



MULTILETRAMENTOS: NOVOS DESAFIOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Marília dos Santos Borba (SEDUC-BA)*
Rodrigo Aragão (UESC)**

RESUMO: A necessidade de mudança frente ao crescente cenário de avanços tecnológicos solicita ao educador uma postura cada vez mais participativa e reflexiva. Temos como tema aqui uma reflexão acerca dos novos desafios para a formação de professores de inglês que emergem de orientações curriculares com foco no conceito de multiletramento. Tal conceito demanda habilidades necessárias para atuação desse docente na atualidade. A partir das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Língua Estrangeira – OCEM/LE* (BRASIL, 2008), buscou-se uma revisão histórica do conceito de multiletramento, bem como o desenho de uma estrutura conceitual correlacionada. Os desafios do mundo contemporâneo demandam um novo perfil profissional no ensino de línguas. Tais implicações apontam a necessidade de adoção de políticas públicas sólidas e estruturantes acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho para que seja possível atender às demandas de letramentos da sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE: multiletramento, formação de professor, ensino de inglês.

MULTILITERACY: NEW CHALLENGES AND PRACTICES IN LANGUAGE IN THE EDUCATION OF TEACHERS OF ENGLISH

ABSTRACT: The need for change in times of constant technological development demands the teachers to take an increasingly participative and reflective stance. In this paper we reflect upon the new challenges that face English Language Teacher Education that have emerged from educational guidelines that focus on the concept of multiliteracy. Such concept demands skills needed to be a language teacher today. By examining Brazilian's guidelines to the teaching of foreign languages (BRASIL, 2008), a historical review on the concept of multiliteracy was done, as well as the design of a conceptual framework associated with multiliteracy. Challenges of the contemporary world demand a new professional profile in language teaching. These implications point to the need of adopting strengthened public policies along with improving educators' work conditions in order to comply with the literacy demands of today's society.

KEYWORDS: multiliteracy, teacher education, foreign language teaching



Introdução

Para que mudanças efetivas venham a ser consolidadas no ensino da Língua Inglesa na rede pública torna-se fundamental investir em pesquisa, em processos inovadores de formação do professor e na utilização efetiva e significativa de tecnologias diversas no universo pedagógico. Vivemos num mundo que lida de maneira crescente com convergências complexas de tecnologias interativas com culturas e línguas em fluxo. Novas formas de lidar com o conhecimento trazem consigo novas maneiras de comunicar, pensar e agir. Neste âmbito, é fundamental que as instituições e agências de letramento estabeleçam um contínuo fórum de reflexão. A universidade e a escola pública devem estar de mãos dadas na busca por um fortalecimento da educação básica no país.

Se por um lado, nota-se que alguns textos oficiais que orientam o ensino de línguas acompanham estas mudanças em curso, torna-se igualmente importante refletirmos acerca das implicações epistemológicas e práticas que tais transformações demandam das instituições envolvidas com a formação de professores de línguas.

O presente estudo se desenvolveu no âmbito do projeto FORTE (Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino de Línguas). Este projeto tem como meta desenvolver pesquisas e fomentar o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ensino de inglês da rede pública estadual da Bahia. Neste âmbito, busca-se a integração de pesquisadores e alunos da Universidade Estadual de Santa Cruz com professores em serviço na Rede Estadual de ensino de Ilhéus e Itabuna em um programa de formação.

O projeto pretende fomentar a reflexão do professor de inglês sobre seu fazer pedagógico com tecnologias da informação e comunicação (TIC), culminando no desenvolvimento de multiletramento e produção conjunta de materiais de ensino apropriados às comunidades escolares de seus professores, em um diálogo entre o local e o global pelo uso das TIC no ensino de inglês. O projeto tem como meta a parceria universidade-escola pública e o livre acesso do conhecimento pela *internet* (www.projetoforte.com). As dificuldades e as alternativas para lidar com contextos em que a cultura digital é uma novidade e com a ausência de políticas que integrem a formação inicial e continuada do professor de inglês desdobraram diversos resultados do projeto. Neste espaço, trazemos à mão um diálogo com o conceito de multiletramento e o que este implica para a formação do docente de línguas. Assim, buscamos analisar os desafios que emergem para a formação do professor de inglês a partir de desdobramentos do conceito de multiletramento presente nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio/ Língua Estrangeira – OCEM/LE* (BRASIL, 2008). Dessa forma, tencionamos contribuir para os



estudos de formação de professores que têm se pautado na necessidade de uma formação docente crítica e reflexiva (FREIRE, 1987; MAGALHÃES, 2004; ARAÚJO, 2007) em contexto sócio-cultural marcado por uma complexa lide com as tecnologias.

Nossa reflexão pretende problematizar a formação de professores na atualidade frente aos desafios impulsionados pela globalização e suas linguagens e tecnologias. Tendo em vista questões como diversidade cultural e linguística, inserção das novas tecnologias, novas práticas de linguagem e outros letramentos, e possibilidade de formação voltada para a cidadania e inclusão social, o professor de inglês deve estar cada vez mais preparado para atuar nesse contexto. Desta forma, o professor de línguas depara-se com novos desafios na sua história de aprendizagem e de ensino, na sua própria formação como educador. Assim, a pergunta que nos norteia é: quais as implicações do conceito de multiletramento na formação do professor de inglês?

Para responder a esta questão norteadora, pensando acerca dos desafios emergentes desse contexto e das discussões que têm gerado no campo da linguística aplicada é que, inicialmente, trataremos da utilização de tal conceito nas *OCEM* (BRASIL, 2008). Veremos como ele é apresentado e apresentaremos algumas implicações para a formação do professor de inglês e relações com o contexto de sala de aula. No segundo momento, discutiremos o conceito de alfabetização e de letramento como precedentes ao conceito de multiletramento e destacaremos o trabalho pioneiro do *New London Group* – *NLG* em relação à concepção e ao modo de compreendermos tal termo. Neste sentido, a situação histórica do termo é apresentada, bem como seu embasamento epistemológico para que possamos traçar paralelos com a formação pedagógica que tal termo demanda.

Em seguida, são descritos os termos associados ao conceito de multiletramento e apontados como elementos que constituem a base epistemológica das habilidades necessárias ao professor da atualidade. E, por fim, refletimos acerca dos impactos desta epistemologia de multiletramento na educação para que se garanta uma formação multiletrada de professores.

1. As *OCEM* e o multiletramento: necessidades e desafios

Com o intuito de apresentar as questões que envolvem o ensino de língua e a formação de professor na contemporaneidade, e, ao mesmo tempo, contribuir com discussões acerca das práticas educacionais direcionadas para o Ensino Médio é que as *OCEM/LE* foram elaboradas e publicadas pelo Ministério da Educação. Trata-se de um material que buscou articular as representações do meio acadêmico, das Secretarias



da Educação e entidades de representação da categoria docente. Está relacionado a esse documento o texto que o antecede, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM* (BRASIL, 2000) que já nos apresentava discussões acerca da necessidade de adequação da educação básica ao mundo contemporâneo.

O teor das OCM/LE volta-se para as teorias de letramento como projeto de inclusão social, 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. Tal construto teórico no documento abriga questões acerca da concepção de língua como possibilitadora de constituição de profissionais voltados para efetivar propostas de educação pelo ensino de línguas estrangeiras. Refere-se ainda à necessidade de análise crítica do trabalho na sala de aula, da aprendizagem como autônoma e contínua ao longo da vida, de preparo do professor para atuar no contexto das novas tecnologias, da prática pedagógica embasada nas teorias de letramento.

A noção de língua apresentada é uma das formas de manifestação da linguagem, concebida como um elo entre sistemas semióticos. Um sistema complexo e dinâmico, formado por elementos sócio-históricos, cognitivos e político-culturais que se relacionam constantemente e se constituem num instrumento que permite ao seu usuário refletir e agir na sociedade (BRASIL, 2008, p. 23-31). No trabalho educacional as disciplinas devem se tornar meios para a educação, argumenta o documento. E, com elas, deve-se obter a possibilidade de 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. 90).

As práticas didático-pedagógicas devem estar de igual forma, voltadas para construção do senso de cidadania. O trabalho com a leitura e a escrita deve ser concebido como proposta a ser desenvolvida como práticas culturais contextualizadas e influenciado pela adoção das teorias de letramento e multiletramento que estão voltadas a ampliar a visão de mundo dos alunos, com consciência crítica e cidadania. Conforme as *OCEM/LE* (BRASIL, 2008), as práticas de leitura na escola devem ser embasadas nas necessidades e realidades locais, dialogando com os contextos globais, sempre partindo de temas para então focar no desenvolvimento das habilidades. O objetivo é que a escolha dos textos para leitura parta do interesse dos alunos e possibilite a reflexão sobre o lugar que ocupa na sociedade e a ampliação da visão de mundo. Este deve ser um trabalho considerado como prática cultural e crítica da linguagem. O documento apresenta duas atividades de leitura para ilustrar a relação entre leitura, leitura crítica e trabalho de letramento. Esses exemplos mostram que o mesmo texto pode ganhar tratamentos e objetivos



diferentes a partir das perguntas de compreensão que são utilizadas, conforme verificamos abaixo (BRASIL, 2008, p. 114):

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?

Figura 1. Fonte: OCEM (BRASIL, 2008, p. 114)

Na primeira atividade, os objetivos são a compreensão de texto e também a promoção do desenvolvimento da leitura crítica. É mostrado que as perguntas estimulam os alunos a notarem a forma e a função de anúncios publicitários, a investigarem e criticarem os motivos dos autores dos textos, além de salientarem aspectos que validam ou não a interpretação e sua credibilidade.

O texto das *OCEM* (BRASIL, 2008) coloca essa questão como um avanço significativo no trabalho com a leitura. Porém, mostra que, de acordo com estudos realizados, foi se percebendo que perguntas como essas voltavam-se para a questão de se depreender um sentido concebido como se este estivesse contido no texto, ou no modo como o texto foi construído. E certas preocupações implícitas nas perguntas como poder de persuasão e credibilidade do anúncio poderiam ser insuficientes para o esperado desenvolvimento de leitores críticos.

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/produz 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?

Figura 2. Fonte: OCEM (BRASIL, 2008, p. 115)



Na segunda atividade, conforme as *OCEM* (BRASIL, 2008) é que se busca reproduzir 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 de transformação social.

Dessa forma, o documento demonstra que o aluno-leitor-cidadão 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. São destacadas as questões que envolvem desenvolvimento de letramento crítico, mas também é incentivada a ideia de que ainda deve-se levar em conta o trabalho de leitura já existente nas escolas. 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. Assim, o documento aponta que o letramento crítico representa uma ampliação do trabalho tradicional.

O documento se volta para uma epistemologia contemporânea, distante da visão de conhecimento compartimentado, fragmentado, muito encontrado em exercícios gramaticais escritos, mais focados em itens linguísticos isolados do que na comunicação contextualizada social e historicamente. Assim, o posicionamento das *OCEM* (BRASIL, 2008) é levantar a questão de que, em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às de leitura, ou seja, o texto de leitura pode servir como estímulo à produção escrita. 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.

A educação com foco na cidadania tem relação com o binômio inclusão/exclusão social. Não aquela visão de reestruturação na organização educativa objetivando incluir discentes com necessidades especiais ou indivíduos que se encontram à margem da escola devido às suas condições sócio-históricas. Mas aquela em que se promova a expansão da compreensão de mundo, que se favoreça o entendimento da complexidade social em que vivemos hoje.

No contexto do ensino de LE, o uso do conceito de multiletramento incita reflexões e provoca discussões não só acerca das práticas pedagó-



gicas, mas também sobre a própria formação do profissional dessa área e sobre conceitos de língua/linguagem e ensino. Traz à superfície a necessidade de observar e enfrentar os novos desafios na educação, a fim de acompanhar as mudanças na sociedade. Na seção seguinte, traçamos um panorama histórico do conceito de multiletramento, buscando a relação precedente entre alfabetização e letramento, bem como serão discutidos os conceitos a ele associados como elementos constitutivos das habilidades necessárias ao professor em práticas de linguagem e multiletramentos.

2. Histórico e estrutura conceitual do termo Multiletramento

Para compreender o conceito de multiletramento, faz-se necessário inicialmente revermos a relação entre os conceitos de letramento e alfabetização. Conforme Kleiman (1995) e Soares (2004), há uma distinção entre ser alfabetizado e ser letrado. É considerado sujeito alfabetizado aquele que decodifica as letras, que domina a tecnologia de ler e de escrever. Por outro lado, uma pessoa para ser considerada letrada deve usar a leitura e a escrita nas práticas sociais. Em outras palavras, a oposição entre alfabetização e letramento está principalmente na noção de prática social. 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.

Os estudos sobre letramento tiveram início no período pós-guerra, mais precisamente nos Estados Unidos (KLEIMAN, 1998). Assim como em outros países da Europa, foi percebido que indivíduos tanto jovens como 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 adequadamente o seu conhecimento de leitura e de escrita para interagir socialmente. Eles se referem aos sujeitos impedidos de usufruir dos bens culturais da sociedade letrada, de exercerem de maneira autônoma as práticas de leitura e de escrita (DESCARDECI, 2003). No Brasil, esses estudos foram iniciados mais efetivamente, na segunda metade da década de 80, com estudos nas áreas de linguística e de educação.

No tocante à origem do conceito de letramento, Kleiman (1998) e Soares (2004) indicam que o uso do termo no Brasil teve seu início por especialistas das áreas de educação e linguística como Mary Kato, com



sua obra intitulada *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), em que levanta a questão de que a língua falada culta é consequência do letramento. Pouco tempo depois Tfouni, em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), explica a distinção entre letramento e alfabetização. Na década seguinte, Kleiman publica *Os significados do letramento* (1995) e Soares edita *Letramento: um tema em três gêneros* (2004). Tais obras contribuíram e acrescentaram às discussões e reflexões teóricas e metodológicas a respeito do conceito.

Para Soares (2004), o termo 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 diz 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, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2004, p. 17).

Assim, um indivíduo que se torna letrado é aquele 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 (2004) 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 idéia de que a apropriação da escrita pode trazer conseqüências de ordem social, política, cultural, econômica e linguística, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

Para a autora, também a alfabetização, que é a aquisição do código da leitura e da escrita, configura-se como uma habilidade necessária ao letramento, 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 adquirir um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (2004, p. 18).

Mais recentemente, outras habilidades que envolvem o uso da linguagem tecnológica são também exigidas como, por exemplo, saber redigir e enviar um *e-mail*, acessar um *site*, utilizar ferramentas de busca corretamente, de forma favorável as suas necessidades, saber utilizar e com-



preender a linguagem de *blogs*, *twitter*, *orkut* e outros. Nesse âmbito, é importante lembrar que a sociedade atual demanda essas habilidades, além de outras que envolvem questões que apontam para a assunção de uma postura muito mais participativa e atuante na sociedade.

Segundo as orientações curriculares do MEC (BRASIL, 2000; 2008), as atividades requeridas pela sociedade letrada 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 o desenvolvimento de uma atitude crítica do leitor em relação ao que lê e, no tocante à escrita, devem preparar o aluno para usá-la como veículo de sua própria voz social. Enfim, devem 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.

Essas habilidades englobam também a capacidade de lidar adequadamente com as novas linguagens e tecnologias, adquirindo a consciência de que fazer bom uso delas significa torná-las úteis e favoráveis a si. Além disso, a necessidade de desenvolver postura crítica, participativa, reflexiva e que busca aprender continuamente é característica inerente ao sujeito que realiza práticas não apenas de ordem do conceito de alfabetização ou de letramento, mas do que se denomina multiletramento.

Podemos definir multiletramento, então, como estado ou condição que assume aquele que utiliza bem a leitura e a escrita, seja através do suporte impresso, seja através do suporte digital, levando em consideração a diversidade dos usos da linguagem na construção de sentidos (SOARES, 2004; COPE; KALANTZIS, 2001). Como as práticas de linguagem em multiletramentos focam atividades de consciência crítica e participativa perante as questões do mundo e da própria postura como pessoa, nele estão envolvidas outras questões referentes à promoção do que é local e de tornar os indivíduos protagonistas. O surgimento do conceito multiletramento pode ser atribuído à publicação em 1996, de um artigo intitulado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”, publicado na *Harvard Educational Review*, pelo *The New London Group - NLG*, 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 das pessoas vem mudando consideravelmente o que traz como consequência a transformação radical na cultura e na maneira de comunicação da sociedade contemporânea.

De acordo com Cope e Kalantzis (2001), precursores do *NLG*, o termo multiletramento destaca duas mudanças importantes e 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. Elas 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 necessários para agir no mundo social. Segundo esses autores, as novas tecnologias de informação operam transformações que alteram profundamente três setores da existência humana: a vida do trabalho, a vida pública e a vida pessoal.

Em relação às mudanças na vida do trabalho, Cope e Kalantzis (2001, p.10) observam que, hoje, em relação às profissões, teorias de gestão e práticas que emergem do mundo desenvolvido apresentam uma nova terminologia e atravessam, portanto, as fronteiras entre estes novos discursos concernentes e o mundo do labor e da educação. Os autores refletem que, em resposta a essas alterações são necessárias alternativas que provejam aos alunos oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso às novas formas de ocupação, a partir das novas linguagens desse contexto. Quanto às modificações na vida pública, Cope e Kalantzis (2001, p. 13) mostram que, assim como o trabalho, a cidadania também está se transformando. Há fatores como o racionalismo econômico, a privatização e a transformação de instituições públicas como escolas e universidades operando de acordo com a lógica de mercado, mutações que fazem parte de uma metamorfose global.

Os cenários socioculturais estão abrindo espaço para uma nova política, a da diferença, o que evidencia uma tendência a outro significado das políticas de cultura. Lidar com a diversidade se torna matéria indispensável para a manutenção do bem-estar de qualquer sociedade. No tocante às questões na vida pessoal, por seu turno, destacam que as diferenças culturais têm se tornado cada vez mais significativas, devido ao ambiente em que se vive hoje. Dentre alguns dos poucos marcadores dessas diferenças estão etnia, gênero, geração e orientação sexual (COPE; KALANTZIS, 2001, p. 15). Para tais autores, o desafio é criar um espaço tão disponível nos quais diferentes modos de vida possam germinar, isto é, criar espaços para a vida comunitária onde significados locais e específicos possam ser desenvolvidos.

De igual forma, assim como a geopolítica global tem mudado, Cope e Kalantzis (2001) colocam que o papel da escola também. Por isso, como a diversidade cultural e linguística tornaram-se assunto central, o resultado é a mudança também do significado da pedagogia de letramento. Os canais de multimídia e hipermídia são bons exemplos para essas questões, nas quais membros de culturas podem ter a oportunidade de encontrar seus próprios perfis, pois essas tecnologias têm o potencial de dar autoria para diversos modos de viver e se comportar. Assim, tomando-se como base a fundamentação teórica de Cope e Kalantzis (2001),



pode-se afirmar que o termo multiletramento funciona como um conceito guarda-chuva que abriga vários outros. Em tal perspectiva, estes constituem as habilidades adequadas ao perfil do sujeito com características do multiletramento. Verifiquemos, pois, as habilidades necessárias para que o professor atue como um profissional multiletrado.

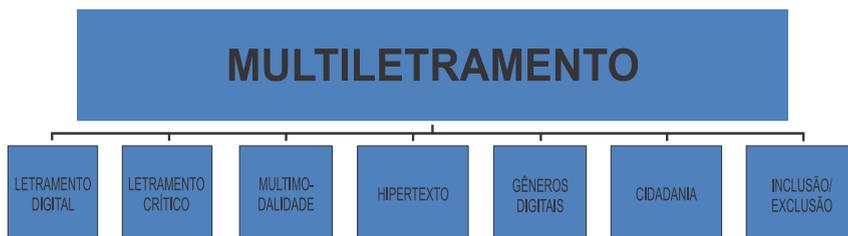
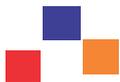


Figura 3

As habilidades para o letramento digital envolvem estar familiarizado com as linguagens digitais, o uso fluido de ferramentas do computador e de navegação. 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.

Para atuar com base nas competências para o letramento crítico, o professor precisa pensar como participante ativo na sociedade, prezando pelo desenvolvimento de sua consciência crítica. Deve ter em vista seus próprios questionamentos em relação à sua prática como profissional, não visando 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. Já as habilidades que envolvem a multimodalidade pressupõem que o profissional da educação esteja familiarizado com novos tipos de linguagem e com a mudança na concepção tradicional de leitura. Numa página multimodal, 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 complexa e multifacetada.

Lidar com a hipertextualidade refere-se também à mudança na concepção tradicional de leitura. Xavier (2005) explica que o hipertexto é uma forma de linguagem híbrida, dinâmica e flexível que dialoga com outras interfaces semióticas e adiciona à sua superfície outras formas de textualidade. Os textos não possuem a característica da linearidade e oferecem elos (*links*) para outros textos que podem ser imagens, sons, animações, vídeos. Por isso, o professor deve estar preparado para ensinar a leitura em hipertexto que, apesar de envolver habilidades específicas também 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.

Os conceitos de inclusão e cidadania envolvem o desenvolvimento de habilidades que promovam a formação de participantes ativos na sociedade, com consciência crítica da heterogeneidade, da diversidade sociocultural e linguística e, necessariamente, a formação para o letramento digital em razão dos crescentes avanços científicos e tecnológicos. O professor deve se preocupar em ultrapassar o objetivo de ensinar o aluno a usar a língua estrangeira para fins comunicativos. O foco deve estar em contribuir, além de qualquer instrumentação linguística, com a formação cidadã, como a reflexão do aprendizado dessa outra língua, por exemplo, da heterogeneidade existente no uso da linguagem. De igual forma, o professor multiletrado deve ser um educador atuante e participativo, que estuda continuamente. Deve estar aberto a novos conhecimentos como o de lidar com as novas tecnologias.

Marcuschi (2008) discorre sobre os gêneros digitais e os descreve como sendo gêneros textuais emergentes no âmbito da tecnologia digital em ambientes virtuais (*chat, blog, e-mail, lista de discussão, aulas chat, videoconferência interativa, endereço eletrônico*). Nesse sentido, as habilidades necessárias remetem à ideia de que o professor deve estar familiarizado e atualizado com os diversos gêneros digitais, visto que o conceito prevê o uso efetivo das novas mídias, no âmbito das novas tecnologias. Significa buscar desenvolver habilidades que permitam trabalhar adequadamente com cada um deles.

A seção a seguir destina-se a discutir acerca das implicações que esse conceito gera na formação do professor de inglês, tendo em foco a situação do professor em serviço e do professor representado nas *OCEM* (BRASIL, 2008).

3. Implicações de Multiletramento para a formação do professor de inglês

As representações do professor de inglês no presente estudo baseiam-se naquelas delineadas pelo texto oficial que orienta o Ensino Médio, as *OCEM*. Nele, podemos visualizar o que constitui o perfil do professor construído pelo texto oficial do governo federal. Esse perfil envolve atuar no contexto das novas tecnologias, obter postura e currículo diferenciado, desenvolvimento do senso crítico e político adequado ao conhecimento gerado por novas formas de lidar com a comunicação, com o conhecimento, bem como uma preparação para construir ambientes pedagógicos voltados para o desenvolvimento da cidadania a partir da educação pelas línguas estrangeiras.



Assim, pode-se dizer que tal perfil se apresenta numa forma de tríade que envolve três pontos-base para a atuação almejada do professor. O primeiro ponto refere-se à sua própria concepção de língua; o segundo, à sua prática didático-pedagógica; e o terceiro, à sua postura política e social diante de situações e fatos socioculturais.

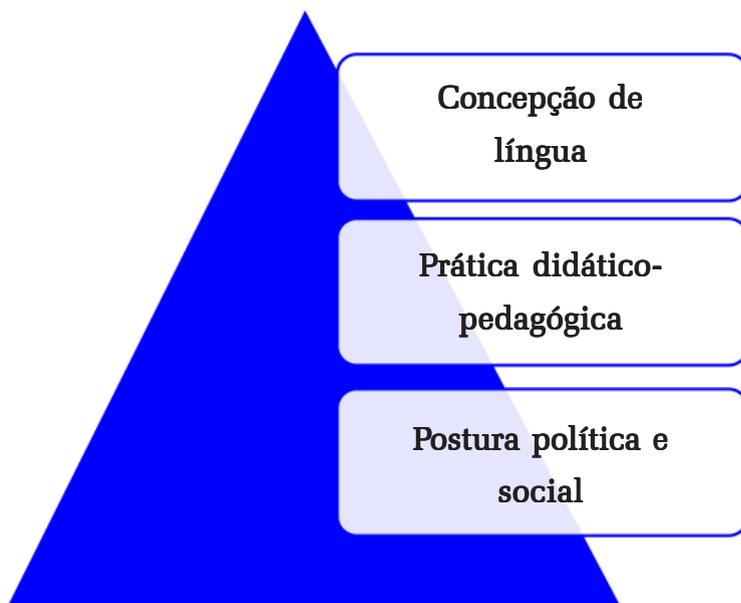


Figura 4

O primeiro ponto da tríade envolve a necessidade de o professor buscar sempre refletir a respeito de sua própria noção de língua, no intuito de favorecer, na sua prática pedagógica, a reflexão dos próprios usuários da linguagem e, principalmente, em relação a sua própria maneira de compreender a língua. O segundo ponto refere-se à prática didático-pedagógica desse professor, ou seja, a concepção de ensino-aprendizagem delineada pelo profissional. Tal prática deve estar voltada para o contexto atual dos estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas, levando em consideração a aprendizagem significativa, que abrange não só aspectos gramaticais e habilidades linguísticas, mas também a mudança na maneira de pensar o mundo e na compreensão, pelo estudante, da posição que ele ocupa na sociedade. Já o terceiro ponto da tríade aponta para a concepção de mundo do profissional, a postura, a concepção política e social diante das situações cotidianas. Isso implica inclusive manter questionamentos constantes perante a sua própria formação e prática como educador, pois tais atitudes podem influenciar na formação do educando de maneira significativa.



No entanto, o perfil do professor em formação inicial e em serviço indica realidades atuais que limitam a atenção aos pontos que representam o professor construído pela *OCEM/LE*. Conforme tem sido documentado na literatura, o contexto deste professor abarca fatores que contingenciam seu desempenho, como a rotina sobrecarregada com carga horária excessiva de aulas, a questão salarial, a desvalorização da língua estrangeira no currículo e na vida escolar, uma formação inicial insuficiente e poucas oportunidades de formação continuada (ARAGÃO, 2010; BRASIL, 2008; CELANI, 2010; MAGALHÃES, 2004). Pode-se dizer que é esperado que atualmente o professor de línguas apresente habilidades de práticas de linguagem em multiletramento, que implica letramentos diversos como o letramento digital e crítico; a lide com a multimodalidade; a leitura e produção de hipertextos; a consciência e prática pedagógica que leve à construção da cidadania; o conhecimento dos gêneros digitais. O professor deve atuar no cenário atual como um sujeito preparado para o desenvolvimento de habilidades múltiplas na lide com as linguagens na sala de aula.

Nota-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 construído e esperado pelo texto oficial). Neste cenário, é significativo dar atenção à formação inicial e/ou continuada desse professor em relação ao conceito de multiletramento. De acordo com as *OCEM* (BRASIL, 2008), é urgente a mudança na formação do professor em relação ao uso das novas tecnologias, o que vem confirmar a pertinência da mudança curricular nos cursos de formação desse profissional, visando à adoção de postura questionadora e problematizadora da sua prática, para que atenda melhor às necessidades da sociedade, do país.

Como argumentado no decorrer deste artigo, é fundamental atentar para a questão dos multiletramentos e das novas tecnologias na educação em línguas estrangeiras. Com isso, percebe-se o quanto é necessário provocar mudanças no cenário da formação inicial, bem como criar condições e estrutura para a realização da formação do professor de línguas com enfoque no multiletramento. Para tanto, é essencial estruturar políticas voltadas para a preparação dos professores para lidar com práticas de linguagem em multiletramento. Conforme Araújo (2007) sugere, os cursos de formação de professores devem considerar o uso das novas tecnologias nas práticas curriculares. Segundo o autor, é necessário cobrar políticas públicas mais sérias de formação docente às secretarias de educação, de modo que deem conta das especificidades da inserção das novas tecnologias na escola, no intuito de que ela entre cada vez mais nesse campo. No entanto, há diversos obstáculos para que isso ocorra. A realidade escolar parece ainda estar à margem de propostas de



melhoria, de inserção e avanço tecnológico, como requer a sociedade contemporânea. A escola tem dificuldade de fazer este acompanhamento necessário em relação ao recente cenário social (MATEUS, 2004; CELANI, 2010).

O primeiro grande desafio envolve a reconfiguração de cursos e atividades pedagógicas na formação inicial e continuada que precisam oportunizar de maneira sistemática o desenvolvimento do multiletramento. O segundo diz respeito à dificuldade de lidar com uma escola que precisa ter no seu interior o funcionamento de atividades comuns à vida social em que o trabalho com novas práticas de linguagem e novos letramentos é central. Esses desafios fazem-nos apontar, diante das discussões expostas, sugestões para contribuir para a formação do professor de inglês:

- reformulação de currículos no contexto da formação inicial de professores de línguas estrangeiras (disciplinas que contemplem a arquitetura de novos letramentos do futuro docente e que estimulem discussões a partir de documentos oficiais do governo como as *OCEM*);
- propostas de alterações curriculares assim como projetos de ensino devem ser produzidas e pensadas com as comunidades docentes da educação básica;
- investimento em formação continuada (letramento digital, promoção de projetos e de parcerias universidade-escola-diretorias locais de ensino);
- as comunidades de professores devem ser participantes dos projetos a serem formatados em sua prática docente e não somente executores das propostas de mudanças e alterações de suas práticas a risco dos projetos e propostas curriculares inovadoras, por mais consistentes que sejam, não produzirem os resultados esperado por aqueles que as conduzirão;
- ênfase na construção de um plano de carreira e políticas de valorização da docência em línguas estrangeiras;
- criação de políticas que possam disponibilizar tempo adequado 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.



Considerações finais

As discussões trazidas aqui mostram a necessidade de se adotar uma nova postura. Argumentamos que o trabalho educacional deve ser visto antes como um processo de reflexão e transformação da vida de quem ensina e, principalmente, da de quem aprende. A escola tem encontrado dificuldade para dar conta dos múltiplos letramentos necessários à cidadania contemporânea. 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 instrução do professor deve ser o principal investimento das agências educadoras em prol do aprimoramento da educação, pois o professor é o principal 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* (Brasil, 2000), 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 fazem necessárias formas estruturadas de mediação deles 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 multiletramento. A partir do estudo do conceito foram desdobrados os desafios implícitos para a formação do professor de inglês na escola pública; as mudanças de postura frente às transformações 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, tem iniciativa, questiona, exige. É este o cenário com que sonhamos e o mundo que desejamos.

Referências

ARAGÃO, R. C. Língua Estrangeira no Brasil: políticas e oportunidades. *In*: Diógenes Lima. (Org.). **Aprendizagem de Língua Inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 135-150.

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.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Ministério da Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 2000.



BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

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.

DESCARDECI, M. A. A. S. Pedagogia e Letramento: questões para o ensino de língua materna. *In*: MACHADO, E. M.; CORTELAZZO, I. B. C. (Orgs.) **Pedagogia em Debate on line** – Textos. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2003. Disponível em: <<http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/pdolcapa.html>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

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

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** 6. ed. São Paulo: Atica, 1986.

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

_____. 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.

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.



NEW LONDON GROUP (NLG). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In: Harvard Educational Review*, 66, 1, p. 60-92, 1996.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: convergências e tensões. *In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente***. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v.6. p. 595-613.

PRETTO, Nelson De Luca. Das grades às redes: curriculares, de formação de professores, de instituições, de.... **Parcerias Estratégicas (Brasília)**, v. 16, p. 511-538, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

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.

Recebido em 29 de março de 2012.

Aprovado em 31 de maio de 2012.

***Marília dos Santos Borba**

Professora da rede estadual de ensino da Bahia e tutora no curso de Letras a distância da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. É mestre em Letras pela UESC, onde desenvolveu pesquisa no projeto FORTE.

E-mail: lilaborba@hotmail.com

****Rodrigo Camargo Aragão**

Professor do programa de Mestrado em Letras da UESC e atualmente diretor de EAD da Secretaria de Educação da Bahia. É doutor em Linguística pela UFMG e líder do grupo de pesquisa FORTE, que teve financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia para sua constituição.

E-mail: aragaorc@gmail.com