

**AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DOS MULTILETRAMENTOS NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO BÁSICO:
REFLEXÕES INICIAIS**

Contributions of Multiliteracies for Teachers of English in Elementary and Secondary Schools: initial reflections

Simone Batista SILVA, UFRRJ¹

RESUMO: Este artigo vem discutir as transformações ocorridas no mundo contemporâneo nos diferentes âmbitos da sociedade, e as consequências dessas transformações para a prática pedagógica por ocasião do ensino de língua inglesa na educação formal em contexto brasileiro. Essa nova sociedade, em que crianças e jovens têm vasto acesso às pedagogias públicas (Giroux, 2005) parece necessitar de uma urgente reformulação na prática pedagógica do ensino formal, de forma que a escola não perca a sua função de contribuir para que alunos historicamente situados tenham pleno acesso às formas de produção de sentidos. Assim, procura-se argumentar a favor dos Multiletramentos como uma abordagem alternativa ao ensino tradicional de línguas e discutir a importância desses na formação inicial docente de modo que esse futuro professor seja capaz de realizar em sua futura prática pedagógica uma educação voltada para os multiletramentos e a crítica.

PALAVRAS-CHAVE: multiletramentos; pedagogias públicas; educação crítica

ABSTRACT: This article aims at discussing transformations occurred in contemporary world in different instances of societies, and the consequences of these transformations in pedagogical practice for teaching English in formal education within Brazilian context. This new society, in which children and youngsters have huge access to public pedagogies (Giroux, 2005) seems to need an urgent reformulation in pedagogical practice, so that schools do not miss their point of contributing for providing students historically situated with plain access to all forms of meaning production. Thus, it arguments in favor of the Multiliteracies Project as an alternative approach for the traditional language teaching practice, and discusses the importance of these principles in initial teacher education, in such a way that teachers-to-be may be able to accomplish an education focusing on multiliteracies and critique.

KEY-WORDS: multiliteracies; public pedagogies; critical education

¹ Doutora em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea apresenta uma configuração bastante diferente da que apresentava no século passado, em virtude de várias transformações estruturais ocorridas nos âmbitos social, econômico, comunicativo e epistemológico, entre outros. A revolução tecnológica vem provocando modificações nas referências de tempo e espaço a que nos acostumáramos em nossas vidas analógicas, e agora promove uma interconexão global ao mesmo tempo em que produz diversidade local cada vez mais acentuada, conforme apontam Cope e Kalantzis (2006). As práticas sociais tomaram um perfil diferente, demandando e/ou admitindo comportamentos inéditos entre os participantes. Hoje, por exemplo, é possível realizar transações bancárias, fazer compras, escolher pacotes de viagem, assistir a espetáculos e muito mais, sem a necessidade do deslocamento geográfico. Também é natural acompanhar a vida social – e privada – dos amigos, conversar, discutir assuntos diversos por meio das redes sociais, do correio eletrônico e demais tecnologias de mensagens instantâneas como *msn* ou *skype*. Esse comportamento, impensável há alguns anos, faz parte da realidade no mundo contemporâneo e fez surgirem novos paradigmas e novas epistemologias, transformando completamente as práticas comunicativas letradas, que do modo como haviam sido anteriormente estabelecidas, acordadas e ratificadas pela coletividade em acordos tácitos foram esquecidas, transformadas ou substituídas.

Autores como Santaella (2007), Monte Mór (2008), Kress (2007), entre outros discorrem sobre as transformações acontecidas na última década, e que alteraram completamente as práticas sociais e os sujeitos co-enunciadores das práticas comunicativas. A leitura, por exemplo, como tantas outras práticas sociais, tomou outro rumo não somente pela presença constante de imagens constituindo a identidade dos leitores, co-enunciadores dessa prática comunicativa, mas também pelas novas modalidades agregadas à produção textual, e também por essa leitura ter assumido novas técnicas em sua prática, admitindo um movimento menos linear, previsível e sistematizado como costumava ser em outros tempos.

Edwards e Usher (2008, p. 89,90) postulando sobre o mundo globalizado e interconectado, afirmam que a contemporaneidade reconfigura tanto as subjetividades quanto as percepções dos aprendizes reconfigurando também o perfil do aprendiz

quanto à noção de aprendizagem. Desse modo, o ensino de língua na educação formal² como praticada em tempos anteriores, passou a ser insuficiente para as demandas de tempos contemporâneos. Assim, a educação que tenha o propósito fundamental de “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem, de maneiras que os permitam participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica”^{3 4} (THE NEW LONDON GROUP, 2006, p. 9) vai precisar de ajustes, releituras e transformações para realmente estar em consonância com as demandas de desenvolvimento do contexto atual.

Como supôs prever a professora Stelómethet Ethel B. Gardner (comunicação pessoal, 12 de março, 2008), “As crianças de hoje terão empregos que não existem atualmente, vão usar tecnologia que ainda não foi inventada para resolver problemas que nós nem sonhamos que teremos”⁵. Penso que nesse futuro a que se refere a professora, será necessário haver cidadãos multifacetados que se entendam híbridos e plurais, não simplesmente atendendo às demandas do capital e do mercado de trabalho, mas capazes de usar agência social nas interações em sociedade e de entender o emaranhado complexo de causas e consequências que se estabelecem nas relações entre o local e o global. Assim, o ensino de línguas que estiver focado exclusivamente na estrutura verbal e nas atividades que, embora comunicativas, não levem em conta que a comunicação é prática social – com todas as implicações que uma prática social tem – poderá estar aquém das necessidades educativas dos alunos da contemporaneidade.

O objetivo deste artigo é, assim, discorrer sobre as transformações ocorridas no cenário atual e propor algumas reflexões sobre tendências educacionais contemporâneas para o ensino de línguas relacionando-as à formação de professores de inglês em contexto urbano brasileiro. Para isso, procedo a uma revisão bibliográfica do tema, enfocando os princípios dos Multiletramentos, argumentando a seu favor como alternativa ao ensino tradicional, e acentuando pontos que julguei básicos e válidos para o ensino de língua inglesa na educação formal em contexto urbano brasileiro.

² Uso o termo educação formal conforme Gadotti (2003) que diferencia a educação sistematizada no espaço escolar da educação assistemática adquirida nos mais diversos ambientes de interação social.

³ Para melhor fluidez do texto, escolhi traduzir para o português as citações em inglês; entretanto, mantive o original em inglês para possíveis consultas.

⁴ “(...) ensure that all students benefit from learning in ways that allow them to participate fully in public, community, and economic life”.

⁵ “Children today will have jobs that don’t exist, use technology that has not been invented to solve problems we haven’t even dreamt about having to”.

NOVAS TENDÊNCIAS NAS PRÁTICAS DE LEITURA

Com o desenvolvimento da tipografia, que foi a tecnologia inovadora de uma época, e com a emergência da burguesia no século XIX, a sociedade foi gradualmente acentuando as práticas de leitura e escrita em seu cotidiano até chegar ao ponto de ter o currículo escolar totalmente voltado para atender às exigências dos alfabetizados. Quando surgiu a prensa tipográfica, revolucionária, possibilitando a conexão do presente com o sempre, dando a perenidade ao que se escrevia, possibilitando às obras escritas transcederem suas comunidades de origem, o mundo mudou radicalmente, e as práticas sociais, mediadas pela, então, tecnologia de ponta, foram reconfiguradas totalmente (POSTMAN, 1999); a palavra escrita superou a falada em nível de importância. Tratados, negócios, relações afetivas e comerciais passaram a ser marcados e homologados por meio da palavra escrita; ultrapassando o estágio de utilidade para as relações de trabalho, a palavra escrita começou a se desenvolver também como forma de lazer.

Na sociedade atual, grafocêntrica por excelência, vivemos com a palavra escrita permeando nossas práticas comunicativas cotidianas ininterruptamente. A leitura e a escrita tornaram-se atividades essenciais, visto que constantemente estamos lendo algo escrito por alguém ou escrevendo algo para que outra pessoa leia. Essas práticas mostram a necessidade de enxergar letramento como prática social, como engajamento em interações comunicativas, e não somente como a capacidade de codificar e decodificar textos e de relacionar fonemas a morfemas.

Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, a palavra escrita, passou a ser agregada a outras modalidades comunicativas, marcando nossas práticas sociais com uma multiplicidade de formas de produção de sentidos. A imagem, por exemplo, segundo Kress (2007), passou a estar mais presente não somente em sua articulação com os textos verbais, mas também como texto principal. Ao se comparar um texto estritamente verbal encontrado em revistas, jornais e outras mídias impressas na atualidade com outros de décadas anteriores, pode-se comprovar que atualmente pensa-se, diferentemente de épocas passadas, no uso de fontes em variados tamanhos, cores, espécies e formas, de modo a provocar no texto escrito um apelo estético mais acentuado.

Do mesmo modo, a articulação do texto visual com o verbal ganhou novos elementos, como é possível comparar nas ilustrações a seguir:



Revista A Scena muda, 1955



Revista Superinteressante, 2011

Nesse sentido, a concepção de letramento tomou proporções ainda maiores e, como Street (1984) desde o século passado já vinha acentuando, não é mais possível falar de um letramento, mas de vários letramentos.

O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) lançado pela OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) reconhece que o termo *letramento* tomou hoje um sentido mais amplo do que simplesmente a capacidade de codificação e decodificação de trechos escritos, como se buscava no início do século passado. Para referenciar seus testes, então, esse programa entende que letramento envolve um conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias que as pessoas constroem ao longo da vida nas mais diversas situações e na interação com seus pares (PISA, 2003). Conforme essa perspectiva, os letramentos passam a ser múltiplos e amplos, já que as práticas sociais são mediadas quase que totalmente pelas novas tecnologias de informação e comunicação – TICs. Snyder (2002, p. 3), a esse respeito, afirma que “em um mundo mediado eletronicamente, ser letrado tem a ver com entender como as diferentes modalidades são combinadas de formas complexas para criar significados”.⁶ Assim sendo, no trabalho com linguagens, sinto necessidade de que as novas tecnologias e as alterações provocadas no cenário comunicativo sejam abordadas de forma ampla e atual, como elementos constitutivos das novas interações sociais, e não simplesmente como uma atualização de tecnologias ultrapassadas.

Apple (1989, apud LITWIN, 1997, p. 35) lembra-nos o seguinte:

A nova tecnologia está aqui. Não desaparecerá. Nossa tarefa como educadores é assegurar que quando entre em aula, faça-a por boas razões políticas, econômicas e educativas, não porque os grupos poderosos querem redefinir nossos principais objetivos educacionais à sua imagem e semelhança.

⁶“in an electronic mediated world, being literate is to do with understanding how the different modalities are combined in complex ways to create meaning”.

Com a popularização das novas tecnologias e a relação estabelecida entre novas tecnologias e letramentos, muitas vezes os sistemas educacionais disponibilizam computadores, softwares e aplicativos para que sejam usados nos sistemas escolares. Todavia, sem o preparo e o planejamento adequado, as novas tecnologias são apenas a atualização de tecnologias velhas cujos objetivos de uso permanecem obsoletos e vazios. Lankshear, Snyder e Green (2000) advertem que as novas tecnologias devem entrar na sala com um propósito, e não simplesmente para dar um tom contemporâneo, travestindo de prática pedagógica pós-moderna uma aula com características ainda modernas e bipolarizadas.

EDUCAÇÃO FORMAL EM UMA SOCIEDADE PROCESSUAL

A educação formal, vista como sistematização dos saberes acumulados pela humanidade ao longo de sua história civilizatória, tem ocupado lugar de destaque nas discussões entre os especialistas das mais diversas áreas humanas e tecnológicas. Romanelli (1995) afirma que a vocação primitiva da educação sistematizada é estar a serviço do desenvolvimento de uma Nação, já que as demandas de desenvolvimento de uma Nação vão moldando os rumos da educação formal. A autora postula, ainda, que são as necessidades das várias camadas da sociedade que devem regulamentar os rumos desse desenvolvimento, explicando que o desenvolvimento de uma nação é orientado pela “quantidade das oportunidades de acesso aos bens, quer os de produção, quer os de consumo” (ROMANELLI, 1995, p. 26).

Nesse sentido, entendo que educar para o desenvolvimento nacional signifique educar para que os conhecimentos acumulados ao longo da história humana sejam distribuídos entre os indivíduos de uma Nação o mais simetricamente possível, de forma que esses indivíduos, das mais variadas camadas da sociedade, e não apenas de algumas, tendo acesso ao saber historicamente produzido, possam produzir ciência, arte e trabalho, fazendo circular bens materiais e simbólicos, patrimônios material e imaterial da Nação. Desse modo, esses indivíduos, interpelados em sujeitos, auxiliariam no desenvolvimento dessa Nação no cenário internacional. Maturana (2002) nessa mesma linha afirma que o propósito da educação tem de estar intimamente ligado ao projeto de país que se tem, e que somente ao se refletir sobre o que se quer da educação

sistematizada é possível investir acertadamente nos rumos da educação formal de um país.

Gardner (2004, p. 250), atento às mudanças contextuais da contemporaneidade, propõe novas habilidades e conhecimentos além dos conteúdos específicos para “uma educação que seja adequada para uma sociedade democrática”⁷. O autor (*ibidem*, p. 253-255) defende que no século XXI, a educação deva desenvolver nos alunos, dentre outras, as seguintes habilidades: 1) entendimento do sistema global; 2) capacidade de pensar analítico e criativamente as disciplinas; 3) conhecimento e habilidade de interagir civilizada e produtivamente com os indivíduos de diferentes origens; 4) conhecimento e respeito pelas tradições culturais do outro; 5) gerenciamento da vida global com a fusão de culturas.

Pelas ponderações do autor, parece-me coerente dizer que os seguintes temas podem ser adequados para integrar os objetivos da Educação no século XXI: prontidão para a aprendizagem constante, para flexibilidade, hibridismo, mudanças e interações sociais multimodais; senso de pertencimento ao mundo global; articulações entre o local e o global; e comprometimento com questões globais tais como problemas de biodiversidade e desigualdade social e econômica.

Diante do exposto, tendo a pensar que uma prática educativa que não leve em conta as mudanças no contexto social-comunicativo, que ignore as relações de poder que a linguagem pode trazer, e que tente aparentar neutralidade política pode ser mais perniciosa do que, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento do aluno, porque não o prepara para as atividades comunicativas como elas realmente acontecem no cenário interacional cotidiano. Nesse mesmo sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006), em seu capítulo sobre Línguas Estrangeiras, apresentam a sugestão para que as disciplinas sejam meios de tornar o indivíduo um cidadão crítico em seu contexto, de fazer do aluno um gestor do próprio conhecimento.

NOVOS LETRAMENTOS PARA UM NOVO SÉCULO

Embora Street (1984) já tenha iniciado no final do século passado seus estudos sobre os vários letramentos necessários às práticas comunicativas, o termo

⁷ “an education that is suitable for a democratic society”.

Multiletramentos foi cunhado pelo New London Group (2006), um grupo de pesquisadores e professores insatisfeitos com os rumos das práticas de letramento em suas realidades locais. Como os próprios pesquisadores definem,

Multiletramentos – uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística.⁸ (NEW LONDON GROUP, 2006, p.5)

Seguindo uma tendência pós-crítica de focar a desconstrução de discursos cristalizados, e de abster-se tanto das bipolarizações quanto das teorias emancipatórias de educação, mas, por outro viés, procurando expressar formas múltiplas de conhecimento incluindo a produção do saber pelas letras, pela imagem, pelo som, e reconhecendo a importância da interatividade e das habilidades não-lineares, os Multiletramentos surgiram com a preocupação de oferecer um suporte filosófico para embasar práticas docentes que levem os alunos à gestão de seu próprio conhecimento, à crítica e aos letramentos necessários para esse nosso período histórico, a que Kumaravadivelu (2003) denomina pós-método.

Kress (2008), discorrendo sobre as necessidades básicas dos novos currículos, adverte que os currículos devam “(...) permitir que os jovens compreendam os valores, práticas e ética do mercado e lidem com eles de acordo com o que desejarem” (KRESS, 2008, p.122). O autor argumenta, ainda, que se o mercado perpassa a subjetividade das pessoas, o aluno que passa por uma escola que não o auxilia a entender e avaliar reflexivamente esse mercado não terá se achado humanamente, tendo somente acumulado informações para servir ao mercado, e, assim, a passagem pela escola terá perdido seu valor. Da mesma forma, Silva (2010) argumenta que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (p. 16). Interpretando essas palavras, suponho que seja adequada às demandas educacionais atuais a realização de trabalho pedagógico em língua inglesa na educação formal que leve em conta a formação da identidade do aluno de forma crítica, para que ele seja capaz de avaliar criticamente seu mundo do trabalho, as relações comunicativas nas quais se engaja e as tendências da contemporaneidade.

⁸ “Multiliteracies – a word we chose because it describes two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order. The first argument engages with the multiplicity of communication channels and media; the second with the increasing salience of cultural and linguistic diversity.”

Acerca da abordagem das práticas comunicativas nas salas de aula de língua, os teóricos dos Multiletramentos procuram acentuar dois aspectos na complexidade dos textos apresentados neste período histórico pelo qual passamos: 1) a proliferação de caminhos multimodais para produzir sentidos, em que a palavra escrita deixa de ser a principal forma de produzir sentidos e passa a ser parte de um conjunto que inclui, além de textos verbais, os visuais, sonoros, gestuais, espaciais e os multimodais; 2) a necessidade de uma educação atenta à exaustiva interconexão global e à intensa diversidade local, características da sociedade atual.

Sendo assim, para que o professor de Língua Inglesa desenvolva práticas pedagógicas balizadas nos princípios dos Multiletramentos, abrangendo em sua sala de aula os múltiplos letramentos e as implicações da interconexão global contemporânea, suponho ser necessário, então, que os multiletramentos integrem o curso de formação de professores de Língua Inglesa. Afinal, no século XXI, ser letrado apenas na leitura e escrita das letras tornou-se muito pouco, já que as formas de produção de sentido e de conhecimento na sociedade pós-moderna não estão reduzidas simplesmente às letras, mas estão continuamente acompanhadas de estímulos a outros sentidos de percepção do mundo. O professor que continuar a ser formado com essa perspectiva grafocêntrica descontextualizada poderá estar contribuindo para a perpetuação da dissociação entre fatos trabalhados na escola e os efetivamente ocorridos na vida diária do aluno.

Kress (2007, p. 40) explica que “(...) a escrita como modalidade e o livro como meio moldaram o imaginário ocidental, as formas de conhecimento, práticas de leitura (...)”⁹; todavia, acrescenta que houve uma modificação profunda nos últimos anos com o advento dos hipertextos, onde o caminho da leitura é decidido pelo leitor, que, em alguns casos, nem é mais chamado de leitor, mas de visitante. Assim, demanda-se mais de futuros professores de língua estrangeira do ensino básico¹⁰, cujos futuros alunos são nascidos nessa sociedade contemporânea conectada globalmente. Há um novo aluno no ensino básico, acostumado à internet, à computação ubíqua, à diversidade local, à interconexão global, às novas práticas de leitura, e vivendo em um mundo caracterizado pela compressão tempo-espacó, ansiando por professores que possam oferecer novas práticas pedagógicas para a construção do saber. Portanto, para participar da educação formal desses alunos, esse professor em formação vai necessitar de multiletramentos em

⁹ “Writing as mode and book as medium have shaped western imagination, forms of knowledge, practices of reading.”

¹⁰ Refiro-me ao ensino básico – e não ao nível superior do ensino sistematizado por ser o foco deste texto

sua formação inicial. Sendo assim, insisto que os cursos de formação de professores para a educação básica sejam locais para preparar professores que possam lidar com alunos de subjetividades e epistemologias reconfiguradas. Menezes de Souza (2011, p. 281) lamenta a tendência dos professores em exercício na atualidade de considerarem o ensino formal como linear em um “conceito de educação descontextualizada” em que não se atenta para as demandas locais de cada disciplina.

Street (1984) já afirmou, ainda no século passado, que os letramentos e a produção de sentidos estão ligados à tecnologia disponível em cada momento histórico. Atualizando o contexto, Kenski (2007, p. 21) afirma que “o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam sua maneira de pensar, de sentir, agir”. Portanto, formar um professor que seja fluente nas tecnologias de informação e que seja consciente de seu uso significa contribuir para que a educação formal atinja seus objetivos de democratização do saber sistematizado. Não parece bastar que o professor seja usuário de tecnologia, mas parece ser necessário que tenha consciência das ideologias que perpassam os textos nas mais variadas modalidades, para que possa lançar mão da tecnologia usando-a como instrumento para uma educação crítica, despertando no aluno a agência perante os textos com os quais interage, para que atue criticamente sobre as novas tecnologias da informação e comunicação que utilizam no cotidiano.

PEDAGOGIAS PÚBLICAS E NOVAS TECNOLOGIAS

Henry Giroux, (2005, p. 230-234) concebe o termo pedagogia pública, cujas formas são a TV, o rádio, os jornais, a internet, as imagens, ou seja, diferentes formas de produzir sentido nessa nossa sociedade atual. O autor explica da seguinte forma:

A pedagogia pública não apenas define os objetos culturais de interpretação, ela também oferece a possibilidade de engajamento em modos de letramento que não são somente uma questão de competência, mas também de possibilidade de ter a interpretação como uma intervenção no mundo. (GIROUX, 2005, p.231)¹¹

¹¹ “Public pedagogy not only defines the cultural objects of interpretation, it also offers the possibility for engaging modes of literacy that are not just about competency but also about the possibility of interpretation as an intervention in the world”.

Enquanto o aluno vai para a sala de aula carregado de pedagogias públicas, a escola parece continuar a mesma de seus tempos antigos, acentuando alguns valores em detrimento a outros, canonizando textos, discursos e variações linguísticas e desprezando e/ou ignorando outras; a escola se encontra podendo lançar mão de recursos diferentes e novas tecnologias mas parece usá-los com as mesmas metodologias, e para alcançar os mesmos objetivos traçados em outro contexto social e epistemológico. O descompasso torna-se visível, factual e desastroso.

Há hoje uma profusão de imagens, uma proliferação de imagens tão grande, que a mídia tem apelado para o bizarro com a intenção de chamar a atenção, haja vista os *outdoors*, propagandas televisivas, que são pedagogias públicas aproveitáveis nas escolas. No entanto, a escola formal continua com o modelo quadro-giz-livro didático, marginalizando saberes não legitimados por currículos tradicionais ou pelos livros didáticos. Lankshear e Knobel (2006), em contrapartida a essa proposta rígida de disseminação do saber, chamam o livro didático, a sala de aula e o currículo de “espaços de clausura”. Segundo os autores, esses instrumentos são usados para enclausurar e legitimar, com exclusividade, o conhecimento relevante à educação formal, extinguindo a possibilidade de acesso a novos saberes e a técnicas não homologadas por aqueles que detêm o poder de deliberar sobre a educação. Em atitude reacionária, a escola, no ensino das linguagens, tende a subestimar outras modalidades além da escrita para a produção dos sentidos legítimos e interação social. Muitas vezes, o que se pode notar são as novas tecnologias utilizadas na sala de aula como simples atualização de antigas tecnologias. Entretanto, como pontua Kress (2007, p. 43), “a ordem do texto escrito é fixa; a ordem do texto imagético é (relativamente) aberta”¹². Isso significa que usar as novas tecnologias com os mesmos objetivos poderá não surtir efeitos relevantes, pois a epistemologia agora é diferente, os alunos são diferentes em suas práticas sociocomunicativas. Lankshear & Knobel (2006, p. 55) chamam essa prática de “a síndrome do vinho velho em garrafas novas”, ou seja, a tendência de manter velhas práticas sem reinventá-las. Práticas pedagógicas que incluem uso das novas tecnologias em sala de aula sem revisitação dos objetivos propostos podem não colaborar efetivamente para que a educação formal acompanhe as expectativas desses alunos da contemporaneidade interconectada.

¹² “The order of the written text is fixed; the order of the image is (relatively) open”.

A construção de sentidos e a relevância do conhecimento têm conotação distinta no mundo atual em que virtual e real podem ser confundidos com muita frequência e que a desconstrução das polarizações longe-perto, público-privado, texto impresso-texto eletrônico, acaba por se estender às antigas bipolarizações do mundo norteado pela noção cartesiana de sujeito, tais como aluno-professor, formal-informal, escola-casa, palavra-imagem, canônico-não-canônico, relevante-irrelevante, educação-entretenimento. Com a compressão tempo-espacó gerada pela computação ubíqua, característica do mundo contemporâneo, essas bipolarizações e a rigidez e a estabilidade da educação mediada por espaços de clausura precisam ser substituídas pela flexibilização e pela continuidade além das bordas limítrofes. Afinal, Kenski (2007, p. 64) pontua que é necessário haver flexibilidade no mundo atual, em que há profissões novas (e que podem ser de curta duração), mudanças constantes, conquistas sociais muito frágeis, injustiça social em larga escala e velocidade de locomoção (mesmo que pelo ciberespaço) e de informação inéditas na história da humanidade. Lankshear, Snyder e Green (2000) sugerem que o professor constantemente se questione quanto ao que pode ser realmente importante em sala de aula, à importância de ter as novas tecnologias em sala, que compromissos devem ser revistos, que outros devem ser assumidos, e o que o processo de educar pessoas realmente vem significar. Como sugere Kress (2005, p. 18), o professor é o “ator social chave” na sala de aula, e, sendo assim, seria válido investir na formação inicial desse profissional para que ele seja crítico acerca das combinações multimodais de que os alunos lançam mão na construção de sentidos. Por isso, também Giroux (2006) sugere que os professores devam prover as condições para seus alunos serem capazes de ver “as mídias populares e a cultura de massa como objetos sérios de análise social e de aprender como as ler criticamente através de estratégias específicas de compreensão, comprometimento, e transformação”¹³ (GIROUX, 2006, p. 205). Necessário é trazer sempre em mente que usar textos multimodais não significa, absolutamente, substituir tecnologia antiga por tecnologia de ponta sem refletir sobre os objetivos a serem alcançados por meio do uso das TICs. Foucault apresenta o espaço escolar no século XVIII bastante preocupado com as atividades de vigiar, punir e controlar os sujeitos: “são espaços que realizam a fixação e permitem a circulação (...) marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos (...)” (FOUCAULT, 1987/2007, p. 126). Essa descrição do

¹³“popular media and mass culture as serious objects of social analysis and to learn how to read them critically through specific strategies of understanding, engagement, and transformation”.

autor parece muito semelhante ao que ainda encontramos no século XXI: as filas, a ordenação espacial dos sujeitos em sala de aula e nos demais espaços da escola, a posição ocupada de acordo com os resultados obtidos pelos alunos em avaliações atribuídas pelo professor, as decisões sobre quem senta nos bancos da frente na sala de aula, quem pode se sentar nos bancos de trás, o controle do horário, da presença e da ausência são todas práticas da época moderna mas que ainda estão muito presentes nas escolas contemporâneas de forma geral. Por isso, defendo que usar as tecnologias novas sem rever nem revisitar os objetivos e as funções do espaço escolar pode ser de pouco proveito no mundo atual com a configuração que se encontra.

É necessário, antes de tudo, que o professor tenha consciência de suas escolhas profissionais e das teorias balizadoras dessas escolhas. Por exemplo, usar textos não legitimados como saber canônico não significa desprezar ou subestimar os textos canônicos e contribuir para o fim da literatura, como temem alguns críticos das novas tecnologias. Acredito na agregação do novo ao tradicional em um movimento dialético de expansão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que se pode notar, a civilização humana não deve voltar mais ao ponto em que estava; as novas tecnologias reconfiguraram as sociedades e a partir dessas reconfigurações deve haver outras. Desse modo, penso que urge reformular os currículos da formação docente de forma a permitir o acesso e a reflexão crítica dos futuros docentes quanto ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação, quanto ao uso de textos multimodais em sala de aula e quanto à necessidade de um cidadão crítico, consciente e multiletrado para atuar na realidade social globalizada e intensamente diversificada.

Vejo a necessidade de licenciaturas que formem o intelectual que transforma e ensina a transformar, e não o técnico, que recebe e ensina a receber. Professor treinado somente treina e não ensina, na amplitude semântica que o verbo abarca. E assim, a educação formal terá perdido sua razão de ser.

Penso que nesse momento, faz-se necessário que os formadores de professores de línguas se questionem quanto ao tipo de professores que querem que seus alunos, professores em pré-serviço, sejam. A filosofia que embasa o trabalho docente na

formação de professores deverá ser a estrada por onde se passa para alcançar a formação docente crítica desse licenciando. Por isso, se esperamos uma nova geração de professores de Língua Inglesa que tenham conhecimento das relações de poder que os textos trazem intrínsecos, e que atuem criticamente em suas salas de aula; se queremos professores multiletrados, éticos, flexíveis, conscientes de que nenhuma ciência se basta e de que não somos estáveis e acabados, precisamos inserir esses letramentos no currículo da formação desses professores. Precisamos lembrar aos professores em formação que, como disse o mestre Paulo Freire, estamos todos em processo de educação e nunca chegaremos ao fim desse caminho (FREIRE, 1979/2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio – OCEM: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.
- EDWARDS, Richard & USHER, Robin. *Globalisation and Pedagogy – space, place and identity*. 2. ed. New York: Routledge, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/2008.
- GARDNER, Howard. *Education for multiplicity*. In: SUÁREZ OROZCO, Marcelo M. & QIN-HILLIARD, Desirée Baolian. *Globalization: culture and education in the new millennium*. California: University of California Press, 2004.
- GARDNER, Stelómethet Ethel B. *Indigenizing Teacher Education for the 21st Century: Looking Back to the Future*. Palestra. Universidade de Manitoba, 12 de março de 2008.
- GIROUX, Henry. *The Giroux Reader*. Colorado: Paradigm Publishers, 2006.
- _____. *Border Crossings: cultural workers and the politics of education*. 2 ed. New York & London: Routledge, 2005.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- KRESS, Gunther. *English in urban classes*. New York: Routledge, 2005.
- _____. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2007.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale Language Series. New Haven & London: Yale University Press, 2003.
- LANKSHEAR, Colin & KNOBEL, Michelle. *New Literacies: everyday practices & classroom learning*. 2 ed. McGraw Hill, 2006.

- LANKSHEAR, Colin, SNYDER, Ilana & GREEN, Bill. *Teachers and Technoliteracy – managing literacy, technology and learning in schools*. Sydney: Allen & Unwin: 2000.
- LITWIN, Edith (org). *Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas*. São Paulo: ArtMed, 1997.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?*. In: JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J.Z. & HALU, R. C. *Formação desformatada: práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- MONTE MÓR, Walkyria. *Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives*. In: *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*. nº 2, Dezembro, 2008.
- NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies:designing social futures*. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). *Multiliteracies:literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.
- OECD. *The PISA2003 Assessment Framework*. S.l.: OECD, 2003.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.
- SNYDER, Ilana. *Silicon Literacies – communication, innovation and education in the electronic age*. London and New York: Routledge, 2002.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.