

LEITURA E ESCRITA NAS PEDAGOGIAS DE MULTILETRAMENTO E LETRAMENTO CRÍTICO E A RETOMADA DA VOZ DOS ESTUDANTES

Celio Pinto Sampaio

Orientador: Joel Windle

Doutorando

RESUMO: Tem-se percebido a necessidade de mudança na forma como a língua inglesa tem sido ensinada nas escolas públicas regulares. Esta necessidade ocorre, primeiramente, por várias dificuldades que existem nessas instituições. Além disso, o lugar atual do inglês como língua internacional muda completamente a forma. Tal língua não é mais exclusiva de um pequeno grupo de países, mas um idioma utilizado por vários povos e cujas regras acabam sendo definidas, muitas vezes, pela negociação. Algumas abordagens foram utilizadas para o ensino deste idioma, tais como: o método audiolingual, a abordagem comunicativa e o movimento ESP (English for specific purposes). No entanto, vislumbram-se as pedagogias de Multiletramento e de Letramento Crítico neste projeto de tese como abordagens relevantes para o ensino de um idioma estrangeiro em escolas. Para isto, faz-se necessário também o enfoque na relação professor/aluno e em seus papéis dentro de tais abordagens. Ressalta-se, ainda, como elemento fundamental desta relação, o empoderamento do aprendiz por meio da retomada de sua voz, tantas vezes silenciada. Por isso, percebe-se a importância da leitura crítica de textos na língua alvo, bem como a produção de textos que permitam aos discentes perceberem-se como participantes ativos da sociedade, expressando sua voz. Entende-se a leitura como um processo dialógico de construção de significado no qual os leitores não só decodificam um código, mas contribuem com seus conhecimentos prévios a fim de depreenderem sentido do texto. A etapa

seguinte seria uma interpretação crítica dos textos lidos, reagindo, então, criticamente a estes. Deste modo, seria possível repensar a prática docente, rumo a um ensino mais eficaz e relevante de língua estrangeira em escolas regulares.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento; Letramento Crítico; Multiletramentos; Voz dos estudantes.

Introdução

Nos dias de hoje tem-se feito cada vez mais necessário aprender um idioma estrangeiro, em particular o inglês. No entanto, tem sido afirmado que isto não é uma tarefa fácil, devido aos vários problemas existentes, principalmente nas escolas regulares e mais precisamente nas escolas públicas. Almeida (2012, p. 335), por exemplo, afirma que não havia, até a época em que escreveu seu artigo, relatórios sobre casos de ensino bem sucedido das quatro habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva) em escolas da rede pública de ensino.

Oliveira e Paiva, citando um destes problemas, comenta sobre uma narrativa de um ex-aluno e atual professor de língua inglesa. Nesta narrativa ele afirma que muitos professores não sabiam de fato a língua inglesa. Um dos motivos apresentados é o fato de eles não serem, na verdade, professores desta matéria. Nas palavras da autora, “Sei que é comum, por exemplo, um professor, aceitar, por questão de sobrevivência, lecionar conteúdos para os quais não tem habilitação” e “(...) até mesmo os professores habilitados são muitas vezes despreparados” (OLIVEIRA E PAIVA, 2001, p. 33, 34).

Também os PCNs – Ensino Médio (BRASIL, 2000 p. 25) citam a carência de professores com formação linguística e pedagógica como um entrave ao ensino efetivo da língua inglesa. Além disso, o reduzido número de horas dedicado a esta matéria é apontado como outra dificuldade que atrapalha o ensino de suas habilidades. Estes são apenas alguns problemas dos muitos existentes que podem levar a uma forma monótona de ensino de línguas muitas vezes baseada apenas no ensino de formas gramaticais.

Além dos problemas mencionados, o próprio lugar do inglês como língua internacional torna necessário que haja transformações na forma e no conteúdo do que é ensinado. Canagarajah (2014, p. 767, 768), ressalta o fato de que as regras da língua inglesa precisam ser

construídas em conjunto pelos interlocutores em áreas de contato, deixando claro que o inglês não é uma língua homogênea com regras únicas. Para este autor, ainda, o sucesso em se comunicar neste idioma não está no fato de dominar uma norma, mas em adotar práticas comunicativas que tornem a comunicação inteligível.

Tais fatos podem ser indicadores que a maneira de ensinar inglês em nosso país precisa mudar para alcançar uma pedagogia mais eficaz. De acordo com Cope e Kalantzis (2005, p. 9) “Pedagogia é uma relação de ensino e aprendizagem que cria o potencial para construção de condições de aprendizagem que conduzem a uma participação social plena e igualitária”¹. Como uma relação de ensino e aprendizagem, a pedagogia envolve dois personagens principais: o professor e o aluno. Tal relação e os papéis atribuídos a cada um parecem ser fatores centrais e decisivos para uma aprendizagem mais efetiva.

Deste modo, para se repensar a pedagogia no que se refere ao letramento em língua estrangeira, torna-se preciso repensar os papéis de professores e alunos, bem como sua relação na atualidade. Assim, poderia ser alcançado o grande objetivo da educação que “é garantir que os estudantes se beneficiem do aprendizado de maneira a permitir que eles participem plenamente da vida pública, comunitária e econômica”² (COPE e KALANTZIS, 2005, p. 9).

Neste trabalho, então, serão abordadas as pedagogias Multiletramento e Letramento Crítico, focando na relação professor/aluno e seus papéis dentro de tais pedagogias. Ressalta-se, ainda, como elemento fundamental desta relação o empoderamento do aprendiz através da retomada de sua voz, tantas vezes silenciada. Deste modo, será possível repensar a prática docente, rumo a um ensino mais eficaz e relevante de língua estrangeira em escolas regulares.

A Pedagogia de Multiletramentos

Segundo Cope e Kalantzis (2005, p. 9), o termo letramento, tradicionalmente, refere-se ao ensino de uma variante linguística formal, monolingual, monocultural e governada por regras gramaticais. No Brasil, aparentemente, isto não tem sido diferente, Mattos e Valério (2010, p. 136) destacam que mesmo após 30 anos da implementação do ensino comunicativo no neste país, o ensino de línguas estrangeiras continua pautado em regras gramaticais.

¹ Tradução minha.

² Tradução minha.

A pedagogia de multiletramentos, então, apresenta-se como uma alternativa a este ensino puramente formal da língua. De acordo com sua teoria, além da língua propriamente dita, existem dois fatores importantes a serem considerados. O primeiro refere-se à multiplicidade cultural e linguística que faz com que diversos textos diferentes sejam produzidos. Além disso, o crescimento das tecnologias de informação e multimedias também abrem possibilidade para a criação de novas formas de textos e novas maneiras de compreendê-los abordá-los.

Deste modo, não somente a língua, mas também outros modos de produção de sentido estão em constante mudança, sendo reconstruídos pelos seus usuários a fim de atingir propósitos culturais. Considerando isto, um conceito fundamental desta pedagogia é a noção de “design”. A ideia fundamental deste conceito é a de que todas as pessoas possuem determinados modelos e convenções de significação, ao mesmo tempo em que, são construtores (“designers”) ativos de significado (COPE e KALNTZIS, 2005, p. 5-7).

É importante, ainda, lembrar quatro elementos fundamentais da teoria da que embasa a pedagogia de multiletramentos segundo os autores citados anteriormente. O primeiro é a **Prática Situada** (Situated Practice) que se vale das experiências existentes, o conhecimento de mundo dos alunos. O segundo é a **Instrução Explícita** (Overt Instruction) que se refere às intervenções feitas pelos professores no processo de aprendizagem dos alunos, em um sentido colaborativo, para ajudá-los a ir além do que poderiam sozinhos. Já o **Enquadramento Crítico** (Critical Framing) é a fase em que os alunos, ganhando distanciamento teórico, criticam o que aprenderam, com o objetivo de estender e até inovar o conhecimento adquirido. Por fim vem a **Prática Transformada** (Transformed Practice), onde os alunos aplicam o conhecimento adquirido em outros contextos, criando uma nova prática.

Papéis dos Professores e Alunos na Pedagogia de Multiletramentos

Considerando ainda a pedagogia de multiletramentos, Cope e Kalantzis (2005, p. 14, 17) comentam sobre o novo papel da escola nos tempos atuais. Para estes autores, a escola deve ser uma administradora da diversidade cultural e linguística, não tentando padronizar a língua, mas capacitando os alunos a lidarem com tais diversidades. Para isto, torna-se necessário o desenvolvimento da habilidade de negociação de significado dentro de diversos tipos de variantes linguísticas e múltiplos discursos de identidade.

Certamente esta visão diferente do papel da escola afeta a maneira como os papéis de professores e alunos são compreendidos. Tradicionalmente, os professores eram vistos como autoridade absoluta em sala. Sua voz era alçada, proferindo os conteúdos propostos, enquanto aos alunos cabia ouvir, copiar e aprender (memorizar).

Cope e Kalantzis (2005, p. 19), propõem um novo papel para os professores. Para tais autores, os docentes (e também seus superiores) deveriam se tornar desenhistas (designers) dos processos e ambientes de aprendizagem. Outro elemento fundamental para estes autores é a pesquisa educacional que mostraria aos professores como diferentes desenhos de currículo, pedagogias e sala de aula afetariam o processo de aprendizagem.

Tanto o papel dos docentes quanto o dos discentes são extremamente ativos. Isto porque os alunos, assim como os professores, também são vistos como desenhistas ou construtores de mudanças sociais (COPE e KALANTZIS, 2005, p. 6, 7). Considerando os quatro elementos da pedagogia de multiletramento citados anteriormente (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada), compreende-se que aos alunos cabem a criação de uma nova prática (prática transformada). Já aos professores cabe o papel de auxiliá-los nesse processo, intervindo quando necessário e fomentando o pensamento crítico.

Letramento Crítico

A pedagogia de multiletramentos surgiu de um encontro de professores de nacionalidades diferentes (embora todos falantes nativos de inglês) na cidade de Nova Londres em 1994. Já as teorias de letramento crítico encontram suas origens na “pedagogia crítica de Paulo Freire e sua visão de linguagem como elemento libertador”. (Mattos e Valério, 2010, p. 138). Santos e Ifa (2013, p. 6), por exemplo, afirmam que

Da pedagogia crítica de Freire, depreendemos que seu objetivo era desenvolver a consciência crítica do sujeito e fazer com que ele se engajasse em processos de leitura de textos nos quais pudessem assumir uma postura para poder também criticamente agir na sociedade.

Compreende-se, então, que dentro desta pedagogia, a língua é compreendida como um elemento capaz de promover transformações na sociedade. Isto começa através de um processo de reflexão. Windle (2009, p. 56), por exemplo, comentando sobre sua experiência dentro da

abordagem de letramento crítico, cita perguntas típicas que ele utilizou para fomentar a reflexão nos alunos. A partir de perguntas que visam à análise textual, os alunos são levados até questões mais abrangentes que provocam uma reflexão sobre a ordem social e possíveis mudanças nesta.

Além disso, conforme dito anteriormente, a língua não é um sistema homogêneo. Mattos e Valério (2010, p. 142), falando sobre o letramento crítico, mostram como esta abordagem concorda com esta ideia, sendo que, numa visão mais tradicional outros sistemas linguísticos e até culturais, que não o padrão seriam vistos, no dizer das autoras, como um tipo de desvio. Assim, dentro da pedagogia de letramento crítico, as diferenças são valorizadas, pois “o Eu só se constrói em oposição ao Outro” (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p. 142).

Dentro deste processo de construção, percebe-se que os textos não são neutros. Todo texto traz em si um determinado posicionamento político ou ideológico que precisa ser analisado e discutido. Assim,

o letramento crítico compreende que um dado texto é produto de forças ideológicas e sociopolíticas, é um local de luta, de negociação e de mudanças. Pois, em um texto é possível compreender as representações dominantes, os interesses e as ideologias, por exemplo. (SANTOS e IFA, 2013, p.6)

Então, tem-se como elementos cruciais da pedagogia de letramento crítico, a visão do texto como local de conflito que precisa ser analisado e, mais até, criticado pelos alunos. Isto objetivando ao desenvolvimento da consciência crítica dos discentes e até mesmo dos docentes, levando-os a se posicionarem socialmente, já que, a língua é vista como um instrumento de poder.

Papéis dos Professores e Alunos na Pedagogia de Letramento Crítico

De maneira análoga a pedagogia de multiletramentos, na pedagogia de Letramento Crítico, a interpretação textual é alcançada em um trabalho colaborativo entre docentes e discentes. Santos e Ifa (2013, p. 7) afirmam a necessidade de um trabalho “com os professores de língua inglesa que podem construir com os alunos as várias interpretações possíveis dos discursos produzidos nos textos (orais e/ou escritos) a serem trabalhados em sala de aula”. Assim, nota-se o papel ativo dos professores nesta abordagem em que devem colaborar com os alunos na construção do significado.

Além disso, é crucial que os professores ouçam a voz de seus alunos e apreciem suas opiniões. Comentando sobre a experiência de uma professora com o letramento crítico, Santos e Ifa percebem a quebra da assimetria de poder como um elemento que ajuda os alunos a se engajarem na discussão proposta em aula. Isto porque a professora em questão valorizou a opinião dos aprendizes conforme se vê no trecho a seguir:

Ao pedir que seus alunos observassem atentamente a imagem, associando-a com os fragmentos textuais, a professora objetivou fazer com que eles fossem capazes de avaliar as mensagens e os sentidos construídos a partir da materialização visual. Tentassem, assim, perceber que outros sentidos poderiam ser construídos a partir da imagem. (SANTOS e IFA, 2013, p. 12)

Entretanto, nesta abordagem, o trabalho de sala de aula não está centrado no professor, mas sim no aluno. Mattos e Valério destacam o protagonismo do aluno e ressaltam que considerando o processo de aprendizagem, cabe dizer que “o aluno passou a ocupar a ribalta desse cenário social, tendo sua ativa participação no próprio processo de aprendizagem reconhecida e incentivada” (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p. 140). Vale lembrar que isto faz todo o sentido, uma vez que, o letramento crítico tem como seu grande objetivo o empoderamento dos estudantes.

Para que os alunos se tornem críticos, no entanto, é fundamental o papel do professor. Isto porque “a posição crítica do professor é fundamental para a promoção de espaços para que a consciência crítica dos alunos seja potencializada” (SANTOS e IFA, 2013, p. 14). Embora o aluno seja central nesse processo, o professor é que dará o início da atividade, planejando e propondo-as aos alunos.

Isto é percebido no exemplo da professora citado por Santos e Ifa, em que os autores analisam uma espécie de diário onde a professora narra como foi desenvolvendo o trabalho de letramento crítico com seus alunos. No exemplo de atividade proposta por Windle (2009, p. 52 – 55), isto também é percebido. Aqui, o professor inclui elementos digitais em sua aula, tais como a plataforma Moodle. Além disso, Windle seleciona os textos e guia os alunos nas atividades. Por fim, temos ainda um exemplo trazido por Mattos e Valério onde as autoras adaptam uma atividade da abordagem comunicativa, incluindo princípios do letramento crítico (2010, p. 149-153).

Assim, percebe-se que dentro de uma aula pautada na abordagem de Letramento Crítico, professores e alunos possuem um papel extremamente ativo. Aos primeiros cabem elaborar e conduzir a atividade, ouvindo e incentivando os alunos. Aos últimos, no entanto,

cabe o papel de desempenhar as atividades, buscando a criticidade e repensando seu papel enquanto cidadão ativo capaz de atuar em sua sociedade, provocando mudanças na mesma.

A Voz Silenciada dos Aprendizes

É necessário ressaltar que multiletramento e Letramento Crítico não são teorias opostas. Elas são, de fato, bem parecidas e é possível, para não dizer desejável, fomentar o letramento crítico através do multiletramento. Uma questão importante para ambos é a centralidade do estudante, que deve ser levado à reflexão crítica e a se posicionar em relação a diversos assuntos, aprendendo a se fazer ouvido. Por isto, Santos e Ifa acreditam que

o desenvolvimento da consciência crítica do aluno seja o local em que o debate sobre o ensino da língua Inglesa, dentro da abordagem do letramento crítico, ganha terreno e aponta para a emergência de práticas de ensino que objetivem não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre assuntos diversos. (SANTOS e IFA, 2013, p. 2)

Todavia, a sala de aula tem sido tradicionalmente um local onde a voz do aluno é silenciada. Um ditado popular diz que se algum professor quiser silêncio em sala de aula basta fazer uma pergunta. Muitas vezes tenho percebido, em minha vivência de sala de aula, que isto é verdade. O medo de errar ou de expressar sua opinião, além de outros possíveis fatores, tem levado aprendizes a silenciar. Hooks (2008, p. 859) fala da língua como espaço de resistência. A autora fala sobre o inglês como língua materna em relação à comunidade negra nos Estados Unidos, mas o conceito aplica-se também as comunidades silenciadas onde se incluem nossos alunos. Faz-se necessário, então ajudar os aprendizes a valorizarem suas vozes, suas opiniões.

Fielding e Rudduck, falando sobre a questão da voz dos alunos, (2002, p. 2) questionam que vozes podem ser ouvidas no ambiente escolar e por quem. Tais autores também afirmam que o que é dito é ouvido dependendo de como é dito, ou seja, do estilo e tipo de linguagem utilizado pelo interlocutor. Assim, nota-se que nem dentro do ambiente escolar, muitas vezes, os alunos são capazes de expressar suas opiniões. Os mesmos autores comentam, ainda, que existem muitas vozes silenciadas na escola. Estas vozes pertencem aos aprendizes que gostariam de expressar sua opinião sobre o processo de ensino e aprendizagem, mas não se sentem capazes fazê-lo.

Este processo de silenciamento é tão grave que se estende até os cursos de pós-graduação. Windle (2017, p. 105, 106) comenta a experiência de suas alunas em um curso de pós-graduação da área de letras. A partir de um diálogo produzido por estas alunas, foi possível depreender que, apesar de dominarem a linguagem formal e serem detentoras de conhecimentos de nível acadêmico, elas não se sentiam autorizadas a produzir conceitos. Isto ocorre, em parte, porque os alunos brasileiros em tais cursos se sentiriam intimidados por acharem que não tem conhecimento para opinar diante dos pensadores americanos e europeus que dominam a produção de conhecimento desta área (2017, p. 102).

Deste modo, entende-se a voz dos aprendizes tem estado calada em vários âmbitos do espaço escolar. Um grande desafio às teorias em questão aqui é fazer com que os alunos aprendam não a ter medo de se expressar. Cope e Kalantzis (2005, p. 6, 7), por exemplo, deixam claro que, dentro da pedagogia de multiletramento, o aluno precisa se perceber como participante ativo em mudanças sociais e construtores de tais mudanças. Já a teoria de letramento crítico enfatiza a noção “de “empoderamento” do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar” (SANTOS e IFA, 2013, p.5). Estes são anseios elevados, que dificilmente serão alcançados no silêncio.

Considerações Finais

Percebe-se, então, que a fim de que docentes e discentes atinjam seu pleno potencial e exerçam seus papéis dentro das pedagogias de multiletramento e letramento crítico, é necessário encontrar meios de combater o silenciamento da voz dos aprendizes. Isto começa na leitura, já que o ato de ler representa uma “interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados” (SOARES, 2004, p. 18). Soares (2004, p. 26, 27) afirma ainda que a leitura não é um ato passivo, mas sim um ato de produção, uma vez que ela é construída pelos leitores. Assim, dois leitores diferentes podem ler o mesmo texto e aceitar sua ideologia ou se posicionar criticamente em relação a ele. Cabe ao professor ajudar seus alunos/leitores a desenvolverem esta percepção crítica.

Então, entendendo a leitura como um processo dialógico de construção do significado, percebe-se que a quebra do silêncio dos aprendizes começa no ato de ler. Todavia, para além do ato de ler, Cope e Kalantzis (2005, p. 16) sugerem que os novos canais de multimídia e

hipermídia podem ser condutores das vozes de membros de subculturas. Da mesma forma, estes canais podem servir a aprendizes que tentam encontrar suas vozes. Aqui, os discentes poderiam encontrar um canal aberto para construção de práticas transformadas (multiletramento) ou para promover mudanças sociais através do empoderamento dos aprendizes (letramento crítico). Hooks (2008, p. 860), por exemplo, cita o estilo musical rap, amplamente divulgado nos canais midiáticos, como uma forma de popularizar a fala vernácula negra nos EUA.

Finalmente, percebe-se que a partir da leitura crítica de textos, pode-se levar os alunos a tomarem maior consciência crítica da sociedade em que vivem. Seguindo a isto, os aprendizes precisam aprender a se posicionar criticamente, ou seja, precisam encontrar suas vozes. Para isto, fazem-se úteis os diversos canais midiáticos existentes e disponíveis através da internet. Ao professor cabe ajudar e incentivar seus alunos, provocando-os para que vençam o silenciamento. Já aos alunos cabe se tornarem ativos no processo de ensino e aprendizagem, buscando expressar-se criticamente.

Referências

ALMEIDA, R. L. T. de. The teaching of English as a foreign language in the context of Brazilian regular schools: a retrospective and prospective view of policies and practices. In: **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. vol.12, n.2, pp.331- 348. ISSN 1984-6398. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000200006>.> Acesso em 10 de novembro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) –Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 20 jan. 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2005.

FIELDING, M.; RUDDUCK, J. **The transformative potential of student voice: confronting the power issues**. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association (BERA). September12–14, Exeter, UK.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. In: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857, jan. 2008.

MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções**. *RBLA*, v.10, n.1, pp. 135-158. 2010.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. Ilusão, aquisição ou participação. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

SANTOS, R. R. P.; IFA S. O Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: Reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. In: **the ESpecialist**, vol. 34, no 1 (1-23), 2013 ISSN 2318-7115. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>> Acesso em 20 de janeiro de 2018.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: Zilberman, R.; Silva, E. T. da. (org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2004, p.18-29.

WINDLE, J. A. Strike while the iron's hot: Using the internet and current events for political engagement. In: **Radical Teacher: a socialist and feminist journal on the theory and practice of teaching**, v. 85, 49 - 59. 2009

_____. et. al. A produção de conhecimento teórico no “sul” global: Repensando a pedagogia de multiletramentos. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MOR, V. **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. São Paulo: Pontes, 2017, p. 101-117.