser

desenvolvida nos alunos e a escola pode auxiliar tal processo, visto que é uma instituição que promove o crescimento crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre multiletramentos são recentes, por isso há poucos estudos voltados para sua aplicação em sala de aula e poucos resultados concretos a partir de seu uso. No entanto, para que o trabalho com multiletramentos na escola seja relevante, enfatizamos que é necessário que o professor tenha certo preparo, mas pode ser que algumas ferramentas os próprios alunos o ajudem a utilizar, e esteja ciente de que não basta trazer novas tecnologias para a sala de aula, as quais muitas os alunos já usam diariamente, sem que tenha como objetivo ensinar como construir sentidos a partir delas.

As teorias sobre multiletramentos não podem ser vistas como solução para a educação atual. Assim como outras teorias que refletem sobre o ensino, essa é mais uma sugestão de como o processo de ensino e aprendizagem pode ser desenvolvido. Cabe ao professor utilizá-la e observar seus resultados concretos em sala de aula.

É preciso que a escola trabalhe com outras formas de linguagem e a diversidade cultural para desenvolver outros letramentos nos estudantes. Como a multimodalidade e a multiculturalidade já estão inseridas no cotidiano dos estudantes, o diferencial na escola será a promoção da consciência crítica, como interagir socialmente por meio de tais conhecimentos em diferentes contextos e com diferentes objetivos.

As aulas de Língua Inglesa são um contexto propício para trabalhar a diversidade cultural com os alunos, discutindo a importância de conhecer o outro como forma de conhecer a própria identidade, de observar semelhanças e diferenças com o intuito de promover a reflexão. As aulas podem levar os estudantes a entrar em contato com a diversidade cultural de forma crítica, sem supervalorizar ou minimizar esta ou aquela cultura, principalmente a norte-americana, a qual costuma ser mais ressaltada no ensino de Língua Inglesa. Assim, o aluno poderá apreender valores positivos das outras culturas. Atrelado à diversidade cultural, o professor de língua pode trabalhar a multimodalidade, diferentes gêneros discursivos, como a imagem, o som, o movimento e as possibilidades de interação por meio de tais linguagens, observando se os alunos constroem sentidos a partir de textos multimodais.

A produção de folhetos turísticos oportunizou aos alunos o conhecimento de outras culturas (multiculturalidade), pois muitos optaram por pesquisar sobre outros países, e o conhecimento de um gênero discursivo que utiliza linguagem visual. Por meio do uso de ferramentas tecnológicas durante as aulas, os estudantes perceberam como é possível construir sentidos utilizando a Internet e alguns programas de computador.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Polifonia**, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael; DAMICO, James. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. In: **Reading Online**, Apr. 2001. Disponível em: <www.readingonline.org/articles/cervetti>. Acesso em 23 jan. 2012.
- DIAS, Anair Valênia Martins et. al. Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 75-94.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 209-224, 2007.
- JUNG, Neiva. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe**. Porto Alegre, UFRGS, 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.
- QUIRINO DE SOUSA, Renata Maria Rodrigues. **Multiletramentos críticos: o ensino sob novas perspectivas**. São Paulo, USP, 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- ROJO, Roxane. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 95-127.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. **Linguagens e diálogos**, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.
- SILVA, Simone Batista. As contribuições da teoria dos multiletramentos na formação do professor de língua inglesa no ensino básico: reflexões iniciais. **Revista X**, v. 1, p. 61-75, 2012.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, 1984.
- _____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.