



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
MESTRADO EM LETRAS: LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES**

MARÍLIA DOS SANTOS BORBA

**MULTILETRAMENTO E OS NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**ILHÉUS – BAHIA
2011**

MARÍLIA DOS SANTOS BORBA

**MULTILETRAMENTO E OS NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão

**ILHÉUS – BAHIA
2011**

MARÍLIA DOS SANTOS BORBA

**MULTILETRAMENTO E OS NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Ilhéus – Bahia, ____ de fevereiro de 2011

Banca examinadora:

Prof^a. Dr. Rodrigo Camargo Aragão
Universidade Estadual de Santa Cruz
(Orientador)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
(Examinador)

Prof^a. Dr^a. Élide Paulina Ferreira
Universidade Estadual de Santa Cruz
(Examinadora)

DEDICATÓRIA

À minha mãe querida, símbolo de amor e dedicação, que sempre conduziu tão sabiamente a mim e a meus irmãos pelos caminhos dessa vida. Mãe, à senhora com todo o meu amor e gratidão!

À Valter, minha alma-metade, por sempre me apoiar, me amar e principalmente por continuar nessa vida ao meu lado e de tantas pessoas que também o amam. Amor, obrigada!

À todos os colegas professores de língua estrangeira que depositam na sua profissão, a esperança para um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por iluminar o meu caminho durante todo o curso do mestrado e processo de produção desse trabalho.

Aos meus pais, pelo milagre de nascer, pelo amor que me conduziu até aqui.

Meus sinceros agradecimentos ao professor Rodrigo Camargo Aragão que me orientou nessa pesquisa, sempre com muita sabedoria, solicitude e incentivo. A minha eterna gratidão!

À professora Élide Ferreira, pelas valiosas contribuições através de suas aulas durante o curso desse mestrado, além de participar da banca de avaliação desse trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, pela dedicação e por proporcionarem tantos momentos enriquecedores para com o nosso conhecimento.

Ao professor Diógenes Cândido de Lima por ter aceitado o convite para participar dessa banca, ocasião em que ora examina.

À UESC e ao Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, pela oportunidade de realização desse curso.

Ao Ensino da Seicho-No-Ie, essa maravilhosa religião que muito contribui ao meu aprimoramento espiritual, por tudo que aprendo a cada dia estudando e praticando a gratidão e o amor em benefício de todos os seres vivos.

Aos meus irmãos Ezimar e Marilu, por compartilharem dessa etapa da minha vida.

Às minhas amigas e primas! Obrigada por terem me ajudado a não desistir.

À Leão (*in memoriam*) e à Gigante, meus cães, fiéis companheiros, nas madrugadas de estudo.

À professora e amiga Lílian de Brito, pelos atenciosos conselhos e ideias que muito contribuíram nessa etapa da minha vida.

Aos amigos Sueli e André, por terem aceitado ler o meu trabalho em fase de finalização, contribuindo para melhoria do texto.

A todos os meus colegas do Mestrado em Letras: Linguagens e Representações, pela troca de experiências e conhecimentos, e acima de tudo, pela amizade.

Enfim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse objetivo se concretizasse, o meu sincero agradecimento.

“O educador problematizador (re)faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos”
(FREIRE, 1987, p. 69)

MULTILETRAMENTO E OS NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LE

Autora: Marília dos Santos Borba Daltro

Orientador: Rodrigo Camargo Aragão

RESUMO

Este estudo reflete sobre as implicações pertinentes ao conceito de multiletramento em relação à formação do professor de Língua Estrangeira – LE, observado no texto das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (Brasil, 2008). A partir da contextualização teórica e prática desse conceito e de conceitos a ele associados pudemos perceber os elementos desafiadores que emergem para essa área de ensino na atualidade. Frente ao cenário vivido por professores de inglês em contraste com o professor representado e almejado nas *OCEM* (Brasil, 2008) nota-se um descompasso entre o professor em serviço e o professor representado nas *OCEM*. Trata-se de um estudo conceitual adotando-se uma postura crítica e questionadora (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2006). As reflexões desenvolvidas neste estudo indicam a necessidade de se fomentar uma postura crítica para a formação de professores e a necessidade de maior investimento na formação inicial e continuada do professor de língua estrangeira, bem como no estabelecimento de políticas voltadas para constituição de espaços formativos sustentáveis para atingir as representações e práticas de ensino com foco em multiletramento como demandadas pelos textos oficiais (Brasil, 1998; 2008).

Palavras- chave: Multiletramento; *OCEM*; Formação de professor; Ensino de Língua Estrangeira.

MULTILITERACY AND NEW CHALLENGES IN TEACHER TRAINING FOREIGN LANGUAGE

Author: Marília dos Santos Borba Daltro

Adviser: Rodrigo Camargo Aragão

ABSTRACT

This study reflects upon the implications relevant to the concept of multiliteracy regarding English Language Teacher Education, taking to consideration the text of *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (Brasil, 2008). From the theoretical contextualization of this concept and its associated concepts it is possible to see the challenges that emerge to this area of teaching nowadays. By contrasting the realities of English language teachers with the teacher represented and designed by *OCEM* (Brasil, 2008), one can notice a gap between the teacher in service and the teacher represented in *OCEM* (2008). This is a conceptual study based upon a critical basis (Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2006). The reflections developed in this study indicate the need to foster a critical attitude to the education of English language teachers and the urgent need for investment in initial and continuing teacher education. Moreover, public policies should be aimed at structuring formative practices to meet the representations which focus on multiliteracies as demanded by the official documents.

Keywords: Multiliteracy; *OCEM*; Teacher Education; Foreign Language Teaching.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1. IMPLICAÇÕES DO MULTILETRAMENTO NAS OCEM.....	18
1.1. Multiletramento (cidadania, inclusão, escola).....	18
1.2. Representações na LA e na LAC.....	39
CAPÍTULO 2. SURGIMENTO E USO DO TERMO MULTILETRAMENTO..	46
2.1. Alfabetização, Letramento e Multiletramento.....	46
2.1.1 Avaliação e Indicadores de Letramento no Brasil.....	52
2.2. O conceito de Multiletramento.....	60
2.2.1. Conceitos relacionados ao Multiletramento.....	63
2.2.2. Letramento digital.....	63
2.2.3. Letramento crítico.....	64
2.2.4. Multimodalidade.....	66
2.2.5. Hipertexto.....	67
2.2.6. Inclusão/exclusão e Cidadania.....	71
2.2.7. Gêneros digitais.....	74
CAPÍTULO 3. MULTILETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CONTEMPORANEIDADE.....	77
3.1. Professor representado nas OCEM x Professor em serviço.....	77
3.2. Formação do professor de LE e multiletramento.....	83
3.2.1. Projeto PAC – Letras – UESC.....	88
3.3. Desafios do conceito multiletramento para a formação do professor de inglês.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Investigar os desafios para a formação de professores de inglês na atualidade significa entender a importância de se refletir sobre a formação de cidadãos participativos e críticos na sociedade contemporânea. Na pesquisa em questão, pretende-se contribuir com a formação de professores, refletindo sobre os rumos que a educação tem tomado a partir de mudanças aceleradas na sociedade. Enfoca-se nesse estudo, a relação entre um texto oficial do governo federal contendo orientações para o ensino de Língua Estrangeira (LE), especificamente a língua inglesa, no contexto do Ensino Médio (EM). Os desafios, cada vez mais presentes na escola, como da diversidade cultural e linguística, do lidar com o novo, da inserção das novas tecnologias, de novas práticas de linguagem, sobre a possibilidade da formação voltada para a inclusão social são elementos que chamam à atenção e instigam à reflexão.

Com o avanço da sociedade, todo o aparato de ideias que a atualidade apresenta e com o crescimento e o uso intensificado das novas tecnologias, as práticas sociais ganharam um novo olhar, uma nova dimensão. É esperado, pois da escola um papel que objetive atender e/ou propiciar condições para formar outro cidadão. Um indivíduo que esteja preparado para assumir o seu papel no mundo do trabalho, no dia-a-dia, na sociedade de modo que possa atingir um nível de percepção e atuação crítica e participativa. De acordo com estudos recentes, essa formação também deve se revelar num agir ininterrupto, ou seja, deve tomar um caráter que se configure numa formação que esteja em constância permanente.

O papel que a escola deve assumir contribuindo para a formação desse cidadão frente às mudanças aceleradas em vários âmbitos da sociedade, reflete-se, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira (Brasil, 2008) no termo denominado Multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2001). Em linhas gerais, tal concepção preconiza o pensamento de uma pedagogia de letramento visando uma relação de ensino-aprendizagem que possa criar o potencial para construir condições de aprendizagem, que levem a uma equitativa participação social.

Essas ideias se encontram representadas nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM* (Brasil, 2008), que enfatiza o desenvolvimento da cidadania (concebida como algo sempre a ser construído a partir da formulação constante de questionamentos e reflexões por parte do indivíduo sobre sua própria participação na sociedade como um sujeito participativo e crítico), como principal e importante fator para a inclusão efetiva do indivíduo nos diversos setores e esferas da sociedade. Tal documento é interesse deste estudo, pois nos apresenta ideias que incitam a questionamentos sobre os possíveis direcionamentos que a educação em línguas estrangeiras na atualidade deveria ou poderia tomar, reproduzindo as ideias que têm sido discutidas nesse sentido no contexto atual. É um documento elaborado por diversas representações da sociedade, e que é distribuído nas escolas a fim de trazer reflexões ao professor sobre o ensino.

Como professora dessa área, foi de fundamental relevância refletir sobre as questões acerca de minha própria formação e atuação como educadora. As questões abordadas na pesquisa giraram em torno de reflexões acerca do contexto atual do ensino de Língua Inglesa (LI), levantando questionamentos a respeito da formação do profissional dessa área da educação e dos conceitos associados aos multiletramentos: letramento digital, letramento crítico, multimodalidade, hipertexto, inclusão/exclusão, cidadania, gêneros digitais, que provêm de mudanças nas práticas sociais e de linguagem como o crescimento e o uso intensificado de novas tecnologias.

Dessa forma, a pesquisa teve por objetivo geral estudar o conceito de multiletramento no documento das *OCEM*, investigando as possíveis implicações que envolvem esse conceito na formação do professor de inglês.

Os objetivos específicos buscaram: 1) estabelecer um mapa conceitual do termo multiletramento, traçando um panorama histórico do mesmo; 2) analisar as implicações desse conceito no documento oficial *OCEM* na formação de professores de inglês; 3) estabelecer uma relação entre os campos da Linguística Aplicada – LA e da Linguística Aplicada Crítica – LAC, apresentando seus aspectos teórico-metodológicos; 4) apontar os novos desafios que emergem desse contexto teórico para a formação do professor de inglês.

Para tanto, utilizou-se como aporte teórico no que diz respeito aos conceitos relacionados às teorias de letramento, incluindo aí o significado de multiletramento (Soares, 2004; Kleiman 1998; Rojo, 2009; Cope e Kalantzis, 2001). Recorremos às ideias de Araújo (2005, 2007), Magalhães (2004), Paiva (2007), Vieira-Abraão (1999) para embasar as discussões a respeito da formação de professores. Para contribuir na compreensão dos campos da LA e da LAC, levamos em consideração: Pennycook (2001, 2006), Rajagopalan (2003), Moita Lopes (2006), Signorini (1998) e Wedwood (2002).

O termo multiletramento e as ideias atreladas a ele envolvem questões importantes para a formação desse profissional e gera inquietações como é o caso da preocupação com a inclusão social, promoção da cidadania, uso das novas tecnologias. Esse conceito implica ações que vão muito além do letrar meramente. Envolve proporcionar o acesso ao conhecimento de maneira rápida por meio da inserção das novas tecnologias, o direcionamento de conteúdos, aulas que visam contemplar a noção de cidadania durante o processo de ensino-aprendizagem, a adoção de postura crítica e participativa contribuindo para a inclusão social do indivíduo (Brasil, 2008).

A princípio, pode-se ter a impressão de que o conceito de multiletramento, por envolver questões como habilidade com a informática em junção com o aprendizado de LE possa garantir a inclusão social efetivamente. No entanto, vendo por outro ângulo esse mesmo conceito e seus benefícios podem resultar, na verdade, numa intensificação da exclusão social de alguns.

Levando em consideração a ideologia implícita nesse construto teórico que exige uma determinada postura do indivíduo, tal questão pode se agravar. O sujeito que não está apto a participar criticamente da sociedade, atendendo de maneira apropriada às intensas demandas sociais em vigor (incluindo o uso adequado das novas tecnologias), o indivíduo que não é consciente também do lugar que ocupa na sociedade, pode ser considerado excluído.

É presumível que o educando venha a permanecer excluído se não for despertada nele a consciência da importância de se saber utilizar a tecnologia a seu favor. Se ele não aprender a usar essa tecnologia de forma que o tornará um cidadão leitor das linhas e entrelinhas, comunicador, produtor, um usuário qualificado das tecnologias da informação, ele provavelmente estará à

margem. É necessário que ele entenda que o seu papel nesse contexto, não é apenas o de receptor ou consumidor dessa linguagem, da nova tecnologia, mas também de produtor dela, ou mesmo de autor (Brasil, 2008).

No que diz respeito ao professor, ao se deparar com essas questões este vivencia um momento de questionamentos e conflitos. Levando em consideração o que informam as OCEM (Brasil, 2008), o contexto atual da educação exige uma formação que ele mesmo não obteve. Como lidar com tal contradição? Como atuar desempenhando o papel do professor demandado pela contemporaneidade, quando a própria formação desse não prevê ações que contemplem essas habilidades necessárias? Podemos pensar no caso das novas tecnologias, quando o próprio alunado apresenta habilidades que caracterizariam um sujeito multiletrado (Cope e Kalantzis, 2001).

O que pudemos notar dessa problemática, foram disparidades que se configuram como uma contradição. O professor idealizado, multiletrado apresentado pelo texto das OCEM (Brasil, 2008) prevê todas essas competências, mas e o professor em serviço? O professor que está em serviço obteve em sua formação inicial oportunidades para desenvolver habilidades de multiletramento? Tem tal oportunidade na formação continuada? Notoriamente, muitos professores parecem continuar sem acesso às linguagens tecnológicas, ao letramento digital e aos letramentos críticos em sua formação. O professor permanece distante desse cenário, por vários fatores. Além disso, de acordo com Aragão (2007), há ainda uma “resistência do professor a mudanças de posturas frente a novas formas de agir e pensar colaborativas, contextualizadas e dialógicas.”

Não se pode esperar que o professor passe a atuar nesse contexto sem haver condições que propiciem uma formação, uma estrutura que possa suprir as necessidades para tal fim. Ainda hoje, a maioria dos currículos de licenciatura das universidades públicas brasileiras parecem não suprir a necessidade de sua adequação à atualidade (Abreu-e-Lima, 2008). Nas grades curriculares desses cursos, não existem disciplinas que focalizem o trabalho com os multiletramentos. Três currículos, com seus respectivos ementários, de diferentes universidades do país foram acrescentados na pesquisa. Dentre eles, o currículo do curso de Licenciatura em Letras e Artes, da Universidade

Estadual de Santa Cruz – UESC, que ainda hoje possui um formato curricular do ano de 1978, reformulado algumas vezes após isso, mas que ainda não contém disciplinas que favoreçam uma formação conectada com a sociedade tecnologizada contemporânea. Somente em meados do ano de 2010, essa universidade apresentou o encaminhamento de um projeto (o Projeto Acadêmico Curricular, o PAC de Letras, aprovado pela Resolução CONSEPE em 2010), que incorpora um programa com novo perfil e novas disciplinas atentas para uma formação de docentes que estejam preparados para lidar com questões atuais demandadas pela sociedade contemporânea.

Nesse sentido, duas informações positivas também foram salientadas, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC como pioneiras nesse assunto. A UFMG já apresenta em seu currículo do curso de Licenciatura em Língua Inglesa, uma disciplina optativa com o objetivo de desenvolver o letramento digital dos futuros professores de inglês. A UFSC também apresenta um currículo que se preocupa com questões desse teor.

Mas, sabemos que alterações curriculares não são suficientes. É necessário muito mais. Há necessidade de investimento das políticas públicas na criação de projetos que visem esse atendimento. Na formação inicial do professor existe a urgência de além de se incluir disciplinas que foquem o uso das novas tecnologias, haja a preocupação em formar um educador crítico. É importante que durante esse período, o futuro educador já tenha familiaridade com textos como as *OCEM* (Brasil, 2008), para que ele já possa refletir sobre a sua futura profissão. E, que já esteja estimulado a participar de formação continuada.

A modificação no plano de carreira dos professores que viabilizassem a formação continuada é também um grande desafio. Tal mudança envolveria reformulação de carga horária que propiciasse ao professor oportunidade de retornar ao meio acadêmico, por exemplo, para qualificar-se. Tempo disponível também para discutir e refletir sobre o ensino através dos próprios documentos oficiais como as *OCEM* (Brasil, 2008). A sobrecarga do professor é alta e na programação da escola não se reserva tempo para esses tipos de práticas. Apesar do conhecido AC (Atividade Complementar), que é o momento

reservado para que o professor junto à coordenação pedagógica da escola possa planejar as suas aulas e estudar meios de melhoria ao aprendizado do alunado, em minha caminhada de dezesseis anos como professora da rede pública de ensino, por exemplo, nunca presenciei momentos em que pudesse refletir com os colegas sobre esses textos que chegam à escola. Mais agravante que isso, o texto chega à escola, mas não nos é apresentado. Não temos tempo de conhecê-lo e muito menos de discutirmos juntos sobre sua proposta.

Além disso, há pouco resultado do investimento realizado pelo governo no que diz respeito ao acesso às novas tecnologias para a sala de aula nas escolas públicas. Apesar do apoio do governo federal a ações de inclusão digital através de programas e órgãos como o *PROINFO* – Programa Nacional de Informática na Educação e o Programa Banda Larga nas Escolas¹, a realidade é precária. Com base em minha própria experiência como docente, noto que mesmo com a instalação de laboratórios de informática em escolas públicas do país, é notório que estes não funcionam adequadamente por uma série de fatores. Quadro de funcionários e docentes não preparados para a utilização das máquinas; proibição do acesso a estas por receio de danificação do equipamento; ou problemas de ordem burocrática são fatores que dificultam o funcionamento. Diante de tantas incoerências questiona-se como poderia ser conciliada a ideia do professor em serviço e do professor representado pelos textos oficiais levando-se em consideração a sua formação inicial? Como se educar pela língua estrangeira? Como combinar conteúdo e ação pedagógica na sala de aula visando à noção de cidadania na atualidade?

No que diz respeito à prática pedagógica na sala de aula de línguas, a história mostra que a alfabetização do denominado código linguístico não surtiu os resultados esperados. Desse modo de pensar pedagógico, constituiu-se um quadro de indivíduos alfabetizados, mas não leitores. Indivíduos com dificuldade de perceber seu papel ou qual o lugar ocupado por ele na sociedade. Tal fato resultou na necessidade de outro modo de pensar e de atuar, o do ensino que fosse direcionado para o letrar, que pudesse promover a

¹ Disponível em <http://www.inclusaodigital.gov.br/outros-programas#programa-banda-larga-nas-escolas>. Acesso em 17 abr 2011.

participação do sujeito na sociedade através do uso efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais.

A utilização do conceito de letramento veio contribuir para a mudança de tal concepção, trazendo a possibilidade da efetiva consolidação da formação escolar de um sujeito que é capaz de desempenhar de maneira adequada as diversas práticas sociais vigentes demandadas pela sociedade. Em tempos atuais, tal questão vai mais além, alcança a necessidade do multiletrar. Assim, o conceito multiletramento surge para expandir as dimensões do letrar, para tentar dar conta da complexidade de novos usos de linguagem por novas comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991, *apud*. Brasil, 2008), e para tentar acompanhar as mudanças aceleradas e constantes na sociedade, na vida social. Tais ideias vêm concordar com o pensamento, pode-se dizer precursor de tais conceitos, do educador Paulo Freire, que nos anos sessenta do século passado, já defendia a educação não focada na pura forma, no conteúdo, mas sim prioritariamente direcionada para a educação promotora do exercício da cidadania, prezando pela permanente e contínua formação do indivíduo no intuito de contemplar a democracia cultural preparando o estudante não só para o mercado de trabalho, mas para a vida. O texto do documento oficial *OCEM* (Brasil, 2008) apresenta essa preocupação ao utilizar o conceito de multiletramento em sua proposta para o ensino de LEs. Nota-se que a voz representada por tal texto demonstra ser condizente com as preocupações atuais. O poder público que assina o documento através do Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Básica, busca contribuir e trazer o professor às reflexões acerca de sua atuação profissional e que lhe são bastante caras, a fim de auxiliá-lo e atualizá-lo.

No entanto, como já mencionado percebe-se que esse parece não fazer parte do cenário escolar, muito menos parece receber o olhar atento do professor. Ora, o texto chega à escola, mas não chega ao professor. Entra pelos portões escolares, percorre as mãos da direção, mas frequentemente acabam sendo esquecidos. Na verdade, nota-se uma ausência de preocupação nesse sentido, de um planejamento que enfoque a dedicação à leitura e à discussão de documentos oficiais como esse nas rotinas das escolas. Ações, como essa, certamente poderiam promover a participação

crítica do docente em relação a sua própria prática, contribuindo para atitudes que propiciassem a melhoria do ensino como um todo.

Metodologicamente, foram realizadas leituras a partir da perspectiva do campo epistemológico da Linguística Aplicada Crítica (LAC), pois é um exercício de reflexão e questionamento de um determinado contexto dos estudos da linguagem relacionado à educação. O presente estudo suscitou posicionamentos, a partir de um olhar que está inserido no próprio cenário analisado e discutido. A proposta da LAC é a de que se busque realizar trabalhos voltados para a iniciativa de engajamento social, refletindo sobre o objeto de estudo como meio de transformação social.

Segundo Moita Lopes (2006), hoje a Linguística Aplicada (LA) se encontra num novo tempo, buscando “novos meios de teorizar e fazer a LA”. Ampliou os seus objetivos de pesquisa, enquanto disciplina, e aproximou-se das ciências sociais. Ou seja, a LA contemporânea passou a apresentar um novo perfil, o de uma ciência social e politizada, já que se interessa por buscar assumir posicionamentos críticos, no âmbito social, e tentar solucionar os possíveis problemas que envolvem questões a respeito da linguagem.

De acordo com Paiva (2009), na década de 1970, a prática dessa ciência era considerada por seus praticantes como neutra e apolítica. Os trabalhos realizados no âmbito da LA eram somente voltados para o ensino-aprendizagem de línguas e atrelados ao ensino de língua inglesa. Não havia preocupação alguma com as questões de ordem política e social, no sentido de interferência do sujeito-pesquisador na sociedade. Podemos perceber essa mudança através das ideias trazidas por um dos estudiosos de tal temática, Rajagopalan (2006), o qual afirma que:

Felizmente, está se formando o consenso entre os pesquisadores em LA de que cabe a ela não mais atuar simplesmente como instância entre, de um lado, uma linguística feita à margem dos anseios populares e, de outro lado, uma sociedade que clama por soluções práticas (como quer Widdowson), mas *intervir* de forma conseqüente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165).

Em consonância com este pensamento Pennycook (2001) reitera que o rumo que a LA tem tomado revela um direcionamento para as questões de reflexão profunda seja, nos assuntos de ordem política, aos problemas cotidianos, às instituições. Ela trata justamente da atual linguística aplicada. Nesse contexto, o indivíduo estaria num constante processo crítico, razão pela qual a prática do linguista aplicado não pode ser restringida ao ponto puramente teórico, em seu sentido abstraído de questões de ordem social e eminentemente políticas. Na verdade, a sua atuação deve ser engajada, ou seja, voltada para as desigualdades, para os problemas cotidianos de gênero, cultura, etc. A ideia então seria a de que o investigador deveria passar a fazer diversos questionamentos, pois este passa a fazer parte do próprio contexto que é investigado: como é que o discurso interfere no objeto de investigação? Ou seja, deve-se adquirir uma consciência crítica da linguagem, questionando, por exemplo, como o pesquisador pode utilizar a teoria na prática hoje, levantando questionamentos relacionados ao seu próprio agir diante dessas questões entre teoria e prática, tomando então de forma mais crítica questões acerca dos conceitos de língua.

As questões que foram levantadas, em relação ao conceito de multiletramento e os desafios voltados para a formação do professor de LI na atualidade, partiram de um olhar conhecedor do cenário discutido. O que é proposto pela LAC coaduna com a maneira de discutir, de refletir no presente estudo, isto é, não apenas a análise descritiva, mas também de posicionamento crítico, participativo de ações de transformação social. O texto da dissertação está estruturado em três capítulos. No primeiro apresenta-se o documento oficial em reflexão nesse estudo, o texto das *OCEM* (Brasil, 2008) e uma reflexão sobre o conceito de multiletramento a partir de leituras das teorias de letramento e multiletramento em comparação com o que foi proposto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM* (Brasil, 1998). Nessa perspectiva, as questões discutidas estão voltadas para as possíveis razões do uso do termo multiletramento nas *OCEM*.

No segundo capítulo, é abordado o surgimento e uso do conceito de multiletramento. Para tanto, é estabelecida uma relação entre os conceitos de alfabetização e letramento. Esse mapeamento histórico contribui para a

compreensão do conceito de multiletramento, ao mostrar que a partir da necessidade de atender as mudanças na sociedade, os conceitos também foram se transformando, ampliando seu escopo conceitual.

Em seguida, são explicitados os conceitos relacionados ao construto analisado: letramento digital e crítico, multimodalidade, hipertexto, inclusão/exclusão, cidadania, gêneros digitais, mostrando com eles as habilidades necessárias a um professor representado como multiletrado. Nessa exposição percebe-se a característica do conceito de multiletramento como sendo um construto “guarda-chuva”, pois abarca outros conceitos. Sequencialmente, no terceiro capítulo estão em evidência as discussões referentes aos estudos de formação de professor no contexto da contemporaneidade, os desafios, bem como as reflexões a respeito do conceito de multiletramento em relação à formação do professor de LI, no contexto da educação pública brasileira. Assim, é problematizada a questão do professor demandado ou idealizado e do professor em serviço. Em seguida, a relação entre o conceito de multiletramento e a formação do professor de LE é analisada. É enfatizada nesse momento a importância do conceito em questão para a formação desse professor na atualidade, quais os direcionamentos propostos por novas orientações estabelecidas pelo MEC. Por isso, é ilustrada tal análise com a apresentação do Projeto Acadêmico do curso de Letras, o PAC de Letras da UESC/2010, que prevê mudanças em sua grade curricular no intuito de atender as necessidades dos futuros docentes na sociedade atual.

As considerações finais retomam a discussão e direcionam a respostas momentâneas. Indicam possíveis caminhos e outras questões a se pensar, mas nos levam a perceber a importância de sempre refletir sobre o lugar que nos encontramos sobre a nossa prática, a nossa postura, a nossa participação, a nossa contribuição para a sociedade.

CAPÍTULO 1. IMPLICAÇÕES DO MULTILETRAMENTO NAS OCEM

1.1. Multiletramento (cidadania, inclusão, escola)

Em consonância com o ensino de Língua Materna - LM, o ensino de LE deve prever antes de qualquer instrumentação linguística, o desenvolvimento do senso da cidadania. Tal posicionamento se refere às discussões recentes apresentadas no texto das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, OCEM* (BRASIL, 2008) na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* – o qual é objeto de reflexão da presente dissertação. Seu conteúdo traz uma concepção a respeito de língua(gem) com relação a prática da sala de aula em que esta não deve ser mais entendida e/ou trabalhada unicamente como forma, e traz às mãos questões importantes e significativas ao ensino como tecnologia, cidadania, diversidade.

A proposta dessas atuais orientações é a de nortear o professor tendo como base o que é denominado no texto como educação pela língua estrangeira. É certo que ainda existe tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos a ideia de que só se aprende bem uma LE em cursos livres de idiomas, e que a escola regular está ainda distante de alcançar essa meta (Barcelos, 2006, 2007). Essa crença é apresentada pelo texto *OCEM* (Brasil, 2008) ao trazer recortes de pesquisas (p. 88-89). Como aparece também em outros trabalhos dessa categoria, como o realizado por professores da faculdade de letras da UFMG, através do projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras – *EDUCONLE* (Dutra e Melo, 2004), que afirmam que a crença de que não é possível aprender línguas na escola regular parece ser ainda muito forte, muitas vezes até reforçada pela própria postura do professor de LE (p. 2). Essa ainda parece ser a ideia que prevalece. Contudo, no meu modo de ver, o aprendizado de línguas na escola regular pode sim ser bem sucedido, partindo da ideia de que é necessário que se adote a prática de que os próprios usuários da língua(gem) devem antes refletir sobre seu próprio entendimento desse conceito.

O documento anuncia uma questão fundamental, o preparo que o aluno deve adquirir para participar de uma sociedade complexa como a atual. Esse preparo requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida para a consolidação da cidadania, da inclusão e, conseqüentemente para o próprio desenvolvimento do país.

No que concerne ao contexto atual do ensino de LE, verifica-se a importância de se refletir sobre questões referentes ao papel deste ensino na escola, frente ao cenário da contemporaneidade, e frente às expectativas sociais para a formação do indivíduo, do sujeito-cidadão. Na atualidade, especialmente o ensino de LE em contexto escolar deve adquirir um novo modo de agir, com o propósito de acompanhar satisfatoriamente as transformações constantes da sociedade. Hoje, o professor dessa área deve ser preparado para atuar principalmente no contexto das novas tecnologias, que têm suas especificidades e que engendram, produzem novas práticas de linguagem e novos letramentos. Nas orientações presentes no texto em questão, as *OCEM* (Brasil, 2008), a indicação é a habilidade de multiletramento para o professor de LE. Tal texto é fruto de um trabalho que foi iniciado em 2004, e buscou articular a discussão em junção com as representações da universidade, das Secretarias Estaduais da Educação - SECs e dos professores. Sendo, assim, resultante de um acompanhamento de discussões realizadas em encontros e debates com gestores das SECs, e a partir de seminários ocorridos em vários lugares do país, enfim, dos diversos setores envolvidos com o trabalho da educação. Percebe-se que, esse traz alusões ao texto publicado anteriormente, os *PCNEM* (Brasil, 1998), que já apresentava discussões acerca de propostas educacionais para o EM, enfatizando a criação de uma escola média que atendesse às expectativas de formação escolar para o mundo contemporâneo.

Assim, se faz necessário contextualizar a construção dos *PCNEM* (Brasil, 1998) e das *OCEM* (Brasil, 2008). O texto do documento *PCNEM*, antecedente ao texto aqui analisado, foi produzido em conjunto, ou seja, coletivamente no intuito de contribuir para a explicitação do contexto em que está inserido. Houve a participação de diversas representações de setores da educação, como professores e técnicos de diferentes níveis de ensino, bem como da equipe da Secretaria da Educação Média, que expuseram críticas e sugestões motivando a elaboração de várias versões. Seu formato compõe um volume único separado por partes, a primeira voltada para as questões legais, a segunda para a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; a terceira,

para a área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; e, a quarta para a área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Assim como o texto das *OCEM*, pauta-se na diretriz registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, e apresenta uma proposta de teor indicativo, interpretativo, estabelecendo uma proposta também de interação, e diálogo, e promovendo também a construção de significados na, pela e com a linguagem.

O sentido do aprendizado na área é destacado no texto *PCNEM*, mostrando que os planos de mudanças qualitativas para o processo ensino-aprendizagem no EM apontam para o ato de ordenação de um conjunto de atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de maneira que o aluno possa ser participante no mundo social, abrangendo então a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos (Brasil, 1998, p. 5). O professor poderá proporcionar tais atitudes no aluno através da conscientização através de sua própria postura como cidadão participativo, e de incentivo à produção científica e participação em eventos para divulgação de seus trabalhos.

Nesse sentido, é proposto em tal documento um trabalho que objetiva tais competências através de um trabalho sistemático e ordenado com a linguagem, dentre as diversas questões abordadas acerca da importância de se levar em conta o processo de ensino-aprendizagem em conformidade com o entendimento consistente do que é e como funciona a língua. É enfatizado que é uma segurança a mais de participação ativa na sociedade, de se realizar a cidadania almejada, tendo em vista o mundo contemporâneo, demarcado pelo apelo informativo instantâneo. Não apenas discursivamente isso é possível, a linguagem deve passar a ser objeto de reflexão e ao mesmo tempo de análise possibilitando ao aluno ultrapassar os significados veiculados ou até mesmo transformá-los.

Sobre o modo como é concebida a língua nos *PCNEM* (Brasil, 1998), observa-se que essa é compreendida como linguagem que “constrói” e “desconstrói” significados sociais, situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está mergulhado, presente, e não como algo divorciado do contexto social vivido, posto que, sendo dialógica, ela (a língua),

não pode ser separada de sua própria natureza, mesmo em situação escolar (p. 17). A prática de linguagem do professor pode então estar vinculada a ideia de sempre se refletir acerca do seu conceito de língua, de se pensar esse significado representado em cada momento de sua proposta de ensino.

De igual forma, o debate e o diálogo, a pesquisa e os questionamentos são colocados como meios de auxiliar o aluno a desenvolver opiniões a respeito do objeto em foco. Nesse sentido, tal prática presume o desenvolvimento crítico frente à própria produção e a necessidade individual de partilhar significados em cada momento de interlocução. O aluno, então, deixaria de ser meramente um espectador ou reproduzidor de saberes, e apropriando-se do discurso, teria a oportunidade de divulgar suas próprias ideias de modo objetivo e fluente (p. 9)

Outro fator muito importante, considerado nesse documento é a questão de se proporcionar cada vez mais o espaço, a manifestação, a verbalização social e cultural no intuito de sistematizar a identidade de grupos que sofrem deslegitimação social. Ou seja, a importância do ato de aprender a conviver com as diferenças, do reconhecimento dessas como legítimas e a defesa dessas também no espaço público, de modo que propiciem a reconstrução da autoestima do aluno, é um ponto em destaque nas ideias trazidas nos *PCNEM* (Brasil, 1998). Tal ideia preconizada nesse texto, bem como a concepção de língua nele apresentada vem concordar com o texto do documento analisado na presente pesquisa, as *OCEM* (Brasil, 2008).

No entanto, percebe-se uma diferença nas propostas dos *PCNEM* e das *OCEM*. Verifica-se que o primeiro traz ideias pontuais, não traz questionamentos ou mesmo exemplificações da proposta, o segundo já apresenta propostas de reflexão que problematizam questões do ensino e possíveis orientações didáticas. No que diz respeito ao ensino de LE, especificamente, nos *PCNEM* é preconizada a condição que assume a área, como sendo parte indissolúvel do grupo de conhecimentos fundamentais que possibilitam ao indivíduo em formação aproximar-se de variadas culturas e, em função disso, proporcionarem sua integração em um mundo globalizado (p. 25).

Isso significa dizer que o ensino de línguas para o EM envolve atentar a fatores como a ideia de que é essencial possibilitar ao aluno atingir um nível de competência linguística capaz de propiciar-lhe informações de diversos tipos, e que simultaneamente contribua para sua formação enquanto cidadão. Nessa perspectiva, o ensino de LE que tem por finalidade somente o conhecimento metalinguístico e o domínio de regras gramaticais deixa de ter sentido (Brasil, 1998, p. 26).

É também enfatizada a questão da importância que se deve dar ao atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades para o mercado de trabalho no qual está inserido o aluno ou virá a inserir-se. Em outras palavras, é preconizada a urgência em se atentar para a realidade local, de se buscar conhecer a história da região e os interesses do público a que se destina o ensino de determinada língua. Na verdade, faz-se premente adequar a escola às necessidades da comunidade e não mais tentar adequar o aluno à escola (Brasil, 1998, p. 27).

A questão do uso das novas tecnologias é mencionada no sentido de se entender que são os avanços tecnológicos que integram as pessoas no mundo e as aproximam. Assim, faz-se necessário possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa efetiva para se considerar o indivíduo em conformidade com os avanços da ciência e com a informação.

Diante do exposto, em comparação ao documento das *OCEM* (Brasil, 2008), percebe-se que os conceitos relacionados às teorias de letramento no texto *PCNEM* (Brasil, 1998) não são discutidos. Parecem ser anunciadas, ao serem discutidas questões como o tópico das novas tecnologias em sala de aula; à questão de propiciar ao aluno a chance de se tornar autor/produtor no trabalho de produção escrita e verbal; à questão de conferir ao indivíduo em formação a capacidade efetiva de participação ativa na sociedade. Tais colocações presentes nesse documento antecessor às *OCEM* mostram, portanto, uma referência indireta ao conceito de letramento e sua relação com o ensino de LE. Uma possibilidade é atribuir esse fato à contextualização de sua produção. A preocupação do texto dos *PCNEM* esteve voltada a questão de dar significado ao conhecimento escolar mediante a contextualização e, de orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.

Elaborado há pouco mais de uma década, o cenário social mudou e transformações rápidas ocorreram em diversos setores da vida social, durante esse período. Já se mencionava as novas tecnologias, mas as questões pertinentes às teorias de letramento não são enfatizadas. O texto das *OCEM* volta-se para as teorias de letramento como projeto de inclusão, abordando com base nelas as habilidades de leitura, comunicação oral e prática escrita. Tendo em vista, em primeira instância, a necessidade da promoção da cidadania. O objetivo das *OCEM* (Brasil, 2008) foi aprofundar a compreensão daquelas discussões anteriores e oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, no intuito de atender às necessidades e expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o EM. (p. 8)

Seu formato é constituído de livros individuais (três volumes) que focalizam áreas do conhecimento específicas e suas respectivas disciplinas: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias*. No livro-texto direcionado para a área de línguas, intitulada *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* estão as orientações para as seguintes disciplinas: conhecimentos de língua portuguesa, conhecimentos de literatura, conhecimentos de línguas estrangeiras, conhecimentos de espanhol, conhecimentos de arte e conhecimentos de educação física (p. 11-14)

Salientamos que em relação às discussões acerca das línguas estrangeiras, houve um recorte que nos chamou à atenção. Foi desenvolvido um texto direcionado para as LEs, sem haver especificações de qual língua estaria sendo tratada (supomos que fosse a língua inglesa) e em separado outro texto foi escrito especificamente dirigido para a área de língua espanhola (p. 85-164). Tal postura também suscita curiosidade, por que foi feito um texto específico para língua espanhola e outro que generaliza as demais LEs? Poderíamos pensar se estaria ocorrendo outro monopólio, outro tipo de hegemonia da língua no âmbito educacional? Está aí outra reflexão que seria interessante fazer, porém não aprofundaremos aqui sobre tal questão. Por este motivo, justificamos o fato de não mencionarmos o ensino de LI, mas sim de LE conforme o texto do documento *OCEM*.

Dessa maneira, em relação à área do conhecimento de LE nesse texto são discutidas as seguintes questões: a inserção das teorias de letramento e de multiletramento; relação inclusão/exclusão social; formação permanente do indivíduo; formação do professor; uma nova forma de conceber a cidadania frente ao papel educacional do ensino de LEs; o significado da aprendizagem de LEs numa sociedade globalizada.

A concepção de língua(gem) relacionada às práticas de ensino nas *OCEM* (Brasil, 2008) volta-se para a prática da reflexão e análise crítica do trabalho com esta na sala de aula. A língua nesse texto é representada como sistema semiótico, complexo e dinâmico, formada por elementos sócio-históricos, biológicos, cognitivos e político-culturais que se relacionam constantemente e constituem num instrumento que permite ao seu usuário refletir e agir na sociedade. Nesse sentido, torna-se mais importante para o processo de ensino-aprendizagem a maneira como os falantes entendem o uso da língua do que meramente como uma descrição linguística. A ideia de que é pela linguagem que o homem se constitui e como é pela linguagem que o homem se constitui sujeito, então, só por meio dela tem condições de refletir sobre si mesmo. De igual forma, assim como no texto dos *PCNEM* (Brasil, 1998), o entendimento de língua(gem) deve estar presente nas reflexões do professor num intuito de favorecer à postura crítica do aluno em relação à língua que ele está aprendendo.

O conceito de língua(gem), então, é relacionado com a questão da importância da formação do indivíduo com ênfase na cidadania (Brasil, 2008). Cidadania concebida como um modo de atuação crítica e participativa na sociedade. Nesse sentido, a prática do professor envolveria seu posicionamento como cidadão, sua reflexão de língua, suas habilidades de letramento em relação ao contexto do ensino de LE. Dessa maneira,

O que se defende, portanto, é a absoluta necessidade de se avocar e levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias,

constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos, na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (BRASIL, 2008, p. 29)

Em relação às práticas pedagógicas, a questão é tomada de modo a não mais se conceber a língua unicamente como forma. Uma visão de língua que priorize as questões sociais, já que é aí que o sujeito constrói também representações sobre o significado dos sistemas semióticos, das variações de uso da língua e manifestações de linguagem e de seu valor social. Portanto, não haveria mais razão de um trabalho pedagógico descontextualizado, uma vez que não há como existir a língua divorciada do contexto social.

As habilidades destacadas a serem desenvolvidas são: a leitura, a escrita e a comunicação oral contextualizadas. Foi mencionado também algo coerente com um “o novo modo de fazer LA” (Moita Lopes, 2006), ou seja, uma postura que leve o pensar as formulações continuamente, que é a inspiração das *OCEM* (Brasil, 2008) para o ensino de LEs, no EM.

O objetivo central do ensino de LE na educação básica é frequentemente focado no aspecto linguístico. Talvez, ao priorizar o objetivo linguístico perdem-se outros objetivos do ensino de LE na escola regular. A respeito disso, é mostrado então que há uma falta de clareza quando a escola enfatiza unicamente o ensino da língua, em detrimento de outros objetivos igualmente importantes para a educação em língua estrangeira. Contudo, é apontado que as propostas epistemológicas mais condizentes com a sociedade atual levam a um caminho em que se possa desenvolver um trabalho educacional no qual as disciplinas se tornem, na verdade, meios. E que, com essas disciplinas, possa se realizar a formação de indivíduos voltada para a consciência social, a criatividade, a mente aberta para novos conhecimentos, enfim, “uma reforma no modo de pensar e ver o mundo” (Brasil, 2008, p.89-91).

Percebe-se que há uma expectativa muito grande em relação ao ensino de LE, no EM. O educador deve ser promotor, antes de tudo, de um ensino que enfoque os objetivos no uso da língua, mas que leve em conta também que o aprendiz necessita perceber a diversidade de seu uso, entender o contexto cultural desse uso em relação à aquisição de um novo idioma, sem esquecer

também que este aluno precisa se conscientizar do verdadeiro exercício da cidadania, etc. Chamamos atenção novamente para a questão de que tal ação envolve uma atitude autorreflexiva por parte mesmo do professor que o leve a questionar a sua própria concepção de língua. Pensar sempre sobre a sua noção de língua de modo a contribuir no seu trabalho em sala de aula.

A propósito, o conceito de cidadania trazido nesse documento revela-se distante da visão de cidadania como algo homogêneo, daquela visão tradicional relacionada à pátria, civismo, deveres cívicos, isto é, associada ao sentimento de nacionalismo, de patriotismo. Essa concepção pressupõe uma visão que se constituir cidadão envolve entender sobre que lugar, que posição o aluno ocupa na sociedade (Brasil, 2008, p. 91). Podemos afirmar que promover a cidadania através da sala de aula implica em o professor mesmo poder exercer esse papel na sociedade. As condições da prática docente, no entanto, se encontram em descompasso com o proposto no documento. Há uma indicação para a necessidade da prática educacional voltada para o letramento digital nas escolas.

Em relação às práticas didático-pedagógicas, como as atividades de leitura, estas devem estar voltadas para essa conscientização, construindo o senso de cidadania (essa reflexão constante do lugar que se ocupa na sociedade). Devem ser levadas em conta as fases de leitura (compreensão geral, pontos principais e informações detalhadas) como recomendada em orientações anteriores (Brasil, 1998) do ensino fundamental. Porém, o exercício de leitura em aulas de LEs deve, em concordância com as teorias sobre letramento, voltar-se também para a habilidade de construção de sentidos, inclusive a partir de informações que não constam no texto, além de focar na heterogeneidade linguística e sociocultural.

Portanto, é enfatizado que o valor educacional da aprendizagem de uma LE deve alcançar o nível de ir além de meramente capacitar o aprendiz a usar a nova língua para fins comunicativos. E, as concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade, aplicadas ao ensino devem contribuir de igual forma, bem como os temas transversais conforme sugestões em outros parâmetros curriculares. Percebe-se que a questão da educação com foco na cidadania tem relação com um assunto discutido nos últimos anos,

especialmente no âmbito da educação, que é o problema da inclusão/exclusão (Brasil, 2008, p. 93). Até então, em meados do século XX, as discussões realizadas em torno da exclusão escolar, referiam-se aos alunos que tinham dificuldade de acesso a escola ou aos evadidos, ou seja, aos reprovados que não atingiram a média, os expulsos ou os deficientes devido aos recursos que para esses eram mais escassos. Os projetos de inclusão propunham uma reestruturação na organização educativa visando incluir essa clientela, os deficientes, os que apresentavam dificuldade de aprendizagem, os indisciplinados, os que se encontravam à margem da escola devido às condições sócio-históricas dessa instituição (poucas vagas e poucas escolas, distância da casa para a escola) (p. 94).

Ademais, é ressaltada a questão de se perceber bem a diferença entre inclusão e inserção. Não é suficiente expor os alunos às propostas educativas e sociais apenas, já que essa visão resultaria numa espécie de inserção meramente, no sentido de colocar, introduzir, aderir, quando a verdadeira inclusão aqui estaria relacionada ao ideal de fazer parte, figurar, pertencer, envolver socialmente, participar (p. 94). Dessa forma,

A credibilidade dos projetos de inclusão, segundo o que informam as investigações, seria construída por uma ação que abrange: capacitação de professores; engajamento de escolas no processo de inclusão; preparação de funcionários; recursos condizentes com os propósitos do projeto; cursos de licenciatura em universidades e faculdades atualizadas e sintonizadas com a proposta de inclusão; com fluxogramas em concordância com a proposta de inclusão, e adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade. (BRASIL, 2008, p. 94-95).

É enfatizado que mais recentemente, as discussões sobre esse assunto giram em torno dos avanços científicos e tecnológicos, principalmente do advento do computador, da *internet*. Tal tema possui uma ampla dimensão social e política e adquiriu extensão global, pois se associa as correlações de poder do movimento de globalização. Portanto, está voltado tanto para compreender as razões da exclusão digital quanto promover da inclusão digital, dada a sua importância político-econômica no movimento de globalização. São feitas referências à inclusão digital daqueles que não obtêm o acesso às novas tecnologias, às novas formas comunicacionais, ao conhecimento por elas

gerado, já que esse acesso representa oportunidades de participação ou mesmo de ascensão social (p. 95).

No documento em tela, portanto, é entendido que a proposta de inclusão remete à necessidade de letramentos nessa nova linguagem tecnológica e de suprimentos e infra-estrutura tecnológica (computadores, banda larga para uso da *internet*, etc.). É notório que a escola se encontra hoje, em outro cenário social, das novas tecnologias da informação e comunicação e deveria acompanhar esse cenário. Porém, percebe-se o desafio que a escola enfrenta para lidar com a questão. É importante lembrar que esse mesmo plano de inclusão possui a potencialidade de intensificar a ideia de exclusão, se se considerar o usuário apenas como consumidor dessa linguagem, em vez de lhe abrir oportunidade de compreender o seu papel de também produtor dessa linguagem. Tal fator se refere à visão limitadora de alfabetização, que considera o usuário somente como consumidor da linguagem e que vê essa linguagem fora de seu contexto significativo. Essa é a concepção de que trata a linguagem de modo descontextualizado, a que é trabalhada como pura estrutura linguística e fora de sua prática social.

Sob o ponto de vista educacional, uma visão de inclusão está fortemente ligada a uma consciência crítica da heterogeneidade, da diversidade sociocultural e linguística por parte dos próprios atores envolvidos no processo. Seria necessário então, conforme o documento atentar-se para se realizar uma crítica sobre os efeitos da globalização, e discutir sobre os valores daquilo que é global e local, considerando, por exemplo, primeiro os interesses locais. Sem discernir esses fatores, poderá se chegar a um resultado que conduzirá à ideia de que os conhecimentos sobre informática e LE por si só bastariam para a integração social, que se traduz por emprego, sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar.

Em relação ao ensino de LEs o projeto de inclusão proposto para o EM aqui volta-se para as teorias de letramento. Há uma intenção de se destacar e priorizar os conceitos de letramento e multiletramento para o ensino de LEs nas escolas regulares, pois se trata de conceitos que envolvem outros modos de educar. O texto faz referência à alfabetização da linguagem tecnológica, que é uma linguagem nova, de comunicação que se renova em face das variadas

modalidades dessa linguagem, com interligações entre o verbal, o visual, o textual e o imagético que ampliam as possibilidades de cada meio envolvido, e ao usuário dessa linguagem como aquele que também é produtor dessa linguagem (Brasil, 2008, p. 97)

Assim, o ensino de LEs pode trabalhar a favor da inclusão, não apenas através dos objetivos linguísticos e/ou instrumentais, mas, ao focar também nos culturais e educacionais. É explicitado então, que essa proposta tem concordância com os propósitos de inclusão, pois leva à conscientização de que:

1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem. (BRASIL, 2008, p. 97)

Em contraposição, não se sabe se o profissional docente da atualidade a partir de sua formação inicial, possa efetivamente dar conta de toda essa demanda exigida para a sala de aula. Dessa forma, nota-se que trabalhar em sala de aula, desenvolvendo um ambiente propício para que o aprendiz possa se tornar um sujeito multiletrado é o principal desafio do docente, na atualidade, visto que realizar tal tarefa pressupõe que ele mesmo se torne um educador multiletrado, ponto que será discutido nos próximos capítulos desta dissertação.

A promoção da prática de multiletramento também exige uma preparação, uma infraestrutura. Certamente que já existem escolas que possuem um laboratório de informática, por exemplo, mas muitas vezes estes apresentam diversos problemas como o de estar parcialmente instalados ou sem uso, devido a pequenos detalhes burocráticos, ou simplesmente por não haver pessoal que tenha habilidade e proficiência para sua utilização.

Outro fator importante nesse processo é a necessidade de se investir na promoção para aproximar as ações das universidades públicas junto à escola regular. Dentre as propostas de tais instituições acadêmicas deveria estar o agir concretamente, de modo a contribuir para o desenvolvimento do professor, por meio de projetos que visassem a sua formação continuada propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento autônomo ao longo de sua vida profissional (cf. Brasil, 2009, Dec. nº 6.755).

Obviamente que não está envolvida aí apenas essa questão, pois os educadores, não só os professores de LE devem adquirir uma nova postura, um novo modo de olhar diante de tais questões. Um professor multiletrado deve adotar a atitude de ser questionador de suas próprias práticas, de estar preocupado com o desenvolvimento da verdadeira cidadania nos educandos, atentando para a diversidade cultural e linguística cada vez mais presentes na sociedade.

Em conformidade com Vieira-Abrahão (1999), a capacidade crítica e reflexiva pode levar o professor a um processo de autoavaliação constante e torná-lo aberto a análise de novas abordagens e proposições que certamente surgirão em sua vida profissional. Entretanto, toda essa expectativa pela ação do professor gera conflitos e implicações que serão discutidas em capítulo posterior direcionado a questões sobre sua formação.

Mas, como mencionado antes, esse professor, muitas vezes não foi adequadamente preparado para atuar num contexto como esse. Com isso, podemos dizer que o educador pode ter uma sensação de estar perdido ou diríamos em conflito. Seria necessário um recomeço na formação desse educador? Pode se instalar um conflito por parte do professor, nesse contexto, pois a escola tende a não acompanhar as mudanças que se apresentam nas várias esferas da sociedade, e há uma exigência cada vez maior por parte do governo para se atender as necessidades do educando. A política nacional de valorização da docência subsidiada a partir da lei 11.502, de 2007 pela *CAPES* – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior prevê a indução e fomentação da formação inicial e continuada de professores, estimulando a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

Art. 2º:

“A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (Brasil, Lei nº 11.502, 2007).

Contudo, a iniciativa é recente e o professor permanece despreparado para o contexto das novas tecnologias, além do que a escola também encontra dificuldades em acompanhar as demandas sociais da atualidade.

As orientações pedagógicas, por sua vez, destacadas para o ensino de LE nas *OCEM* (Brasil, 2008), prezam pelo desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita, seguindo as teorias sobre letramento. Explicitemos melhor essas questões do trabalho com a leitura e a escrita colocadas por tais orientações curriculares. No documento em questão, a leitura e a escrita devem ser concebidas como proposta a serem desenvolvidas como práticas culturais contextualizadas. Assim, é colocado que nas escolas de cada lugar, o que será trabalhado deve estar de acordo com as diferenças regionais, locais, ou seja, deve ser avaliado levando em conta as suas necessidades locais e regionais. É recomendado que o planejamento de aulas nesse âmbito deva sempre partir de temas para então focar no desenvolvimento das habilidades.

A proposta atual do trabalho com a leitura, portanto, de acordo com as *OCEM* (Brasil, 2008), é a de formar leitores críticos. É defendido que a leitura trabalhada com textos não-autênticos, construídos com tempos verbais limitados a um conhecimento gramatical e gradativo, isto é, que narram ou descrevem apenas no presente ou no passado denotando uma narrativa artificial, por exemplo, se distancia do que é esperado num trabalho realizado com a leitura na perspectiva de multiletramentos. Assim também como o princípio que classifica textos em fáceis ou complexos, isto é, textos adequados a estudantes iniciantes, intermediários ou avançados nos estudos de LE.

Como elementos ilustrativos são colocados, no texto em questão, dois exemplos de atividades na intenção de mostrar como se pode realizar a leitura seguindo as teorias de letramentos e multiletramentos e ao mesmo tempo contribuir para a formação do senso de cidadania (Brasil, 2008, p. 114-115). São comparadas duas atividades baseadas num anúncio sobre o Dia das

Mães, que alguns teóricos têm utilizado para ilustrar a relação entre leitura, leitura crítica e trabalho de letramento. Tais atividades, de acordo com o documento em análise, mostram que o mesmo texto pode ganhar tratamentos e objetivos diferentes a partir das perguntas de compreensão que são utilizadas. Apesar de serem úteis, os resultados pedagógicos de cada atividade podem ser diferentes.

Atividade A

Uma professora leva um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães extraído de uma revista. Pede aos alunos que o leiam e respondam a perguntas, tais como:

- a. A quem se dirige?
- b. O anúncio atende a que necessidade ou desejo (saúde, popularidade, conforto, segurança)?
- c. Que argumentos não estão sustentados?
- d. Que recursos gráficos são utilizados para realçar certas informações no texto?
- e. Como o custo do objeto anunciado se apresenta minimizado ou disfarçado?
- f. Por que o anúncio utiliza depoimentos de pessoas?
- g. Que palavras ou idéias são utilizadas para criar uma impressão específica ou particular?

OCEM (Brasil, 2008, p. 114)

Atividade B

Uma professora leva um anúncio publicitário sobre o Dia das Mães, extraído de uma revista. Pede aos alunos que o leiam e respondam a perguntas, tais como:

- a. As mães representadas no anúncio se parecem com as que você conhece? Por que não?
- b. Quais as mães que não estão representadas no anúncio?
- c. Que filhos vão dar presentes às mães?

- d. Como os filhos arranjam dinheiro para comprar presentes para suas mães?
- e. Quem cria/prodiz esses anúncios?
- f. Por que essas pessoas que produzem os anúncios despendem tempo e trabalho para garantir que o leitor saiba qual produto está disponível no mercado?

OCEM (Brasil, 2008, p. 115)

Na primeira atividade citada, os objetivos são a compreensão de texto e também a promoção do desenvolvimento da leitura crítica. As perguntas que orientam os alunos mostram isso, ao estimularem esses a notarem a forma e a função de anúncios publicitários. Eles são incentivados a investigar e criticar os motivos dos autores dos textos, além de as perguntas salientarem aspectos que validam ou não a interpretação e sua credibilidade.

Porém, é colocado a esse respeito que com o tempo, os estudiosos dessa área foram percebendo que muitas vezes as perguntas se voltavam para a questão de se depreender um sentido concebido como se este estivesse contido no texto, ou no modo como o texto foi construído. Além disso, foi percebido que certas preocupações implícitas nas perguntas como poder de persuasão e credibilidade do anúncio poderiam ser insuficientes para o esperado desenvolvimento de leitores críticos.

Na segunda atividade, é que se busca imprimir características de um trabalho de letramento. O que envolve a atividade de letramento no âmbito da leitura em tal exemplo é procurar levar o aluno à construção de sentido, a partir do que lêem, em vez de tentar extrair o sentido do texto, pois não é entendido nela que os sentidos já estejam dados no texto esperando a compreensão. A partir dessa atividade, acredita-se que os sentidos são construídos num contexto social, histórico, que estão dentro de relações de poder, daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, refletir sobre possibilidades e conveniências de transformação social. Pensar o trabalho com a leitura em LE a partir de tal perspectiva certamente trará maior

significado e oportunidade de participação do aluno em sala, além da consciência da possibilidade de aplicação na vida pessoal e/ou profissional.

É observado, assim, que as duas atividades procuram realizar um trabalho crítico e requerem habilidades analíticas e avaliativas. A diferença é que na segunda atividade pode-se notar o tipo de desenvolvimento que as perguntas possibilitam. Nela, os alunos podem ver as diferenças entre a mãe modelo do anúncio da revista, por exemplo, e as mães de seu convívio social. Num trabalho de leitura como esse é constatado que há ênfase nas representações e na reflexão sobre diferenças e desigualdades de natureza, por exemplo, racial, de orientação sexual, de gêneros.

Conforme analisado, as perguntas da primeira atividade levam os alunos a perceber e analisar, por exemplo, as escolhas dos autores por determinadas representações do mundo, mas não os levam a desenvolver necessariamente uma crítica social. Nessa proposta de letramento é mostrado que não se espera que o estudante deixe de celebrar o dia das mães por compreender essa data como marca de consumismo, mas desenvolver a consciência crítica, por exemplo, relacionada ao significado das datas comemorativas no decorrer do ano e se elas devem ou não provocar sentimentos de opressão ou exclusão nos que não podem ou não querem aderir a elas.

Dessa forma, é mostrado no documento *OCEM* (Brasil, 2008) que o aluno no trabalho feito na primeira atividade pode ser diferente do da segunda. Isso significa dizer que o senso de cidadania poderá ter melhor oportunidade de expansão no tipo de desenvolvimento de leitura proposto na segunda atividade. As questões que envolvem desenvolver o letramento crítico são destacadas bem como o trabalho voltado para estratégias de leitura. Questões como a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, bem como os elementos linguístico-textuais oferecidos pelo texto que contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação que se refere à construção de sentidos devem continuar fazendo parte desse trabalho.

A ideia no documento é que o letramento crítico representa uma ampliação, uma definição desse trabalho de leitura em relação à expectativa do desenvolvimento crítico dos alunos. A seguir, o quadro comparativo mostrado

nas *OCEM*, indicando as diferenças entre dois tipos de leitura: leitura crítica e que é baseada no letramento crítico.

Tabela 1 – Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico		
Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade Logo, o conhecimento é ideológico
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a interpretação	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação	Desenvolvimento de consciência crítica

OCEM (Brasil, 2008, p. 117)

Já em relação à escrita é salientado que as pesquisas, a exemplo de Paiva (2005), informam que esta ganha relevância nas novas *OCEM* (Brasil, 2008). A produção escrita conforme a concepção de letramento defendida pelo documento é exemplificada para isso, a escrita que representa uma conversa escrita, mostrando que a computação e a *internet* têm uma grande influência na expansão da atividade escrita. O documento sugere se atentar a uma epistemologia contemporânea, distante da ênfase no conhecimento fragmentado, muito encontrado em exercícios gramaticais escritos, mais

focados em itens linguísticos isolados do que na comunicação contextualizada do modo como ela se apresenta (p. 121-122).

Nesse sentido as *OCEM* (Brasil, 2008), indicam que as atividades escritas podem ser vinculadas às de leitura, ou seja, o texto de leitura pode servir como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, outros estímulos contextualizados podem ser utilizados em LEs como a troca de informações pessoais, relatos de notícias ou de pequenos passeios e eventos locais, construção de jornal mural, etc. Pode-se ainda em outros contextos, promover a interligação de habilidades como relatar por escrito uma entrevista oral ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música, por exemplo (Brasil, 2008, p. 122).

Ao orientar quanto a práticas de produção e compreensão escrita é colocado a importância em se entender como a linguagem é usada de formas diferentes, por grupos socioculturais diferentes, e em contextos específicos, em uma mesma língua, numa mesma cultura. É destacado aí, o surgimento do conceito “comunidades de prática”, referindo-se a locais de trabalho e grupos profissionais distintos, e serve para ilustrar muito bem como as novas práticas de linguagem se originam, adaptam-se e se organizam de forma complexa, porém sempre determinadas socialmente em contextos novos. Nessas orientações são utilizados alguns exemplos para definir “comunidades de prática”, como o uso da linguagem por certos grupos profissionais específicos (uso de termos da língua inglesa por técnicos e especialistas de informática no Brasil), o emprego de linguagem específica à comunicação mediada pelo computador (salas de bate-papo, *Orkut*, *MSN*) para destacar que a ideia de heterogeneidade da linguagem e o uso complexo e contextualizado de formas variadas da linguagem em diferentes comunidades inviabilizam a ideia anterior da linguagem em termos das denominadas “quatro habilidades” (Brasil, 2008, p. 103).

Por isso, no ensino de LEs deve ser focalizada a escrita como forma de letramento e as habilidades que ela alcança, ou seja, levando em consideração que até em uma mesma cultura e numa mesma língua as práticas de linguagem diferem, o que leva inclusive ao questionamento do conceito de cultura e de língua como homogêneo. Deve ser considerado que cada língua é

constituída por um conjunto de variantes e cada cultura por um conjunto de grupos, e que cada um possui seus próprios valores e crenças, enfatizando então, a importância de se considerar a heterogeneidade da linguagem e da cultura, no contexto do ensino de tal área.

Dessa forma, a visão do conceito de leitura também se transforma, passa a ser entendida como o exercício de uma opção de trajetória pela página, na qual o processo de construção de significados dependerá da atitude seletiva do leitor, isto é, sua escolha, seu objetivo num dado momento. Esse novo conceito de leitura é visto como um grande desafio às noções anteriores de escrita e leitura.

Com base nisso, a utilização do termo letramento nesse texto é devido justamente aos usos heterogêneos da linguagem em que se realiza a interação entre formas de leitura e escrita em práticas socioculturais contextualizadas. Por esse motivo, ressalta-se que esse fator lida com a superação do conceito de alfabetização, apoiado na concepção de escrita como tecnologia descontextualizada. A noção de heterogeneidade da linguagem e da cultura que é promotora dos conceitos de letramento e comunidades de prática como discutido anteriormente, prevê também a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes, presentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais e, portanto, é destacado que trazer para a sala de aula essas heterogeneidades pode levar à transformação do caráter excludente da escola,

(...) por não visar à aquisição de uma totalidade de linguagem, cultura e conhecimento, essa concepção de letramentos heterogêneos e “comunidades de prática” visa a formar um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não reproduzir conhecimentos estanques. Em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas. (BRASIL, 2008, pp. 108-109)

Nesse caminho, devemos considerar os conceitos provenientes e/ou associados às teorias sobre as novas tecnologias (hipertexto, multimodalidade,

multiletramento, letramento digital, hipermídia, etc.). A utilização de tais conceitos no ensino de LE emerge de uma mudança no seio da sociedade contemporânea. Com o uso mais intensificado das novas tecnologias, que tem suas especificidades, engendram e produzem novas práticas de linguagem e novos letramentos, surge a necessidade de se discutir conceitos que levem ao questionamento de posturas até então adotadas na sala de aula. O surgimento do conceito de multiletramento (Cope; Kalantzis, 2001) se dá num intuito de dar conta da complexidade dos distintos usos da linguagem por novas comunidades de prática.

No contexto do ensino de LE, o uso desse conceito incita certos questionamentos e provoca discussões não só acerca das práticas pedagógicas, mas também sobre a própria formação do profissional dessa área o que será aprofundado nos próximos capítulos. Como visto, em relação à sua utilização no texto das *OCEM* (Brasil, 2008) é revelado que a prática educacional adotada até então na sala de aula, não condiz com a prática educacional idealizada pelos moldes atuais. Há, inevitavelmente, uma discordância, uma dissonância entre o que aponta o documento em questão, a maneira como a sociedade caminha, e o modo como a escola se apresenta, revelando o quanto esta se encontra distante do perfil idealizado. Podemos dizer que a proposta trazida pelas *OCEM* é de contribuição salutar, mas está distante do perfil que a escola apresenta hoje como irei aprofundar no último capítulo.

Emerge à superfície esse cenário de contraste. O conceito de multiletramento nos revela uma série de implicações para a formação do professor de inglês. Como podemos ver através do texto oficial em foco, essa situação é cada vez mais latente. A intenção aqui é pensar a respeito. Talvez, encontre-se respostas momentâneas, quiçá passíveis de ressignificações.

1.2. Representações na LA e na LAC

A pesquisa em questão reflete sobre conceitos que emergiram recentemente no contexto do ensino de LE. Traz leituras e reflexões pertinentes a esse contexto e aos estudos da linguagem no âmbito da

contemporaneidade se inserindo no campo epistemológico da Linguística Aplicada Crítica – LAC. Área dos estudos da linguagem emergente, visto que há ainda poucos trabalhos de pesquisa desenvolvidos nessa área. Pennycook (2001) aponta que esta não é somente uma abordagem crítica da LA, envolve também se pensar sobre outras questões: a própria definição da LA e o significado da própria noção crítica.

A relação entre a LA e a LAC se faz necessária. Há uma diferença entre o trabalho desempenhado à luz da primeira e as preocupações recentes atribuídas às propostas de trabalhos desenvolvidos na segunda. Segundo Rajagopalan (2003), a Linguística Aplicada é uma disciplina que nasceu no mundo acadêmico como uma subárea de investigação dedicada a eventuais aplicações da disciplina-mãe já consagrada, a linguística geral ou teórica (p. 106). Suas principais preocupações sempre estiveram voltadas para o ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira. Para Kleiman (1998),

“a LA caracteriza-se pela expansão dos dados que estuda das disciplinas-fonte e das metodologias em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente)” (KLEIMAN, 1998, p. 50)

No entanto, de acordo com o pensamento de Pennycook (2001), a LA é marcada pela amplitude de cobertura, interdisciplinaridade e um grau de autonomia. Ele explica que é uma área de trabalho que lida com o uso da língua em cenários profissionais, tradução, literatura, educação da língua, patologia do discurso. Mas, não seria meramente a aplicação de conhecimentos linguísticos para tais cenários. O que Pennycook (2001) quer chamar atenção é que a LA é um domínio de trabalho semiautônomo e interdisciplinar (ou antidisciplinar) que recorre a outras disciplinas, mas não é dependente de outras áreas tais como: sociologia, educação, antropologia, estudos culturais e psicologia. A LAC adiciona muitos novos domínios a esta, diz.

Paiva (2009) argumenta que a LA nasceu como uma disciplina comprometida com os estudos do ensino de LE e hoje se configura como uma

área produtiva, responsável pela emergência de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência (p. 1). No que permeia o presente trabalho de pesquisa, se torna imprescindível refletir sobre alguns conceitos sob o prisma de cada uma dessas áreas, se assim podemos pensar. Como são representados na LA e na LAC os conceitos de língua/linguagem, ensino/aprendizagem, teoria/metodologia, sociedade/meio social, letramento?

Com base em Pennycook (1998, 2001, 2003), Rajagopalan (2003, 2006), Moita Lopes (2006), Signorini (1998), Kleiman (1998) e Paiva (2009), vejamos como esses conceitos são representados na LA e na LAC:

	LA	LAC
Língua/linguagem	-apolítica e a-histórica (Pennycook, 1998); -algo autônomo, distante de preocupações mais amplas de política (Signorini, 1998); -conceito abstrato, padronizado.	-elemento de análise crítica em relação às experiências vividas. - sistema de significação de ideias que desempenha papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos.
Ensino/aprendizagem	-aspectos formais da língua relacionados ao ensino; -foco na aplicação de teoria linguística aos contextos pedagógicos de segunda língua; -aspectos cognitivos, significação da língua escrita.	-preocupações com assuntos políticos, culturais e sociais; -aprendizagem construída na participação em redes e no uso de letramentos multissemióticos ou dos multiletramentos. (Moita Lopes, 2006, p. 92)
Teoria/metodologia	-teoria (outras disciplinas-fonte); -metodologia: investigação (base positivista e interpretativista); -separação teoria e prática. -distanciamento crítico e objetivista.	-investigação social crítica (teoria social crítica); -modelo híbrido de pesquisa e prática; -relação constante recíproca entre teoria e metodologia; - visão politizada, problematizadora e dinâmica.

Sociedade/meio social	-visão estática da sociedade; -contextos descontextualizados; -distante, isolado(a) do mundo da pesquisa, da ciência.	-sociedade densamente semiotizada; - em constante transformação; -elemento potencializador de problematizações e crítica.
Letramento	-domínio da tecnologia do ler e do escrever para práticas sociais; -uso adequado da língua atendendo bem às demandas sociais.	-práticas sociais relacionadas a questões políticas e sociais; -orientação para letramento crítico, pedagogia básica Freiriana; -domínio da linguagem tecnológica (<i>internet</i>).

Segundo Pennycook (1998, 2001) há um contraste no que concerne aos conceitos acima citados do ponto de vista da LA e da LAC. No campo da LA, Signorini (1998) explica que o conceito de língua/linguagem sempre foi refletido a partir da visão adotada pela linguística teórica. Uma visão que entende o conceito de língua como algo padronizado, único, genérico abstrato (p.92). De acordo com Pennycook (1998), em sua explicação sobre a noção de linguagem e pesquisa na LA, essa concepção de língua/linguagem predominou no ocidente, foi desenvolvida pelo pensamento iluminista da Europa e sempre esteve relacionada a uma visão apolítica e a-histórica. A LA ainda mantém em suas bases epistemológicas, esse modo de pensar herdado do positivismo e do estruturalismo, século XX (p. 23).

Inicialmente, ele afirma que a ideia de língua desenvolvida na Europa esteve ligada a questão do estado-nação. Com o advento da industrialização e do colonialismo no século XIX, o conhecimento de língua ganhou importância fundamental. Havia o interesse dos estados emergentes em controlar socialmente grupos de pessoas a partir do conceito de homogeneidade étnica, e destituir a questão de cidadania vinculada à Igreja. Ao se tornar uma ciência, no final do século XIX e no século XX, “a linguística adotou essa visão de linguagem, que aceita o conceito da língua padronizada” (Pennycook, 1998, p. 24). A concepção de linguagem, então, passou a ser respaldada por uma

ciência. Dentro desse contexto, duas linhas de pensamento predominaram tendo diversos seguidores que acompanharam essa noção de língua/linguagem, os legados de Saussure (estruturalismo) e os de Chomsky (gerativismo).

A representação do conceito de língua/linguagem no estruturalismo está relacionada à visão de que o significado era estabelecido pelas relações internas que se determinavam dentro de uma estrutura. No gerativismo, é representado como sendo um construto biologicamente estabelecido, de modo isolado, em cada indivíduo. Pennycook (1998) destaca que a LA tem sido influenciada pelo estruturalismo. Do modo de pensar a linguagem a partir do predomínio de distinções estabelecidas por Saussure², foi produzido um desligamento desses estudos das questões sociais, históricas, culturais, políticas. Desse modo,

o pensamento dualista do Iluminismo europeu, reforçado pelas distinções de Saussure, levou, portanto, a uma divisão problemática entre o indivíduo e a sociedade, a cultura e a sociedade, e entre a cultura e a cognição. As concepções positivistas e estruturalistas tendem a considerar a sociedade e a cognição como as únicas áreas que permitem a pesquisa objetiva, focalizando, por um lado, o indivíduo em isolamento cognitivo ou em comunidades de falas ideais, e, por outro lado, deixando de reconhecer que tanto a cultura (...) quanto a aprendizagem de língua ocorrem dentro das relações de poder.

[...] o legado de uma abordagem apolítica e a-histórica da linguagem, centrada na noção de um indivíduo racional (...), deu origem às concepções de linguagem e de comunicação, nas quais não há espaço para se considerar questões sobre o poder e a desigualdade. (PENNYCOOK, 1998, p. 26)

Com base no exposto acima, consideremos a representação da concepção de ensino/aprendizagem dentro da proposta da LA e da LAC. Ensino/aprendizagem na LA diz respeito à ênfase na estrutura de conteúdo e na competência comunicativa, aos aspectos formais e funcionais da língua. Na proposta da LAC, refere-se à construção de habilidades e compreensão crítica dos conceitos além da língua em si. Exploração dos aspectos políticos e culturais da língua, numa dimensão que possa alcançar uma abordagem do

² Privilégio do sincrônico sobre o diacrônico, das relações estruturais internas sobre as externas.

ensino que esteja sempre voltada para uma atitude crítica da aprendizagem. Em relação ao modo como a sociedade ou o meio social é representado na LAC é fortemente marcado pela presença estratégica da mídia, pelos avanços tecnológicos imensuráveis, presentes hoje em praticamente todos os campos e responsáveis por mudanças aceleradas e constantes.

Moita Lopes (2006) propõe inserindo-se na LAC, a necessidade de renarração da vida social. Isso envolve buscar compreender essa vida social no intuito de ao se produzir o conhecimento seja possível situar esse trabalho de pesquisador no mundo. Ele traz em sua proposta, reflexões acerca da urgência em se “produzir conhecimento com implicações sobre as mudanças na sociedade” (Moita Lopes, 2006, p. 90). Noutras palavras, o modo de produção de conhecimento à transformação de grande alcance na vida social, isto é, o meio social se torna elemento principal no trabalho que a LAC sugere.

Ao contrário, na perspectiva da LA, o conceito de sociedade sempre foi representado de maneira estática, tendendo a operar em contextos descontextualizados, como aponta Pennycook (1998). Nos moldes de teorização, de construção de conhecimento no campo da LA, não há ou não houve espaço para se considerar o meio social. Levar em conta o meio social na construção do conhecimento poderia soar como algo que não apresenta neutralidade pondo em questão a credibilidade da LA como ciência.

Em relação ao conceito de letramento, no escopo da LA, a relação é com a tecnologia da leitura e da escrita. Sua concepção tem sido representada como uma série de habilidades isoladas: ler e escrever, decodificar e codificar textos. Pennycook (2001) explica que dentro da LA, a tendência é a visão de letramento para aprendizes de segunda língua como unicamente para realizar processos psicolinguísticos, ou transferência de primeira língua. Para ele, desse ponto de vista, letramento é simplesmente a habilidade de ler e escrever, e tais atividades são vistas como processos cognitivos autônomos e sociais.

Na abordagem tratada pela LAC, o conceito de letramento envolve uma perspectiva crítica em textos e nas práticas sociais, ou seja, tal construto é representado a partir das abordagens críticas. Há, portanto, uma orientação para o letramento crítico. Na perspectiva das abordagens críticas, enfatiza Pennycook (2001), há uma concordância em relação à visão de letramento

como práticas sociais, relacionada a preocupações políticas e sociais, mas ele salienta que há um número de outras orientações incluindo abordagens analíticas de texto, pedagogia crítica de base freiriana e orientações pós-estruturalistas e feministas. Há também uma indicação nesse contexto, ao domínio da linguagem midiática, devido aos avanços científicos e tecnológicos. Letramento nesse campo, não diz mais respeito apenas à tecnologia do ler e do escrever, no sentido de decodificação, alcança as habilidades de leitura e escrita, usando sistemas semióticos verbais e não-verbais.

No tocante à relação entre teoria e prática: primeiro, se faz teoria, depois prática. Como explica Rajagopalan (2003), a busca por definições como pré-condição para desencadear explicações posteriores é típica da tradição racionalista que também prega que a prática deve suceder a teoria, jamais podendo ser conduzida paralela ou independente. Tradicionalmente, o conhecimento científico se configurou como apolítico devido a sua base ser pautada na crença na separação entre pesquisador e objeto. Essa ideia se justifica em virtude de sempre se buscar evitar que as teorizações se contaminassem. Como afirma Moita Lopes (2006), essa é a base da tradição da ciência moderna, na busca da objetividade e da neutralidade científicas.

No campo da LA, sempre se utilizou desse pensamento para a realização das investigações científicas. Todo o embasamento teórico nesse campo sempre foi fornecido por outras disciplinas-fonte, como a Linguística de textos e a Psicologia Cognitiva, no caso da pesquisa de leitura. A distinção tradicional de que a linguística se ocupa da teoria e a LA da prática sempre foi a ideia norteadora. Investigações de base positivista e interpretativista. No entanto, o binômio teoria/metodologia ou teoria/prática tem sido questionado. É imprescindível distinguir tal relação na abordagem da LAC. Conforme Pennycook (2001) deve-se olhar em todo o contexto da LA como uma relação recíproca constante entre teoria e prática. Pois, a seu ver, teoria e metodologia estão sempre entrelaçadas.

Para Moita Lopes (2006, p. 100), no seu modo de conceber a LA atualmente, deve-se adquirir “um posicionamento que exploda os limites entre teoria e prática”. É essencial, no campo da LAC que fala à vida contemporânea, a teorização em que se considera teoria e prática

conjuntamente na formulação do conhecimento e não a teorização abstrata que ignora a prática. Ele propõe, na verdade, o apagamento da distinção entre teoria e prática.

Como vemos, os conceitos abordados à luz dos campos da LAC mostram mudanças em curso no modo de se fazer pesquisa, no modo de se ver e se colocar no mundo como pesquisador. A importância dessas representações para a presente pesquisa está na necessidade de se adotar uma postura voltada para a ideia do engajamento de políticas críticas de relações sociais e questões de poder e desigualdade. Algo que seja voltado para a participação da ciência na sociedade, como elemento de colaboração na construção de um mundo melhor.

Tais conceitos à luz de tal campo epistemológico refletem as questões abordadas no presente estudo. Ao problematizar o conceito de multiletramento frente ao cenário vivido atualmente por professores de LI, os construtos aqui relacionados passam ou deveriam passar a ser repensados, discutidos ou refletidos por tais educadores.

Discuto, a seguir, o surgimento do conceito de multiletramento fazendo uma relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como discorro sobre os conceitos a ele associados como habilidades necessárias ao professor multiletrado.

CAPÍTULO 2. SURGIMENTO E USO DO TERMO MULTILETRAMENTO

2.1. Alfabetização, Letramento e Multiletramento

Conforme Kleiman (1995) e Soares (2004) há uma distinção clara entre ser alfabetizado e ser letrado. É considerado sujeito alfabetizado, aquele que decodifica as letras, que domina a tecnologia de ler e de escrever. Em contraposição, uma pessoa letrada usa a leitura e a escrita nas práticas sociais cotidianas, participando assim de práticas sociais das culturas letradas. A oposição entre alfabetização e letramento está principalmente na noção de prática social. Segundo Buzato (2007), a alfabetização pressupõe o ensino-aprendizagem de símbolos, regras, códigos e técnicas associadas à escrita e

ao uso do suporte impresso, mas não garante o uso efetivo dessas regras e técnicas para variadas finalidades sociais. Ou seja, ser alfabetizado é o caminho para ser letrado, mas não assegura o letramento.

Assim, essa diferença se definiu ao se perceber que da averiguação da capacidade ou habilidade de escrever o próprio nome, passou-se à averiguação da capacidade de uso da leitura e da escrita para uma prática social. Só recentemente o oposto entre os conceitos de alfabetização e letramento tornou-se necessário, momento em que se passou a enfrentar a realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever (Soares, 2004, p. 20-21).

Com o tempo as necessidades vão se tornando outras, devido a novos modos de ver o mundo, avanços científicos e tecnológicos. A concepção de alfabetização que antes era tomada como sendo suficiente para se referir à condição daquele que sabia ler e escrever, já não consegue suprir ou dar conta das questões e demandas sociais atuais. Nesse sentido, ao se observar que conforme a escrita e a leitura se tornam cada vez mais complexas, o sujeito considerado alfabetizado não consegue mais atender adequadamente às demandas sociais emergentes. Busquemos entender acerca dessa ampliação do uso do conceito de alfabetização para o de letramento através do tempo verificando suas origens e principais práticas envolvidas.

Os estudos sobre letramento tiveram início no período pós-guerra nos Estados Unidos. Assim como em outros países da Europa, foi percebido que indivíduos tanto jovens como também adultos, apesar de serem vistos como sujeitos alfabetizados, não conseguiam lidar satisfatoriamente com as prementes demandas sociais de leitura e de escrita no seu cotidiano. Similarmente ao ocorrido nas sociedades americana e europeia, os pesquisadores começaram a perceber que os indivíduos, apesar de escolarizados, não conseguiam utilizar bem o seu conhecimento de leitura e de escrita para serem bem-sucedidos na comunicação, em suas interações sociais, pessoais e profissionais. Refere-se ao sujeito impedido de usufruir dos bens culturais da sociedade letrada, de exercer de maneira apropriada as práticas de leitura e de escrita (Descardecí, 2002).

No Brasil, os estudos sobre o conceito de letramento foram iniciados mais efetivamente, na segunda metade da década de 80, sobretudo no ano de 1986, com estudos nas áreas de linguística e de educação. No tocante a origem do conceito de letramento no meio acadêmico, Kleiman (1995) e Soares (1998) indicam que o uso do termo no Brasil teve seu início com especialistas das áreas de educação e linguística como Mary Kato (1986), com sua obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em que levanta a questão de que a língua falada culta é consequência do letramento. Pouco tempo depois Tfouni (1988), em seu livro, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* explica a distinção entre letramento e alfabetização. Na década seguinte, Kleiman (1995) publica *Os significados do letramento* e Soares (1998), edita *Letramento: um tema em três gêneros*.

Práticas sociais como escrever uma carta simples ou a uma autoridade, preencher um formulário, apresentar-se através de um currículo, escrever um bilhete, etc., são exemplos que só um indivíduo letrado poderia realizar satisfatoriamente. A palavra letramento, então passa a ser usada no momento em que o conceito de alfabetização torna-se inadequado. Passa-se a usar o conceito de letramento, com um sentido diferenciado de alfabetização para dar conta das demandas sociais em curso. Para Soares (2004), toda palavra nova pressupõe novos conceitos, novas maneiras de pensar. O conceito de letramento passou a ser utilizado a partir de um contexto de mudanças na concepção da escrita no mundo social, o que trouxe a necessidade de entendimento e utilização dessa nova concepção.

A maneira de se conceber a leitura e a escrita vem se transformando consideravelmente nas duas últimas décadas do século anterior. No que se refere à linguagem, especialistas tem passado a entendê-la como um processo dinâmico em contextos significativos da atividade social (cf. Rojo, 2009). Entretanto, é sabido que um indivíduo aprende também pelo contexto que o rodeia, acrescentando-se aí os significados e usos produzidos em suas relações com outros.

Alguns estudos sobre letramento surgem na tentativa de distinguir os estudos sobre alfabetização dos que analisam os impactos sociais da escrita (cf. Kleiman, 1995). Ressalte-se que o conceito de alfabetização, nesse caso, é

apresentado no seu sentido convencional em que o indivíduo ou grupo de indivíduos adquiriu a habilidade de ler e escrever e é considerado alfabetizado. Tal concepção está distante daquela defendida por Paulo Freire (1980) que vê na alfabetização um fenômeno capaz de fazer o sujeito organizar o seu pensamento de tal modo, a ponto de levá-lo à reflexão crítica e, conseqüentemente à possibilidade de transformações sociais.

Soares (1998) destaca que letramento é uma palavra recém-chegada ao repertório de vocábulos da Educação e das Ciências Linguísticas. A autora afirma que não há indícios da apresentação de conceituações dessa palavra em dicionários conhecidos da Língua Portuguesa como o *Aurélio*. Conforme seu estudo, essa palavra aparece no intitulado *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa de Caldas Aulete*, editado há mais de um século, onde é caracterizada como uma palavra “antiga, antiquada”, com o significado de “escrita”.

Hoje, já vemos definições para o termo em dicionários como o de Ferreira (2008), “ato ou efeito de letrar(-se)”; “estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural” (Ferreira, 2008, p.513). Dessa forma, o sentido que o referido dicionário confere ao termo em questão se coaduna com as concepções apresentadas por estudos sobre letramento. No entanto, não se pode afirmar que exista um significado único para esse conceito.

Para Soares (2004) o termo letramento com o sentido que hoje lhe é atribuído foi retirado da versão para o Português da palavra *literacy*, da língua inglesa, que etimologicamente vem do latim *littera* (letra), com o sufixo - cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Palavra que tem o significado do indivíduo que é capaz de ler e escrever. Nesse sentido, Soares declara que

“[...]” literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2004, p. 17).

Assim, uma pessoa que se torna letrada é aquela que lê e escreve atendendo de maneira adequada às intensas demandas sociais, através do uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. A concepção de letramento para Soares (1998) envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, também, a valores ideológicos e fins políticos. Por isso, a ideia de que a apropriação da escrita pode trazer consequências de ordem social, política, cultural, econômicas e lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Ainda segundo Soares (1998) a alfabetização que é a aquisição do código da leitura e da escrita pelo sujeito, configura-se como um dos elementos necessários para o letramento que é considerado a apropriação e uso social da leitura e da escrita pelo sujeito. “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (ibid, p. 18).

Em relação a essa questão, há algo importante a se considerar. Ao afirmar que um sujeito para ser considerado letrado precisa ser alfabetizado, ou seja, ter adquirido a tecnologia da leitura e da escrita, significa dizer também que pessoas que não adquiriram essa tecnologia, ou seja, pessoas analfabetas que não sabem codificar, decodificar letras e palavras, são consideradas iletradas. Como podemos perceber no decorrer das discussões, não há como indicar uma concepção única para o termo letramento. O que é importante entender é que o seu significado desde a sua origem tem relação com práticas sociais de leitura e escrita. Isto quer dizer que compreender o conceito de letramento significa perceber a sua relação com a escrita. Não é possível entendê-lo separado da escrita, seja do âmbito individual (quando o sujeito ou grupo de indivíduos adquire a habilidade de ler e escrever) ou do social (quando ocorrem influências ou transformações devido à introdução da escrita na sociedade).

No que se refere às competências de leitura, Rojo (2009) argumenta³ que ler envolve procedimentos e capacidades que seriam motoras, cognitivas,

³ A autora toma por base dados de exames nacionais, como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); Prova Brasil; ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

afetivas, sociais, discursivas, perceptuais, linguísticas, todas elas dependentes da situação e finalidade da leitura. Tais procedimentos podem ser denominados como um conjunto mais amplo de fazeres e rituais que envolvem as práticas de leitura. Ademais, segundo a autora, esses rituais, segundo ela, iriam desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo; folhear o livro da direita para a esquerda de modo sequencial; passar os olhos nas manchetes do jornal; usar caneta marca-texto para destacar informações relevantes numa leitura de estudo, por exemplo.

Durante muito tempo, o ato de ler foi estritamente interpretado como apenas decodificação. A autora afirma que no início da segunda metade do século XX, o exercício da leitura era visto apenas como um processo perceptual e associava-se à decodificação de grafemas (escrita), em fonemas (fala) para se acessar o significado do texto. Nesse sentido, aprender a ler encontrava-se associado ao ato de alfabetizar-se. Alfabetizar-se correspondia a conhecer o alfabeto e envolvia a discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos) que devia ser associada na memória a outras percepções como as auditivas dos sons da fala (fonemas) (Rojo, 2009, p. 75-76).

Assim, ao serem construídas as referidas associações, isto é, após alfabetizado, o sujeito poderia chegar da letra à sílaba e à palavra e dessas à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto acessando, portanto, de forma linear e sucessiva os significados. É o que foi chamado de fluência de leitura na escola. Rojo (2009) mostra com isso que, as capacidades em foco, a partir dessa ideia eram as de decodificação do texto, considerado esse o portal importante para o acesso à leitura. Mas que, em sua opinião de forma alguma esgotam as capacidades que envolvem o ato de ler. As capacidades de decodificação seriam:

- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- dominar as convenções gráficas;
- conhecer o alfabeto;
- compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- saber decodificar palavras e textos escritos;
- saber ler reconhecendo globalmente as palavras;

- ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura ((ROJO, 2009, p. 76).

Contudo, a referida autora explica ainda que outras capacidades envolvidas no ato de ler foram sendo apontadas em um percurso de cinquenta anos com o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática. A leitura passa a ser vista não apenas como ato de decodificação, de transposição de um código a outro, do escrito ao oral, mas como um ato de cognição, de compreensão que envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, que vão muito além dos fonemas e grafemas.

Dessa forma, enfatiza que em princípio, a compreensão de texto foi tratada da seguinte forma: do que nele estava posto ou pressuposto. O foco estava no texto e no leitor, na extração de informações do texto. Daí foram descobertas diversas capacidades mentais de leitura que foram chamadas de estratégias do leitor (cognitivas e metacognitivas). Depois, explica ela, o ato de ler passou a ser entendido como uma espécie de interação entre leitor e autor. Nessa abordagem, o texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e funcionava como um mediador dessa parceria de interação (Rojo, 2009, p. 77).

Rojo (2009) mostra ainda que a partir dos anos 1990 a leitura passou a ser vista como um ato de se colocar em relação ao texto com outros discursos anteriores ou posteriores a ele, ou ainda, emaranhados nele, gerando novos discursos, novos textos. Contudo, destaca que a leitura parece ter estacionado no início da segunda metade do século anterior, pois se constatou que, apenas poucas e básicas capacidades leitoras têm sido cobradas pela escola, e outras são praticamente ignoradas (p. 79).

2.1.1 Avaliação e Indicadores de Letramento no Brasil

Nesta seção, apresentamos e discutimos sobre o que mostram os resultados de exames de leitura de alunos realizados por vários programas

como o ENEM, SAEB, PISA⁴. Segundo Rojo (2009), tais resultados são tidos como altamente insuficientes para sugerir níveis de letramento que se quer cidadã, em sociedades tecnologicamente complexas e inseridas no contexto da globalização.

O ENEM é um exame que tem como objetivo avaliar o desempenho do aluno ao término da educação básica (ensinos fundamental e médio) a fim de conferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio, e ao ensino superior⁵.

O SAEB é um sistema de avaliação destinado a conhecer o sistema educacional brasileiro. Começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o programa passou por uma reestruturação metodológica que possibilitou a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. É realizado a cada dois anos e avalia uma amostra significativa de alunos matriculados nas 4^a e 8^a séries do ensino fundamental.

Hoje, esse programa possui, como complemento, a Prova Brasil, criada em 2005, a partir da necessidade de tornar a avaliação mais detalhada. A metodologia das duas avaliações é a mesma e passaram a ser operacionalizadas em conjunto a partir de 2007, e uma não implica na extinção da outra por se constituírem avaliações complementares⁶.

O PISA é um programa internacional de avaliação comparada que tem como finalidade produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa etária de 15 anos, idade em que deduz-se o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido pela OCDE⁷, sendo que há em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é

⁴ Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment*).

⁵ Dados do site do INEP/MEC em dezembro de 2010. Disponível em <http://historico.enem.inep.gov.br>

⁶ Dados do site do INEP/MEC em dezembro de 2010. Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br>

⁷ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

coordenado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Os exames acima mencionados são promovidos pelo INEP. Tal instituto é uma entidade de âmbito federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, cujo dever é promover estudos, pesquisas e avaliações acerca do Sistema Educacional Brasileiro com o intuito de subsidiar a formulação de políticas públicas para a área da educação, a partir de parâmetros de qualidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

Dados apresentados pelo PISA (2010), sobre o relatório de 2009, mostram que o Brasil ainda se encontra distante de uma média considerada satisfatória, principalmente nas questões relacionadas ao trabalho com a leitura e a escrita. A média alcançada por alunos da rede pública não federal foi de 398, no quesito leitura. O país ainda está no nível 2, numa escala de 1 a 6, encontrando-se em 53^o posição na tabela geral dos 65 países participantes⁸.

É imprescindível buscar entender o motivo do insucesso no ensino de línguas estrangeiras apresentadas pelas populações de alunos brasileiros avaliados nesses diferentes exames. Vemos que uma nova realidade se constitui no âmbito educacional, social, de necessidades diversas no que se refere à proposta pedagógica (trato com a leitura e com a escrita, por exemplo), de concepções. Contudo, o que é considerado básico a ser satisfatoriamente passado, ainda não conseguiu sequer ser atendido.

A leitura e a escrita em língua materna, por exemplo, permanecem inadequadas. De igual forma, a proficiência da leitura em LE parece também se encontrar no mesmo lugar. Reflitamos então da seguinte forma, se o que envolve o letramento ainda não se obteve sucesso, imaginemos o que envolve o conceito de multiletramento. Tal situação, acreditamos, reflete um pouco da prática descontextualizada e isolada, conteudista da escola como um todo.

No que diz respeito às competências e habilidades de escrita Rojo (2009) argumenta que assim como a leitura, a escrita ou produção de textos também envolve uma multiplicidade de capacidades ou competências e

⁸ Dados do site do INEP/MEC em dezembro de 2010. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/internacional/news10_02.htm

habilidades que são desenvolvidas durante o período da educação básica ou, ao longo da vida (p. 83). A autora afirma que durante longo tempo, na prática da escrita, de produção de textos, o texto foi visto como suporte de análises gramaticais, agora também textuais e não como produtor de sentidos. Tal prática levou ao pensamento de que o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudessem fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos. Com isso, muitos conceitos da área da Linguística Textual tornaram-se comuns na escola, como os de coerência, coesão e intertexto (p. 88-89).

Para esclarecer como as necessidades na educação ocorreram tão rapidamente num período curto de apenas vinte anos (1970-1995), a autora mostra um breve panorama dessas mudanças. Nas décadas de 1960 e 1970, devido ao nível de desenvolvimento na América Latina, a política educacional de então priorizou a formação de profissionais capazes de dominar o uso de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Na década de 1970, isso levou o Brasil a propor a profissionalização compulsória, ação que visava também diminuir a pressão da demanda sobre o ensino superior. Na década de 1990, no entanto, enfrenta-se um desafio de outra ordem: o volume de informações produzido em decorrência da globalização e das novas tecnologias. Tal questão passa a ser então constantemente superada, colocando novos parâmetros para a formação de cidadãos, explica Rojo.

A partir disso, com relação à formação do aluno, Rojo (2009) ressalta que esta deve ter como alvo a aquisição de conhecimentos básicos, o que envolve o desenvolvimento de competências e habilidades, a preparação científica e a capacidade para usar as diversas tecnologias relativas às áreas de atuação. Significa dizer que se trata agora de dar conta das demandas da vida, da cidadania, do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda de ética plural e democrática através do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. É o que alcançam as habilidades que envolvem o conceito de multiletramento.

Para isso, ela reitera que é demandada a visão situada de língua em uso, linguagem e texto e práticas didáticas plurais e multimodais que as diferentes teorias de texto e gênero possibilitam. Ressalta ainda que além das

capacidades de codificação correlatas às de decodificação em leitura, existem também outras capacidades ou habilidades procedimentais, cognitivas, linguísticas e discursivas, pois para escrever com significação e de maneira situada não basta grafar e codificar, é preciso também:

- normalizar o texto, usando os aspectos notacionais da escrita, que da ortografia padrão à separação de palavras e à pontuação adequadas; aos mecanismos de concordância nominal e verbal e de regência verbal etc.;
- comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;
- textualizar, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva (progressão temática) e atribuindo-lhe coerência (malha tópica, forma de composição do texto) e coesão;
- intertextualizar, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar. (ROJO, 2009, p. 90)

Por fim, salienta que poucos exames e avaliações para medir alfabetismos enfocam as capacidades de produção de textos e quando o fazem poucos vão além das capacidades envolvidas na textualização (Rojo, 2009, p. 90). Podemos perceber que atrelado a concepção de alfabetismo ou alfabetismos, de acordo com Rojo, está o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, que se diferencia, de certo modo, do que envolve a concepção de letramento. Vimos que embora pareça simples definir o conceito de letramento, é uma tarefa bastante complexa, pois esse estado assumido pelo letrado não é único e previsível, pois envolve também entender como se realiza o desenvolvimento da competência da leitura e da escrita.

Faz-se premente também buscar entender acerca das práticas de letramento nos diferentes contextos. Ainda citando Rojo (2009) para discorrer sobre essa questão, observa-se que ocorreram transformações sucessivas no conceito de letramento que constitui como já abordado, nítidas relações com o termo alfabetismo. A referida autora define três modos de focalizar o letramento para tratar os textos no âmbito escolar na contemporaneidade. Essas três maneiras são o que se denomina de letramentos múltiplos e multiculturais, letramentos multissemióticos e letramentos críticos.

Assim, ela traz uma reflexão importante e aprofundada sobre esses conceitos de letramento que nos ajudam a entender melhor a questão. A princípio, a autora ressalta a distinção entre alfabetismo e letramento. Em suas palavras:

[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Em seguida apresenta enfoques variados de letramentos, o enfoque autônomo, que está relacionado com termos técnicos, que não levam em consideração o contexto social, uma variável autônoma cujos resultados e efeitos para a sociedade e a cognição são decorrentes de seu caráter intrínseco. E o enfoque ideológico, que considera as práticas de letramento como sendo ligadas de maneira indissolúvel às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a multiplicidade de práticas culturais combinadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Rojo apresenta, ainda, os letramentos dominantes e os letramentos vernaculares. O primeiro prevê agentes como professores, especialistas, pesquisadores, líderes religiosos (padres, pastores), autoridades jurídicas (advogados, juízes), autores de livros didáticos. O segundo ela explicita como não sendo vinculados, regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas como tendo origem na vida cotidiana, nas culturas locais, e usualmente não são valorizadas ou postas de lado pela cultura oficial (p. 102-103).

Nesse íterim, é abordado que a globalização passou a requerer letramentos relativos aos meios de comunicação e à circulação da informação. A ampliação do acesso às tecnologias digitais, a exemplo de computadores, celulares, aparelhos de MP3, televisores digitais, entre outras, resulta em quatro mudanças de relevância na reflexão sobre os letramentos: intensificação e diversificação da circulação da informação; diminuição das distâncias espaciais; diminuição das distâncias temporais ou contração do tempo; e

multissemiose ou multiplicidade de modos de significar (Rojo, 2009, p. 105-106).

A autora faz menção às maneiras de realçar, dentro e fora da escola, os letramentos críticos que permitem o lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de modo que possa se perceber seus valores, propósitos, estratégias, efeitos de sentido. Dessa forma, ela chama a atenção para a necessidade do texto não ser mais visto fora da extensão dos discursos, das ideologias e das significações, como se acostumaram a fazer tanto a escola como também as teorias (Rojo, 2009, p. 112)

Então, na sua visão, trabalhar com leitura e escrita na escola na atualidade, abrange muito mais que trabalhar com alfabetização ou alfabetismos, é trabalhar com letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas que envolvem a leitura na vida e também na escola. Nesse sentido, Rojo (2009) afirma que os conceitos de gêneros discursivos e seus espaços de circulação podem auxiliar na organização de práticas de letramento (p. 118).

Nas colocações da autora, acerca da maneira que se deve trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo está a ideia que envolve fundamentalmente a disposição em trabalhar os seguintes pontos:

- os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática digital etc.), já que essas múltiplas e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. Isso encaminha, é claro, para a necessidade de um trabalho interdisciplinar, já que não somos formados para ensiná-las todas. Por outro lado, é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação.
- Os letramentos multiculturais ou multiletramentos, ou seja, abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa. Essa triangulação que a escola pode fazer, enquanto agência de letramento patrimonial e cosmopolita, entre as culturas locais, global e valorizada é particularmente importante – em especial no Brasil – quando reconhecemos a relevância de se formar um aluno ético e

democrático, crítico e isento de preconceitos e disposto a ser “multicultural em sua cultura” e a lidar com as diferenças socioculturais.

- Os letramentos críticos, ou seja, abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz e de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico, ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (ROJO, 2009, p. 119-120).

Podemos perceber que o significado de letramento se ampliou a partir de necessidades e propósitos diferentes e emergentes dos contextos contemporâneos. Nesse âmbito, é importante lembrar que segundo as orientações curriculares do MEC (1998, 2008), as atividades requeridas pela sociedade letrada para o EM devem focar a importância da leitura e da escrita para a construção da cidadania. Isso significa dizer que, as visões e práticas na escola devem promover antes de tudo, o desenvolvimento de uma atitude crítica do leitor em relação ao que lê e, e no tocante a escrita deve preparar o aluno para usá-la como veículo de sua própria voz social. Deve prepará-lo para o uso da leitura e da escrita de modo que possa problematizar sua própria situação social e construir formas de melhorá-la. Além disso, a necessidade de se tornar um indivíduo que tenha postura crítica e participativa, que reflète e busca aprender continuamente é característica inerente ao que se denomina multiletramento. Por isso, hoje podemos dizer que o indivíduo que consegue exercer cidadania é considerado um sujeito multiletrado.

Podemos definir multiletramento como estado ou condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita seja através do suporte impresso, seja através do suporte eletrônico aplicando e usando bem qualquer uma delas para uma prática social. Além disso, demonstra iniciativa reflexiva e participativa perante as questões do mundo e de sua própria postura como pessoa, como profissional seja de que lugar provenha a sua voz. Nele estão envolvidas também outras questões referentes à promoção do que é local e de tornar os indivíduos protagonistas, produtores de suas próprias vozes.

Os índices recentes de letramento no país mostram o distanciamento do que se almeja no sentido de se desenvolver, aplicar esse conceito nas escolas.

Em oportuno, busquemos na próxima seção averiguar o panorama histórico desse conceito no intuito de esclarecer o contexto de construção do seu significado.

2.2. O Conceito de Multiletramento

O surgimento do conceito multiletramento, se deu com a publicação em 1996, de um artigo intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*”, publicado na revista *Harvard Educational Review*, pelo grupo denominado “*The New London Group - NLG*”, grupo este formado por americanos, ingleses e australianos, num total de dez pessoas. A principal ideia preconizada por esse grupo foi que a vida pública, pessoal e profissional, vem mudando consideravelmente e, dessas mudanças tem resultado como consequência uma transformação forte na cultura de comunicação humana. De acordo com Cope e Kalantzis (2001), precursores do NLG, o termo multiletramento destaca duas mudanças correlacionadas: o crescimento da ênfase dada à diversidade linguística e cultural, o que significa que, em um mundo globalizado precisamos negociar diferenças todos os dias, bem como a influência da linguagem das novas tecnologias digitais.

As novas tecnologias requerem de seus usuários, o domínio de novas linguagens para a construção de significados, que além da linguagem tipográfica (textos escritos) integra outros meios semióticos, como cores, sons, imagens, que são formas de usar a linguagem para a construção de sentidos que geram conhecimentos necessários para agir no mundo social. Segundo Cope e Kalantzis (2001), as novas tecnologias de informação operam transformações que alteram três setores da existência humana – a da vida do trabalho, a da vida pública e a da vida pessoal.

Em relação às mudanças na vida do trabalho, Cope e Kalantzis (2001) observam que hoje, se vive num período de intensa mudança econômica, com novas profissões e práticas. É destacado por eles que uma nova terminologia atravessa, portanto, as fronteiras entre estes novos discursos do mundo do trabalho e os novos discursos concernentes à educação. Os autores refletem que, em resposta a essas mudanças na vida do trabalho, se faz necessário

trilhar um caminho que proveja os alunos com a oportunidade de desenvolver habilidades que proporcionem o acesso às novas formas de trabalho e suas respectivas linguagens. Isto porque, os estudantes precisam desenvolver também a capacidade de falar, de negociar e de serem capazes de se engajar com as condições de suas vidas no trabalho.

No tocante as mudanças na vida pessoal, Cope e Kalantzis (2001) mostram a ideia de que as diferenças culturais têm se tornado cada vez mais significativas, devido ao ambiente em que se vive hoje. Dentre algumas dessas diferenças estão etnia, gênero e orientação sexual, por exemplo. Para tais autores, o desafio é criar um espaço em que as diferentes culturas possam dialogar legitimamente, isto é, criar espaços para a vida comunitária onde significados locais e específicos possam ser reconhecidos (p. 15-16).

Os canais da hipermídia e da *internet* são bons exemplos para essas questões, nas quais membros de diferentes culturas podem ter a oportunidade de encontrar suas próprias vozes. Para esses autores, todo esse contexto cria um novo desafio para a pedagogia de letramento. Assim, podemos notar que a opção pelo uso do conceito multiletramento nas *OCEM* (Brasil, 2008), parece se justificar pelo caráter atual da sociedade, que muda constantemente e de maneira acelerada. Talvez, poderíamos dizer que seu uso também se dê em virtude da tendência habitual em se adotar ideias originárias de países tidos como mais desenvolvidos. Assim como o termo letramento, o conceito multiletramento também é proveniente da língua inglesa. Nesse sentido, somos impelidos a perguntar: a utilização de tais termos estrangeiros teria alguma relação com a questão da supervalorização da cultura do outro? Será que não se estaria esquecendo a importância de valorizar a cultura local, dando lugar a um sentimento de não reconhecimento? Essas podem ser tomadas como questões que interessam, pois auxiliam na compreensão da razão do uso e surgimento do conceito em referenciais curriculares de âmbito nacional. Podemos refletir sobre isso lembrando Paulo Freire, precursor do conceito de letramento e, ainda assim esse conceito não ser considerado de nossa língua, de nossa autoria.

O conceito em estudo chama atenção, portanto à necessidade de se desenvolver no aprendiz, no educador, no cidadão, outras habilidades como o

uso adequado e eficaz das novas tecnologias para a vida no trabalho, no meio social, bem como o questionamento reflexivo e o aprimoramento da sua prática, a consciência do seu papel e do lugar que ocupa na sociedade. Em suma, a urgência do contato das novas tecnologias com o ambiente escolar, o contato dos usuários com essas novas linguagens provenientes desse uso intensificado do mundo digital indicam uma necessidade de se trabalhar esse aspecto na formação de professores. Podemos dizer então, que o conceito de multiletramento se apresenta como uma ampliação do conceito letramento, no intuito de contemplar preocupações da sociedade atual como a necessidade de habilidade com as NTICs e prática reflexiva diante das coisas e fatos.

Vale salientar que poucos estudos têm sido realizados acerca de tal temática hoje. Além do *NLG* e seus principais precursores Cope & Kalantzis (2001) há poucas pesquisas nesse âmbito. A partir de uma busca feita na *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada – RBLA*, levantando todos os artigos publicados no período de sete anos (entre 2002 e o corrente ano), não há trabalhos que focalizem esse tema, apenas foram identificados alguns artigos que destacaram conceitos associados ao termo em seu conteúdo como letramento e letramento digital.

O tema letramento, por exemplo, foi abordado num artigo de Terzi e Scarvassa (2005), no qual foram analisadas as mudanças na concepção da escrita de jovens e adultos não escolarizados, através de um curso de alfabetização de cinco meses, mostrando os dados, que a maior importância dada às práticas de letramento pelos sujeitos, relaciona-se à escrita como meio de resolução de problemas, satisfação pessoal, crescimento, participação social e cidadania, e num artigo de Barros (2009), em que foram discutidos os temas gêneros textuais e práticas de letramento, ao analisar a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. Já o conceito letramento digital foi abordado num artigo de Vieira (2004), no qual foi analisada a relação entre tecnologia eletrônica e letramento digital a partir da análise de títulos/resumos de trabalhos apresentados em alguns eventos científicos brasileiros de níveis diferentes, no período de 2000 a 2001, com o intuito de fazer um mapeamento desse tipo de pesquisa nascente no país.

O conceito de multiletramento engloba conceitos relacionados que indicam a construção do perfil que deve constituir o professor multiletrado, de acordo com as OCEM (Brasil, 2008).

2.2.1. Conceitos relacionados ao Multiletramento

O conceito multiletramento apresenta questões abrangentes sobre mudanças de ordem do uso da linguagem e da comunicação, que levam a outros construtos a ele relacionados. Tais conceitos podem ser visualizados no decorrer do texto das OCEM (Brasil, 2008, p. 86-124). Assim, podemos perceber que o termo multiletramento funciona como um conceito guarda-chuva implicando em outros conceitos. Esses conceitos traçam o perfil do sujeito que apresenta-se como multiletrado. Letramento digital, letramento crítico, multimodalidade, hipertexto, inclusão/exclusão, cidadania, gêneros digitais e ensino. Durante essa sessão uma pergunta deverá ser respondida: quais as habilidades necessárias para que o professor atue, dominando tais conceitos?

2.2.2. Letramento digital

No conceito de letramento digital estão envolvidas as habilidades necessárias para o uso de computadores e *internet* e de formação para o uso dessas mídias a favor das necessidades individuais e comunitárias, com responsabilidade e senso de cidadania (cf. Takahashi, 2000, p. 31). Nesse sentido, podemos fazer uma comparação com o termo “alfabetização digital”.

Conforme apontado anteriormente, faz-se necessário lembrar que os termos alfabetização e letramento apresentam características distintas (Kleiman, 1995; Soares, 1998). Considerando o termo letramento digital, podemos dizer que seu sentido envolve atribuições realizadas pelo indivíduo que seriam hoje provenientes do uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs), a prática dessas em âmbito social, e o domínio dos diversos gêneros emergentes na mídia digital. Isso significa dizer que aquele que utiliza e atende às demandas referentes ao letramento digital é aquele que

atua e está familiarizado com essa nova linguagem, a das NTICs. Não apenas na sua extensão de tecnologia de comunicação ou de sistema de representação, mas na sua dimensão de uso, aquela que implica na construção e manutenção de relações sociais.

Podemos constatar assim que devido ao uso da *internet*, e das demais formas de tecnologia e comunicação, a natureza do que seja letramento está sendo amplificada, envolvendo outras formas de conhecimento característicos da era da multimídia e da informação, conforme o documento das *OCEM* (Brasil, 2008). Em outros termos, significa dizer que, em paralelo aos textos impressos, da exigência de saber ler criticamente, recuperar e processar informações, agora também se faz necessário saber lidar com imagens e representações gráficas.

As habilidades implicadas no letramento digital envolvem estar familiarizado com as linguagens tecnológicas das mídias eletrônicas (principalmente o uso de computadores e da *internet*) de suas formas de interação e comunicação. Um professor letrado digitalmente deve se apresentar conhecedor da utilização adequada dessas ferramentas tecnológicas, de modo que possa trazer benefícios para o âmbito da sala de aula. A necessidade de capacitar o professor para o uso adequado do instrumento virtual é um dos grandes desafios educacionais na atualidade. Sabemos que o sujeito incapaz de utilizar adequadamente as ferramentas tecnológicas a seu favor pode ser considerado excluído. Na verdade, o que se espera do aluno, do professor, do cidadão nesse sentido é que além de dominar símbolos, regras e habilidades relacionadas ao uso das *NTIC*, é que se saiba praticá-las socialmente.

Portanto, para que o professor possa proporcionar ao aluno práticas multiletradas, as habilidades do que abrange o conceito de letramento digital se faz necessária antes uma formação voltada para esta questão.

2.2.3. Letramento crítico

Como sabemos o momento histórico em que vivemos é de constantes mudanças. Na opinião de Jordão (2007) é um momento de globalização, de

encontros e desencontros entre diferentes culturas e nacionalidades. A era contemporânea de instabilidade e de conflitos interculturais intensificados. Um período de transformação geral de panoramas e de renovações sociais, econômicas e tecnológicas. Com esse cenário, as pessoas mais do que nunca precisam acompanhar os tempos em que vivem, no sentido de atualizar-se incessantemente, estudar sempre e conhecer o que de mais recente se faz em sua área de conhecimento, sob pena de em não o fazendo tornar-se obsoleto frente às mudanças em curso na sociedade (Jordão, 2007, p.22). Experimentamos hoje um mundo em contínua transformação, em movimento, no qual confrontos ocorrem e fazem com que as pessoas mudem, ao se exporem às diferenças e, desafiando assim suas expectativas e perspectivas.

A educação pode ser entendida hoje como um espaço em que a realidade é construída, na qual divergentes visões de mundo são reconhecidas bem como maneiras de apreendê-las, ao passo que uma estrada possível, para que essa visão de mundo tão complexa seja desenvolvida, é trazida pelo conceito de letramento crítico. Dessa forma,

o letramento crítico abrange leituras de conhecimento visando à cidadania. Tal conhecimento poderá ser de natureza multi-cultural, visual, midiática e informativa. A noção de conhecimento de multi-culturas e linguagens, a profusão de diferentes maneiras por meio das quais informações multi-sensoriais (exs.: texto, som, gráfico), podem reproduzir estereótipos culturais, constituindo-se em preocupações do letramento crítico. Este empresta a sala de aula como espaço privilegiado para a compreensão da diversidade cultural por apresentar uma vasta gama de identificações ativas de discentes e docentes, sem perder de vista as relações que estes mantêm com a instituição e o mundo macro-social em que se inserem. (TAKAKI, 2007, pp. 221-222)

O sentido do conceito discutido aqui exorta-nos a uma reflexão sobre o proposto no presente estudo em relação à problematização do conceito multiletramento frente ao cenário vivido atualmente por professores de LE, em formação inicial e/ou continuada. Hoje, o professor é convidado pelas orientações curriculares oficiais a proceder em sala de aula de uma maneira diferenciada. Isso envolve atualizações em sua maneira pedagógica de atuar, em sua forma de ver e interpretar o mundo, e está relacionado às concepções já trazidas por ele, que são frutos de sua formação inicial.

Refletamos então: como tornar-se, dentre outras exigências do mundo atual, um professor que sabe se apropriar dos atributos referentes ao letramento crítico? Noutras palavras, um professor que pode ser considerado letrado criticamente quando sua prática por muitas vezes é reflexo de uma formação inicial limitada, ultrapassada? A concepção de letramento crítico pressupõe uma prática que, por vezes exige que o professor esteja em contato com o mundo científico e com oportunidades de formação continuada. Isso significa estar participando de congressos, e encontros de professores, realizando cursos, produzindo materiais e textos que contribuam para sua prática pedagógica motivando sua participação crítica. Essa é uma questão desafiadora frente às condições atuais de trabalho da profissão docente.

Tratando-se da prática em sala de aula, o professor de inglês precisa pensar (a partir da perspectiva de letramento crítico), como participante ativo na sociedade. Deve ter em vista seus próprios questionamentos em relação a sua prática como profissional, não visando de modo algum, resultados previsíveis de sucesso no ensino-aprendizagem, mas sim levando em consideração as contingências e variadas especificidades de cada contexto pedagógico de sala de aula.

2.2.4. Multimodalidade

De acordo com Takaki (2007), a multimodalidade refere-se aos aspectos visuais, sonoros, falados, escritos de um determinado texto. Há nesse modelo referência ao uso mais explorado dos recursos culturais e semióticos. Sabe-se que antes os textos apresentavam traços quase que unicamente verbais, porém hoje já expõem também outras linguagens. Dessa forma, o sujeito para ser um leitor e produtor de textos hoje, precisa saber lidar com diversas linguagens, bem como dominar uma série de outras habilidades de leitura e produção de textos que não só o verbal, devido à incorporação de aspectos visuais e sonoros nos textos das NTICs.

É válido lembrar que a multimodalidade já faz parte de nossos textos, há algum tempo, revistas, cinema, jornais, convites, livros ilustrados, etc. No entanto, observa-se que hoje as pessoas podem elas mesmas produzir mais

facilmente esses textos multimodais, podendo ser impressos ou disponibilizados na *internet* (*blogs, orkut, wikis, sites*, dentre outros). Como é colocado no texto das *OCEM* (Brasil, 2008), tal conceito implica mudanças nas concepções de leitura em que a prática de leitura passa a ser o exercício de uma escolha de trajetória pela página e a imediata aquisição seletiva de informações parciais presentes em variados lugares na mesma página. Numa página multimodal, por exemplo, o leitor tem a oportunidade de escolher entre ouvir um texto sonoro ou assistir a um vídeo, tornando a experiência com a leitura algo de natureza ainda mais complexificada (p.105).

O que se pode avaliar nesse sentido é que o profissional da área de línguas diante do uso cada vez mais frequente a textos de natureza multimodal que, por vezes, parecem-lhe até estranhos o seu manuseio, vê-se impelido a questionar-se de sua postura profissional, de suas práticas pedagógicas; de estar disposto a aprender de maneira constante o que não fez parte de sua formação inicial, nem tampouco faz parte de sua formação continuada. Como se familiarizar com textos dessa categoria, aplicando-os de maneira útil e proveitosa no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula?

Argumentamos que tal questão demanda maiores investimentos em formação inicial e continuada de professores de línguas no intuito de familiarizar tais profissionais a esses novos tipos de linguagens, decorrentes do contexto da multimodalidade. O professor da atualidade deve se tornar promotor de habilidades de leitura e produção de textos também multimodais, mostrando que com o texto digital não há necessariamente uma substituição das aptidões necessárias para lidar com o texto impresso, mas uma ampliação daquelas a fim de serem utilizadas no meio digital.

2.2.5. Hipertexto

De acordo com Xavier (2005, p. 171), o termo hipertexto pode ser entendido como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”, e está relacionado à conexão digital. O referido autor denomina esse contexto, esse momento da tecnologia de

tecnocracia. O hipertexto é uma ferramenta que permite ter acesso, a partir dos *links* nele ordenados e que o constituem, aos outros hipertextos que circulam na *internet* e que criam assim, estruturas textuais que são atualizadas pelas práticas e história peculiar de cada leitor. São textos que não possuem a característica da linearidade e que oferecem elos de ligação (*links*) para outros textos que podem ser imagens, sons, animações, vídeos. Desta forma, o hipertexto não se caracteriza como um suporte material ou texto único, mas uma prática multimodal que envolve os processos de escrita e leitura constantemente atualizadas na tela do computador.

Considerado um fenômeno de linguagem, o hipertexto apresenta alguns aspectos específicos e importantes. De acordo com Xavier (2005) e Komesu (2005) a não-linearidade é um dos principais traços do hipertexto. Essa característica envolve a ideia de que em comparação ao texto convencional, o hipertexto não coloca impositivamente para o leitor uma sequência hierárquica de seções a serem seguidas. São dispostos na tela um desenho com caminhos sugestivos no intuito de otimizar ao extremo as escolhas de direções no ciberespaço, produzindo em grande quantidade, portanto, as opções do usuário, ou seja, suas perspectivas (ver Ribeiro, 2005, 2008 para uma visão distinta sobre a especificidade da não-linearidade dos hipertextos).

Outra característica peculiar do hipertexto explicitada também por Xavier (2005) e Komesu (2005) é a multisssemiose ou pluritextualidade. Para Xavier (2005, p. 175) é uma novidade do hipertexto a viabilização de diferentes aportes semióticos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, animações, efeitos sonoros, imagens, diagramas e tabelas tridimensionais. Para Komesu (2005), tal traço se define por oportunizar e estabelecer conexão ao mesmo tempo entre a linguagem verbal e a não-verbal, de uma forma integrada devido ao auxílio da hipermídia. Assim, o fato de viabilizar variados aportes, a multisssemiose do hipertexto faz com que percebamos que esta se distancia do texto impresso.

Komesu (2005) também cita outras características como a intertextualidade que é outro fator presente no hipertexto. Trata-se dos *links* organizados e disponibilizados no hipertexto que permitem acessar diversos outros hipertextos que circulam pela rede. Tais *links* permitem estabelecer um

diálogo entre os textos encontrados no interior do hipertexto. A volatilidade é também mais uma característica do hipertexto citada por Komesu (2005) que se refere à questão de que o hipertexto não possui a mesma estabilidade dos textos materializados em formato impresso, pois, nas ligações hipertextuais não existe um caráter de permanência no material, como o atribuído ao texto impresso. Não se pode esquecer que o hipertexto é um fenômeno virtual.

Outro traço também explicitado é a fragmentação que em seu modo de entender é algo que está ligado ao projeto pós-estruturalista, assim como a não-linearidade e o descentramento que são associados ao hipertexto. A esse respeito explica que tal característica abrange o papel autor, visto nesse ínterim como incapaz de controlar o tópico ou o leitor. O leitor, por conseguinte, é considerado co-autor pelo fato de organizar os fragmentos textuais a que tem acesso.

O hipertexto refere-se à conexão estabelecida por programadores do *site*, ou de uma página de um *site*, entre páginas aparentemente não-sequenciais ou não-direta ou explicitamente conectadas, sendo essa conexão feita através de um *link* que leva à nova página escolhida por ele. A partir dessa nova forma de se comunicar através da hipermídia, repensa-se e recontextualiza-se as concepções tradicionais de linguagem. De igual forma, redefine-se a leitura. A leitura de hipertexto desafia as noções anteriores de escrita e de leitura, o leitor percorre todo o texto que consiste em páginas sem conexão ligadas apenas pelo caminho seguido por ele. Nesse processo de leitura, a capacidade de discernir qual percurso seguir vai depender sem dúvida, da habilidade de uso de todas as ferramentas disponíveis na página da *web* e de decisão através de dicas proporcionadas, como cores, imagens, formatos e tamanhos diferentes. Assim, nesse caso o significado atribuído ao texto lido resulta da escolha de páginas diferentes pelo leitor, o que significa dizer que esse mesmo leitor pode se tornar de certo modo também autor, produtor desse texto.

A questão do hipertexto é comumente intrigante no que diz respeito à prática em sala de aula de LE, à formação desse profissional. Em termos de prática em sala de aula, o hipertexto envolve habilidades que não costumam ser desenvolvidas no aluno pelo professor. Isso pressupõe que o próprio

professor saiba navegar, buscar, tenha habilidade no uso do hipertexto. De igual forma, não se ensina ao aluno a navegar pelos textos impressos, buscando informações no jornal, nas revistas, nas enciclopédias, na biblioteca. Usualmente, os textos são entregues a eles para serem lidos e não são incentivados a procurarem informações pelos textos (Coscarelli, 2007).

No caso da *internet*, o exercício da busca é muito importante, portanto o aluno precisa saber buscar, navegar, achar e selecionar informações importantes para atingir os seus objetivos. Assim, devem ser capazes de localizar as informações, fazer inferências variadas, reconhecer os vários sentidos, estabelecer relações lógico-discursivas. O professor deve assumir o papel de proporcionar tais habilidades ao estudante, contudo essa se torna tarefa desafiadora em relação à formação desse profissional da educação, pois envolve antes o desenvolvimento dessas competências nele mesmo, e muitas vezes isso não lhe foi oferecido durante a formação inicial e nem tampouco é visto na formação continuada.

O professor se depara então, numa posição de conflito, pois deve refletir e questionar a todo instante. Deve-se ensinar o aluno a ler hipertextos, mas deve-se antes se familiarizar com tal realidade. Deve-se ensinar seu aluno a escrever hipertextos, mas antes é importante se tornar produtor destes textos. Assim, o professor deve refletir que seu grande desafio é, na verdade, ensinar os estudantes a lidar com textos e mais textos, gêneros e mais gêneros, em todos os ambientes, inclusive o digital. Como desenvolver essa habilidade no aluno em ambiente digital, quando ele mesmo não possui ainda tal domínio, receptividade, preparo pedagógico ou ainda acesso adequado no ambiente escolar? (Coscarelli, 2009)

Nesse sentido, podemos perceber que a leitura em hipertexto apesar de envolver habilidades específicas que também são demandadas pelo texto impresso exige outras indispensáveis, como navegação ágil no ambiente virtual, compreensão do mesmo, integração de informações de diferentes linguagens, agilidade na busca de informações. Essas questões são elementos que devem ser levados em consideração na formação do professor, causam conflitos e questionamentos que podem resultar numa situação de insatisfação,

visto que há um descompasso entre escola, o que se espera do professor de língua estrangeira na contemporaneidade.

2.2.6. Inclusão/Exclusão e Cidadania

A razão da pertinência em se refletir sobre inclusão/exclusão está relacionada à relação que este binômio tem com o conceito de multiletramento, que se presume que o indivíduo que se torna multiletrado resulta num sujeito incluído, o que significa dizer também, participante ativo da sociedade. O termo inclusão sempre esteve relacionado a uma necessidade de criação de uma política educacional que atendesse ao problema da exclusão social. Segundo dados apontados pelas *OCEM* (Brasil, 2008), análises indicam que em meados do século XX, a ideia de exclusão escolar referia-se aos alunos que apresentavam dificuldade de acesso à escola ou àqueles evadidos (reprovados), os expulsos ou os deficientes (devido a recursos escassos para esses) (p.94).

Nesse ínterim, os projetos de inclusão visavam reestruturação da organização educativa no sentido de incluir os indivíduos deficientes, indisciplinados, com dificuldade de aprendizagem, e os que se encontravam à margem da escola por causa das próprias condições sócio-históricas dessa instituição, como poucas vagas e poucas escolas, além da longa distância casa/escola.

Entender a relação inclusão/exclusão no contexto escolar trata-se de refletir sobre questões atuais. Diante do contexto da contemporaneidade, o que a escola tem mostrado envolve uma questão mais ampla no que diz respeito à inclusão: a necessidade de se atentar para a consciência crítica da heterogeneidade, da diversidade sociocultural e linguística, e também da premente necessidade de formação para o letramento digital por razão dos crescentes avanços científicos e tecnológicos. Contudo, levando em consideração a postura crítica e participativa de que parece ser a prática que deve adotar o cidadão da contemporaneidade (sob pena de estagnar, de não fazer parte, de não figurar, de não estar envolvido socialmente), nos questionamos sobre o que realmente se refere à ideia de inclusão/exclusão

social? Quando falamos de sujeito incluído podemos refletir: esse indivíduo estaria incluído em quê, afinal? Ou de que ele estaria excluído, exatamente? Na verdade, talvez essa ideia de estar incluído ou não, não deva significar algo definitivo, resolvido e/ou solucionado como se fosse possível um fechamento da questão.

Poderíamos, na verdade, pensar nessa questão como algo sempre a ser construído, em constante movimento, pois ninguém é excluído de tudo, e ninguém também é considerado incluído totalmente, principalmente em tempos atuais, em que as mudanças acontecem tão rapidamente e novas questões surgem. Discussões como a diferença, a diversidade, questões de valores locais (referente ao que é regional, interior, de uma comunidade, ou de grupos com características próprias) e globais (referente ao que é universal, exterior, ou de grupos de países desenvolvidos que se apresentam como modelos sociais pela força econômica) que não são assuntos estanques, devem ser consideradas nas discussões sobre o tema.

O conceito inclusão, portanto, teria mais sentido numa perspectiva de constante reflexão e construção. De acordo com Paulo Freire (1987), os homens são reconhecidos como seres que “estão sendo”, como seres inacabados, inconclusos, em uma realidade que, sendo histórica também, apresenta-se igualmente inacabada. Daí que seja a educação um quefazer permanente, em palavras paulofreirianas. Noutras palavras, um permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Paulo Freire, 1987, p. 73). Dessa maneira, poderíamos defender que a inclusão é fruto do que se realiza e se configura no decorrer da prática, a partir da atuação em cada lugar na sociedade, por cada indivíduo.

O que aponta as *OCEM* (Brasil, 2008) vem corroborar com tais concepções paulofreirianas, quando indicam que a inclusão poderá ser consolidada pelo ensino (nesse caso, de LE) através de objetivos linguísticos e/ou instrumentais e também através do foco em outros objetivos como os culturais e educacionais. Ou seja, a proposta de um trabalho voltada para a formação de cidadãos que seja condizente com a sociedade em que vivem, a qual, por sua vez, tem suas próprias características, e é interpelada por uma história e cultura em constante construção.

Qual é o sentido da palavra cidadania, hoje? O que envolve esta condição? Qual é a sua relação com a educação? Tais questionamentos são também norteadores das discussões aqui propostas em relação ao conceito multiletramento e à formação de professores da área de ensino de LE. No âmbito educacional, do ponto de vista histórico, a concepção de cidadania sempre esteve voltada para a ideia de civismo, de patriotismo, de sentimento de nacionalismo (Jordão, 2007). Nas propostas atuais, tal conceito se configura muito mais amplo, alterando-se aquela visão de cidadania com possibilidade de homogeneidade. Para Paulo Freire (1980), em sua teoria *Círculo de Cultura*, em princípio para se alcançar a liberdade, a existência do homem no mundo não deve se definir como quem se adapta meramente, mas a de quem nele se insere, pois

o que importa essencialmente é que, na discussão, estes homens, seres individuais concretos, reconheçam-se a si mesmos como criadores de cultura. Com esta discussão que precede a alfabetização, abrem-se os trabalhos do *Círculo de Cultura* e se preludia a conscientização. [...] A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica (FREIRE, 1980, p. 51-52).

Essa participação ativa do indivíduo no mundo a que se refere Paulo Freire coaduna-se com as propostas atuais de ressignificação do conceito presentes em orientações curriculares atuais como o texto das *OCEM* (Brasil, 2008, p. 88-93). De acordo com esse texto, o conceito de cidadania hoje, envolve questões de ordem da necessidade de postura muito mais crítica e reflexiva, por parte dos indivíduos perante as coisas.

As concepções educacionais trazidas pelas *OCEM* envolvem uma postura assumida pelo indivíduo que busca sempre questionar e compreender o seu lugar, a posição que ocupa na sociedade, as razões de ocupar aquele lugar, etc. Isso implica em formular questionamentos, reflexões sobre sua própria participação na sociedade como um sujeito participativo e crítico que seriam as características, os traços principais para o exercer efetivo do cidadão na contemporaneidade, o cidadão que possui atitude colaborativa, que

contribui na sociedade. Isto significa dizer que em relação ao ensino de LE, o professor deve se preocupar em ultrapassar os limites de apenas capacitar o aluno a usar a língua estrangeira para fins comunicativos. O foco deve estar em contribuir, além de qualquer instrumentação linguística, o que envolve a cidadania, como à reflexão do aprendizado dessa outra língua, sendo incentivada a compreensão, por exemplo, da heterogeneidade existente no uso de qualquer linguagem, seja ela social, cultural ou histórica.

Essas são as habilidades que o professor deve desenvolver na intenção de promover a cidadania. Desse modo, o professor deve também, exercer de fato a cidadania como conceitualizada nas *OCEM* (Brasil, 2008). Deve ser um educador atuante e participativo, que tem tempo disponível para formação continuada e participar ativamente de sua comunidade escolar com projetos específicos. Além disso, é importante estar aberto a novos conhecimentos como o lidar com as novas tecnologias.

2.2.7. Gêneros digitais

Para definir o conceito de Gêneros Digitais recorreremos a Marcuschi (2005 e 2008), que se baseia nos trabalhos sobre Gêneros Textuais como fenômeno social e histórico para explicar, caracterizar e discutir o referido conceito. Marcuschi (2008) trata os gêneros digitais como emergentes no âmbito da tecnologia digital em ambientes virtuais. Tais gêneros apresentam mudanças contínuas em seu processo de constituição, devido à condição do meio tecnológico em que se introduzem e os modos como se desenvolvem. Tal constatação segundo o autor nos obriga a rever algumas noções já consagradas, pois

se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. Tomemos o gênero mais praticado no nosso dia a dia, a *conversação espontânea* realizada face a face, e pensemos na descrição oferecida por Sacks, Schegloff e Schiffrin (1974). Tentemos agora aplicar essa descrição a um bate-papo *online*. Que aspectos da relação face a face transferem-se para o novo meio?

Qual a interferência do anonimato mantido num apelido (*nickname*)? O que muda quando a relação *interpessoal* passa a ser uma relação *hiperpessoal*, como no caso de um *bate-papo* em aberto? Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o quadro que forma a noção de gênero. Em suma: muda o gênero. (MARCUSCHI, 2008, p. 198)

Tal conceito já provoca discussões relacionadas à sua natureza e dimensão de seu impacto na linguagem e vida social por serem versáteis e concorrerem com as atividades comunicativas em consonância com o papel e o som. Nesse ínterim, um grupo de novos vocábulos já se tornou, há algum tempo, bastante familiar e utilizado em vários setores da sociedade e contextos sociais como *chats*, *e-mails*, *blogs*, listas de discussão, aulas *chat* e outros. São formas textuais emergentes na escrita eletrônica, variadas e mutáveis. Nesse sentido, nos apoiamos mais uma vez em Marcuschi (2005) para salientar a importância de se levar em consideração a condição tecnológica que abriga os gêneros ora analisados, os digitais, pois todas as tecnologias comunicacionais novas dão origem a ambientes e outros meios. Para isso, o referido autor utiliza-se do exemplo da escrita e outras invenções para ilustrar essa questão.

A escrita originou uma infinidade de ambientes e necessidades para seu uso (da placa de barro ao pergaminho, do papel até a invenção da imprensa com os tipos móveis). Assim, como ocorreu com a invenção do telefone, do rádio e da televisão, hoje a *internet* se tornou um grande laboratório de experimentação de todos os formatos. Marcuschi (2005) considera, portanto, importante analisar os ambientes ou entornos virtuais em que esses gêneros se situam (p. 26). O autor fala primeiro dos ambientes porque serve para entender que os gêneros surgem dentro de ambientes como locais que permitem culturas variadas.

Wallace (2001 apud Marcuschi, 2005) identifica seis ambientes virtuais que constituem entornos com características próprias:

- ambiente *Web* (*World Wide Web*), conhecido como *www* ou *web*, a própria rede, é um ambiente de buscas de todos os tipos, descentralizado, interativo e passível de expansão ilimitada;

- ambiente *e-mail* ou correio eletrônico, meio de comunicação interpessoal;
- foros de discussão assíncronos (que são realizados em momentos não simultâneos); ambiente para discussão de temas específicos, que são contínuos e movidos por interesses comuns;
- ambiente *chat* síncrono, ambientes em salas de bate-papos entre várias pessoas simultaneamente ou reservado;
- ambiente *MUD*, ambiente interativo de jogos, permitem criar personagens, inserir músicas, falas;
- ambiente de áudio e conferência ou videoconferências, em que se têm vídeos e voz síncronos, servem para variadas finalidades, especialmente conferências.

Já dentre os gêneros mais conhecidos e estudados no momento, Marcuschi (2008) considera possível citar:

1. *e-mail* – correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas. Inicialmente um serviço (*electronic mail*), resultou num gênero (surgiu em 1972/3 nos EUA e está hoje entre os mais praticados na escrita).
2. *chat* em aberto (bate-papo virtual em aberto – *room-chat*) – inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente. Surgiu como IRC na Finlândia em 1988.
3. *chat* reservado (bate-papo virtual reservado) – variante dos *room-chats* do tipo (2) mas com as falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto.
4. *chat* agendado (bate-papo agendado – ICQ) – variante de (3), mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade de mais recursos tecnológicos na recepção e envios de arquivos.
5. *chat* privado (bate-papo virtual em salas privadas) – são os bate-papos em sala privada com apenas os dois parceiros de diálogo presentes; uma espécie de variação dos bate-papos de tipo (2).
6. entrevista com convidado – forma de diálogo com perguntas e respostas num esquema diferente dos dois anteriores.
7. *e-mail* educacional (aula virtual) – interações com número limitado de alunos tanto no formato de *e-mail* ou de arquivos hipertextuais com tema definido em contatos geralmente assíncronos.
8. aula *chat* (*chat* convencional) – interações síncronas no estilo dos *chats* com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios.
9. videoconferência interativa – realizada por computador e similar a uma interação face a face; uso da voz pela rede de telefonia ou a cabo.

10. lista de discussão (*mailing list*) – grupo de pessoas com interesses específicos, que se comunicam em geral de forma assíncrona, mediada por um responsável que organiza as mensagens e eventualmente faz triagens.

11. endereço eletrônico (o endereço eletrônico, seja o pessoal para *e-mail* ou para a *homepage*, tem hoje características típicas e é um gênero).

12. *weblogs* (*blogs*; diários virtuais) – são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos (MARCUSCHI, 2008, p. 201-202).

No que concerne ao termo multiletramento, é importante o professor de LE estar familiarizado com os diversos emergentes como os gêneros digitais, visto que o conceito prevê o uso efetivo das novas mídias, no âmbito das novas tecnologias para a atuação participativa na sociedade. As questões referentes aos desafios na formação do professor de LE na atualidade envolvem lidar com diversos gêneros digitais e o desenvolvimento de habilidades que permitam trabalhar adequadamente com cada um deles. Tais questões revelam a condição desafiadora em que se insere esse profissional hoje perante a escola, o aluno e perante ele próprio. Assim, no próximo capítulo, serão discutidas questões pertinentes à formação do professor de LE na atualidade baseadas nas ideias trazidas pelo documento oficial aqui analisado, frente aos desafios provenientes do conceito de multiletramento para a formação de professores de língua estrangeira na contemporaneidade.

CAPÍTULO 3. MULTILETRAMENTO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CONTEMPORANEIDADE

3.1. Professor representado nas OCEM x Professor em serviço

As representações do professor de LE refletidas no presente estudo baseiam-se, portanto, principalmente nas que são delineadas pelos textos oficiais de ensino voltados para o EM, os *PCNEM* (Brasil, 1998) e as *OCEM* (Brasil, 2008). Segundo os referidos documentos oficiais, o ensino de LE deve contemplar uma série de questões que não condizem com a realidade do

professor de Língua Estrangeira (cf. Sartori, 2009). Dentre as propostas apresentadas no texto *PCNEM*, existe a ideia de que é fundamental conferir ao ensino de LE um perfil que abranja a capacitação do aluno de forma que ele obtenha um bom domínio não só da competência gramatical, mas também da competência sociolinguística, discursiva e estratégica. Além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, o ensino de LE deve lhe propiciar a possibilidade de alcançar um nível de competência linguística que lhe permita acesso a informações, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral (p. 26). E, em relação a isso, como já enfatizado cabe à escola prover infra-estrutura adequada para o desenvolvimento das competências necessárias ao uso efetivo da língua estrangeira.

As concepções trazidas pelas *OCEM* (Brasil, 2008), nesse sentido, vão mais além, enfatizam que se deve buscar a formação do indivíduo visando o desenvolvimento de sua consciência social e voltada para a construção da cidadania. Entretanto, observa-se um distanciamento entre o perfil do professor em serviço (que representa a sua realidade) e o perfil do professor demandado (que representa o professor idealizado pelo texto oficial).

Conforme o pensamento de Aragão (2009) são inúmeros os desafios envolvidos na formação de professores de línguas estrangeiras na atualidade. Podemos afirmar que o perfil do professor em serviço aponta uma realidade inadequada, que pouco se ajustaria ao modelo pautado nos ideais de educação da atualidade, que de acordo com as *OCEM* (Brasil, 2008), envolveria o desenvolvimento do senso crítico e político adequado ao conhecimento gerado por novas formas de comunicação. Em tal contexto, o perfil do professor em serviço abarca fatores agravantes, como rotina sobrecarregada (a começar pela carga horária), recursos materiais insuficientes, insatisfação salarial e formação bastante limitada desse professor. Como aponta Sartori (2009, p. 23-24) em sua tese de doutorado, há que se considerar aspectos que, sem dúvida, exercem influência sobre a ação docente, a começar por ganho salarial condizente com a relevância de seu trabalho, disponibilização de recursos que apoiem o seu trabalho, criação de condições concretas para que o professor se atualize continuamente, de modo

que seu desempenho resulte na melhoria do ensino. Para ilustrar tal constatação pode-se observar um relato de minha própria experiência docente, que se caracteriza como a de professor em serviço. Como aponta Aragão (2007, p. 213):

Os professores de línguas se queixam de problemas de ordem da vida escolar em geral, de seu desempenho comunicativo restrito na língua que ensinam e da precariedade de suas condições de trabalho. Sua formação inicial nas universidades, em especial nos cursos de dupla licenciatura, tende a ser limitada e seu desenvolvimento linguístico fica, muitas vezes, circunscrito às habilidades de compreensão escrita e a lide com aspectos metalinguísticos. Neste cenário, frequentemente, o que se vê são professores despreparados para lidar com seus futuros contextos e para exercerem seu papel com segurança, criatividade e autonomia crítica (PAIVA, 2003; 2006). Muitos retornam às universidades nos cursos de especialização “em busca de uma regraduação que, provavelmente, não será encontrada” (PAIVA, 2003, p. 78).

Numa caminhada de 16 anos como docente de língua inglesa, na rede pública e privada de ensino, observo uma rotina desgastante. Há muito tempo trabalho com uma carga horária de 60 h semanais para receber uma média salarial que seja suficiente, desdobro-me numa rotina entre planejar aulas, corrigir avaliações, tarefas e trabalhos diversos, conviver com a indisciplina dentre outros problemas de ordem da vida escolar e com ausência de materiais didáticos de LE. Como profissional, sentimos pouca valorização do profissional da educação, que se reflete nos baixos salários e na ausência de prestígio social. Exercemos uma profissão cara à sociedade sem o devido apoio da estrutura escolar, especialmente no que diz respeito a nossa qualificação. Nesse sentido, acredito que um professor deva estar sempre se atualizando (participando de cursos, congressos e em contato com o que há de mais novo sobre sua área de atuação) para que sua prática possa refletir para a melhoria nos índices educacionais e no crescimento do próprio país.

Assim, cotejo como exemplo o meu histórico de formação como docente, utilizando como recurso o método da narrativa para ilustrar minha própria experiência. Segundo Cunha (2010), a narrativa é um recurso metodológico propício para a compreensão da memória e da história de professores em processo de formação. Segundo a autora, através da narrativa o professor produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano escolar,

revelando-se através da subjetividade, da singularidade das experiências e de seus saberes (p.1).

Após findar a graduação há nove anos, continuei a ensinar, pois já lecionava durante a minha formação inicial. Após cinco anos da minha formatura, investi, com reservas financeiras próprias, em um curso de especialização em Língua Inglesa, em Salvador (BA), cidade distante, porque não havia possibilidade alguma, nem oferta de programas de especialização nessa área no eixo Ilhéus-Itabuna. Optei por fazer tal investimento por achar que precisava renovar a minha prática como educadora e, por me sentir estagnada nesse aspecto.

Nesse período, fui obrigada a custear um professor substituto para lecionar em meu lugar, quando da necessidade de comparecimento às aulas do curso de especialização em Salvador, pois não obtive o direito de afastar-me da sala de aula para a realização de tal curso. Esse curso custou-me muitas despesas, dentre muitas outras dificuldades que envolveram desde desempenhar adequadamente às demandas exigidas de produção escrita e estudo, até ter que lidar com a rotina de trabalho na escola.

Além disso, durante todo esse período de atuação na profissão, foram poucas as oportunidades de participar de congressos, de obter outras experiências que pudessem acrescentar ao meu currículo. Participei sempre de eventos realizados pela própria universidade em que me formei, apesar da resistência por parte de direção de escola, que muitas vezes não incentiva esse aspecto de nossa formação continuada. E, após sete anos de graduação, o programa de mestrado foi incluído nessa universidade do qual hoje faço parte.

Cotejo minha própria narrativa docente para dar voz a uma realidade do professor em serviço na área de língua inglesa documentada na literatura sobre formação de professores de língua estrangeira (Dutra e Melo, 2004; Leffa, 2001; Celani, 2003; Abrahão, 2004; Aragão, 2007; Celani, 2010; Paiva, 2003). Dito em outras palavras, o que o professor de língua estrangeira vive no seu dia-a-dia tende a se refletir negativamente em sua prática como profissional e, que se configura num resultado frustrante (Miccoli, 2009). É fundamental que o professor continue se qualificando, que lhe seja oportunizada uma formação continuada de qualidade, de estímulo a busca do

conhecimento constante e de formulação de questionamentos que reflitam sempre a sua própria prática de modo que a sua postura se reflita, por conseguinte no próprio educando.

Notamos políticas públicas instituídas recentemente voltadas para se criar espaços e tempos destinados para a formação inicial e continuada de professores. O decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009,

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (BRASIL, D.O.U., nº 21, 2009, p. 1-2).

Tal decisão tem a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. No entanto, ainda são precárias ações que atendam às questões do multiletramento para o professor de línguas.

Contudo, de acordo com Mateus (2004) e Aragão (2007), são poucos os trabalhos voltados para uma formação que favoreça o letramento digital ou utilização adequada das novas tecnologias no ensino de Língua Estrangeira. Percebe-se com essas questões, o distanciamento do professor em serviço em relação ao professor que se almeja, que se representa no discurso oficial (Brasil, 2008). Dentro dessa proposta está instaurada a representação de um professor de LE que deve apresentar uma postura crítica, munido de um currículo com foco no trabalho com multiletramentos e, no entanto, tal exigência difere de sua formação. Ou seja, os documentos oficiais demandam um determinado perfil de professor, mas não é o que se tem em serviço.

Pode-se dizer que esse perfil apresenta-se numa forma de tríade que envolve três pontos-base para a atuação almejada desse professor. O primeiro ponto refere-se a sua própria concepção de língua; o segundo refere-se a sua prática didático-pedagógica; e o terceiro ponto refere-se a sua postura política e social diante das coisas e fatos. Assim, o primeiro ponto da tríade envolve a necessidade de o professor buscar sempre refletir a respeito de sua própria noção de língua; a reflexão dos próprios usuários da linguagem e,

principalmente, em relação a sua própria maneira de compreender o ensino de língua. Dentro dessa perspectiva seria importante que o professor de LE, antes de tudo, compreendesse o novo contexto social em que ele próprio está inserido e buscasse reconstruir a sua concepção de língua de modo mais crítico e participativo. Isso envolve perceber a relação dessa com as novas tecnologias da informação e comunicação em que a linguagem se manifesta de maneira fundamentalmente dinâmica e com distintos gêneros textuais.

O segundo ponto da tríade refere-se à prática didático-pedagógica desse professor, ou seja, a noção de ensino-aprendizagem delineada pelo profissional. Tal prática deve estar voltada para o contexto atual dos estudos voltados para o ensino de LE. De acordo com os *PCNEM* (Brasil, 1998) bem como as *OCEM* (Brasil, 2008), essa prática didático-pedagógica do professor de LE deveria proporcionar uma aprendizagem significativa, que envolva não só a parte gramatical, habilidades linguísticas, mas também a comunicativa, a qual abarca outras competências também. Já na abordagem das *OCEM* (Brasil, 2008), o professor deveria ser capaz de promover no ambiente escolar “uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.” (p. 90). Envolveria auxiliar o educando a compreender a posição que ele ocupa na sociedade.

O terceiro ponto da tríade refere-se à concepção de mundo do profissional, a postura, a idéia política e social diante das coisas e fatos. Isso implica inclusive manter questionamentos perante a sua própria formação e atuação enquanto educador, pois tais atitudes podem influenciar conseqüentemente na formação do educando de maneira significativa. Tais pontos certamente envolvem fatores como pensar e agir de outro ângulo levando em consideração outras questões como estar acompanhando os avanços tecnológicos e mudanças na sociedade, as outras formas de comunicação, etc. Pois, espera-se hoje de um indivíduo considerado atuante na sociedade, que ele apresente postura crítica, participativa, colaborativa, de questionamento de sua própria atuação, seja como de profissional, seja como de cidadão. Pode-se afirmar que é esperado que ele apresente atribuições de um sujeito multiletrado. O professor deve se apresentar no cenário atual como esse sujeito preparado para o desenvolvimento de capacidades múltiplas em seus estudantes.

Como parte deste cenário, acredito que esse é um desafio que o professor de línguas deve encarar. Porém, sua ação precisa estar apoiada por uma política efetiva de valorização da docência de modo que possa garantir o preparo necessário para tal.

3.2. Formação do professor de LE e Multiletramento

As questões que envolvem o conceito de multiletramento e a formação do profissional da educação, na área de ensino de LE, atualmente devem ser urgentemente discutidas, refletidas. A questão do letramento digital é um dos principais desafios na formação contemporânea deste profissional. Algumas questões têm sido discutidas nesse sentido, como uma proposta recentemente formulada com o objetivo de provocar discussões e debates acerca da capacitação dos professores para o uso das novas tecnologias em sala de aula. Este documento é um propósito do Projeto da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - *UNESCO* (2009), intitulado *Padrões de Competência em TIC para Professores* e compartilha com as reflexões pertinentes à formação de docentes destacadas nas *OCEM* (Brasil, 2008).

Unesco (2009) se atenta para o desenvolvimento da alfabetização do professor em tecnologia, de modo que esse profissional possa integrar o uso de ferramentas básicas de *TIC* ao currículo escolar existente, tradicional e às práticas pedagógicas da sala de aula, favorecendo assim, o seu próprio aprimoramento profissional e, conseqüentemente a promoção do aumento das habilidades dos alunos através da aplicação das disciplinas escolares para a solução de problemas complexos em situações de trabalho e de vida no mundo real, como podemos notar a partir do seguinte excerto:

o desenvolvimento profissional docente coordenado propiciaria a aquisição de habilidades para usar metodologias e tecnologias mais sofisticadas, com mudanças no currículo visando o aprofundamento do saber e a aplicação do conhecimento acadêmico aos problemas do mundo real e à pedagogia. Ao professor caberia o gerenciamento do ambiente de aprendizagem, com os alunos se envolvendo em atividades de ampliação do conhecimento e desenvolvimento do espírito de compartilhamento, com base em projetos que ultrapassam

as fronteiras da sala de aula e podem envolver colaboração local ou global. (UNESCO, 2009, p. 11)

Tais fatores levantados pelo projeto parecem compartilhar com a representação do professor de língua estrangeira preconizada nas *OCEM* (Brasil, 2008) de que há a urgente necessidade de mudanças na formação do professor perante o uso das novas tecnologias e, portanto, vêm confirmar a pertinência da mudança curricular nos cursos de formação desse profissional visando a adoção de postura questionadora e problematizadora no intuito da melhoria da sua prática, da realidade, da sociedade, do país. Daí então, a preocupação em deixar claro que:

o objetivo geral do projeto não se restringe apenas a melhorar a prática docente, mas também fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de mais qualidade, que possa dar prosseguimento ao desenvolvimento econômico e social do seu país (BRASIL, 2009, p. 5).

Como sugerido no decorrer deste trabalho, é fundamental se atentar para a questão dos multiletramentos e das novas tecnologias na educação em línguas estrangeiras. Com isso, nota-se o quanto é necessário provocar mudanças no cenário da formação inicial bem como criar condições e estrutura para a realização da formação continuada do professor com enfoque no multiletramento. Para tanto, é essencial estruturar políticas voltadas para a preparação dos professores. Esse profissional deve estar capacitado para utilizar a tecnologia de maneira adequada e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado, ofertando assim aos seus alunos a habilidade de autonomia com os proveitos que a tecnologia pode trazer. No entanto, há fatores que tem dificultado esse caminhar.

Projetos parecem figurar só em documentos, pois não se percebe realizações no exercício cotidiano da escola em que estamos inseridos. A realidade escolar parece ainda estar à margem de propostas de melhoria, de inserção e avanço tecnológico, como se quer a sociedade contemporânea. A escola não tem apresentado indícios de adaptação e acompanhamento condizentes com o recente cenário social (Mateus, 2004; Celani, 2010).

Quanto aos desafios na formação do professor de LE foi feita a apreciação a grade curricular da UESC, e de algumas universidades do país. Nota-se aqui também um distanciamento entre a formação inicial e o professor que é representado nos discursos oficiais das orientações curriculares nacionais. De acordo com Motta Roth e Marcuzzo (2008), os cursos de formação de professores precisam formar docentes capazes de refletir sobre sua prática pedagógica a ponto de conseguir modificá-la baseando-se no conhecimento construído ao longo do curso de formação e o que é adquirido por meio de sua prática. As autoras acrescentam:

...esses professores precisam desenvolver múltiplas habilidades, como, por exemplo, o letramento multimodal (visual, auditivo, espacial, gestual, digital) a fim de coletar textos e analisar a configuração dos mesmos em diferentes mídias com o propósito de analisar a configuração e as necessidades do contexto em que atua junto ao aluno e também para poder subsidiar a elaboração de seu material didático de maneira a adequá-lo aos contextos relevantes (MOTTA ROTH & MARCUZZO, 2008, p. 43).

Conforme Araújo (2007), os cursos de formação de professores devem considerar o uso das novas tecnologias. Segundo ele, é necessário cobrar políticas públicas mais sérias de formação docente às secretarias de educação, de modo que dêem conta das especificidades da inserção da informática na escola, no intuito de que essa entre cada vez mais nesse campo.

Consideremos, o exemplo do currículo do curso de graduação em Letras e Artes, da UESC, para representar a formação inicial do docente em língua estrangeira da região sul baiana. Hoje, a grade curricular é composta de variadas disciplinas: as de caráter básico como Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, Psicologia, etc. e as de caráter complementar como Literatura Latina, Literatura Infanto-Juvenil, Literaturas voltadas para as Línguas Estrangeiras (inglês, francês ou espanhol) oferecidas pelo curso. Nota-se que tal composição, adotada desde 1978, havendo uma mudança com acréscimo de algumas disciplinas, no ano de 2005, reflete, de certo modo, uma grade curricular que não apresenta disciplinas voltadas para o trabalho com multiletramento e/ou com *NTICs* no ensino de língua estrangeira ou mesmo de língua materna.

Pesquisas direcionadas para a formação de professores têm mostrado que a formação inicial tem tido dificuldade para se preparar adequadamente o docente para a diversidade e a complexidade dos contextos educacionais atuais (Abrahão e Paiva, 2000; Aragão, 2007; Mateus, 2004; Mello, 2010). Ademais, existe a resistência de alguns professores em se relacionar com o novo, o que também pode ser reflexo de sua própria formação inicial. Já em serviço muitos professores experienciam um conflito ao se verem na impossibilidade de se atualizar devido a sua rotina de sobrecarga de trabalho.

Falar sobre tais questões nos direciona a refletir, portanto sobre a necessidade de se pensar sobre o contexto em que esse trabalho se insere. Como a principal agência formadora de professores da região é fundamental que a universidade busque adequar seus currículos frente às demandas atuais. É importante que curso de Letras busque preparar esse profissional para todas as prementes demandas exigidas na sua área hoje, e se esse professor tem percepção da importância de valorizar o que é local em sala de aula, para atingir o que é global durante o aprendizado de uma LE. Entretanto, esta não é uma realidade isolada. Muitos professores de LE saem de seus cursos de graduação sem saber a língua que irão ensinar, além de não serem preparados para atuar no âmbito das novas tecnologias, tampouco encorajados a produzir pesquisas que conduzirão a uma consciência crítica sobre ensino de línguas na sala de aula (Celani, 2003, 2010; Mello, 2010).

Contudo, em relação à formação continuada do atual profissional docente, verifica-se que tem sido uma iniciativa constante do governo através de projetos e programas. É relevante apresentar um levantamento dessas ações no intuito de desenvolver as discussões aqui propostas. Dessa forma, mais uma vez, percebe-se a urgente necessidade do estudo e análise de tal tema, um conceito tão novo e emergente, que provoca tantas inquietações, sobretudo na área dos estudos da linguagem, da educação e nas questões referentes à formação do professor de línguas.

Cabe então destacar uma citação apropriada, a qual reforça as colocações desse teor sobre a educação. O *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* que discute a necessidade de caminhar para “uma sociedade educativa”, preocupada com a

defesa dos elementos vitais de uma educação básica que ensina a viver melhor através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal; que leve em conta a recente tensão entre o local e o global, reveladora do intuito de levar o indivíduo a tornar-se, aos poucos, um cidadão do mundo sem perder as suas raízes e, ao mesmo tempo, participar ativamente na vida do seu país e das comunidades de base.

A Comissão do referido texto defende que a educação deve se apoiar sobre quatro pilares, o do *aprender a viver juntos*, e para isso *aprender a conhecer*, *aprender a fazer* e *aprender a ser*. O que nos remete à ideia do aprender a conviver e a lidar com a diferença, palavra marcante no cenário da contemporaneidade. Constitui-se uma filosofia que tece o pensar voltado para a visão de que hoje tudo deve estar num processo constante de recomeço, transformação, renovação, reinvenção. Dessa forma,

“[...]” É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. E que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (UNESCO, 1996, p. 18)

Percebe-se com o exemplo desse relatório que já se apregoa há mais de uma década a necessidade de se levar em consideração com muito mais ênfase a ideia da construção contínua da formação do educador, do aprendiz, consolidada através de sua formação educacional, que resulta indiscutivelmente em atitudes de participação ativa na sociedade, de capacidade de questionar, de refletir, de agir, condizente com o que é esperado do ser cidadão na atualidade. O que vem corroborar com o que chama atenção o texto das *OCEM* (Brasil, 2008), quando sugere posicionamentos na maneira de educar na atualidade, quando destaca conceitos e discute-os em benefício da formação focada na cidadania.

Assim, percebe-se que o motivo da inserção do conceito multiletramento e de teorias afins nos mostra um alinhamento com as discussões atuais no âmbito da formação de professores na atualidade, e parece revelar uma

intenção implícita de induzir a escola a uma consciência nova de se conceber e de fazer a educação, e de consolidar, através dessa consciência, o que é ser cidadão. Há mudanças em curso. Alterações curriculares solicitadas pelo Departamento de Letras e Artes da UESC caminha na direção das orientações nacionais que defendem a importância das TICs para o ensino de línguas na contemporaneidade (Brasil, 1998, 2008). Nesse sentido, é apreciado na presente dissertação, o projeto que visa mudanças no currículo da UESC atualmente elaborado e encaminhado para o Conselho Superior de Pesquisa e Extensão da universidade em 2010. Consideremos assim, uma breve leitura dessas perspectivas de mudança no intuito de nos atualizarmos no que diz respeito ao curso de Letras da universidade formadora de professores da região sul da Bahia, a UESC.

3.2.1. Projeto PAC – Letras – UESC

A elaboração de novos referenciais para a formação de professores da Educação Básica foi instituída nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e estipulou que os cursos de Licenciatura deveriam reformular sua estrutura curricular para adequarem-se a tais referenciais. Mudanças na estrutura dos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras devem criar expectativas de não apenas alcançar a adequação dessas novas diretrizes, mas oferecerem aos futuros docentes de LE, por exemplo, uma formação que propicie também a reflexão e o desenvolvimento profissional contínuo.

No artigo 14 da referida Resolução consta a menção à necessidade de criação pelas universidades de seus projetos para atender tais diretrizes, e a proposta de oferecimento de formação continuada a esses profissionais:

Art. 14. Nestas diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras (BRASIL, 2002, Res. CNE, CP 1).

Sobre a organização curricular, ainda na mesma resolução são destacadas nos incisos I, II, III, IV, V, VI e VII, do artigo 12 as relevantes formas de preparo na orientação para a formação docente:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação da atividade docente, entre as quais o preparo para:

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, Res. CNE, CP 1).

Segundo as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura do MEC (Brasil, 2001), os cursos de licenciatura devem passar a ter novo perfil delineado na elaboração de seus Projetos Acadêmicos Curriculares. Propostas como essa, em andamento, visam adequar os cursos de formação de profissionais docentes nas diversas áreas do conhecimento às necessidades atuais da sociedade. Nesse sentido, solicitamos ao colegiado do curso de Letras o projeto de alteração curricular desenvolvido no âmbito do Departamento de Letras e Artes da UESC, encaminhado no ano de 2010, o Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (denominado PAC de Letras), para utilizarmos como exemplo.

O currículo da universidade, que até então apresentava uma grade curricular desatualizada frente às mudanças aceleradas nas práticas de linguagem da sociedade contemporânea de modo a favorecer a formação do atual profissional docente, ganha outra estrutura que pode se tornar capaz de atender ao desafio de formar educadores multiletrados, ou seja, profissionais

com o potencial para proporcionar a formação de um indivíduo atento às demandas da sociedade atual. O teor do PAC de Letras incorpora as questões referentes às demandas atuais da sociedade no que diz respeito à formação do profissional docente na área do conhecimento em questão. Aponta para um nível de transformação na formação desse futuro profissional da educação, pois parece favorecer a construção e o exercício de sua autonomia e necessária criticidade atenta às mudanças atuais na sociedade.

O graduado em Letras deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades, entre elas:

- a) domínio significativo do uso da língua materna ou de língua estrangeira, nas manifestações oral e escrita, em termos de produção e recepção de textos;
- b) reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- c) visão crítica das abordagens teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias;
- d) percepção de diferentes contextos interculturais;
- e) capacidade de atuar interdisciplinarmente;
- f) habilidades para a investigação, para a pesquisa e para o desempenho do papel de multiplicador;
- g) articulação entre o saber e a produção de novos conhecimentos;
- h) capacidade de formular e resolver problemas, tomar decisões, de trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras;
- i) compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho (PAC-LETRAS, 2010, p. 19).

Tal transformação envolve, por exemplo, formar um professor que seja capaz de ter postura crítica própria, de se tornar um professor-pesquisador, podendo inclusive passar a tratar a sua própria sala de aula como objeto de sua investigação (Celani, 2003; Dutra e Mello, 2004; Mello, 2010). Isso implica adquirir tal conscientização e ter acesso a essa prática desde o início de sua formação, realizando atividades de teor prático concomitantemente com as de caráter teórico (Abrahão e Paiva, 2000). O novo currículo do curso de Letras da UESC propõe um curso que realize desde o seu início, o exercício simultâneo da teoria e da prática e, favoreça também a possibilidade da continuidade da formação dos futuros profissionais da educação a partir da iniciação, do contato e familiarização desses com o mundo da pesquisa.

A formação do educador deve ser de caráter amplo, garantindo ao licenciado o domínio e a compreensão da realidade de seu tempo, sendo capaz de pensar e atuar, criticamente, como agente transformador, no contexto em que se insere. Para tanto, sua formação pedagógica deve ser iniciada a partir dos primeiros períodos, tendo em vista que o saber docente não se constrói apenas por acréscimo, sendo um processo construtivo pelo qual se dá a incorporação de conhecimentos e habilidades pedagógicas pelo futuro educador.

A isso, some-se a pesquisa pedagógica, instituída como componente curricular ao longo do curso, a fim de contribuir para a formação do professor crítico-reflexivo, possibilitando a atitude investigativa como condição inerente ao exercício do magistério (PAC-LETRAS, 2010, p. 20).

Além dessas questões, sabe-se que a formação do professor hoje deve envolver inevitavelmente o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação, bem como a proficiência no uso delas para que possam ser convertidas em instrumentos úteis e de uso consciente em sala de aula. O professor que adquire essa visão, que tem acesso a esse tipo de postura desde o início de sua formação. No que diz respeito à composição do currículo, ou seja, à distribuição das disciplinas como contributo das atuais necessidades na formação do cidadão para o mundo contemporâneo, percebemos que o ingressante à formação docente poderá optar desde o início qual caminho desejará seguir, atuar.

Entretanto, apesar da necessidade urgente em se considerar o uso das novas tecnologias e do multiletramento na formação docente, não foi percebido um direcionamento curricular nesse sentido. Não foram verificadas disciplinas específicas da grade curricular obrigatória que contemplam o uso das novas tecnologias e/ou com enfoque no multiletramento, mas constatamos que o projeto representa as mudanças em curso, relacionadas à formação do professor no Brasil. As disciplinas que compõem a base conceitual, teórico e prática do Curso de Letras caracterizam as especificidades de cada uma das ênfases que são os conteúdos de formação pedagógica, os conteúdos da ênfase Estudos Lingüísticos de Língua Materna, da ênfase Estudos Literários de Língua Materna e os da ênfase em Estudos Lingüísticos e Literários em Língua Estrangeira Moderna, a saber, a língua inglesa ou a língua espanhola (PAC – Letras, 2010, p. 39). Mas, não incorporam em suas ementas direcionamento que contemple o domínio das novas tecnologias (p.40-92).

Considerando novamente a situação do profissional docente, não se pode negar que a escola continua despreparada para proporcionar ao professor os meios para a realização de uma prática condizente com a sociedade atual (cf. Celani, 2010; Mello, 2010). Sabe-se que hoje, a escola precisa estar bem estruturada digitalmente e oferecer ao professor o conhecimento e a habilidade necessária para lidar bem com esse mundo digital. Deve ser propiciado ao professor, principalmente àquele que já obteve sua formação inicial há mais tempo, o letramento digital, visto que existe o desafio de contextualizar as tecnologias da informação e comunicação na escola, a fim de transformar a informação em conhecimento. Infelizmente, a escola como instituição ainda resiste perante os modelos multimidiáticos.

Sabe-se também que devem ser oferecidos cursos que favoreçam discussões, questionamentos sobre sua própria prática pedagógica, o incentivo ao acesso ao mundo acadêmico (participação em congressos, seminários). Contudo, o professor ainda permanece exercendo seu papel numa rotina sobrecarregada de atividades dentro e fora da sala de aula, bem como sem estímulo algum à sua formação continuada (Aragão, 2007; Miccoli, 2009; Dutra e Mello, 2010). Volta-se a afirmar a necessidade de um investimento mais efetivo em políticas públicas de valorização do magistério bem como àquelas voltadas a uma política de formação linguística no país. Apesar das recentes iniciativas de investimento do governo em formação de professores, há ainda uma lacuna nesse sentido (Brasil, D.O.U., nº 21, 2009, p. 1-2). O professor ainda permanece sem condições, em sua rotina de trabalho, ao ingresso à sua formação continuada.

Dessa forma, salientamos e reafirmamos que o profissional da educação se encontra numa posição de distanciamento da representação do professor demandado pelas OCEM (Brasil, 2008), visto que precisa atender bem às demandas sociais, mas encontra diversas dificuldades para obter uma formação adequada ao atendimento de tais necessidades, e poucas oportunidades para participar de ações de formação continuada, uma vez que não há políticas voltadas para tornar essa ação estruturada de maneira sustentada encontrando espaço dentro de sua carga de trabalho. Nota-se que esse professor precisa se tornar um profissional melhor preparado, idealizado

por outrem, mas a sua situação em serviço não corresponde às exigências desse perfil e nem lhe dá subsídios para atingir o perfil demandado.

Vemos que com a reelaboração de currículos das universidades através da elaboração de projetos acadêmicos, existe a promessa de mudança, de melhoria na formação inicial do professor. Mas, deve-se refletir na questão do professor em serviço que ainda se encontra distante de se configurar numa situação ideal, promissora, promotora da cidadania.

3.3. Desafios do multiletramento para a formação do professor de inglês

De fato, há implicações decorrentes do conceito de multiletramento para a formação do professor de LE como as que envolvem o uso das novas tecnologias e as de ordem de sua formação inicial e continuada. Em princípio, a formação inicial do professor de LE tem encontrado obstáculos e dificuldades para preparar esse profissional para atuar dentro da sala de aula de modo a propiciar uma formação multiletrada condizente com as demandas da sociedade atual ao seu alunado. Além de pouco investimento, preocupação e incentivo das agências políticas como já colocado, na estruturação de ações voltadas para o preparo desse professor para essa sociedade que se deseja multiletrada. Outra questão apontada é a escola que não se encontra ainda estruturada adequadamente, ou seja, a escola não tem se preparado para atender as necessidades da sociedade contemporânea, e um bom exemplo é a questão da inclusão digital ainda precária.

É um ponto de reflexão como o professor pode se tornar esse educador crítico, reflexivo, com iniciativa própria para a prática da sala de aula, quando foi acostumado/habitado a optar, por exemplo, por metodologias prontas (que por muitas vezes não dizem da realidade de sua clientela), a copiar estratégias pedagógicas, a reproduzir materiais didáticos e atividades prontas como nos aponta Celani (2010), por exemplo. O professor, a partir de sua formação acaba por reproduzir aquilo que ele viu acontecer durante toda a sua formação escolar, de seu processo de aprendizagem na sala de aula como indicam estudos sobre formação de professor (Leffa, 2001; Celani, 2003). Geralmente, na condição de educadores, repetimos o que nossos professores costumaram

praticar e aplicar em sala durante nossa vida na escola. Somos compelidos a utilizar e reutilizar as tarefas, os modelos prontos sem adequação local, sem aprofundamento, sem análise cuidadosa, sem avaliação, sem reflexão. Não fomos estimulados a inovar, a experimentar, a criar nossa própria metodologia, a investigar nossa sala de aula enquanto profissionais reflexivos.

Esse educador esperado pelas *OCEM* (Brasil, 2008), deve ser letrado na língua que ensina bem como letrado digitalmente para proporcionar ao aluno oportunidades diversas de uso significativo da língua que ensina nos ambientes digitais; deve ser um professor que não parou de estudar nem de se atualizar em relação aos métodos de ensino que escolhe; deve ter acesso aos estudos atuais de sua área de ensino; deve refletir continuamente sobre sua prática.

O conceito que escolhemos refletir em relação à formação de professores de LE nesta dissertação constitui novos desafios para os formadores de professores bem como para as instituições políticas e instituições formadoras, as escolas e as universidades. Nesse sentido, considera-se que a inserção de tal conceito no contexto de ensino de LE, talvez signifique uma possibilidade de renovação, de desatamento de nós, de crescimento e busca de mudanças no cenário escolar, visto que a dificuldade pode também impulsionar ao esforço para realização de ações transformadoras, desencadeando novas posturas e trazendo a possibilidade do encontro com o que pode vir atender a representação do professor visualizado pelas *OCEM* (Brasil, 2008). Há vozes de consenso na pesquisa sobre formação de professores indicando a necessidade de união de forças para se estabelecer possibilidades de transformação sustentada. Uma união de parcerias envolvendo a comunidade escolar, com a iniciativa do governo e a participação das instituições acadêmicas pode ser uma alternativa produtiva para fortalecer uma educação básica que reflita favoravelmente na elevação do padrão de ensino no país (Aragão, 2009; Liberali, 2010; Mateus, 2010; Mello, 2010; Dutra e Mello, 2010) (Brasil, D.O.U., nº 21, 2009, p. 1-2).

A questão que deve ser vista como elemento norteador do que envolve o contexto de formação do professor atualmente, não deve ser o de encontrar fórmulas para ilusórias resoluções, ou de apontar possíveis responsáveis por tais problemas, mas a atitude de se refletir e pensar a respeito almejando o

crescimento mútuo, da sociedade como um todo, partindo do que pode ser feito, encontrando soluções possíveis para os contextos e os momentos.

Assim, podemos refletir, diante do cenário ponderado e das discussões expostas, algumas sugestões que contribuam à formação do professor de LE, levando em conta o cenário descrito ao longo da dissertação:

- reformulação de currículos no contexto da formação inicial de professores de LE (disciplinas que contemplem o letramento digital do futuro docente e que estimulem discussões a partir de documentos oficiais do governo como as OCEM);
- investimento em formação continuada (letramento digital, promoção de projetos de formação continuada e de parcerias universidade-escola-diretorias locais de ensino);
- ênfase na construção de um plano de carreira e políticas de valorização da docência em línguas estrangeiras;
- criação de políticas que possam oferecer tempo para que o professor produza conhecimentos, participe de eventos que envolvam a sua área de atuação bem como melhoria nas condições salariais para que o professor não necessite recorrer à sobrecarga de trabalho e possa se dedicar integralmente a uma única escola;
- foco na infra-estrutura escolar (instalação e manutenção de computadores, bem como acesso amplo e ilimitado à *internet*, pessoal qualificado para suprimento técnico);
- trabalho conjunto entre universidades e escolas da rede pública em prol da melhoria da qualidade de ensino do país, influenciando nos índices avaliativos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade da educação é condição primordial de inclusão e democratização das oportunidades em um país. O posicionamento crítico também é ação fundamental como aspecto integrante no exercício da cidadania. Pode-se dizer que é a razão da escolha do conceito de

multiletramento e a formação do professor de inglês na atualidade como objeto de reflexão neste trabalho, levando em consideração as implicações provenientes desse, que se configuram como desafios emergentes na contemporaneidade. A meta não é alcançar respostas finais, mas refletir a respeito do objeto que compõem nossa prática cotidiana, a docência em língua estrangeira frente a desafios contemporâneos. Portanto, houve a preocupação em problematizar aspectos importantes sobre o tema, através de elaboração de questionamentos e posturas crítico-reflexivas sobre representações do professor nos textos oficiais das orientações curriculares e nas pesquisas sobre formação de professores.

Foi destacada uma questão voltada para o campo de formação de professores de LE em vista das transformações decorrentes da intensificação do uso das novas tecnologias de informação e comunicação que modificam o modo de compreender e lidar com o conhecimento e o aprendizado. Assim, foi escolhido e analisado um material que reflete uma representação do professor na contemporaneidade a partir das *OCEM* (Brasil, 2008), o que torna importante redimensionar o caráter da formação deste professor na atualidade.

Tal redimensionamento envolve iniciativas, como criação de políticas públicas que visem à continuidade permanente de sua formação. Ações como o trabalho de formação continuada que promova o desenvolvimento da consciência de suas concepções sobre a linguagem e ensino de língua, que incluem outros meios multi-semióticos de construção de significado, bem como incorporação de novas abordagens sobre a educação em línguas estrangeiras e que alcancem as noções de cidadania e de diferença. Ou seja, questões que tem sido alvo de pesquisadores e educadores, perante a realidade que se instaura. Para mudanças como essas passarem a vigorar de modo a adequar a escola às necessidades da sociedade atual, é imprescindível atentar para projetos políticos de formação em que tais questões sejam atendidas e soluções possíveis para os contextos e momentos sejam encontradas. Os formadores de professores também precisam atuar como estimuladores de tais práticas multiletradas em suas disciplinas no intuito de proporcionar os letramentos necessários para a construção de posturas críticas e de cidadania.

Além disso, a formação do educador deve refletir um nível de conscientização que envolva questões acerca de estar assumindo uma atitude questionadora de sua própria prática pedagógica, de posicionamento diante da vida, do meio social e das questões políticas. Desta maneira, ao longo do desenvolvimento desta dissertação houve sempre presente a postura questionadora da Lingüística Aplicada Crítica para refletir sobre a questão eleita para o estudo. Conforme propõe Rajagopalan (2006), uma Lingüística Aplicada envolvida com a prática social e engajada na possibilidade de transformação. Portanto, em relação ao presente estudo houve a tentativa de refletir os aspectos teórico-metodológicos de tal campo epistemológico, pois busca refletir, problematizar a partir de um ângulo do contexto educacional, as questões de ordem social, política e de contínuo questionamento conceitual.

A delimitação e o esclarecimento das diferenças entre os conceitos de alfabetização e de letramento foram peças-chave e de fundamental relevância para se chegar ao entendimento do contexto em análise, as implicações sobre o termo multiletramento em relação à formação do professor de LE. Nesse sentido, pode notar que as concepções desses dois conceitos que, de certo modo, precedem o de multiletramento envolvem questões de mudanças de foco. Através da consulta a programas de exames educacionais que medem o nível de aprendizado nas escolas a níveis nacionais e internacionais, realizados pela SAEB, o mais recente resultado obtido em 2010, sobre o relatório do ano de 2009 pode constatar e confirmar o quanto é necessário investir na escola como um todo, o quanto é preciso mudar concepções, refletir a prática, o quanto é inadiável aumentar os esforços para melhorar o aprendizado dos estudantes nas escolas.

A escola tem encontrado dificuldade para dar conta do alfabetizar no sentido paulofreiriano. De igual forma, nota-se que o próprio professor ainda se encontra despreparado para as habilidades do multiletrar ao levarmos em consideração sua formação inicial limitada. Nesse sentido, a formação do professor deve ser o principal investimento das agências financiadoras em prol do aprimoramento e sucesso da educação, pois o professor tem o principal papel de ser o agente transformador da realidade da sala de aula, e conseqüentemente da sociedade. Textos importantes para a construção dos

projetos pedagógicos nas escolas como são as *OCEM* (2008) e os *PCNEM* (1998) devem ser encaminhados às escolas em conjunto com projetos de apropriação destes textos pelas comunidades escolares. Não basta somente o envio de textos com orientações curriculares para as escolas, mas se faz necessário formas estruturadas de mediação dos mesmos junto com os professores em serviço e em formação inicial nas universidades.

As reflexões tecidas aqui podem contribuir para o desenvolvimento de projetos que estejam embasados em teorias de (multi)letramento. A partir do estudo do conceito foram desdobrados os desafios implícitos para a formação do professor de LE, as mudanças de postura frente às mudanças em curso nas sociedades atuais; a necessidade de reflexão e avaliação constante de suas próprias práticas e conceitos pedagógicos. Contudo, o professor deve ser a principal figura inspiradora dessas mudanças, como cidadão que participa, que tem iniciativa, que questiona, que exige. Foi apontado o descompasso em que caminha a escola na atualidade (o distanciamento entre esta, e os acelerados avanços tecnológicos no cenário social cada vez mais em transformação), e a condição distanciada em que se insere o professor (o distanciamento entre o perfil do professor ideal e do professor em serviço).

De todo modo, a experiência de pesquisa me despertou para a questão do autoconhecimento como profissional, como pessoa, como cidadã, possibilitando-me diversos questionamentos, como participante do cenário atual e uma educadora mais preparada. Como afirma Moita Lopes (2006), “[...] todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais.” (p. 104)

Assim, as questões trazidas neste estudo trouxeram-me a oportunidade de refletir sobre a minha própria postura como professora de Língua Estrangeira, consciente da necessidade de mudança de atitude do lugar que ocupo como educadora, e ao mesmo tempo como instrumento de auxílio no despertar do meu aluno, para que ele possa de maneira independente e autêntica protagonizar, refletir, participar, colaborar, mudar, agir, fazer parte, criar, figurar na sociedade atual que tanto se quer cidadã.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M. As Inteligências Múltiplas e o trabalho com projetos na formação de professores de inglês. In: Silva, K. A. & Alvarez, M. L. O. (orgs.) *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008, p. 65-88.
- ABRAHÃO, M. H. V. & PAIVA, V. M.O. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Org.) *TELA (Textos em Linguística Aplicada)* [CD ROM]. Pelotas: Educat, 2000.
- ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004.
- ABRAHÃO, M. H. V. Projetos de formação continuada: oportunizando o retorno de profissionais à universidade. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.) *Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas*. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/pagina_principal1.htm>. Acesso em 15 nov. 2007.
- ARAGÃO, R. Desafios na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras com Novas Tecnologias. In: *Anais do II Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete//hipertexto2007/anais/ANAIS/art09_Aragão.swf>. Acesso em 06 jul 2009.
- ARAGÃO, R. C. PROJETO FORTE: Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino na Bahia. In: Júlio César Araújo; Messias Dieb. (Org.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino..* Fortaleza: Edições UFC, 2009, v. , p. 58-82.
- ARAÚJO, J. C & BIASI-RODRIGUES, B. (orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ARAÚJO, J.C (org.). Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. In: Araújo, J.C. *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 15-17.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: M. L. Ortiz Alvarez; K. A. da Silva. (Org.). *Linguística Aplicada: Multiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 27-69.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Ana Maria Ferreira Barcelos; Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 1a ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.

BARROS, E. M. D. Gêneros Textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2009_1/08Eliana%20Merlin%20de%20Barros.pdf. Acesso em 11 out 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.755. In: Diário Oficial da União, ano CXLVI, nº 21, 2009, p. 1-2.

BRASIL. Lei nº 11.502. In: Diário Oficial da União, nº 133, 2007, p. 5.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP1, 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.*

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.*

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e Formação de professores. In: III Congresso Ibero-Americano Educarede: educação, internet e oportunidades. – São Paulo: CENPEC, 2007. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em 04 jan 2011.

CELANI, M. A. A. (org.) – *Professores e formadores em mudança – relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.* Mercado de Letras: Campinas, 2003.

CELANI, M. A. A. Perguntas Ainda Sem Respostas na Formação de Professores de Línguas. IN: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. Formação de Professores na América Latina e Transformação Social. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

COPE, B. & KALANTZIS, M. *Multiliteracies.* New London Group (COR): Routledge, 2001.

COSCARELLI, C. V. Textos e Hipertextos: procurando o equilíbrio. In: *Revista eletrônica Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set/dez 2009. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0903/090305.pdf>. Acesso

em: 10 out 2010.

COSCARELLI, C. V. Hipertextos: quem ensina o que? In: *Revista Língua escrita*. Belo Horizonte CEALE/FaE/UFMG. Ano I, vol. II, nº II, 2007. Disponível em

http://www.fae.ufmg.br/Ceale/menu_abas/rede/projetos/didatica_da_lingua_escrita/arquivos/lingua_escrita_numero_2/volume_2. Acesso em: 31 jan 2011

CRISTÓVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: Magalhães, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico – linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 251-266.

CUNHA, L. A. A pesquisa narrativa no contexto da formação docente. In: *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010*. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_08.pdf. Acesso em 15 abr 2011.

DUTRA, D. P. et al. Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras. In: *Anais do 7º Encontro de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte*. Disponível em: <http://www.ufmg.br/proex/arquivos/7Encontro/Educa63.pdf>. Acesso em 29 jan 2010.

DUTRA, D. P. & MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 31-43.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Pesquisas em linguagem: o que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: João A. Telles. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas*. Campinas: Pontes, 2009, v. , p. 67-81.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIDALGO, S.S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2006_2/01-Sueli%20Salles%20Fidalgo.pdf. Acesso em 11 out 2009.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. In: *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, 2007, p. 21-46. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/PDF%20CROP/ClarissaMenezesJordao.pdf>. Acesso em 17 jul 2010.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KOMESU, F. Pensar em Hipertexto. In: Araújo, J. C & Biasi-Rodrigues, B. (orgs.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 87-108.

LEFFA, V. *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

LIBERALI, F. C. Formação de Professores de Línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: Telma Gimenez; Maria Cristina de Góes Monteiro. (Org.). *Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2010, v. 4, p. 71-92.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: Magalhães, M. C. C. (org.) *A formação do professor como um profissional crítico – linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-86.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. In: Marcuschi, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

MATEUS, E. F. Os professores na era digital e os (des)usos do computador na fase de formação inicial. *The Specialist*, São Paulo, SP, v. 25, n. 2, p. 199-220, 2004.

MATEUS, E. F. . Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. In: Solange Maria de Barros; Ana Antônia de Assis-Peterson. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, v. , p. 27-39.

MELLO, H. Formação Cidadã: a produção de conhecimento via parceria universidade-escola. IN: GIMENEZ, T. MONTEIRO, M. C. G. *Formação de Professores na América Latina e Transformação Social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MENEZES, V. Sessenta anos de lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: <http://veramenezes.com/publicações.html>.2008.

MICCOLI, L. Experiências de professores de Língua Inglesa em escolas públicas municipais e estaduais no interior de Minas Gerais: narrativas que emocionam. *Estudos Anglo-Americanos*, v. 31-33, p. 114-131, 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística Aplicada*, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar!* Branca Fabrício... {et al.}; Luiz Paulo da Moita Lopes (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada e vida contemporânea*. In: Moita Lopes, L.P. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar!* Branca Fabrício... {et al.}; Luiz Paulo da Moita Lopes (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MOTTA ROTH D. & MARCUZZO P. Um recorte no cenário atual da Linguística Aplicada no Brasil. In: Silva, K. A. & Alvarez, M. L. O. (orgs.) *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2008, p. 33-52.

PAIVA, V. L. M. O. *Narrativas Multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente*. In: *4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, 2007. Tubarão: Anais/Proceedings. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/133.pdf> Acesso em 22 jan 2010.

PAIVA, V.; SILVA, M. M.; GOMES I. F. *Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em 07 jan 2011.

PAIVA, V. M. O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: TEIXEIRA, C. M. & CUNHA, M. J. C. (orgs.) *Caminhos e Colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 2003. p. 53-84..

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. *Uma Linguística Aplicada Transgressiva*. In: Moita Lopes, L.P. *Por uma lingüística aplicada Indisciplinar!* Branca Fabrício... {et al.}; Luiz Paulo da Moita Lopes (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. *A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem*. In: *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 77-80.

RAJAGOPALAN, K. *Linguística aplicada: perspectivas para uma pedagogia crítica*. In: *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 105-114.

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

SARTORI, J. Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da ressignificação a prática. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 1. ed – Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TAKAHASHI, T. (org.) *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <http://www.ssrede.pro.br/livroverde.pdf>. Acesso em 08 out 2010.

TAKAKI, N. H. Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação. In: *Revista do Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*, 2007, p. 220-240. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/crop12/PDF%20CROP/NaraHirokoTakaki.pdf>. Acesso em 16 jul 2010.

TERZI, S. B. & SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2005_1/09%20Sylvia%20Bue.pdf. Acesso em 11 out 2009.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.) *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999, p. 29-50.

VIEIRA, I. L. Tecnologia eletrônica e letramento digital: um inventário de pesquisa nascente no Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/rbla/2004_1/12lutaLerch.pdf. Acesso em 11 out 2009.

UESC. Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Letras. Colegiado de Letras, 2010.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez, 1998. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em 29 jan 2010.

UNESCO. Padrões de Competência em TIC para Professores. UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209POR.pdf>. Acesso em 29 jan 2010.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. In: Marcuschi, L. A. & Xavier, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e Gêneros Textuais: novas formas de construção do sentido*. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-180.

WEDWOOD, B. [trad.] Marcos Bagno. História concisa da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.