



DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) COM VISTAS À QUESTÃO IDENTITÁRIA

Andreia Fernanda Orlando¹

Aparecida de Jesus Ferreira²

RESUMO: Temos como objetivo delinear um breve percurso histórico e teórico sobre a teoria do letramento e dos multiletramentos, enfocando a questão identitária e de diversidade. Refletiremos sobre o papel do professor nesse contexto, como este pode contribuir para um ensino crítico e emancipador. Para isso, pautamos o trabalho em autores(as) como Moita Lopes (2002; 2003; 2010) e Ferreira (2006; 2012) a fim de discutir a formação docente relacionada à diversidade e à identidade, já sobre os letramentos e a teoria dos novos letramentos utilizamos como aporte teórico Soares (2000), Assolini e Tfouni (1999), cope e Kalantzis (2006), Street (2003) e Rojo (2012). A partir do texto, compreendemos que o(a) professor(a) é fundamental em um ensino que pretenda formar alunos(as) críticos(as) e conscientes, os(as) quais questionem as “verdades” social e historicamente impostas sobre alguns grupos marginalizados e excluídos socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: (multi)letramentos. Formação de professores(as). Identidade.

ABSTRACT: Our objective is to show a historic and theoretic view about the literacy and the multiliteracies, with focus on the diversity and identity question. We'll reflecting about the teachers paper, and in this context how can they can contribute to teaching critic and emancipator. To this, we bring authors like: Moita Lopes (2002; 2003; 2010) and Ferreira (2006; 2012) to discuss the teacher's formation and your relationship with the diversity and identity. And about the literacy and the new literacies theories we used like theoretic contribution: Soares (2000), Assolini and Tfouni (1999), cope and Kalantzis (2006), Street (2003) and Rojo (2012).

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE. (2º ano) E-mail: deiaorlando@yahoo.com.br

² Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora pela Universidade de Londres. E-mail: aparecidajesusferreira@gmail.com



Starting to this text, is possible to comprehend that the teacher is fundamental in a teaching context that intend to form critics and conscious students, wich questioning the “trues” social and historical imposed by some social marginalized and excluded groups.

KEY-WORDS: (multi)literacies. Teacher’s formation. Identity.

Introdução

À medida que o analfabetismo vai sendo superado na sociedade, surge uma nova necessidade: a de incorporar e se apropriar das práticas de leitura e escrita, usá-las socialmente e responder adequadamente às demandas sociais de sua utilização. Foi então que vieram à tona discussões sobre o letramento, a fim de tornar as aulas de línguas mais significativas para o aluno, ao aproximar a escola à vida, a língua à prática social (SOARES, 2000).

O maior entrave para que, desde os anos 80, quando o termo suscitou reflexões pelo mundo, o letramento não fosse posto efetivamente em prática em todos os sistemas e estabelecimentos de ensino até os dias de hoje é, segundo Soares (2000), a defasagem em sua abordagem nos cursos formação docente e a falta de materiais de leitura que façam os os(as) alunos(as) imergir em um ambiente de letramento, seja na escola, em razão do pouco investimento em bibliotecas, seja em casa, pelo fato de o livro ainda ser, em nossa sociedade, um artefato caro.

Para dar conta das novas demandas da sociedade, há outras correntes que, seguindo os princípios do letramento, veem na educação um modo de promover a igualdade, em especial nas disciplinas de línguas em que se deve oportunizar a constituição de identidades múltiplas e não padronizadas pela flexibilidade que esta disciplina oferece ao(à) professor(a) em levar para sala textos diversos e autênticos, sem estar necessariamente preso ao material didático. É o caso da teoria dos novos letramentos, para a qual o indivíduo deve analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos - como já era proposto pelos letramentos - e, sobretudo, tem de lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais, lendo, ouvindo, assistindo e produzindo textos que empregam meios semióticos distintos, considerando concomitantemente os propósitos envolvidos nesse processo de produção como valores políticos, econômicos, morais, etc., em situações socioculturais diversas (ANSTEY; BULL, 2006). Essa nova teoria foi proposta pelo



Grupo de Nova Londres³ no ano de 1994 no Centro de Comunicação e Cultura da Universidade de Queensland, na Austrália, em que se deu início a um projeto internacional com alguns teóricos da pedagogia crítica a fim de discutir o futuro do letramento considerando a rápida mudança pela qual passa o mundo em questões tecnológicas e da informação (KALANTZIS; COPE, 2008).

Nesse sentido, o contexto atual em que se insere o ensino exige de nós, professores(as), (re)pensar sempre quais caminhos percorrer para garantir a aprendizagem de uma língua de modo plural. Nesse contexto, com o uso mais intenso das novas tecnologias, dando conta dos complexos usos de linguagem, há a demanda de um ensino de línguas que parte de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos materiais de ensino, às informações trazidas à sala de aula por alunos(as) e professores(as), isto é, de uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, trazendo à tona conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura, comunidades de prática, multiletramentos. Logo, o professor deve estar bem preparado para atuar diante de novos desafios no exercício de sua profissão (BORBA; ARAGÃO, 2009) até porque, conforme garantem Cope e Kalantzis (2008), as identidades são também autoconstruídas ao invés de somente construídas, tendo como parâmetro para essa autoconstrução falas e atitudes de outrem. Para estes autores (2008), a linguagem é primordial para explicar as maneiras de significar. Desse modo, a utilização dos multiletramentos em sala de aula implica que os(as) alunos(as) se envolvam efetivamente nas discussões, de forma crítica.

Assim, justificam a necessidade de pensar a formação de professores(as) frente às questões identitárias a partir de uma abordagem crítica – os multiletramentos - pois o despreparo desses profissionais em lidar com o assunto e o seu silenciamento diante de situações reais de preconceito ou discriminação dentro de sala de aula legitimariam desigualdades há tempos propagadas em muitos espaços sociais, inferiorizando e estigmatizando algumas raças, classes, gêneros, etnias, etc., como constatado por vários(as) pesquisadores(as) na atualidade (FERREIRA, 2012; MOITA LOPES, 2010; LOURO, 2008; AUAD, 2006). O docente, de acordo com a teoria dos novos letramentos (COPE; KALANTZIS, 2006), atuaria no sentido de desconstruir práticas e pensamentos monoculturais e excludentes para, então, reconstruí-los a

³ Grupo formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, entre outros pesquisadores que, em 1996, reuniram-se na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos, para pensar o futuro do letramento na sociedade contemporânea.



partir de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a temática, considerando os aspectos sociais e culturais envolvidos historicamente nesse processo de estigmatização de alguns grupos.

A fim de realizar essa reflexão proposta, realizamos um breve percurso histórico e teórico acerca do letramento e de sua atual designação e reformulação que é a de multiletramentos, sempre atrelando as discussões aqui propostas à questão identitária e à diversidade. Em seguida, pontuamos algumas contribuições da pedagogia dos novos letramentos voltada à formação de professores(as), no que diz respeito à temática da diversidade e identidade. E, por último, tecemos algumas considerações finais.

(Multi)letramentos: um apanhado histórico e contribuições ao ensino de línguas

Atualmente, em pesquisas na área dos estudos da linguagem, o termo letramento tem recebido maior destaque quando comparado há alguns anos, em que raramente era utilizado em razão da predominância do termo alfabetização (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

Silva (2011) explicita que o termo emergiu nos anos 1970 com alguns(algumas) educadores(as) que se inspiraram nos estudos de Paulo Freire e em sua concepção de letramento como prática social e não somente como alfabetização, além disso, conforme esta autora (2011), “a perspectiva de ‘iletrado’ como o sujeito a quem foram negadas a justiça social e as mais altas posições nas relações de poder, fez surgir o termo letramento com uma perspectiva social” (SILVA, 2011, p. 109). Já no Brasil, as discussões sobre letramento e alfabetização começaram no século passado com autoras, entre outros, como Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares. Mas com o uso intensificado da escrita e da leitura, advindo com as novas tecnologias da informação e da comunicação, os estudos do letramento ganharam maior enfoque e divulgação (SILVA, 2011).

Já Soares (2000) esclarece que o conceito de letramento começou efetivamente a fazer parte das Ciências linguísticas e da Educação nos anos 80. Para essa autora (2000), letramento pode ser visto como “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 17-18), fazendo com que o estado ou a condição, no que tange aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos do aluno sejam alterados, o letramento, portanto, é fator de



mudança social. Já alfabetizado, conforme Soares (2000), é aquele que aprendeu a ler e a escrever e não necessariamente “adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2000, p. 19).

No final do século passado, Street (2003) iniciou sua pesquisa sobre os trabalhos de letramento existentes até então, categorizando-os em dois modelos: o autônomo, cujo foco é a técnica, priorizando habilidades relacionadas à codificação e decodificação da linguagem, vendo o letramento como uma atividade estável, homogeneizadora e alheia às práticas sociais e, o segundo, o modelo ideológico, que prefere ver o termo letramento no plural por entender que este compreende diferentes atividades realizadas no dia a dia, atividades estas dependentes da ideologia que permeia o contexto em que se insere e das tecnologias disponíveis.

Assolini e Tfouni (1999) consideram que a partir do momento em que se concebe o termo letramento como um processo sócio-histórico de aquisição e uso da linguagem, impossibilita-se denominar uma pessoa de iletrada ao se referir àquelas que não sabem ler nem escrever, pois estando inserido em contextos de uso da linguagem, “as práticas sociais influenciam todos os indivíduos de uma sociedade” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5). Nesse sentido, a nomenclatura mais adequada seria a de “não-alfabetizado”, já que vivendo em sociedades letradas, essas pessoas “possuem um saber sobre a escrita” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 5), o qual é adquirido no cotidiano mesmo sem saber ler e escrever. Soares exemplifica essa afirmação ao citar que “um adulto pode ser analfabeto [...] mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte [...] é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2000, p. 24).

Com base nisso, Assolini e Tfouni propõem a prática de alfabetizar letrando, ou seja, mostrar ao aluno “que os discursos da leitura e da escrita interpenetram-se e têm uma utilidade prática e social” (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 6), desse modo o aluno pode ver na produção textual e na leitura um modo de produzir sentidos que para ele veja sentido, atribuindo uma razão/função às aulas de línguas. Em síntese, alfabetizar o aluno de maneira a torná-lo letrado significa propiciar a ele se colocar como autor de seu próprio discurso (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 7).

Castela (2009), assim como outras autoras (SOARES, 2000; ASSOLINI; TFOUNI, 1999), discorre a respeito disso que a escola é a principal instituição responsável pela difusão do



letramento, o que, entretanto, ainda não fez com que muitas de suas atividades desenvolvidas em sala de aula correspondam às práticas de letramento que circulam socialmente. Como consequência disso, a autora (2009) aponta que, na maior parte das vezes, o que acontece nas escolas é o letramento escolar, isto é, quando o aluno dá conta de realizar as práticas de escrita e leitura solicitadas pela escola, as quais, no entanto, não contemplam os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos reais de utilização da linguagem. Desse modo, “a conclusão de determinada série escolar não garante o letramento nem sua aquisição permanente e a adoção de comportamentos escolares de letramento não garante que o aluno consiga participar das práticas letradas da sociedade” (CASTELA, 2009, p. 49), exigindo do professor maior conhecimento e domínio da questão para não acabar apenas reproduzindo antigos modelos de ensino-aprendizagem, estruturalistas e desligados da prática social, sob a denominação de uma nova teoria.

A pesquisa de Assolini e Tfouni (1999, p. 7) elucida essa problemática ao constatar que, após entrevistar trinta professores(as) do primeiro ano do ensino fundamental no ano de 1998, os docentes, em sua maioria, entendem letramento e alfabetização como sinônimos, ou seja, “um conjunto de habilidades necessárias para a leitura e a escrita”, em outras palavras, decodificar o texto. Nesse sentido, não há como esperar mudanças significativas no ensino que se pauta na perspectiva do letramento, mas que o entenda do mesmo modo que concebe alfabetização, resultando numa troca de nomenclatura sem aplicabilidade diferenciada.

Tornar-se letrado é transformar a pessoa, não no sentido de mudar de classe social ou cultural, mas de lugar social, pois o seu modo de viver socialmente e de se inserir na cultura se tornam diferentes (SOARES, 2000). É justamente desse ponto que partem os teóricos da pedagogia dos novos letramentos, uma vez que, para o Grupo de Nova Londres, o papel da pedagogia deve ser redimensionado na sociedade contemporânea, na medida em que somente alcançará ser transformadora nesse novo contexto caso desenvolva “uma epistemologia do pluralismo, que viabiliza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 18), isto é, essa pedagogia, assim como esclarece Rocha (2010), procura redesenhar caminhos de preparar o aluno para agir protagonisticamente no mundo.



As práticas multiletradas se originaram com “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*” (DIAS, 2012, p. 8). Dessa maneira, a formação de professores(as) envolve ainda a capacidade de lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos – linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial (WALSH, 2010), e de agir de maneira crítica frente à diversidade nos mais distintos contextos sociais.

Em consonância com o pensamento bakhtiniano de que a palavra é ideológica por natureza e que nenhum significado é fixo, a pedagogia dos multiletramentos destaca o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, identitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação” (ROCHA, 2010, p. 67), refutando qualquer tipo de relação autoritária e monolítica. Essas relações são desconstruídas ao considerar as questões de caráter axiológico e histórico da linguagem, questionando, com isso, os processos pelos quais as relações entre linguagem, ideologia e poder estabelecem raças, classes e gêneros (entre outros) superiores versus as raças, classes e gêneros (entre outros) a serem subjugados, pois, segundo Cope e Kalantzis (2006, p. 7), somos “herdeiros de padrões e convenções de sentidos, ao mesmo tempo em que somos criadores ativos de sentidos”, ou seja, segundo essa teoria, professores(as) e alunos(as) são potenciais agentes de mudanças sociais uma vez que reconhecendo os sentidos/discursos postos, questiona-os a ponto de reconstruí-los numa perspectiva crítica e mais igualitária.

Ressaltamos aqui que nossa compreensão de *identidade* de acordo com a concepção de Hall (2002), para o qual ela não é algo inato, mas sim construído e transformado ao longo do tempo por processos inconscientes de socialização, logo “[...] se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’” (HALL, 2002, p. 13).

Hall (2002) observa que a modernidade, ao introduzir a descontinuidade do eu - ou a fragmentação do eu como denomina Moita Lopes (2002), coloca em cheque as grandes identidades sociais coletivas – como a classe, a raça, a nação, os gêneros e a de ocidente – que passam a não ser capazes de oferecer mais aquela estabilidade que ofereciam as identidades



globalizantes. Nenhuma dessas identidades, em nenhum sentido que fosse abordada, social, histórica ou epistemologicamente, forneceria a mesma homogeneidade de antes e, assim, seria necessário estarmos atentos a diferenças, contradições, segmentações e fragmentações, exatamente porque essas identidades não produziram mais a estabilidade e a totalidade no mundo contemporâneo.

Sousa (2011) em sua tese de doutorado na qual se propôs a analisar, com base na teoria dos multiletramentos, textos multimodais como insumos para construção de sentidos e reflexão crítica, verifica que nem todos os(as) alunos(as) serviam como público-alvo de compra de alguns produtos como, por exemplo, em uma propaganda de laptops um dos(as) alunos(as) entrevistados respondeu sobre quem poderia ser o seu suposto comprador com a seguinte ideia: “não são pra todo mundo”. Com base nisso, a autora conclui, e aqui coaduna com os pressupostos básicos do multiletramento, que “língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, aprisiona, conscientiza, aliena” (SOUSA, 2011, p. 140), servindo, portanto, a inúmeras práticas sociais dadas por meio das diversas linguagens que circulam nos diferentes gêneros textuais e mídias. A partir desse exemplo vejo que a pedagogia dos novos letramentos visa a tornar o ensino mais significativo para o aluno, aproximando a escola à vida (ROJO, 2012; ROCHA, 2010).

Silva (2011) em sua tese sobre as contribuições dos multiletramentos às aulas de inglês afirma que os cursos de licenciatura em Letras apresentam uma lacuna formativa, assim como outros(as) autores(as) (PAIVA, 2009; LONGARAY; 2009), em que se reproduzem “discursos cristalizados de práticas pedagógicas que se prestam a cumprir programa curricular no tempo destinado, reduzindo-se simplesmente à implantação automatizada de técnicas aprendidas e tomadas como formas únicas do processo ensino-aprendizagem de língua” (SILVA, 2011, p. 35) e que essa nova pedagogia colabora com o ensino de línguas ao permitir espaço constante nas aulas para questionamentos, para desconstrução, análise e avaliação de métodos e procedimentos, formando um aluno crítico, o qual constrói e atua sobre seu próprio conhecimento.

Esses resultados obtidos estão em conformidade com a teoria dos multiletramentos em que se entende que a língua, quando ensinada de modo descontextualizado, é enganosa e um retorno aos padrões do letramento autônomo, no qual “se pensa a língua como um código isento das relações de poder entre seus usuários e em que se promove a alienação dos aprendizes quanto



à constituição da identidade pelas línguas e a univocidade de uma língua canônica e legitimada” (SILVA, 2011, p. 127). Em suma, é ver a sala de aula como pluralista, isto é, um espaço no qual se dá voz aos diversos discursos e, sobretudo, se respeitam esses discursos tanto como legítimos quanto como abertos à negociação (COPE; KALANTZIS, 2006), em outras palavras, um ambiente no qual não é necessário ser igual para se ter oportunidades iguais, mas sim é preciso estabelecer a heterogeneidade no diálogo, fomentar a negociação entre os discursos, pois “a cidadania eficaz e o funcionamento produtivo hoje requerem que saibamos da existência e sejamos capazes de dialogar e negociar com as múltiplas linguagens” (SILVA, 2011, p. 134).

Outro ponto importante levantado pela pedagogia dos novos letramentos é o que Cope e Kalantzis (2006) denominam de progressão vertical, quer dizer, a visão errônea de que o indivíduo deixará uma identidade para adotar outra, em um processo de abandono e mudança de lado, quando na verdade, segundo esses autores, o que é proposto é somar outros elementos ao repertório identitário, em uma educação que leve à expansão de horizontes e não à sua restrição.

Portanto, a formação docente com vistas a questionamentos sobre a identidade e que se enquadre na perspectiva dos novos letramentos se torna plausível porque pode construir, desconstruir e reconstruir valores e práticas gerando ações pedagógicas mais valorativas e voltadas às necessidades de todos.

Multiletramentos e formação docente: um olhar sobre identidade e diversidade

Atualmente, devido ao maior acesso à informação em razão da tecnologia e dos diversos meios de comunicação, as práticas sociais têm ganhado novas configurações e, conseqüentemente, antigos conceitos até então estabelecidos têm sido revistos ou substituídos, surgindo a necessidade de se rever discursos e paradigmas, de lidar com novos conceitos. Contudo, a escola parece continuar alheia a essas mudanças e “estar precisando de remodelações, de adequação, de reconfiguração de modo a realmente atender às novas demandas” da sociedade contemporânea (SILVA, 2011, p. 11).

De acordo com uma pesquisa realizada por Oliveira em 2004 e apresentada em 2006, sobre uma análise das grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras das principais universidades do país, constatou-se que mais de 80% das disciplinas contemplam conteúdos



voltados a estudos descritivos da língua, aliados a concepções da gramática prescritiva e normativa da língua, “restando às propriedades discursivas e enunciativas da língua, no máximo 15% da carga horária das disciplinas obrigatórias, quando não ausentes totalmente” (OLIVEIRA, 2006, p. 108).

Este modelo de formação cinge-se a um ensino cuja visão sobre a língua será de um sistema estruturado, o qual forma professores(as) com identidades fundamentalistas e elitistas sob a base de uma tradição conservadora, ou seja, uma tradição que se pensa imutável e, por essa razão, recusa mudanças, limitando-se e hierarquizando-se (OLIVEIRA, 2006).

Resultado coerente com outras pesquisas, como a de Ferreira (2006), na qual quarenta e seis professores(as) de inglês foram questionados(as) a respeito da influência que sua graduação teve na formação de sua identidade profissional, 41% responderam que suas práticas de ensino foram influenciadas pela graduação, mas 71% do total “consideraram que seus cursos de graduação não lhes ofereceu uma graduação que os fizesse pensar criticamente” (FERREIRA, 2006, p. 177).

Ferreira (2006) sugere que, por meio da reflexão, é possível formar professores(as) que estejam atentos(as) às questões de desigualdades que ocorrem dentro do âmbito escolar, complementando que, primeiramente, isso deve ocorrer na formação inicial dos docentes, já que dados de sua pesquisa apontam que 70% dos(as) quarenta e seis professores(as) estudados(as) não tiveram base crítica na graduação para trabalhar com a diversidade, portanto reproduzem modelos que aprenderam na graduação e não se sentem preparados para lidar com esse tema.

Em relação principalmente aos(as) professores(as) de línguas, seja portuguesa ou estrangeira, reflexões acerca do diverso deveriam se fazer mais presentes em sala de aula, uma vez que “somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas. É por meio da linguagem que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade” (MOITA LOPES, 2010, p. 10). Dessa forma, é também por meio do modo como o outro me vê, e do modo como eu o vejo, que me constituo, tendo em vista que formar e reafirmar esta identidade é também reafirmar a diferença, já que, ao mesmo tempo em que se busca a semelhança entre pessoas de um mesmo grupo, evoca-se a sua diferença em relação aos outros socialmente segregados.



A temática da identidade tem sido mais recentemente focalizada nos estudos linguísticos, sociológicos, antropológicos, etc., e pela mídia, em razão das mudanças culturais, sociais, econômicas e tecnológicas pelas quais o mundo vem passando. Nesse contexto, segundo Moita Lopes (2003), há em nossas práticas cotidianas uma nova tendência de questionar os “modos de viver a vida social que têm afetado a compreensão da classe social, do gênero, da sexualidade, da idade, da raça [...] de quem somos na vida social contemporânea” (MOITA LOPES, 2003, p. 15), a necessidade de estudar as identidades se explica, portanto, pelo momento de reflexividade que a vida contemporânea está passando.

Cientes dessa atual necessidade, os principais documentos que regem a educação no país – os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), ou em nosso estado como é o caso das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (2006), trazem a escola como um espaço plural /multicultural e, como tal, deve se pautar num ensino plural e justo, abrangendo as diversidades, fazendo com que o aluno se veja representado positivamente tanto nos materiais didáticos, quanto nas falas e comportamentos de colegas e professores(as). Esses documentos apresentam, também, a sala de aula como um ambiente em que se deva propiciar questionamentos sobre o que seja verdade, o que é ser mulher, ser homem, o que é ser negro, ser branco, etc. Entretanto, a escola e, conseqüentemente, o professor continuam boicotando tais temas e tratamentos (MOITA LOPES, 2010) muitas vezes por não os verem como importantes, por não enxergarem a necessidade de se desconstruir estigmas e promover uma real igualdade em sala de aula, como também por não se sentirem incentivados tanto pela escola quanto por órgãos maiores como o governo a se aperfeiçoarem na área.

Giesel (2010) vai além, alegando que a atual conjuntura social, política, econômica e cultural do Brasil exige tanto que a sala de aula se torne um ambiente de questionamento e reflexão, quanto que dela nasçam agentes transformadores, fazendo da realidade mais justa e igualitária a todos(as). Rocha (2010), em sua tese de doutorado, faz reflexões também nesse sentido ao perceber a necessidade de trazer à tona em aulas de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental questões relevantes “à luta por maior equidade, à promoção do protagonismo social, bem como à construção da cidadania crítica” (ROCHA, 2010, p. 4), quando obteve como resultado que os conhecimentos específicos em língua inglesa foram mais bem



construídos por meio do engajamento em atividades sociais autênticas, pois permitiram visualizar o que seria um ensino de inglês plurilíngue, transcultural e transformador.

Resultados como esse são possíveis, porque, como conceitua Canen (2006), os(as) alunos(as) percebem suas atividades engajadas a um ambiente que é um reflexo da sociedade diversa ou multicultural e, em razão disso, constitui-se de diferenças, pois funcionários(as), alunos(as) e professores(as) são sujeitos sociais pertencentes a grupos identitários distintos, cujos valores, costumes, crenças, quando valorizados, compõem o contexto da diversidade, a qual será afirmada ou negada conforme o trabalho realizado em sala de aula, posto que o(a) professor(professora) é um(a) dos(as) principais profissionais vistos como formadores de opiniões na sociedade (MOTTA LOPES, 2010).

É sobretudo importante assinalar que, se a escola é um ambiente pouco problematizador das questões relacionadas às identidades, há a necessidade de se começar um trabalho de formação de professores(as) em relação à temática. Azevedo (2012) sublinha que o debate e a reflexão sobre a identidade contribuem à esses(as) profissionais em razão de colocar em cheque “[...] os ‘achismos’ que têm delineado as práticas de ensino em nossa sociedade para criar novas formas de conhecimento e diferentes estratégias de compartilhar o conhecimento, cabendo a eles ressignificar e reconstruir suas salas de aula como comunidades reflexivas plurais, geradoras de compreensões sobre os modos como a linguagem que utilizamos podem produzir hierarquizações, preconceitos, estigmas e toda sorte de verdades” (AZEVEDO, 2012, p. 56).

Portanto, entender e saber tratar as questões relacionadas à identidade funcionaria como um ampliador da diversidade cultural no contexto escolar, no qual os patrimônios cultural e histórico dos(das) alunos(as) entrariam em interação com o da língua-alvo.

Considerações finais

O termo multiletramentos surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere do conceito de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da nossa sociedade e aquele fazer referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (ROJO, 2012).



A história da linguagem inclui muitas injustiças e, em razão disso, a missão fundamental dos(as) educadores(as) é melhorar as oportunidades educacionais das crianças, pois com a mudança no mundo social advinda das novas comunicações tecnológicas aquele ensino tradicional, encapsulado em leitura e escrita visando à aprendizagem gramatical deve ceder espaço à aprendizagem de línguas de modo contextualizado, em que o social e o cultural não estejam dissociados da língua em si, dando voz ao diverso (KALANTZIS; COPE, 2008).

Em virtude das considerações feitas ao longo deste artigo, compreendemos que refletir sobre a formação de professores(as) acerca dessa temática significa pensar um ensino voltado à formação crítica e consciente do alunado, preocupado não só com o ensino da estrutura da língua, mas, sobretudo, com o conhecimento sobre o funcionamento da linguagem como prática discursiva de natureza social.

Nesse contexto, o(a) professor(a) é fundamental para efetivar os pressupostos dessa teoria, por isso deve estar livre de preconceitos e promover a igualdade, tendo em vista que, como comenta Auad (2005), é mais difícil lutar contra os preconceitos dos(as) alunos(as) se o educador toma atitudes discriminatórias, porque não tem como criar “[...] condições para que as crianças e adolescentes conheçam e lidem com suas idéias, sentimentos, corpos e sensações, sem que tenha conhecido e lidado com ela mesma” (AUAD, 2005, p. 2).

Em última análise, os desafios de uma escola que objetive trilhar caminho inverso ao monocultural “parecem começar pela reflexão de seus professores em relação às crenças que subjazem à sua prática pedagógica” (AZEVEDO, 2012, p. 56), crenças estas não apenas acerca do processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, em relação às noções de linguagem, identidade e produção de conhecimento, articulando tudo isso com o mundo social.

REFERÊNCIAS

ANSTEY, Michèle.; BULL, Geoff. **Evolving Pedagogies, Reading and Writing in a Multimodal World**. Australia: Education Services Australia, 2006.

ASSOLINI, Filoména E.; TFOUNI, Leda V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Revista Paidéia**. vol. 9 n. 17. Ribeirão Preto. Dez. de 1999. Disponível em:



<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1999000200004&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 10 de out. de 2012.

AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

AUAD, Daniela. Formação de professoras, relações de gênero e sexualidade: um caminho para a construção da igualdade. **II Caderno de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**. Brasília, setembro de 2005. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=4%3Aeducacao&id=18%3Aformacao-de-professoras-relacoes-de-genero-e-sexualidade-um-caminho-para-a-construcao-da-igualdade&Itemid=15>. Acesso em: 18 de nov. 2012.

AZEVEDO, Aline S. A sala de aula de língua estrangeira como fórum de discussão sobre as identidades de raça: compartilhando uma experiência intervencionista. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012, p. 51-76.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e identidade escolar: desafios e perspectivas para repensar a cultura escolar. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cadernos Penesb/ programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro; Quartet EDUFF, 2006. p. 33-47.



CASTELA, Greice S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)**. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2009. 252 páginas. Defesa da Tese de doutorado Letras Neolatinas (Estudos Lingüísticos Neolatinos).

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2006.

_____. Language education and multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (Orgs.). **Enciclopedia of language and education: springer science**, v. 1: Language policy and political issues in education, 2008. p.195-211.

DIAS, Reinildes. *Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, 2012.

FERREIRA, Aparecida J. Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. **Línguas & Letras**, v. 7, n. 12, p. 171-187. 2006. ISSN: 1517-7238.

_____. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012.

GIESEL, Cláudia C. M. Uma abordagem sociointeracionista humanizadora para o ensino de línguas estrangeiras: gênero na sala de aula. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012. p. 101-120.

GOMES, Nilma L. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <



http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/anti_racista.pdf>. Brasília, 2005. Acesso em: 23 de maio 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LONGARAY, Elisabete A. A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – Inep. Brasília, v. 22, n. 82, ago. 2009, p. 47-59.

LOURO, Guacira L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008 p. 17-23.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gêneros e sexualidade em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

_____. (Org.). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2010. p. 9-12.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F de. Revisitando a formação de professores de Língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, v.6, n.1, 2006, p.101-117.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna**. SEED- PR, 2008.



PAIVA, Vera. L . M. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROCHA, Cláudia H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas. 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

SILVA, Simone B. da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa**. São Paulo. 2011. 243f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, Renata M. R. Q. de. **Multiletramentos em aulas de língua inglesa no ensino público: transposições e desafios**. São Paulo, 2011. 192f. Tese. Programa de Pós-graduação em Estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p.77-91. 2003.

WALSH, Maureen. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? **Australian Journal of Language and Literacy**, v. 33, n. 3, p. 211-239, 2010. Disponível em: <<http://www.alea.edu.au/documents/item/63>>. Acesso em: 12 de out. 2012.

